

**IDEAS DE MANUEL SECO  
SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA  
Y LITERATURA ESPAÑOLAS  
génesis, arquitectura y evolución**

JUAN CRESPO  
Universidad de Málaga

RESUMEN

Este trabajo analiza la obra de Manuel Seco referida a la enseñanza de la materia Lengua y Literatura Españolas. El trabajo, tras estudiar la vida y la obra de Manuel Seco dedicadas a la enseñanza, se divide en cinco secciones: *I. El lenguaje* (fundamentos de la asignatura); *II. La Literatura* (toda ella es lenguaje); *III. Lengua y Literatura en la enseñanza* (asignatura central en la educación); *IV. La enseñanza de Lengua y Literatura en España* (factores que intervienen en su fracaso); *V. Ideas para una didáctica de la Lengua y Literatura Españolas* (compendio metodológico de Manuel Seco para una enseñanza eficaz de la asignatura).

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de la Lengua y Literatura Españolas. Fundamentos lingüísticos de su enseñanza. Errores perennes en su enseñanza. Obras de Manuel Seco sobre la enseñanza de la lengua española. Método de Manuel Seco para la enseñanza de la Lengua y Literatura Españolas.

ABSTRACT

In this article, which comprises five sections, we intend to analyze the publications of Manuel Seco dedicated to the subject matter *Spanish Language and its Literature*. I. *Language* (basic notions), II. *Literature* (mostly language), III. *Spanish Language and its Literature in the context of the national curriculum* (a primary subject at any teaching institution), IV. *The teaching of Spanish Language and its Literature in Spain* (elements which determine its inadequacy), V. *Specific ideas for a pedagogy of Spanish Language and its Literature* (methodological compendium by Manuel Seco for an efficient teaching of this subject).

KEY WORDS

Teaching of *Spanish Language and its Literature* and its linguistic foundations. Inadequate pedagogy in teaching the subject. Methodology developed

by Manuel Seco through his publications on the teaching of *Spanish Language and its Literature*.

#### RÉSUMÉ

Ce travail analyse l'œuvre de Manuel Seco concernant l'enseignement de la matière de Langue et Littérature Espagnoles. Après avoir étudié la vie et l'œuvre de Manuel Seco consacrées à l'enseignement, le travail est divisé en cinq sections: *I. Le langage* (fondements de la matière); *II. La Littérature* (tout en elle relève du langage); *III. La Langue et Littérature dans l'enseignement* (matière centrale de l'éducation); *IV. L'enseignement de la Langue et Littérature en Espagne* (facteurs qui concourent à son échec); *V. Idées pour une didactique de la Langue et Littérature Espagnoles* (abrégé méthodologique de Manuel Seco pour un enseignement efficace de la matière).

#### MOTS-CLÉS

Enseignement de la Langue et Littérature Espagnoles. Fondements linguistiques de son enseignement. Erreurs permanentes dans son enseignement. Œuvres de Manuel Seco sur l'enseignement de la langue espagnole. Méthode de Manuel Seco pour l'enseignement de la Langue et Littérature Espagnoles.

#### INTRODUCCIÓN

Es tradición en España que opinen o legislen sobre cuestiones de la enseñanza de la Lengua y Literatura Española en Bachillerato aquellos que se proclaman entendidos en la materia. Entendidos en no se sabe bien qué, porque suele ocurrir que su saber teórico no está fundamentado en el saber práctico procedente del ejercicio diario de la profesión docente en esa etapa de la educación. Y suele ocurrir, también, que su saber teórico está mal digerido, porque se lo ha proporcionado alguna institución docente poco facultada para impartir con magisterio enseñanzas aplicadas a la práctica de formar profesores de español competentes. La realidad se impone y demuestra que esos profesores titulados, apoyados en su vocación y esfuerzo, tienen que buscar formación en los verdaderos maestros del saber y el enseñar.

Maestro en la abrumadora tarea de la enseñanza de nuestra lengua es don Manuel Seco Reymundo. En 1960, en «oposiciones de las de antes», ganó la cátedra de Lengua y Literatura Españolas de Instituto Nacional de Enseñanza Media, cátedra que ejerció en Ávila, Guadalajara y Madrid hasta 1993. La Memoria metodológica de oposiciones a cátedra que presentó al Tribunal fue y es: «[...] estudio profundo del problema [renovar la enseñanza de la lengua y literatura en Bachillerato] con

certera visión de lo deseable y lo factible; daba orientaciones precisas y aprovechaba lo que al respecto se hacía allende las fronteras» (estas palabras definidoras son de don Rafael Lapesa<sup>1</sup>; y las traigo aquí como homenaje a él, siempre presente en el recuerdo de todos nosotros). El Ministerio de Educación y Ciencia, a propuesta del Tribunal, publicó en 1961 dicha Memoria porque consideró que su rigor científico era avalado por la experiencia docente del autor en centros oficiales y privados. La primera edición, publicada en Madrid en 1961, se titula *Metodología de la Lengua y Literatura Españolas en el Bachillerato*; y tuvo una reimpresión<sup>2</sup> en 1966 (citada posteriormente como «Metodología/61»). Este libro es producto destilado de los saberes y reflexiones de uno de los profesores que con vocación más clara, labor honrada, eficaz y sabia ha servido a nuestra Enseñanza Media; es la obra de uno de los profesores cuya importancia, según palabras de Gregorio Marañón<sup>3</sup>, es cien veces superior a la de los universitarios.

Claridad, experiencia, vocación y sabiduría son la invisible urdimbre de su *Metodología*, que, a su vez, es punto de partida, núcleo y referencia del resto de los trabajos que, hasta 1993, ha publicado sobre la enseñanza de la lengua. Su *Metodología* comprende cinco campos: del lenguaje, la lengua y el habla, trata en el capítulo I, «El lenguaje»; en el capítulo II, «La literatura»; en el III, la «Lengua y literatura en la enseñanza»; en el IV, «La enseñanza de la lengua y la literatura en España»; y en el V, «Ideas para una didáctica de la lengua y la literatura españolas». El método deductivo lo emplea el autor en los capítulos I y II, que despejan el camino hacia el centro del libro (capítulo III), desarrollado con método analítico-dialéctico, y culmina el recorrido en los capítulos IV y V, en los que opera con el método inductivo-indagatorio.

Los otros trabajos de Manuel Seco son:

- «La lengua española, hoy», en *Revista del Instituto de Ávila*, 1, 1961, pp. 19-32 (citado después como «Lengua/61»). Se trata de la lección de apertura del curso 1960-61 dada por don Manuel

<sup>1</sup> Rafael Lapesa Melgar, «Contestación del Excmo. Sr. Don Rafael Lapesa Melgar» al «Discurso leído el día 23 de noviembre de 1980, en su recepción pública, por el Excmo. Sr. Don Manuel Seco Reymundo», en Real Academia Española: *Las palabras en el tiempo: los diccionarios históricos*, Madrid (Imprenta Aguirre), 1980, p. 73.

<sup>2</sup> Según el propio autor. En la tirada de 1966, figura, tras el título, «Segunda Edición»; en la página 10, don Dacio Rodríguez Lesmes, Inspector-Jefe de Publicaciones, escribió un «Prólogo a la segunda edición (1966)» de doce líneas.

<sup>3</sup> Manuel Seco Reymundo «Discurso», citado, en Real Academia Española: *Las palabras en el tiempo: los diccionarios históricos*, Imprenta Aguirre, Madrid, 1980, p. 13.

Seco el día 3 de octubre de 1960 en el Instituto Nacional de Enseñanza Media de Ávila. El artículo versa sobre el problema del separatismo idiomático en Hispanoamérica en épocas pasadas; sobre dónde está la norma que buscamos para asegurar la unidad del idioma; sobre cómo el sentimiento de solidaridad de cada uno de los hablantes, que le impulsa a emplear la buena lengua general, es el único garante de la unidad del idioma; sobre la función de la enseñanza de la lengua en el impulso de ese sentimiento; sobre la lengua culta o la lengua literaria como tipo de ideal de lengua compartido.

