

ARTURO MEDINA

SOBRE LA DIDACTICA DEL IDIOMA
EN ESPAÑA

Separata del libro "Lengua y Enseñanza: Perspectivas", publicado por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

Madrid, 1960



R. 1530

SOBRE LA DIDÁCTICA DEL IDIOMA EN ESPAÑA

por ARTURO MEDINA

Profesor de Escuela del Magisterio.

Ni abundantes ni renovadores son los estudios que sobre la Didáctica del idioma han surgido de los pedagogos españoles. Estos han dedicado su atención a posturas doctrinales, distantes de imposiciones especulativas, y los escasos trabajos que en el dominio del "cómo hacer" hayamos podido aportar no tuvieron nunca la consistente regencia que alcanzaron las obras de otros pedagogos extranjeros.

Embarcados sólo en una cara parcial de la enseñanza, en el sentido de una preocupación por el fin de la instrucción y por la materia objeto de la misma, nuestros técnicos de la pedagogía olvidaron, la mayoría de las veces y casi hasta nuestros días, la otra gran vertiente en que se ha de especular sobre cualquier enseñanza: el "cómo" se han de dar los conocimientos, el camino que hay que emprender y seguir para las formaciones integrales que se pretendan. Hemos sido en este aspecto—cuando lo hemos sido—fundamentalmente teóricos, y hemos vuelto la espalda—¿por temperamental incapacidad?, ¿por despegamiento a lo sistemático?, ¿por falta de humildad?, ¿por "pereza de pensar" en el cauce laborioso, despacioso, de detalle, que todo método lleva consigo? (1)—a una de las razones que explican y justifican toda doctrina sobre la educación: la manera de exponer, el procedimiento de llevar.

Bien es verdad que los doctrinarios pedagógicos del idioma en nuestra Patria se movieron al socaire de los europeos de sus respectivas épocas, y que éstos, hasta la revolución didáctica que imprimen las obras de Ratke y Comenio, en el siglo XVII, actúan bajo el signo de los manes medievales, de mucho cuidado por la materia a enseñar, y poco o ninguno por la forma metodológica de proceder. Y esto, para todos, españoles y no españoles, fue nota común y encasillada. Pero no es menos cierto también que, mientras en otros países van apareciendo, sobre todo a partir del siglo XVIII, los grandes pedagogos preocupados ya por el "cómo" enseñar las lenguas maternas, en España, durante gran parte

(1) Véase "Sobreestimación y menosprecio del método", en A. y J. SCHMIEDER: *Didáctica general*. Edit. Losada. Buenos Aires. 1942, págs. 63-64.

del siglo XIX, se continúa, en substancia y modos educativos, en la rutina de los siglos precedentes. Únicamente en los finales de la centuria pasada empiezan a brotar voces que piensan en el niño español y en la escuela española, no como una abstracción medida por un baremo común europeo, sino como realidades tangibles a las que hay que adaptarse y con las que hay que actuar. Es desde entonces cuando ya se puede hablar de los primeros bosquejos hacia una evaluación didáctica del idioma nacional.

La primera noticia que poseemos de inquietud por el idioma vernáculo en España nos la dará el mallorquín Raimundo Lulio, que aconsejaría, nada menos que en el siglo XIII, el empleo de la lengua materna antes que el estudio del latín (2). Penetrante anticipación a lo que los renacentistas, casi doscientos años después, volverían a repetir. Claro es que aquella recomendación en un siglo de rigor escolasticista y de ausencia de criterios fijos para la enseñanza de las lenguas vulgares no tuvo ninguna práctica efectividad y hubo de quedar necesariamente inoperante.

Ya en el Renacimiento, al exaltar—aparente paradoja—las lenguas clásicas junto al cultivo de los idiomas nacionales, Nebrija crea con su *Arte de la Lengua Castellana* (1492) el primer instrumento ordenancista para el manejo de un idioma vulgar. Lo hace, como era obligado, a la luz de concepciones logicistas, sometiendo a reglas y normas la lengua de Castilla, asimilando las categorías gramaticales a las lógicas aristotélicas. Nebrija trasplanta al castellano lo que era privativo para el conocimiento del latín y el griego, esto es, la enseñanza del idioma no tenía más vehículo que una gramática inflexiblemente normativa. De nada sirvieron las advertencias de espíritus críticos, tales como Martín Pérez de Ayala, Simón Abril, Luis Vives (3), que en plena influencia nebricense claman contra cambios equivocados. La autoridad gramatical de Nebrija, por una parte, y el peso de una tradición de siglos, por otra, que arrancaba de Grecia con el espaldarazo que suponía el magisterio intocable de las concepciones categoriales de Aristóteles, y que había enseñoreado los ambientes escolares y universitarios de la Edad Media, no permitía arrojar por la borda de una metodología consecuente con la verdad del alma del educando todos unos modos educativos que venían sancionados, en la teoría y en la práctica, desde la misma antigüedad clásica.