- «El idioma y su metodología en la enseñanza media española», en *Presente y futuro de la lengua española*, OFINES [Oficina Internacional de Información y Observación del Español], Madrid, 1964, II, pp. 307-314 (citado como «Idioma/64»). En el I Congreso de Instituciones Hispánicas, participó en la sección dedicada a la metodología de la enseñanza del español. Como el mismo autor anota, de su *Metodología* «son extracto algunos de los párrafos que siguen». Repasa los planes de estudio desde 1938 a 1957. Pone de relieve sus ventajas y sus inconvenientes. Analiza los problemas económicos y de selección de profesorado que dificultan el buen desarrollo de la enseñanza. Demuestra que alguna solución a los problemas de la enseñanza de la Lengua y Literatura españolas puede encontrarse si se aplica el «método activo» y la explicación de textos.
- «Sinopsis-“memoranda”» [de materias sintácticas, métricas, estilísticas y de teoría e historia literarias para «Temas de Explicación y Comentario de Textos»], en *Guías metodológicas. Temas de exámenes de grado elemental de Bachillerato. Propuestos en las convocatorias de junio y septiembre de 1965 (con orientaciones metodológicas). Explicación de textos (metodología-temas)*, Ministerio de Educación Nacional, Publicaciones de la revista de Enseñanza Media, n.º 525, Madrid, 1965, pp. 9-32 (citado como «Sinopsis/65»). El Ministerio de Educación Nacional, a petición de numerosos profesores y centros de toda España, incluye en esta publicación esquemas de las materias señaladas. Don Manuel Seco fue el encargado de hacerlos; para ello, se aplicó sus propias recomendaciones: «Ante todo es preciso que la Gramática deje de ser un catálogo de términos; siempre que sea posible simplificar la nomenclatura, debe aprovecharse la oportunidad»<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Metodología/61, p. 93.

- «Repensar la ortografía», en *Arbor*, 350, 1975, pp. 97-106 (citado como «Repensar/75»). En este trabajo sitúa la importancia social de la ortografía en el lugar que le corresponde dentro de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Repasa brevemente la historia de la ortografía española. Analiza las causas de su fetichismo y desprestigio, según los tiempos. Advierte sobre la inversión en la jerarquía de los tres aspectos de ella, jerarquía que debe ser: puntuación, acentuación, letras. En la segunda parte del artículo, «Un libro de ortografía», examina el libro de José Polo *Ortografía y ciencia del lenguaje*, Paraninfo, Madrid, 1974, que, según Manuel Seco: «coloca al alcance del lector culto y del estudiante universitario las bases teóricas de la norma ortográfica, los pone al tanto de los aspectos realmente relevantes de ella, y por este medio, incitando a la reflexión ulterior, abre camino para una consideración inteligente y, por tanto, inédita de esta cenicienta de las disciplinas lingüísticas»<sup>5</sup>.
- «Gramática y enseñanza de la lengua (dos preguntas)», en *Revista de Bachillerato*, 22, 1982, pp. 20-22 (citado como «Dos preguntas/82»). Retoma en este trabajo el análisis de los resultados de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en los planes de estudio. Analiza los motivos de la confusión entre la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la lengua. Expone por qué hay que enseñar gramática, cuál hay que enseñar y cómo y cuándo. Concluye que el dominio de la lengua consiste en el dominio de los distintos niveles y de las distintas normas.
- «La educación y las palabras», en *Actas del Primer Congreso Internacional sobre la enseñanza del Español*, CEMIP [Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas], Madrid, 1993, pp. 205-222 (citado como «Educación/93»). Se trata de una conferencia pronunciada en el I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español (Madrid, enero de 1992). La primera parte del artículo versa sobre la importancia de los factores que influyen en la calidad de la enseñanza de la lengua (planes de estudios, profesores, alumnos). Recuerda los objetivos de la enseñanza de la lengua. Analiza los problemas actuales de dicha enseñanza y aporta soluciones.
- Rafael Seco, *Manual de gramática española*, editada, en dos volúmenes, en 1930. Desde 1954, su hijo, con la misma claridad científica y de estilo del padre, mantiene viva y operativa esta

<sup>5</sup> Manuel Seco, «Repensar la ortografía», en *Arbor*, 350, 1975, p. 106.

gramática, publicada por la editorial Aguilar de Madrid (citado como «Introducción/54»). En la «Introducción a la segunda edición» se ocupa de la importancia del lenguaje y de por qué no se presta la debida atención a su estudio.

- Manuel Seco, *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*, Aguilar, Madrid, 1972 (citada como «Gramática/72»). [Existe también una edición de bolsillo publicada por Espasa-Calpe, Madrid, 1994, con el texto íntegro de la última edición en formato grande, de 1991, y bibliografía seleccionada para el lector al que va dedicada]. Interesan para el fin de este trabajo: la primera parte del capítulo I, «La lengua», dedicada a la comunicación, el lenguaje, la lengua, el individuo ante la lengua y la gramática; y el último capítulo, el IV, que trata del uso de la lengua, el hablante ante la lengua, las lenguas españolas y la lengua común, niveles de la lengua y niveles del habla y la norma.

El trabajo que presento analiza la génesis, arquitectura y evolución de las ideas de Manuel Seco sobre la enseñanza de la lengua y la literatura (1954-1993). El análisis, forzado por los distintos métodos empleados por el autor para exponer, desarrollar y argumentar sus ideas, reflexiones y enseñanzas, se ha extendido a los ámbitos dentro de los cuales se desarrolla la enseñanza en general. Mi estudio es un entramado complejo, organizado en forma de texto multinivel con relaciones cruzadas. La estructura se fundamenta en una base de datos, obtenidos de las obras mencionadas, datos que se organizan en campos conceptuales de diferente tipo, relacionados con un campo temporal (fecha) y con campos adicionales que etiquetan y controlan las ideas propias del autor, las referidas por él y las incidentales. La configuración que le he dado para su presentación al lector parte de una idea y de una forma, aprendidas a través de don Manuel, que me propuse cumplir a toda costa: ser fiel a su pensamiento (no hacerle decir lo que no dice); expresarlo con cuantas menos palabras mejor; y, sobre todo, conseguir, por medio de este artículo, que el lector aprenda de sus ideas originales y aprecie la lengua perfecta que emplea el autor. Con miras a lograrlo, he aportado su propia voz, sus textos mismos; de tal manera que el lector, movido por el placer espiritual producido por las citas de esos fragmentos, vaya a sus estudios completos (que merecen ser recogidos de forma unitaria en los volúmenes precisos). Esas citas sirven también para mostrar la vocación, el compro-

miso y la valentía intelectual de su persona. El lector apreciará directamente que sus ideas tienen actualidad y que sus soluciones son acertadas.

Teniendo esa idea como meta del artículo y tomando su *Metodología* como referente, en cada uno de los capítulos de esa obra, he trazado parcelas que he rotulado de distintas formas y con varios propósitos, según el contenido y el espíritu del texto, para que aflore toda la riqueza que contiene y para facilitar que el lector gestione la información. En la planta y arquitectura de esa obra he engarzado las demás, no como simples anexos, sino como unidades de un conjunto monumental, construido, por tanto, inevitablemente, durante mucho tiempo. En notas a pie de página, he incluido la referencia abreviada, pero clara, a cada obra suya, con el dato de la página donde se encuentra la cita. Al final de un apartado o conjunto de apartados de un mismo nivel, que lo precise, adjunto referencias internas cruzadas entre ellos (enlaces de documento) y referencias externas a las obras del autor (enlaces de documentos vinculados), con el objeto evitar repeticiones y facilitar la relación de conceptos. El lector en todo momento tendrá el control de la dirección conceptual y temporal de un macrotexto que abarca varios decenios (1954-1993).

## I. EL LENGUAJE

1. *Lenguaje y enseñanza.* El lenguaje humano articulado es objeto de enseñanza en las distintas etapas y ciclos de la educación porque es un sistema libre, consciente, objetivo, analítico, abstracto, capaz de generalizar y expresar emociones, ideas, deseos, etcétera.<sup>6</sup>

1.1. *Funciones del lenguaje.* Los rasgos o características esenciales del lenguaje se aplican a funciones que sirven para las necesidades humanas de llamada, expresión y representación, entre otras<sup>7</sup>.

1.1.1. *Función catártica.* La facultad del lenguaje, mediante la lengua propia, comunica al ser humano con su propio yo, su espíritu. Esta función del lenguaje que Manuel Seco denomina «catártica» se basa en que el «espíritu necesita en ocasiones una válvula por donde descargarse de la presión a que le someten preocupaciones graves, coacciones de índole diversa, alegrías extraordinarias [...]. En estos casos

<sup>6</sup> Metodología/61, pp. 11-13; v. en Gramática/72, pp. 3-6.