El siglo XVIII, siglo de canon y de módulos, no hace sino afianzar la idea

(2) RAIMUNDO LULIO: *Blanquerna*. Imp. La Rafa. Madrid, 1929. Tomo I, pág. 21. "Cumplida esa edad, le aplicó su padre al estudio de las letras; y le hizo enseñar, según los tratados del libro de *Doctrina pueril*, en donde se previene que al principio debe el padre enseñar a su hijo en lengua materna." Como en otros momentos de nuestra cultura, Raimundo Lulio es, en esta orientación, un ejemplo de precursor. Mandamos al exterior nuestras investigaciones o incubraciones en agraz, que nos son devueltas convertidas en doctrinas elaboradas y regladas.

(3) Son muy apreciables en este orden de intuiciones, que el futuro de las ciencias del lenguaje habrían de confirmar, las palabras de LUIS VIVES en su *De disciplinis*, oponiéndose a "la supersticiosa manía de aquellos que pretenden que se rechace toda expresión no empleada por los autores que consideran clásicos", legitimando así, en el idioma, la incorporación y empleo de expresiones y voces nuevas.

También lo es, en el siglo XVII, el preludio que se da en España para toda una enseñanza especializada posterior, con el libro de JUAN FABLO BONET: *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*. Imp. F. Abarca. Madrid, 1620.

de una gramática logicista, sincrónica, de autoridad y normativa, y cuando determina como postulado básico que "Gramática es el arte de hablar y escribir correctamente", declara una didáctica del idioma, apartada de un "saber verbal" que ha de adquirirse previamente con el ejercicio (4). Hay que deducir, por tanto, según esta definición, que sólo podremos aprender correctamente un idioma si sabemos la gramática de ese idioma. Así se debió entender, porque la letanía de definiciones, reglas y excepciones, encuadradas en patrones inamovibles, ha sido en nuestras escuelas hasta hoy—y aún—lo que se ponía en manos del niño para que éste adquiriese su idioma, que era visto—o intentaba ser visto—como una abstracción que no le pertenecía, y no como una vivencia anteriormente creada por su mente, sobre la que podría, una vez objetivado, operar y asimilar.

Sería el siglo XIX, con la aparición de la Lingüística como ciencia, alterando en el estudio del lenguaje la jerarquía de los valores que hasta aquí había tenido pleno valimiento, el que marcaría, junto con las aportaciones del siglo actual, los rumbos de una nueva metodología científica del idioma (5). Los trabajos de Grimm (1819), Bopp (1833-1849), Díez (1836-1838), Curtius (1852), Schleicher (1860), con toda una formidable secuela de seguidores, estudiando los idiomas como una evolución histórica de fenómenos, preparaban una gramática de diacrónica modalidad. En oposición a ellos los neogramáticos (hacia 1870) y sus investigaciones sobre la naturaleza de los procesos fonéticos daban entrada a la consideración de la palabra como signo sonoro. Pero ha sido especialmente el siglo XX el que fundamenta la actual didáctica del idioma, que discurre por la corriente activista, guiada por las concepciones de la psicología voluntarista de Wundt y, en menor grado, por la ideología sociológica de Natorp. Una fundamentación que se afianza en las teorías de Brunot (6), Bühler (7) y, sobre todo, de Saussure y sus continuadores, con su distinción de "lengua" y "habla" y la doble división metodológica del lenguaje: "o como un estado de fenómenos simultáneos ("sincrónico"), o como una evolución de fenómenos sucesivos ("diacrónico")" (8).

(4) Véase RODOLFO LENZ: "Valor de la enseñanza gramatical", en *La oración y sus partes*, publ. de la *Revista de Filología Española*, Madrid, 1935, págs. 23-24.

(5) Es verdad que PESTALOZZI, en *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801), y el P. GIRARD, en *Enseñanza regular de la lengua materna* (1844), entre otros, son avances geniales. La obra del P. Girard, especialmente, es la más representativa, en la segunda mitad del siglo XIX, de las orientaciones pedagógicas que hacen del lenguaje base y medio de toda enseñanza, y de la educación en general. Pero Pestalozzi y Girard consiguen sus logros independientemente de la Lingüística, todavía inmadura para los fines didácticos.

(6) F. BRUNOT: *La Pensée et la Langue*, Masson, París, 1922. Análisis y enriquecimiento del idioma a través de categorías psicológicas, y no partiendo de categorías gramaticales, ajenas a las "situaciones expresivas" del escolar.

(7) K. BÜHLER: "Teoría del lenguaje", en *Revista de Occidente*, Madrid, 1950, publicada en Jena, 1934. Bühler estudia el idioma desde tres puntos de vista: psicológico, objetivo y sociológico, y llega al establecimiento de tres categorías de palabras, que responden a tres modos psíquicos primordiales. Véase también: R. CEÑAL LORENTE: *La teoría del lenguaje de Carlos Bühler*, C. S. I. C., Madrid, 1941.

(8) F. DE SAUSSURE: *Curso de lingüística general*. Trad., prólogo y notas de Amado Alonso, Edit. Losada, Buenos Aires, 1945. Son unos cursos dados en la primera decena de este siglo y recogidos por sus discípulos. Tal vez de toda su teoría sea lo de mayores consecuencias metodológicas el estudio de las relaciones diferenciativas en los elementos componentes de la expresión. "Saussure, con su diáfana distinción entre lo asociativo y lo sintagmático,

Ante este formidable esfuerzo de los investigadores del lenguaje la ciencia española no podía quedar indiferente. La escuela filológica de Menéndez Pidal lo demuestra. Pero ¿y en el campo de la didáctica del lenguaje? Ya lo hemos dicho, poco o nada podemos ofrecer. Nos faltan las grandes mentes, creadoras de sistemas, o bien atraídas por el complejo fenómeno que es el lenguaje (9), o bien interesadas por una metodología totalizadora del idioma. Algo se ha hecho en esta dirección desde los finales del siglo XIX, pero bien poco si lo comparamos con el cultivo que ha tenido en el extranjero y con la misma trascendencia del problema.

La primera síntesis que aparece en nuestra Patria, con enfoque imparcial y ancho, fue en 1889 con el libro de José de Caso *La enseñanza del idioma* (10). Concorde con la Institución Libre de Enseñanza, a la que pertenecía, trasladada a sus ideas sobre las enseñanzas del idioma el positivismo superado y la rebelde actitud de aquel organismo. Al repudiar bárbaros métodos, Caso es un receptor sensible y admirable en una época en donde lo preestablecido no admitía ninguna corriente desviacionista. Su formación filosófica le permitió considerar al idioma con nuevas perspectivas, que, si bien en otros países ya habían producido óptimos frutos, en España representaba un audaz injerto, vivificante y estimulador. Se percató claramente que la Lógica ya no se podía reputar como el soporte

nos abrió la puerta de un nuevo análisis lingüístico", ha dicho Dámaso Alonso (*Sobre la enseñanza de la Filología española*).

Entre los discípulos de Saussure, la más excelsa cumbre de la lingüística moderna, cabe destacar, por las repercusiones didácticas que sus obras puedan suscitar, a Ch. Bally, preocupado por el aspecto afectivo del lenguaje, y estudiando el término expresivo "tal como se nos presenta en el contexto, en función de una frase, en plena realidad lingüística"; a Sechehaye, inclinado por el matiz intelectual del lenguaje, y a A. Meillet, que para el estudio de un idioma se ha de partir, en la sintaxis, de la frase y no de la palabra.

En contraste a Saussure y sus seguidores está la escuela idealista de Vossler (*Positivismismo e idealismo en el lenguaje*, publ. en Heidelberg, 1904), que, procediendo del esteticismo de Croce, ve el lenguaje como "acción" y no como "producto".

No podemos dejar de nombrar a la hoy llamada *Gramática estructural*, que renueva las teorías de Saussure, tratando de armonizar la separación de lo diacrónico y sincrónico del lenguaje "mediante el establecimiento de una diacronía que en lugar de estudiar, como la antigua gramática histórica, los fenómenos de las lenguas aisladamente, se aplica a buscar la relación de estos cambios con los diversos sistemas sucesivos de una lengua" (E. ALARCOS LLORACH: *Gramática estructural*. Edit. Gredos, Madrid, 1951, págs. 13-14), y, principalmente, por sus probables aplicaciones metodológicas, afinando aún más el estudio del signo lingüístico, viendo en éste no sólo la "expresión" y "contenido", que decía Saussure, con la consiguiente evocación del objeto, sino ensanchando las perspectivas del signo, al estimar también la "forma de la expresión" y la "forma del contenido". Como, igualmente, para una metodología de las palabras conexas, profundizando en las líneas de conexión o dependencia existentes entre los términos de un texto.

De tener en cuenta también es la posición arriba indicada de Meillet. En efecto, la distinción absoluta entre oración y sus partes es simplista, y no responde al sentido unitario y de primacía de la frase sobre la palabra. Véase A. MALDONADO DE GUEVARA: *Morfología y Sintaxis. El problema de la división de la Gramática*, publ. de la Universidad de Granada, 1955, páginas 120-126 y 258-260. Esta interdependencia entre ambas clásicas partes de la gramática han sido bien entendidas en manuales tan excelentes como el de A. ALONSO y P. HENRÍQUEZ UREÑA: *Gramática castellana*, Edit. Losada, Buenos Aires, 1955, y M. CRIADO DE VAL: *Gramática española*, Edit. Saeta, Madrid, 1958.

(9) Sólo conocemos *El lenguaje y la filosofía*, de J. ZARAGÜETA, C. S. I. C. Madrid, 1945, 393 págs. "Tiene por objeto explotar el filón lingüístico en su fecunda aportación al pensamiento filosófico, a la vez que prevenir contra los sofismas en que fácilmente cae quien utiliza el lenguaje sin percatarse de sus anfibologías y sinonimias."

(10) JOSÉ DE CASO: *La enseñanza del idioma*. Lib. de J. y A. Bastinos, Barcelona, 1889, 225 páginas.