<sup>7</sup> Metodología/61, pp. 13-18.

en que el lenguaje actúa como desahogo, es necesaria la presencia de un oyente (confesor, amigo, médico [...]); pero el efecto buscado no se dará en este, sino en el mismo sujeto que habla, a diferencia del lenguaje propiamente comunicativo»<sup>8</sup>.

1.1.2. *Función sociable.* El lenguaje comunica, mediante un determinado sistema de signos propio de cada comunidad, al ser humano con la sociedad. Este sistema concreto se llama «lengua». La lengua nos hace sociables sin necesidad de comunicar nada concreto. Hablamos delante de una persona para evitar la sensación de hostilidad, antipatía o menosprecio que pudiera provocar el silencio en ciertas situaciones<sup>9</sup>.

1.1.3. *Función defensiva.* La lengua, como defensa, sirve para ocultar los pensamientos tras una cortina de humo de eufemismos, circunloquios, vaguedades, ambigüedades, atenuaciones, etc. Y a algunos les sirve ese lenguaje defensa de capa para ocultar que carecen de pensamientos<sup>10</sup>.

1.1.4. *Función ofensiva, agresiva y estratégica.* El lenguaje es un arma psicológica estratégica agresiva, cargada de enorme operatividad y poder, que da la victoria a quien mejor lo maneja: políticos, propaganda, revoluciones, guerras, elecciones; empresas, productos, publicidad, consumo, modas sociales, etcétera.<sup>11</sup>

1.1.5. *Función social.* La relación de comunicación dialéctica con los demás hace posible, por medio del lenguaje, la convivencia entre las agrupaciones sociales y, en consecuencia, la civilización. La colectividad misma, la sociedad «proclama prácticamente la importancia que el hecho lingüístico encierra para ella, en la diversa estimación que hace de las personas partiendo del grado y cuantía de su respectiva posesión del idioma y de la perfección en el uso del mismo. Un hombre no puede tomar parte en la vida común, política o económica si no posee su lengua nacional»<sup>12</sup>.

1.1.5.1. *Lengua nacional, unidad y separatismo.* Este sistema humano de comunicación eficaz, higiénico y neutral (no es de nadie en concreto) se convierte, para bien y para mal, en la «lengua [...], hecho en que suelen cimentarse la unidad nacional y la conciencia de

<sup>8</sup> Metodología/61, p. 16.

<sup>9</sup> Metodología/61, pp. 14 y 18.

<sup>10</sup> Metodología/61, p. 14 y en Educación/93, p. 214. Sobre su relación con los medios de comunicación y la explicación de textos en la clase de lengua, v. § 3.2.1.2, «Enseñar a decir cosas», § 3.2.1.3, «Lengua, inteligencia y enseñanza compensatoria», § 5.28.1, «Una clase muy especial de textos».

<sup>11</sup> Metodología/61, pp. 14-15 y en Educación/93, pp. 214-215.

<sup>12</sup> Metodología/61, p. 15; v. § 3.2.2.3, «Literatura escuela de estilo».

esa unidad, y es con frecuencia la bandera de un separatismo. Nada une tanto como el idioma ni separa tanto como el idioma»<sup>13</sup>.

1.1.6. *Función lúdica*. El lenguaje como actividad individual y social, por placer, se puede convertir en juego personal, en arte compartido con la colectividad o en una línea continua reversible que vaya del placer al arte: «Así pasa también con el lenguaje considerado como un simple placer, el hablar por hablar, el hablar por el gusto de oírse. ¿No se reduce a eso muchas veces la poesía? ¿No tiene muchas veces tanto de juego como de arte?»<sup>14</sup>.

1.1.6.1. *Las mujeres enseñan a hablar con juegos*. Del apartado anterior se deriva la forma natural del aprendizaje de la lengua materna por parte del niño: el juego; pues, el «niño no aprendería a hablar si no jugase constantemente con la imitación de los sonidos que oye a los mayores, divirtiéndose en reproducir palabras cuyo sentido aún no comprende. Y si las personas que le rodean fuesen varones sesudos que hablasen solamente para comunicar pensamientos, y no mujeres locuaces que no cesan de charlar con él sabiendo de sobra que no las entiende, tampoco sería posible el aprendizaje de la lengua por el niño»<sup>15</sup>.

1.1.7. *Función auxiliar del pensamiento*. El niño tiene cerebro y pensamiento. El niño ya habla con palabras «cuyo sentido aún no comprende». El lenguaje lo facultará para que el uso de su lengua sonora encuentre los sentidos y los comprenda; lo impulsará al uso de las palabras ya plenas, que vendrán a su boca en auxilio de su pensamiento; y cesarán, por fin, tal vez, algunos gestos, algunas risas y muchos llantos, que tan mal interpretamos los adultos; estamos, por lo tanto, ante una función trascendental: «la de auxiliar del pensamiento»<sup>16</sup>.

1.1.7.1. *Lenguaje y personalidad*. Esta relación tan estrecha (lenguaje-pensamiento) estructura el pensamiento. El pensamiento individual latente deviene en patente por el lenguaje, gracias al vocabulario y las

<sup>13</sup> Metodología/61, p. 15; v. en § 2.4, «Función de la literatura en el mantenimiento de la unidad del idioma»; la idea de cómo colabora la enseñanza de la lengua y la literatura a la unidad del idioma y de las naciones en el § 3.2.1.2, «Enseñar a decir cosas». Véanse en Lengua/61 los intentos de separatismo lingüístico en Hispanoamérica.

<sup>14</sup> Metodología/61, p. 16; v. § 2.2, «Literatura y lenguaje figurado», § 2.3, «Función lúdica de la literatura. La belleza de los mundos imaginarios», § 3.2.1, «Función educativa de la enseñanza de la lengua».

<sup>15</sup> Metodología/61, pp. 16-17.

<sup>16</sup> Metodología/61, p. 17.; v. en Gramática/72, p. 6; v. § 5.9, «Didáctica de la unidad de materia *Lengua y Literatura*», § 5.15, «El vocabulario y la expresión oral. Cómo se desarrolla la expresión oral».

construcciones de la comunidad. El lenguaje moldea el pensamiento del individuo de tal forma que su carácter, conducta e, incluso, destino están escritos con las palabras que usa para reflexionar y relacionarse. Tal tipo de relación convierte a la lengua del individuo en su conciencia, porque, al hablar, «el hombre se enfrenta con las demás cosas, se coloca fuera de ellas: afirma su personalidad»<sup>17</sup>.

1.2. *Lengua y sociedad*. De los párrafos precedentes se colige que cada comunidad, «por convenio tácito constantemente renovado en la práctica, se sirve de un sistema de signos propio [...]. Ese acervo de palabras, construcciones y sonidos que pertenece a todos los hablantes, susceptible de ser usado y entendido por todos, se llama “lengua”»<sup>18</sup>. Es el aspecto social de la facultad humana del lenguaje<sup>19</sup>.

1.2.1. *Lengua, habla e individuo*. Esa lengua sirve al individuo tanto para la expresión objetiva como para la subjetiva, por lo que no puede ser un sistema fijo (número fijo de sonidos, vocablos, construcciones) sino que cada individuo, «al hablar, imprime su personalidad en lo que dice, tanto en la pronunciación, como en el empleo de las palabras y en la forma de combinarlas. Este aspecto individual del lenguaje es el “habla”»<sup>20</sup>. Más claro: «No es lo mismo, pues, *lengua* que *habla*. La primera es lo que podemos hablar; la segunda, lo que hablamos. Sin embargo, tampoco son dos cosas realmente distintas y separables»<sup>21</sup>.

1.2.2. *Habla y enseñanza*. El habla como creación individual está limitada por la posibilidad de hacerse comprender por los demás. «En el habla, además, hay siempre una parte muerta: todo aquello que no se «lingüifica» porque, al no obtener aceptación general, no vale para la comunicación de la colectividad»<sup>22</sup>. Para que la creación lingüística alcance validez es preciso que se base en la tradición, en la lengua. El habla, pues, presenta una diversidad infinita tan enriquecedora que haría imposible su sistematización con fines a la enseñanza<sup>23</sup>.

1.2.3. *Dialectos y enseñanza*. En el mismo caso que el habla respecto de la lengua, están los dialectos —«entidades lingüísticas menores

<sup>17</sup> Metodología/61, p. 18; v. § 1.2.1, «Lengua, habla e individuo», § 3.2.1, «Función educativa de la enseñanza de la lengua», § 3.3, «Fines de la enseñanza de la lengua y la literatura», § 5.15, «El vocabulario y la expresión oral», § 5.18, «La redacción».

<sup>18</sup> Metodología/61, p. 18.

<sup>19</sup> Gramática/72, pp. 6-8.

<sup>20</sup> Metodología/61, p. 19.

<sup>21</sup> Gramática/72, p. 8; v. § 5.4, «La gramática al servicio del uso de la lengua».

<sup>22</sup> Metodología/61, p. 21.

<sup>23</sup> Gramática/72, pp. 6-8; § 5.20, «La gramática. Qué enseña la gramática y qué gramática enseñar».

dentro del dominio «oficial» de una lengua, pueden considerarse como un estado intermedio entre el habla (individual) y la lengua oficial (nación)– respecto a la lengua nacional<sup>24</sup>.

1.2.3.1. *Lengua y enseñanza*. En cambio, la lengua («constituida por todo aquello que la colectividad ha aceptado [...], producto de destilación, una implícita norma unificada») «es un sistema –sistema, eso sí, hollado y mellado constantemente por el habla–, y, como tal, capaz de ser convertido en materia de enseñanza [...], y su aprendizaje tiene por fin hacer más posible y eficaz la comunicación dentro de esa colectividad» porque la lengua es «el astillero en que se construye nuestro pensamiento, y al mismo tiempo el depósito de los materiales con que este se hace»<sup>25</sup>.

1.2.3.2. *Idioma oficial y enseñanza*. La lengua, sin embargo, «no es una ni uniforme en todos los que la hablan, sino que ofrece variantes que están en función de las regiones y de los individuos («habla») [...] Mas, si para el estudio científico encierran gran interés los dialectos y las creaciones individuales, para la vida práctica se hace cada vez más necesaria la unificación lingüística [...]. Dentro de cada nación, el camino seguido con vistas a esa unidad de lengua ha sido la imposición del conocimiento del idioma oficial a todos los naturales del país»<sup>26</sup>.

1.2.3.3. *De las ciencias lingüísticas al arte de enseñar y la Gramática normativa*. Para la enseñanza del conocimiento de ese «idioma oficial», las ciencias que se ocupan del estudio científico del lenguaje –Lingüística general, Lingüística sincrónica (Gramática, Fonética, Fono-logía, Lexicología, Dialectología descriptiva, Geografía lingüística, Estilística); Lingüística diacrónica (Gramática histórica, Historia de la lengua, Filología, Geología lingüística, Dialectología histórica, etc.– tendrán que acomodarse al sujeto de la enseñanza, a los alumnos de cualquier edad, y deberán dejar de ser sesudas ciencias y aplicarse a ser humildes y eficaces artes: «Las ciencias lingüísticas que fijan su atención en ese idioma [oficial] dejan entonces de ser «ciencias» para convertirse en «artes»; es decir, tratarán ahora no de describir, sino de dictar normas. Aparecen entonces la Gramática normativa («El arte de hablar y escribir correctamente»), con sus apéndices, la Ortología y la Ortografía; los

<sup>24</sup> Metodología/61, p. 19 y 21; v. § 5.20, «La gramática»; v. en Gramática/72, pp. 11-19 y 229-237.

<sup>25</sup> Metodología/61, p. 21 y en Educación/93, p. 212. Una visión de conjunto se encuentra en Gramática/72, pp. 229-237.

<sup>26</sup> Metodología/61, p. 22; v. en Gramática/72, pp. 229-237; v. § 5.20, «La gramática».

diccionarios académicos –es decir, el fruto de una Lexicología normativa– y hasta una Estilística normativa»<sup>27</sup>.

## II. LA LITERATURA

2. *La literatura toda ella es lenguaje.* Para aprender ese idioma, creación de una comunidad de habla concreta, la mejor materia prima práctica es su literatura, en el sentido más amplio (literatura oral, literatura didáctica, científica, etc.), porque cualquier tipo de literatura, creación exclusiva y entrañablemente humana, «toda ella es lenguaje»<sup>28</sup>.

2.1. *Literatura y desarrollo del lenguaje.* La ventaja que ofrece la literatura para la enseñanza del idioma es que su materia prima, la lengua, es compartida con otras funciones del lenguaje más cotidianas y comunes. El lenguaje cotidiano del usuario se desarrollará al servirse del lenguaje literario como puente y fuente de vocabulario y construcción más variados y, a la vez, uniformados, los cuales facilitan una expresión ordenada, organizada, precisa y analítica: «Así como la literatura es una quintaesencia de la vida, así también el lenguaje literario es una quintaesencia del lenguaje de la vida»<sup>29</sup>.

2.2. *Literatura y lenguaje figurado.* Según lo mostrado en los apartados anteriores<sup>30</sup>, la práctica del lenguaje se puede convertir en placer, en juego y en arte: «El arte literario, en cuanto juego, es consecuencia del lenguaje en su función lúdica. El lenguaje-juego [...] no rebasa los límites del individuo agente. La literatura supone un placer en el creador –y en este sentido es juego– [...] que se extiende, ya distinto, a otros individuos»<sup>31</sup>. El hablar corriente practica también otro tipo de lenguaje-juego: el lenguaje de los sentidos «figurados», de las comparaciones y metáforas presentes en todas las variantes lingüísticas.

<sup>27</sup> Metodología/61, pp. 22-23; v. § 5.20, «La gramática» y en Gramática/72, pp. 229-237.

<sup>28</sup> Metodología/61, p. 25; v. § 5.8, «Unidad de materia a pesar de la denominación *Lengua y Literatura*», § 5.10.2, «Cómo ejercitar a los alumnos en la lectura», § 5.5, «El método activo», § 5.26, «La explicación de textos».

<sup>29</sup> Metodología/61, p. 30; v. § 3.3.2, «Literatura y ocio», § 5.16, «Cómo aprender palabras», § 5.18, «La redacción. Cuándo empezar con los ejercicios de redacción. Cómo empezar a enseñar a los alumnos a redactar».

<sup>30</sup> Véase § 1.1.6, «Función lúdica», § 2.3, «Función lúdica de la literatura. La belleza de los mundos imaginarios», § 2.3.1, «Función liberadora. La vulgaridad de los mundos circundantes», § 2.3.1.1, «Función enriquecedora de la lectura».

<sup>31</sup> Metodología/61, p. 28.

Es el lenguaje de las imágenes, del mundo inventado al margen de la realidad. La literatura lo ha hecho tan suyo que parece solo suyo.

2.3. *Función lúdica de la literatura. La belleza de los mundos imaginarios.* La literatura es «una manera de juego [...]: su lenguaje, rico en imágenes. Pero, además, es ella misma juego, y aquí tocamos una de sus más importantes funciones». El juego, el verdadero juego, carece de finalidad práctica; la literatura tampoco busca objetivo práctico alguno: aspira a la belleza para asemejarse al juego. «En este [el juego] se persigue un placer, y placer es también esa belleza a que aspira la literatura»<sup>32</sup>. La belleza de los mundos imaginarios, inventados a partir de la realidad, pero distintos a ella<sup>33</sup>.

2.3.1. *Función liberadora. La vulgaridad de los mundos circundantes.* El arte del autor «crea un nuevo mundo en la imaginación –en la suya y en la del lector [...] y aquí tenemos una segunda función de la literatura: la de liberación»<sup>34</sup>. El escritor, como hombre, a veces, en su escribir, porque busca desahogarse, practica la función catártica<sup>35</sup>: «Pero casi siempre la creación poética desempeña la función de liberarnos, no de nosotros mismos, sino de la realidad circundante que nos es hostil, que nos aburre por su vulgaridad, que nos asquea por los males que en ella encontramos, o simplemente que no nos satisface porque nuestras aspiraciones son más altas que lo que ella puede ofrecernos»<sup>36</sup>.