cardinal de la Gramática, que la Psicología imponía también sus derechos, y que fermentaban ya en Europa otras sendas metodológicas con el "activismo" como bandera (11). Así no nos puede extrañar que estatuya, como premisa de todas sus páginas, que "la enseñanza del idioma debe tener por base la práctica, debe fundarse en un sistema de ejercicios que adiestren al que aprende en el uso de la lengua. ¿Y la teoría? La teoría nace de la reflexión sobre ese uso y en él tiene su destino inmediato, puesto que a dirigirlo se consagra. Surgirá, pues, al paso con la práctica misma, y llegará en cada momento hasta donde lo consienta la experiencia anterior del alumno en el conocimiento y manejo del idioma". Palabras reveladoras y con las que José de Caso irrumpe, con muchos años de antelación, sobre los que en España pregonarían el uso del idioma antes que el entendimiento científico del mismo. Al darse cuenta también del paralelismo entre el pensamiento y la expresión exige que se acostumbre a los niños a pensar, para que puedan después formular con corrección sus propios pensamientos. Con tales principios no es difícil prever que todo el libro había de discurrir discretamente. Así cuando establece que la misión de los ejercicios de vocabulario es, al par del enriquecimiento, la precisión de los contornos. O el aprendizaje simultáneo de la lectura y escritura (aquella según el método analítico-sintético de Sluys), o las intuiciones sobre escritura fonética en sus ejercicios de dictado, o el valor de la entonación en la expresión oral, estupendo anticipo de lo que formula la actual ortología, o sus recomendaciones en los primeros pasos en las redacciones, de perenne modernidad, o el interesantísimo capítulo dedicado a la gramática, verdadero tratadito de gramática psicológica.

Notabilísimas sugerencias que José de Caso, en un estilo muy fin de siglo, ofrecía a la consideración de los estudiosos de la didáctica de la lengua nacional. Pero en él se dieron, y en él quedaron. Hasta el año 1922 no se alza, con conocimiento de causa, más palabra que la de Américo Castro (12). Breve ensayo el de Castro, pero valiente, apasionado, que flageló defectos y propuso enmiendas. Ante el desamparo que se tenían al niño, al Maestro y a la escuela de su tiempo, Américo Castro, desde una Universidad que tampoco podía interpretarse como modélica, fustiga contra las aberraciones de una enseñanza del idioma a través de un erróneo gramaticalismo. "Instruid sobre el lenguaje antes de enseñar gramática" es el título de uno de sus capítulos, verdadero estandarte de todo su pensamiento. Sus observaciones sobre narraciones orales, corrección de vulgarismos y rasgos plebeyos de expresión y pronunciación, sus opiniones ante el problema del bilingüismo, tienen tanta validez y clarividencia como si hubiesen sido escritas en nuestros días.

Y como siempre ocurre. En el movimiento pendular de las acciones y reac-

(11) Por lo que pudo significar como influencia y persuasión en las ideas activistas de Caso, véase F. GINER DE LOS RÍOS: "Instrucción y Educación", en *Ensayos sobre educación*, Editorial La lectura, Madrid (s. a.).

(12) AMÉRICO CASTRO: *La enseñanza del español en España*, Edit. V. Suárez, Madrid, 1922, 109 págs. (Hay una edición de 1959). Véase también AMÉRICO CASTRO: "La enseñanza de la Lengua y la Literatura en España", artículo en *El Sol*, 21-XII-1922, y recogido en *Lengua, enseñanza y Literatura*, Edit. V. Suárez, Madrid, 1924, en donde se lamenta de la carencia bibliográfica sobre estas cuestiones.

ciones se llegó al extremo opuesto con la subestimación gramatical (13), que consigue hasta la eliminación de la gramática en los planes de estudio de la enseñanza secundaria (14). Los argumentos antigramaticalistas—necesarios, por otra parte, por lo que tuvieron de clarificación y contrapeso—no pudieron desterrar, sin embargo, de la enseñanza primaria el privilegio de la gramática dogmática, verbalista y estéril para la edad infantil, que se ha mantenido en nuestras escuelas—y se mantiene a pesar de los Cuestionarios nacionales de 1953!—como substancial vía de acceso para la posesión del español, y aunque se presente disfrazada, o con abundancia de ejercicios, o con exposiciones analíticas que empiezan por las oraciones para desmenuzar luego los elementos componentes de las mismas. Estos procedimientos, que, sin duda, fueron en su momento un notable adelanto (15), viven todavía, como dice A. Maíllo, “dentro de la dirección gramaticalista, que antepone en la escuela primaria el análisis de los hechos lingüísticos a su posesión, enriquecimiento y amplificación. Los textos fundados en ella (gramática, al fin) tendían a facilitar los modos de aprendizaje de las categorías de la morfología y la sintaxis, y, aunque lograsen indirectamente mejorar y desarrollar el manejo del idioma, no era ése su primordial objetivo, sino hacer más llevadero el estudio, comprensión y evocación de la vieja nomenclatura gramatical” (16).

La gramática tradicional continuó, por tanto, vigente en el quehacer escolar. Lo que se pretendía era vestirla con nuevos ropajes de ejercicios y exposición, y trasladar su estudio a grados posteriores. Todo esto fue, indudablemente, una conquista. Y lo es en sumo grado el libro de Laura Brackembury, en el que decía en 1908 que, una vez “el alumno ha alcanzado un cierto grado en la adquisición del uso de la lengua, puede la gramática ser un medio de ayudarle a conseguir el dominio completo; pero es imposible empezar por ahí” (17). Con otras palabras también lo había expresado nuestro José de Caso. La posición,

(13) Desprecio que arranca, con intentos de apoyo científico, de los mismos comienzos del siglo XIX. Véase P. BARTH: *Pedagogía*, Edit. Espasa-Calpe, Madrid, 1939, págs. 396-397.

(14) Tal ocurrió con el llamado Plan Callejo del año 1926, en el que desapareció el estudio reflexivo del idioma, quedando como única concesión unas llamadas *Prácticas de castellano*.

Estas oscilaciones en los criterios gramaticales, interesantes por lo que poseyeron de estímulo al comparar los resultados de dos sistemas tan opuestos, han permitido que los teorizadores actuales del idioma sitúen a éste en un trayecto que va a la posesión, uso y enriquecimiento de la lengua al estudio reflexivo de la misma, rehabilitando para la gramática un puesto firme que ya aparecía como perdido. Entre los modernos defensores del estudio gramatical, pero ya a la luz de las nuevas conquistas, véanse:

S. FERNÁNDEZ RAMÍREZ: *La enseñanza de la Gramática y la Literatura*. Edit. Espasa-Calpe, Madrid, 1941, 37 págs.

A. ZAMORA VICENTE: “Sobre la enseñanza de la Lengua y Literatura nacionales”, *Revista Nacional de Educación*, núm. 36, 1943.

S. GILI Y GAYA: “La enseñanza de la Gramática”, *Revista Nacional de Educación*, número 2, 1952.

A. MAÍLLO: “La enseñanza de la Gramática”, *Bordón*, núm. 33, 1953.

Y las colaboraciones sobre esta cuestión en *Vida Escolar*, núms. 15-16, 1960.

(15) De esta forma se encuentra concebida la *Gramática castellana* de MANUEL DE MONROLIU, Edit. Seix Barral, Barcelona, a la que A. Castro, en el año 1922, consideraba como la “única gramática pedagógica que se ha publicado hasta ahora”.

(16) A. MAÍLLO: “Gramática y método activo en la enseñanza”, en *Vida Escolar*, números 15-16, 1960.

(17) LAURA BRACKEMBURY: *La enseñanza de la Gramática*, La Lectura, Espasa-Calpe, Madrid (s. a.).

hemos de reconocer, era la justa. La gramática (aunque no fuese la gramática a que hoy debemos tender) había de darse, pero en su momento, y de acuerdo con el proceso natural de la evolución del lenguaje infantil (18).

Después de las argumentaciones de Américo Castro—revulsivo obligado que marcaba directrices urgentes en el insoslayable problema—, y a pesar de proceder de una personalidad tan acusada como la suya, no brota ninguna investigación, ni apenas existen tentativas de aplicación práctica. Únicamente, que conocamos, Angel Llorca, en unos guiones de lecciones, un tanto minuciosos y reiterativos, se atiene a los principios de la escuela activa para la enseñanza del idioma. Sin razones justificativas de la didáctica que emplea en unos guiones sin graduación, el libro de Llorca significa, no obstante, y desde el lado práctico, un esfuerzo digno de atención (19).

Este activismo, todavía incipiente entre nosotros, inspira las publicaciones, allá por los años treinta, de una serie de pedagogos que luchan contra el obscurantismo de una metodología afincada en arcaicas recetas, penosas de roturar. Fueron una especie de “formularios pedagógicos”, ejercicios de lenguaje, a los que faltó una coordinación doctrinal, ya que interpretaron, casi siempre, la enseñanza del idioma desde unilaterales puntos de vista (20).

En cambio, decididamente teorizadores, y con más ancho examen, son, por igual tiempo, Forner y Carrasco, ambos admiradores de Américo Castro y ambos Profesores de Escuela Normal, que vivían entonces los momentos tan cargados de intención didáctica del Plan Profesional. Florentino M. Forner señaló, para explicar la deficitaria o mala enseñanza del idioma, los defectos de la Universidad española: falta de colaboración y despego a la pedagogía. Se

(18) De igual manera lo vería, entre otros, Martí Alpera: “No se trata de suprimir la enseñanza de la gramática, sino de darla de modo que, sin producir el enojo del niño, como ha ocurrido siempre, sirva para hacerle pensar y para conocer y mejorar su lenguaje” (F. MARTÍ ALPERA: *Cómo se enseña la Gramática*, publ. de la *Revista de Pedagogía*, Madrid, 1923, 48 págs.).

(19) ANGEL LLORCA: *El primer año del lenguaje. El libro del Maestro*, Edit. Jiménez Frand, Madrid, 1923, 216 págs.

(20) Son las más importantes, en dirección práctica todo o mucho de ellas, las obras de: CARMEN GARCÍA ARROYO: *La enseñanza del idioma. Libro del Maestro*. Edit. J. Ortiz. Madrid, 1930, 180 págs., en especial lo referente a las conversaciones que propone para la edad parvular.

GERARDO RODRÍGUEZ GARCÍA: *La enseñanza de la lengua nativa en la escuela primaria*. Editorial Dañau Carles. Girona, 1931, 158 págs., y José G. SÁNCHEZ ROMÁN: *La práctica del idioma*. Edit. Hijos de S. Rodríguez. Burgos, 1931, 97 págs. Son escuetos libros de ejercicios.

FEDERICO DORESTE: *Metodología de la lectura y la escritura*. Publ. de la *Revista de Pedagogía*. Madrid, 1933, 74 págs. Ensayos de adaptación del método analítico de Decroly.