2.3.1.1. *Función enriquecedora de la lectura.* El lector de obras literarias, para su deleite, busca también evasión: «Con la lectura tratamos de huir de los aspectos desagradables de nuestra existencia –aunque sea con aspectos también desagradables de otra existencia fingida– o de llenar, ilusoriamente, los vacíos que encontramos en ella: de amor, de audacia, de poder, de riqueza, de aventuras, de sensaciones, de ideas»<sup>37</sup>. La lectura, según la cita anterior, también aporta, por separado o simultáneamente, además de deleite, la utilidad de enriquecer en ideas y en formas de pensar. La literatura como «resultado de una experiencia y un conocimiento de la realidad, [...] es útil, no como consecuencia

<sup>32</sup> Metodología/61, p. 29.

<sup>33</sup> Véase § 1.1.6, «Función lúdica», § 3.3.1, «Función educativa de la enseñanza de la lengua», § 5.18, «La redacción. Cuándo empezar con los ejercicios de redacción. Cómo empezar a enseñar a los alumnos a redactar».

<sup>34</sup> Metodología/61, p. 30.

<sup>35</sup> Véase § 1.1.1, «Función catártica».

<sup>36</sup> Metodología/61, p. 30; v. § 5.26, «La explicación de textos».

<sup>37</sup> Metodología/61, p. 30.

de un intento consciente, sino por ser un arte y, como tal, un medio de elevar nuestro espíritu y de encauzar nuestra inteligencia<sup>38</sup>.

2.4. *Función de la literatura en el mantenimiento de la unidad del idioma.* Según los apartados precedentes de esta segunda sección, a «un tipo ideal único: la lengua culta o la lengua literaria»<sup>39</sup> compete la noble labor de servir al mantenimiento de la unidad del idioma español<sup>40</sup>.

### III. LENGUA Y LITERATURA EN LA ENSEÑANZA

3. *Qué se entiende por enseñanza y qué es enseñanza.* Para delimitar el contenido de la palabra *enseñanza* hay que ponerla en relación con otras que la práctica suele emplear como sinónimas: *instrucción*, *educación* y *formación*. Nadie mejor que Manuel Seco, maestro en captar matices y en la técnica de registrar y definir palabras y organizar sus acepciones, para advertirnos que, en el lenguaje corriente, *enseñanza* e *instrucción* son una misma cosa; y que *educación* y *formación* encierran significados iguales entre sí: «Las primeras pretenden dotar al hombre de conocimientos teóricos o prácticos: se puede «enseñar» o «instruir» en la lectura, en la gramática, en el fútbol, en la pesca, en el manejo del fusil. La «educación», en cambio, es el desarrollo o perfeccionamiento de las facultades intelectuales y morales del individuo; en este sentido se habla del alcance educativo del deporte o del cine. Como se ve, la diferencia entre unas y otras es bien clara, a pesar del abuso de los términos «educación» y «formación», cada vez más extendido. Esta confusión de empleos se debe a la frecuente dificultad de separar lo educativo de lo instructivo, y a la reunión de las dos funciones en una misma persona, la del profesor o maestro, la del «educador». Aunque con ello vaya más allá de la distinción corriente, creo conveniente atribuir una diferencia de significación a las palabras «enseñanza» e «instrucción». Llamaré enseñanza a toda actividad encaminada a incrementar el caudal espiritual de un hombre. Si su campo de acción es la inteligencia y su

<sup>38</sup> Metodología/61, p. 32; v. § 5.10.2, «Cómo ejercitar a los alumnos en la lectura», § 5.16, «Cómo aprender palabras».

<sup>39</sup> Lengua/61, p. 32.

<sup>40</sup> Véase § 1.1.5.1, «Lengua nacional, unidad y separatismo», § 3.2.1.2, «La literatura al servicio del individuo», § 3.2.2, «Función educativa de la enseñanza de la literatura». Véase la importancia de la lengua literaria para la unidad del idioma en las naciones que lo comparten en Lengua/61, pp. 26-32.

objeto el saber, se llama instrucción. Pero si el campo no se limita a la inteligencia, sino que se extiende a la sensibilidad y a la voluntad, con el propósito de aumentar la potencia de todas estas facultades, la enseñanza se convierte en educación. Instrucción y educación son, pues, en nuestro concepto provisional, dos caras, dos direcciones o dos metas distintas de una misma actividad, la enseñanza»<sup>41</sup>.

*3.1. Función de la lengua en la enseñanza.* Basta todo lo expuesto sobre la lengua en los apartados anteriores para comprender que ella es factor cardinal en la enseñanza. Con la lengua se explican las materias de los distintos planes de estudios. Con cada materia entrarán necesariamente las palabras y construcciones con que se explican y entienden los respectivos contenidos. El alumno, si estudia, terminará aprendiendo esas parcelas del saber humano; pero, si, además, con clases específicas de lengua, se le dota de recursos lingüísticos adecuados para aumentar su capacidad de asimilación de las enseñanzas de las otras materias, la conveniencia de esas clases está justificada<sup>42</sup>.

*3.2. Desarrollo de las funciones del lenguaje en el alumno.* En apartados precedentes<sup>43</sup>, se demostró la importancia de las funciones del lenguaje individuales (inmanentes o psicológicas) y de las funciones sociales (trascendentes o de relación). Lo que el sistema escolar haga por atender estas funciones contribuirá a formar y mejorar al individuo y a la sociedad<sup>44</sup>.

*3.2.1. Función educativa de la enseñanza de la lengua.* Son importantes las funciones individuales catártica, lúdica y, especialmente, la de auxiliar del pensamiento, «al que sirve de cauce o cuerpo, dando como resultado el desarrollo de la capacidad analítica y la creación de la conciencia de sí mismo. Por medio de una enseñanza racional, el niño aprende a ver, o sea, a distinguir. Todo esfuerzo que haga por expresar una sensación bajo forma verbal traerá como consecuencia una concreción y diferenciación de aquella; y, pasando al mundo moral, el niño adquiere conciencia de sus propios gustos, cualidades, defectos, costumbres... Esto no es otra cosa que el nacimiento de la reflexión, la aparición del juicio [...]. Y así como el mejor conocimiento del lenguaje nos da conciencia de nuestro propio ser, su ejercicio pone en juego

<sup>41</sup> Metodología/61, p. 35-36; § v. en Educación/93, p. 218.

<sup>42</sup> Véase § 1.1.7, «Función auxiliar del pensamiento», § 1.1.5.1, «Lengua nacional, unidad y separatismo», § 3.2.1.3, «Lengua, inteligencia y enseñanza compensatoria».

<sup>43</sup> Véase desde el § 1, «Lenguaje y enseñanza», al § 1.2.3.2, «De las ciencias lingüísticas al arte de enseñar y la Gramática normativa», y desde el § 2, «La literatura toda ella es lenguaje», al § 2.3.1.1, «Función enriquecedora de la literatura».

<sup>44</sup> Véase § 5.27.1, «Una clase de textos muy especial».

nuestra personalidad, estimulando nuestra vida intelectual, y nuestra vida espiritual en general. De ahí el valor formativo que encierra el diálogo [...]. De lo expuesto se infiere inmediatamente la profunda dimensión educativa del lenguaje en sí misma, la cual puede, y debe sin duda, ser recorrida de la mano de la enseñanza»<sup>45</sup>.

3.2.1.1. *La lengua, asignatura central en la educación.* Los países que están a la cabeza de la enseñanza de sus respectivos idiomas, con Francia en primer lugar, declaran responsables, en las instrucciones ministeriales correspondientes, a todos los profesores, sean de la materia que sean, del empleo correcto del idioma en toda clase de ejercicios. Numerosos países de nuestro entorno consideran al idioma materno como asignatura central en la educación. Refiere Manuel Seco la siguiente obviedad tan olvidada: «El estudio de los idiomas nacionales desempeña hoy el papel central que hasta ahora había correspondido a los estudios clásicos. Ya Locke<sup>46</sup> había proclamado la necesidad de prestar una atención primordial a la lengua, aun en un momento en que el latín constituía el núcleo de todo estudio. “Hablar o escribir el latín mejor que su lengua materna, esto puede hacer a un hombre célebre; pero le será más ventajoso aprender a expresarse bien en su propia lengua, de la que hace uso a cada instante, que buscar vanos aplausos para una cualidad completamente inútil”»<sup>47</sup>.