F. MARTÍ ALPERA: *Metodología del lenguaje*, publ. de la *Revista de Pedagogía*. Madrid, 1933, 78 págs., tal vez el de mayor rigor en fórmulas didácticas concretas. Es un “repertorio de direcciones prácticas, de ejercicios, de sugerencias y de recuerdos” en torno a centros de interés.

A MAÍLLO: *Ejercicios de lenguaje* (tres cuadernos y un Libro del Maestro). Edit. Salvatella. Barcelona, 1934. Promesa de lo que serían sus publicaciones posteriores.

F. CARMONA RUEL: *Método completo para la enseñanza del lenguaje*. Edit. Magisterio Español. Madrid, 1934, 215 págs. De inspiración claramente decrolyana.

ISAÍAS LUCERO: *Didáctica de la gramática desarrollada en lecciones*, publ. de la *Revista de Pedagogía*. Madrid, 1936, 110 págs. Empleo muy acertado de la inducción.

EMILIA ELÍAS BALLESTEROS: *Didáctica del lenguaje desarrollado en lecciones*, publ. de la *Revista de Pedagogía*. Madrid, 1936, 11 págs. Lectura, dictado, composición, recitación y elocución a través de textos seleccionados.

aplica a una serie de nociones esenciales (psicología del lenguaje, funciones del mismo, psicología infantil, etc.), que estimaba soporte y explicación para cualquier "libro moderno y autorizado de metodología del idioma" (21).

Más en el terreno de lo didáctico está Eduardo Carrasco Gallego, que puso precisamente al frente de su libro (22) dos párrafos bien significativos del trabajo de Américo Castro: "La enseñanza del idioma en la escuela primaria condiciona todos los demás trabajos que han de realizarse en aquélla... Será insuficiente cualquier encarecimiento que se haga sobre la trascendencia que tiene enseñar bien o mal el idioma en la escuela". Buen pórtico para una empresa de esta monta, la más importante que se realizaba en España desde los días de José de Caso (23). Metodología de "base psicológica", que, si bien puede parecer algo difusa por la gran cantidad de fuentes que utiliza, es obra valiosa por su seria labor de acopio y por el encuadre global de primordiales cuestiones de la didáctica del lenguaje. Ya fue un gran mérito reunir en un solo libro—cuyos límites están condicionados por lo que el propio autor declara: "un mero trabajo de clase, realizado por, para y con los alumnos"—una temática tan varia como la génesis y evolución del lenguaje del niño, ortofonía y defectos de la expresión oral, ortografía, composición, los libros en la escuela y sus condiciones, folklore, etcétera, por indicar únicamente los más representativos. Y sin olvidar tampoco las páginas dedicadas a la "comprobación de la trayectoria evolutiva del niño y de la del trabajo escolar en lo que se refiere al lenguaje", con una selección de *tests* de Filho, Descoedres, Monastir, Schuler, Claparède, Decroly, etc. Para Carrasco el lenguaje es producto social—Saussure, Delacroix—, el lenguaje es expresión estética—Croce—, y el fin de su enseñanza es la sinceridad—Lombardo Radice—. Magnífica triología que marca y gobierna el espíritu de todo el volumen. Equidistante entre "la mera exposición teórica y la minuciosidad detallista" es, por encima de todo, un libro objetivo, divulgador de teorías y de métodos, puesto al servicio de los iniciados.

Dos años más tarde apareció *La enseñanza del lenguaje*, de D. Tirado Benedi (24), más en la línea de lo teórico que el libro de Carrasco. Influidó señaladamente por Lombardo Radice, es una exposición de métodos y teorías, entre las que cabría destacar las alusivas a la escritura. Denso de citas—nuy al día en su tiempo—, profesa su adscripción a los patrones de la escuela activa y decrolyana. Los dos principios básicos por los que se conduce son: "el principio de las leyes propias de la materia de estudio, y el principio de la acomodación o adaptación a la materia del niño". En definitiva, lo que la sociología pedagógica venía formulando desde el siglo XIX, con Claparède y Dewey como epígonos más caracterizados.

Después de nuestra guerra no sabemos de más estudios totalizadores que los

(21) FLORENTINO M. TORNER: *La enseñanza del idioma. Bases para su metodología*. Editorial Aguilar. Madrid, 1935, 218 págs.

(22) EDUARDO CARRASCO GALLEGO: *Notas para una metodología de la Lengua de base psicológica*. Edit. Aguilar. Madrid, 1935, 218 págs.

(23) No nos ha sido posible consultar el libro de CONCEPCIÓN SÁIZ AMOR: *Enseñanza de la lengua materna*. Madrid, 1910.