3.2.1.2. *Enseñar a decir las cosas.* El anterior enfoque pragmático de Locke conduce directamente a la función social del lenguaje. El lenguaje es el medio de comunicación patrimonio de la humanidad. Lenguaje, sociedad y civilización se necesitan mutuamente. «La base de toda unidad política estable es el idioma. El hombre, por tanto, para tomar parte en la vida de la comunidad necesita poseer la lengua nacional. Es esta un arma que blandirá en su propio beneficio, ya en actitud ofensiva, ya defensiva; en cualquier caso, la victoria ha de ser del que con más destreza sepa manejarla. Saber decir las cosas es a veces más importante que saber hacerlas»<sup>48</sup>.

<sup>45</sup> Metodología/61, pp. 37-38; v. § 1.1.6, «Función lúdica», § 1.1.7.1, «Lenguaje y personalidad».

<sup>46</sup> John Locke, *Pensamientos acerca de la educación*, Madrid, s. a., § 189.

<sup>47</sup> Metodología/61, p. 38; v. § 4.3, «La expresión oral», § 5.15, «El vocabulario y la expresión oral», § 5.18, «La redacción».

<sup>48</sup> Metodología/61, p. 39; v. § 1.1.3, «Función defensiva», § 1.1.4, «Función ofensiva, agresiva y estratégica», § 1.2.5.1, «Lengua nacional, unidad y separatismo», § 2.4, «Función de la literatura en el mantenimiento de la unidad del idioma», § 4.2.1, «Redacción correcta no es inspiración literaria», § 4.3, «La expresión oral», § 5.16, «Cómo aprender palabras».

3.2.1.3. *Lengua, inteligencia y enseñanza compensatoria.* Consecuencia lógica de lo anterior es la conveniencia de que esas clases de lengua como materia específica sirvan de argamasa precisa para conectar las variadas parcelas del conocimiento humano. Pero hay que poner los pies en el suelo y no olvidar que la enseñanza de la lengua que desarrolle la capacidad de expresión del alumno estará en función de su inteligencia: «La enseñanza de la lengua, como todas las demás, tropezará siempre con esta limitación, que está por encima de las posibilidades humanas; la eficacia de su labor estará condicionada por la capacidad intelectual del discípulo. El hecho de que la riqueza y funcionamiento del lenguaje del individuo estén sometidos a la riqueza de la inteligencia respectiva, trae la consecuencia lógica de que, tanto científicamente como en la experiencia vulgar, sea considerado el lenguaje como índice seguro de la capacidad y del cultivo intelectual de las personas»<sup>49</sup>. Existen individuos, pues, con diferente capacidad intelectual y diferente caudal lingüístico, condicionados, caudal y capacidad, mutuamente: «Dentro de esta desigualdad de caudal lingüístico entre las personas, no cabe duda de que las ventajas estarán siempre de parte de aquellas en que ese caudal sea mayor. Todo el mundo sabe que el que consigue hacerse entender mejor, el que se expresa con mayor claridad y precisión, es dueño de recursos poderosos para abrirse camino en el trato con sus semejantes. El arte de hablar es el arte de persuadir»<sup>50</sup>. No olvidemos, sordos por el ruido que hacen otros aspectos del lenguaje más visibles y mediáticos, que hay inteligencias y capacidades intelectuales naturales que, por haber nacido en el seno de unidades familiares desestructuradas, de grupos marginados, o por vivir en zonas abandonadas, por uno u otro motivo, se hallan desatendidos por la sociedad y pueden malograrse por no adquirir a tiempo la competencia y actuación lingüísticas necesarias para desarrollar esas capacidades naturales en provecho propio y en el de la misma sociedad. Y, sin duda, se pierden y perderán individuos valiosos si la sociedad no media entre su entorno familiar y grupo social con la esperanza de remediar «la avitaminosis intelectual del individuo» con una enseñanza y educación compensatorias y personalizadas del nivel que corresponda<sup>51</sup>.

<sup>49</sup> Metodología/61, p. 39; v. en Introducción/54, p. VIII y en Gramática/72, p. 5.

<sup>50</sup> Introducción/54, p. VIII.

<sup>51</sup> Educación/93, p. 211-212; v. § 3.1, «Función de la lengua en la enseñanza», § 3.2.2.3, «Literatura, escuela de estilo», § 3.3, «Fines de la enseñanza de la lengua y la literatura», § 5.15.1, «Cómo ejercitar a los alumnos en la conversación. Dificultades de base», § 5.26, «La explicación de textos. Enseñar a leer críticamente».

3.2.2. *Función educativa de la enseñanza de la literatura.* En la medida en que el dominio del lenguaje pueda ser índice de la inteligencia y cultura de un individuo, por extensión, se puede sostener que «el lenguaje de una nación y su manifestación escrita a través de la historia son expresión del alma y de la cultura nacional. Claro que donde el lenguaje se halla mejor plasmado y recogido es en las obras de arte que nos ha transmitido el tiempo: en la literatura. Es esta la más exacta imagen de la cultura de un país. A poco que se medite sobre esta realidad, se comprenderá el interés que la enseñanza de la literatura supone para la formación de una conciencia nacional, al infundir en los alumnos el conocimiento más directo que se puede alcanzar del pasado, de las costumbres, de los hombres, del pensamiento, del espíritu de la patria [...]. Pero el alcance patriótico o político (en el sentido más puro de la palabra) no es más que uno, y tal vez no el más importante, de los que encierra la disciplina de la literatura. Este constituye el aspecto social del valor educativo de la literatura. En el aspecto individual, el beneficio que reporta al espíritu es incalculable»<sup>52</sup>.

3.2.2.1. *La literatura al servicio del individuo.* La literatura como arte y forma de belleza desarrolla el necesario sentido estético del individuo y la imprescindible convivencia humana. Dicho desarrollo lo promueve la obra literaria porque encierra ideas o pensamientos de varias especies que acrecentarán en el individuo y en la sociedad su cultura, sensibilidad y conocimientos: «Una enseñanza que da al enseñado medios para desarrollar el gusto, el pensamiento y la sensibilidad, nadie se atreverá a negar que es educativa, y en forma considerable. Y no solo eso; difícilmente se encontrará otra que reúna todas esas ventajas»<sup>53</sup>.

3.2.2.2. *Conocimientos de historia de la literatura como ornato de la cultura general del individuo.* La sociedad, arbitrariamente, distingue al hombre que ella llama «instruido» del que no lo es por la cantidad de datos eruditos (generales, regionales o locales) que acumula y exhibe. Noticias eruditas de las que sacan provecho medios de comunicación e individuos. La literatura es vivero de todo tipo de datos, pero es ajena al uso externo y extraño que de ellos pueda hacer un determinado

<sup>52</sup> Metodología/61, p. 40; v. § 2.4, «Función de la literatura en el mantenimiento de la unidad del idioma» y en Lengua/61, pp. 26-32, la importancia de la lengua literaria para la unidad del idioma en las naciones que comparten el mismo idioma.

<sup>53</sup> Metodología/61, p. 40; v. desde el § 2, «La literatura toda ella es lenguaje», al § 2.4, «Función de la literatura en el mantenimiento de la unidad del idioma».

<sup>54</sup> Metodología/61, p. 41-42; v., sobre la erudición superficial de los bachilleres, § 4.4, «De lo que quedó al bachiller tras siete cursos de lengua y literatura», § 5.6, «Unidad y continuidad en la enseñanza del idioma».

individuo o sector de la sociedad. Los datos y conocimientos contenidos en las obras literarias están vivos y transmiten vida al resto de las materias de un determinado plan de estudios<sup>54</sup>.

3.2.2.3. *Literatura, escuela de estilo.* La literatura ofrece su aspecto más práctico y funcional al servir de escuela de estilo para todos y para todas las finalidades. En el apartado 1.1.5, «Función social», conocimos que la sociedad valora el dominio del lenguaje. Pero, además, el individuo siente necesidad natural de expresarse, en ciertas ocasiones, con cierta elegancia y donosura. Lectura y estudio de buenos modelos «pueden enseñar mejor que nadie a expresar nuestro pensamiento con exactitud y sobre todo a matizar la expresión con miras a obtener el resultado apetecido», sin olvidar que la literatura no es otra cosa que una de las muchas formas (la artística) de la enseñanza del lenguaje<sup>55</sup>.