(24) DOMINGO TIRADO BENEDI: *La enseñanza del lenguaje. El Tesoro del Maestro*. Editorial Labor. Barcelona, 1937, 354 págs.

realizados por Adolfo Maíllo, de extensa bibliografía, cuyas ideas esenciales presiden e infunden una *Introducción a la Didáctica del Idioma* (1946), todavía inédita, y que se hacen concreción práctica en un libro ya clásico, y al que necesariamente habrá que acudir de ahora en adelante (25). Maíllo, sin negar la raíz psíquica, creadora, del individuo en su propia "habla", se inclina, frente a la posición extrema e idealista de Vossler, por la concepción del idioma como "producto", esto es, el idioma como resultante objetivado de una comunidad lingüística. En realidad, es una posición ecléctica con evidente preferencia por las conquistas de la escuela ginebrina, y extraordinariamente fértil para una didáctica del idioma al admitir esta sugerente simbiosis, esta conformación entre "lengua" y "habla". Si el idioma es, por encima de las irrupciones creadoras de los hablantes un "producto" engendrado por un pueblo, la enseñanza del idioma ha de basarse en el estudio de ese "objeto" que es la lengua, para que el niño lo "vea" primero y lo "incorpore" luego, ya asimilado, a su propia "habla". Ahora bien—y aquí está, creemos, el nudo gordiano de las teorías del pedagogo español—, al no rechazar la innovación particular del individuo, plantea toda una explicación psíquico-sociológica para una didáctica del idioma, en la que, arrancando de las propias vivencias infantiles, el educando pueda "contemplar", fuera de él, situaciones expresivas—intencionadamente provocadas—de su vida interior, para trabajar sobre ellas, apropiárselas ya elaboradas, y recrearlas, por último, en la misma mente del hablante. Sería como un ir y volver de la palabra, que pasaría por tres momentos sucesivos: proyección externa de una operación mental, objetivación y análisis, y regresión perceptiva y asimilación.

Pero no acaban con esto los aciertos de la didáctica de Maíllo—"predominio neto y general de los ejercicios sobre las lecciones"—. De clara actitud antigramaticalista de una gramática designativa para la enseñanza de la lengua (26), Maíllo no desecha, sin embargo, la ayuda que pueda prestar la lógica a la didáctica del lenguaje. Naturalmente que no se refiere a la lógica deductiva de la antigüedad grecolatina, sino a una lógica que ha de tener su asiento en los esquemas mentales del niño. El niño tiene "su" lógica, y todo acercamiento educativo a él ha de pasar por una adecuación de su psicología y a la realidad de su lenguaje. Partiendo, pues, de la evolución lógico-verbal del alumno, y, por otro lado, de la distinción saussuriana de las relaciones sintagmáticas y asociativas, establece una interesante problemática sobre las "relaciones lógicas" y su didáctica, y cuya práctica debe comenzar con las comparativas, que, según su opinión, son las primeras que aparecen en el lenguaje infantil alrededor de los cuatro años, seguidas de las cualitativas, teleológicas, cronológicas, etc., y con las cuales, a la vez que se educa el "pensamiento relacional" del niño, le sirven a Maíllo para una clasificación de los períodos de escolaridad y como punto de partida

(25) ADOLFO MAÍLLO: *El libro del Maestro para la enseñanza activa del idioma*. La primera edición es de 1946, pero posteriormente reeditado, y ya con un más extenso y ambicioso propósito en la tercera edición. Publ. del S. E. M. Madrid, 1954, 406 págs. Los ejercicios están ordenados con arreglo a las tres etapas por las que transcurre la enseñanza del idioma en la escuela, y de acuerdo con el desarrollo normal del lenguaje del niño y su pensamiento.

(26) Véase A. MAÍLLO: "La enseñanza de la Gramática", *Bordón* núm. 33, 1953. Propone una "Gramática del niño" por medio de ejercicios, en donde vayan como diluídos los contenidos gramaticales.

para la puesta en marcha de los "ejercicios de lenguaje", de "vocabulario" (27) y, en suma, para toda la dinámica expresiva (28).

Tal es, en líneas muy generales, la nervadura en la que descansa la didáctica de Maílo, con propensión indudable y primera por los elementos intelectuales del lenguaje, con cierto olvido del valor incuestionable—Bally lo dejó bien scntado—del aspecto afectivo de los medios de expresión. Pero en pie se halla toda una aguda estructura esclarecedora, que otea largos y atrayenes horizontes de investigación y estudio.

Apoyados en su obra están las Normas y Cuestionarios de Lengua Española para la Enseñanza Primaria de 1953, conducentes a "suministrar al niño experiencias idiomáticas, necesidades de expresión, vocabulario amplio, modelos de bien decir que enriquezcan y den variedad a sus contenidos de conciencia", y ello con ejercicios variados y la colaboración activa y eficaz del escolar. Esta renovación de la didáctica del idioma, vista e impuesta desde las esferas oficiales, tiene gran trascendencia. Dejando al margen las dificultades de aplicación, y hasta el valor de su propia bondad (29), lo que nos interesa ahora es afirmar que estos Cuestionarios forjaron, por lo menos, un clima de sorpresa en la mayoría de los docentes primarios españoles. Con esto nada más ya es suficiente—la sorpresa es uno de los móviles suscitadores del impulso—, de momento, para reconocer toda la enorme importancia que se desprende de la publicación de los Cuestionarios. Los Maestros saben ya—aunque muchos no los apliquen todavía—que para enseñar el idioma existen otras tácticas bien diversas a las que ellos aprendieron y utilizan.