3.3. *Fines de la enseñanza de la lengua y la literatura.* Buscadas, halladas y comprobadas las cualidades y ventajas del estudio de la lengua y la literatura, los fines de su enseñanza son evidentes, pero de distinta naturaleza y alcance. En esencia: aprender a interpretar fiel y cabalmente la expresión y el contenido de los pensamientos ajenos y aprender a expresar fiel, cabal y convenientemente los pensamientos propios; o sea: aprender a comunicarse. Esto, con todo, no basta; falta lo más humano y profundo del lenguaje: con su enseñanza se puede conseguir (pero recuérdese el apartado el apartado 3.2.1.3, «Lengua, inteligencia y enseñanza compensatoria») el «robustecimiento de la propia personalidad en el alumno [...]. Vivirse, en reflexivo, no simplemente vegetar, sino llevar consigo conciencia plena de la propia vida. Y, emparejado con esta meta, el robustecimiento de las facultades intelectuales; las palabras y las frases son amarras que nos hacen dueños de las cosas, y también hitos que nos señalan el camino del razonamiento»<sup>56</sup>.

<sup>55</sup> Metodología/61, p. 42; v. § 2.3.1.1, «Función enriquecedora de la lectura», § 3.2.1.3, «Lengua, inteligencia y enseñanza compensatoria», § 5.15, «El vocabulario y la expresión oral», § 5.15.1, «Cómo ejercitar a los alumnos en la conversación», § 5.17, «Necesidad de la clase de recitación en la Enseñanza Media», § 5.26, «La explicación de textos. Enseñar a leer críticamente».

<sup>56</sup> Metodología/61, pp. 43 y 73; v. § 5.4, «La gramática al servicio del uso de la lengua», § 5.6, «Unidad y continuidad en la enseñanza del idioma», § 5.15, «El vocabulario y la expresión oral», § 5.16, «Cómo aprender palabras», § 5.18, «La redacción», § 5.20, «La gramática», § 5.26, «La explicación de textos»; v. en Gramática/72, p. 233, sobre la «flexibilidad del habla, resultado de la sensibilidad ante la lengua [...] una de las metas que debe proponerse la enseñanza del idioma». Véanse en Educación/93, pp. 212-213, los problemas de la comunicación en las sociedades modernas.

3.3.1. *Lengua, literatura y conocimiento de la cultura y del espíritu nacional.* La enseñanza de la lengua y su forma literaria permiten «imprimir en el alumno el conocimiento de la cultura y del espíritu nacional, como estímulo y punto de partida para una labor útil que esté inspirada en el amor a la patria; y, con mayor razón, hay que hacer que se aproxime a las almas de los demás hombres, trabando amistad con los grandes poetas y pensadores de todos los tiempos y países»<sup>57</sup>. Si a los alumnos les descubrimos, mostramos, infundimos e inculcamos el placer que proporciona la afición a lectura, aseguraremos el desarrollo de su propia personalidad y la pervivencia de los conocimientos adquiridos durante las etapas y ciclos escolares<sup>58</sup>.

3.3.2. *Literatura y ocio.* En la lengua y la literatura late la vida, porque ellas son su «resumen y quintaesencia [y proporcionan] una perfecta formación humana». Además, reviste su enseñanza al alumno de «un simple adorno intelectual que pueda exhibir en una charla de tertulia o en la resolución de un crucigrama. Esto no significa que tales conocimientos decorativos sean desdeñables, ya que –como sabemos– ese tipo de oropeles está en cierto modo exigido por convenio social; pero no deben buscarse como un fin en la enseñanza, ya que esta los da por añadidura, al ser mero indicio externo de la formación lograda persiguiendo otras miras más serias y sinceras»<sup>59</sup>.

#### IV. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN ESPAÑA

4. *Resultados actuales [1960] de la enseñanza de la lengua y literatura en España.* La Enseñanza Media es el «ciclo docente que versa sobre la cultura general»<sup>60</sup>. Dicha Enseñanza Media traza el camino de la cultura media del país y es índice de ella: «El bachiller medio –dice

<sup>57</sup> Metodología/61, p. 43.

<sup>58</sup> Véase § 3.2.2, «Función educativa de la enseñanza de la literatura», § 5.25, «Alternativas al método tradicional», § 5.27, «Cómo explicar los textos. Qué textos escoger. Cómo impartir un curso completo por medio de textos». Véase en Lengua/61, pp. 21-32, la función de la literatura en la cultura de la Hispanidad.

<sup>59</sup> Metodología/61, p. 43; § 2.1, «Literatura y desarrollo del lenguaje», § 3.2.2.2, «Conocimientos de historia la literatura como ornato de la cultura general del individuo», § 4.4, «De lo que quedó al bachiller tras siete cursos de lengua y literatura», § 5.6, «Unidad y continuidad en la enseñanza del idioma».

<sup>60</sup> Metodología/61, p. 45.

<sup>61</sup> Fernando Lázaro, «La lengua y literatura españolas en la Enseñanza Media», en *Revista de Educación*, II, 1952, p. 155.

<sup>62</sup> Metodología/61, p. 45.

Fernando Lázaro<sup>61</sup> [en 1952, según frase referida por Manuel Seco]– no sabe leer, odia o desconoce la literatura. Esta lapidaria frase, algo exagerada por expresiva, resume los diferentes aspectos de la cuestión<sup>62</sup>. Y tampoco parecen muy satisfactorios los resultados en otras etapas de la enseñanza: «La Universidad lo acusaba hace treinta y cinco años [Américo Castro en 1922]<sup>63</sup> y lo sigue acusando hoy [Fernando Lázaro en 1952]<sup>64</sup>: es raro el estudiante de Medicina o de Derecho capaz de redactar una carta con mediana espontaneidad y con una cierta claridad y orden; y, más grave aún, tampoco es frecuente en la Facultad de Filosofía y Letras el caso del alumno que sepa puntuar correctamente un texto, o que sea capaz de comprender y gustar una obra clásica<sup>65</sup>. Manuel Seco lo comprobó. Examinó pruebas escritas realizadas el día 16 de marzo de 1954 por siete alumnos de Bachillerato [del plan de 1938] de la opción de Letras de 5º curso [14-15 años] de un Instituto de Madrid. Resultados del análisis...

4.1. *Ortografía*. Todos incurren en faltas. Todos, en distinta proporción, fallan en la acentuación; cuatro de ellos, más de la mitad, «ignoran por completo su existencia». Empleo inseguro y vacilante de mayúsculas. En la ortografía de las letras, tres no cometen faltas<sup>66</sup>.

4.1.1. *Puntuación*. Uno puntúa correctamente. Los restantes usan mal (o desconocen) la coma, punto y coma, paréntesis y aun el punto.

4.1.2. *Valoración extensiva de los resultados*. A la gravedad de las faltas, hay que añadir la concentración en escritos muy breves. El desprecio hacia la acentuación –no tan secundaria como parece– es general: «[...] hay Profesores –no de Español– que lo profesan públicamente y sobre todo lo practican». La puntuación y separación en párrafos comparten con la acentuación vacilaciones, errores o ignorancia total<sup>67</sup>.

4.1.3. *Valor formativo de la ortografía. Entrenamiento en la observación*. Se puede estar en desacuerdo con el valor de la ortografía: o por estimar que no impide la captación del mensaje o por simple moda juvenil o por cualquier otro motivo; pero Manuel Seco la instala en un

<sup>63</sup> Américo Castro, «La enseñanza de la lengua y literatura españolas», en *Lengua, enseñanza y literatura*, Madrid, 1922, p. 236.

<sup>64</sup> Fernando Lázaro, artículo citado en la nota 61.

<sup>65</sup> Metodología/61, p. 45.

<sup>66</sup> Metodología/61, pp. 47-48.

<sup>67</sup> Metodología/61, p. 48; v. § 4.1.5, «Del fetichismo de la ortografía a la crisis de la ortografía», § 4.2, «Redacción», § 4.9, «Programa teórico del Bachillerato», § 4.15.4, «Resultados del Bachillerato de 1975», § 5.13, «La acentuación, esa olvidada», § 5.14, «Cómo enseñar ortografía: el dictado y la puntuación».

nivel superior al gráfico y nos demuestra su valor formativo añadido: «La ortografía, puede objetarse, es algo puramente formal y mecánico. En efecto, lo es; pero su importancia es grande porque revela una de estas dos cosas: o un largo entrenamiento en el arte de escribir y de leer, o un espíritu de observación desarrollado. Tanto el uno como el otro figuran entre los fines que la enseñanza de la lengua debe proponerse»<sup>68</sup>.