Hemos dejado, a propio intento, el hablar para el final del revelador ensayo de Dámaso Alonso "Sobre la enseñanza de la Filología española" (30), porque entendemos que es uno de los más enjundiosos y aleccionadores trabajos aparecidos en los últimos años, y del que se pueden entresacar ideas cruciales para una sólida, futura, didáctica del idioma, y aunque el gran investigador y poeta se esté refiriendo a los estamentos superiores de la enseñanza. Respetando los progresos que implicó el positivismo metodológico del siglo XIX, preconiza la utilización de los métodos experimentales, imprescindibles para navegar en este mar sin orillas que es el fenómeno total del lenguaje, tanto más inasequible y subyugante a medida que se ahonda en su exploración. Aconseja el cultivo de la geografía lingüística, formación fonética del profesorado, caracteriología del español y de sus dialectos—la palabra tiene también valor material—, estudio de la gramática descriptiva, aun reconociendo sus limitaciones, justiprecio de la

(27) Los ejercicios de vocabulario y de lenguaje le sirven, a su vez, para profundizar en un exacto manejo de las "relaciones lógicas". Sus lecciones de vocabulario, abundantes y matizadas, tienden al enriquecimiento y a la elevación verbal e ideológica del niño, frente a los propugnadores de la utilización sólo, según las edades del escolar, de un vocabulario usual.

(28) Los juegos de lenguaje, las normas para la observación, descripción, redacción y análisis de textos son otras tantas muestras de su preocupación para un más ágil y eficiente dominio del idioma, y un certero proceder para ganar la partida a viejos y manidos criterios.

(29) Véase sobre este particular los artículos de HELIODORO CARPINTERO y ADOLFO MAÍLO en *Vida Escolar*, núms. 15-16, 1960.

(30) DÁMASO ALONSO: "Sobre la enseñanza de la Filología española". *Revista Nacional de Educación*, núm. 2. Febrero de 1941.

estilística, confluencia de la lengua y de la literatura, que, partiendo de sus específicos dominios, puedan recíprocamente abonarse en sus zonas de interferencias. Y escalonamiento de todas las enseñanzas, desde la escuela a lo universitario, sin posible solución de continuidad. "El complejo fenómeno que es el lenguaje ha de ser presentado complejamente al estudiante, como ofreciéndole en rápida sucesión las más variadas perspectivas".

El ensayo de Dámaso Alonso apunta lo que sería la gran coordinada filológica en la que deberá moverse todo estudio sobre el lenguaje y su didáctica. Las otras tres, si queremos la revisión, habrían de ser: la psicológica, la sociológica y la pedagógica-didáctica. Pero no en paralelismos ignorados, sino en una confluencia, aglutinante de esfuerzos, para una proyección docente de formación gozosamente humanística.

Necesitamos, por consiguiente, labor de equipo (31). Grupos de trabajo que coordinen todos los empeños. Lo bueno que se hace permanece desoladoramente aislado (32), no crea conciencia, y sus posibles ondas de expansión quedan inválidas, sin fertilizar, casi en el mismo punto de su origen. Por lo mismo que sabemos cuán arduo será el sustituir un sistema antañón, refrendado por el uso de centenares de generaciones, por otro—¿u otros?—que acopie toda la sobrecolegadora cargazón de problemas que van implícitos en la actual didáctica del idioma, es por lo que pensamos en la urgencia, en la absoluta necesidad de una cohesión armónica en las tentativas y empresas de filólogos, psicólogos y didácticos. De aquí saldrá, no lo dudemos, el gran maestro que forme escuela. Una escuela que haga impacto, que forme hábitos y que tenga como lema la exigencia de la no conformidad.

(31) Compárese, por ejemplo, el apretado haz de *extracurriculares* discípulos que presenta la escuela filológica de Menéndez Pidal con el panorama yerto que ofrece la Pedagogía y la Psicología en nuestra Patria, esto que valga salvarlo ciertas honrosas excepciones.

(32) Queremos indicar tan sólo algunos de los autores, aparte de los ya reseñados en notas precedentes, cuyos ensayos y publicaciones representan en visiones parciales de la didáctica del idioma para la enseñanza primaria, auténticas y originales aportaciones. (Una exposición bibliográfica exhaustiva escapa de las lindes y designio de este trabajo.)

En vocabulario y estadística aplicada a la pedagogía, VÍCTOR GARCÍA HOZ: *Vocabulario usual, común y fundamental. Determinación y análisis de sus factores*, C. S. I. C. Madrid, 1953, 520 págs.

En escritura, JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA: *Escritura. Didáctica y escala gráfica*, C. S. I. C. Madrid, 1950, 225 págs.

En ortografía y escalas, ESTEBAN VILLAREJO MINGUEZ: *Escala de ortografía española para la escuela primaria*, C. S. I. C. Madrid, 1946, 262 págs.

En psicología experimental, ALEJANDRO GALÍ: *La medida objetiva del trabajo escolar*. Editorial Aguilar, Madrid, 1934; JUAN COMAS y REGINA LACOS: *La práctica de las pruebas mentales y de instrucción*. Madrid, 1933; los *tests* de instrucción para la lectura oral (1950), y la escala diagnóstica de la escritura (1950-52 de FERNÁNDEZ HUERTA, y los análisis cecográficos, de E. VILLAREJO (1952).

Las únicas publicaciones aparecidas hasta ahora en interpretación conjunta de la didáctica del idioma han sido la de *Bordón*, núm. 33, 1953, y *Vida Escolar*, núms. 15-16, 1960. La diversidad de orientaciones en los trabajos agrupados demuestra que seguimos laborando cada uno de por sí en estamentos que mutuamente se desconocen.