4.1.4. *Del valor social de la ortografía al fetichismo ortográfico.* También la servicial ortografía puede ser atacada, por exceso, hasta por sus más acérrimos defensores: «El trato cotidiano, tal vez no conscientemente del todo, considera la ortografía como uno de los exponentes de la cultura del individuo y la exige rigurosamente en el mundo de la burocracia y del comercio; el que padece ignorancia ortográfica se avergüenza de ella y procura ocultar su mal para eludir las burlas»<sup>69</sup>. Esta consideración, en parte, puede estar motivada porque «hay en la palabra escrita algo más que [...] potencialidad espacio-temporal. Ante todo, la escritura es un rasgo típico de civilización [...], vehículo por excelencia de la forma escrita artística del lenguaje [...] y [...] de todos los mensajes producidos por todas las ramas del saber [...]. No tiene, así, nada de particular que la enseñanza de la lengua haya estado, desde que existe como tal, marcada por el signo de lo literario (lo cual en sí no era malo, sobre todo si pensamos que ahora ha caído en la superstición de la tecnocracia lingüística); ni tampoco debe sorprendernos que la colmena social haya atribuido cada vez más importancia al «arte» de la escritura [...]. Es curioso cómo la atención a la ortografía no ha ido a la par con el verdadero conocimiento práctico del idioma, sino que en cierto modo lo ha suplantado»<sup>70</sup>.

4.1.5. *Del fetichismo de la ortografía a la crisis de la ortografía.* Manuel Seco, en 1975, vuelve a hacer balance de la situación de la ortografía y observa que se han producido cambios universales en la sociedad: «[...] uno es el acceso de masas cada vez más numerosas a todos los niveles de la enseñanza, lo cual se traduce, al parecer

<sup>68</sup> Metodología/61, p. 48; v. § 4.1.6, «Por qué, para qué y cómo enseñar y aprender ortografía»; v. en Repensar/75, pp. 101-102, cómo las faltas de ortografía entorpecen la comprensión del mensaje escrito, que, por su misma naturaleza, tiene limitaciones respecto del mensaje oral.

<sup>69</sup> Metodología/61, p. 48.

<sup>70</sup> Repensar/75, pp. 97-98; v. § 1.1.5, «Función social», § 4.2.2.1, «Causas del mal endémico de la redacción deficiente», v. desde el § 5.11, «La ortografía. Función secundaria de la ortografía», al § 5.14, «Cómo enseñar ortografía: el dictado y la puntuación».

sin remedio, en un descenso de la calidad media de esta; el otro es la preponderancia aplastante, en la vida cotidiana, de la imagen y el sonido sobre la letra impresa. ¿Cuántas horas pasa semanalmente junto al tocadiscos y, sobre todo, ante el televisor un escolar de hoy? Tantas como, treinta años atrás pasaba su padre o ante el libro de texto (pues tenía que estudiar mucho en casa), o ante la novela, o el tebeo. No puede extrañarnos que en estas circunstancias la impericia ortográfica sea creciente en nuestros días<sup>71</sup>. También ha colaborado a tal impericia –según opinión de Fernando Lázaro [1971<sup>72</sup>], citado por Manuel Seco– el creer que «la enseñanza de la ortografía y la sanción de sus faltas son de la incumbencia exclusiva del que enseña español»<sup>73</sup>.

4.1.6. *Por qué, para qué y cómo enseñar y aprender ortografía.* En la expresión hablada, a la pronunciación de cada palabra corresponde una imagen sonora propia que debemos modular para que nos entiendan; en la expresión escrita, cada palabra, que usamos en usufructo, tiene una imagen gráfica que debemos respetar para que, igualmente, nos entiendan: «No quiero decir que sea preciso hacer de la ortografía objeto de una atención fundamental; pienso, por el contrario que su adquisición debe ser secundaria, como consecuencia de una formación literaria y lingüística bien orientada. Sin embargo, sí merece un cuidado especial por parte del profesor el fomentar en sus discípulos la preocupación por la grafía correcta, puesto que esto favorece el desarrollo de la capacidad analítica y el cuidado por los detalles»<sup>74</sup>.

4.2. *Redacción.* La ortografía de las letras se puede enseñar, mejor o peor, y aprender con más o menos facilidad y rutina grabada mecánicamente. Para enseñar a redactar hay que saber la materia y la técnica y ponerlas en práctica. Para aprender a redactar, además de que te enseñen, hay que poseer cualidades y practicar. Por eso es «más difícil encontrar una persona que redacte correctamente, que una poseedora de buena ortografía»<sup>75</sup>. Según los ejercicios anteriores corregidos por

<sup>71</sup> Repensar/75, p. 100.

<sup>72</sup> Fernando Lázaro Carreter, *Lengua española: historia, teoría y práctica. Memorandum para el profesor*; Anaya, Madrid, 1971 [y 1975], I, p. 10.

<sup>73</sup> Repensar/75, p. 100; v. § 4.1.2, «Valoración extensiva de los resultados», § 5.13, «La acentuación, esa olvidada», sobre la poca importancia que muchos profesores conceden a la ortografía, § 5.27.1, «Una clase muy especial de textos», sobre la importancia de los medios de comunicación.

<sup>74</sup> Metodología/61, pp. 48-49; v. § 4.1.3, «Valor formativo de la ortografía», § 4.7, «Leyes y cuestionarios oficiales de 1953. Principios pedagógicos», § 5.14, «Cómo enseñar ortografía».

<sup>75</sup> Metodología/61, p. 49

Manuel Seco, en la redacción se encuentran errores léxicos, mal uso de los pronombres relativos, falta de concordancia, anacolutos; escasea la precisión en las frases y menudean las construcciones difíciles y expresiones vagas acompañadas de incapacidad para distinguir lo esencial de lo accesorio; cansan las faltas de lógica y las afirmaciones disparatadas huérfanas de contenido, pero con exceso de tópicos aprendidos en algunos libros de texto; sintaxis infantil: «No es difícil encontrar entre los alumnos de catorce años redacciones de sintaxis tan pobre como la que emplean los de nueve»<sup>76</sup>.

4.2.1. *Redacción correcta no es inspiración literaria.* La sociedad española es aficionada a los extremos: no ha conseguido, durante décadas, proporcionar una mediana formación lingüística a sus individuos y, sin embargo, gusta del discurso hueco e inflado de eruditos locales y pregoneros fuera de género: «Del craso error de confundir la corrección del lenguaje con la inspiración literaria –error más extendido de lo que se supone– provienen los males de que se quejaba Eugenio d’Ors<sup>77</sup>: [...] “¡Qué expresiones más pedestres, qué confusión, qué léxico, qué sintaxis [...]. Por excepción hallamos en una página media docena de frases bien construidas [...]. Lo más triste en todo eso es que los autores no suelen apenarse por tan graves ausencias [...]”»<sup>78</sup>.

4.2.2. *La prisa como escudo, la redacción deficiente como baldón del periodista.* Los periodistas disculpan las deficiencias de su redacción con la urgencia de su trabajo. Tan socorrida excusa no engaña a Manuel Seco que, apoyado en numerosas lecturas y análisis correctos, la refuta con los hechos: «Tanta cultura lingüística, y aún más que un científico, está obligado a poseer un periodista, sobre todo después que existe una Escuela [en 1926, la privada de don Ángel Herrera Oria; en 1941, la Escuela Oficial de Prensa] donde los aspirantes se preparan profesionalmente por medio de un cuidado plan de estudios. La precipitación con que trabajan suele ser escudo de todas las lacras gramaticales que exhiben en sus escritos; pero no nos referimos aquí a

<sup>76</sup> Metodología/61, pp. 49-51; v. § 4.1.2, «Valoración extensiva de los resultados», § 4.1.5, «Del fetichismo de la ortografía a la crisis de la ortografía», § 4.9, «Programa teórico del Bachillerato», § 4.15.3, «Orientaciones metodológicas poco claras», § 4.15.4, «Resultados del Bachillerato de 1975», § 5.13, «La acentuación, esa olvidada», § 5.14, «Cómo enseñar ortografía: el dictado y la puntuación», § 5.18, «La redacción. Cuándo empezar con los ejercicios de redacción», § 5.19, «Cómo corregir y calificar la redacción del alumno».

<sup>77</sup> Eugenio d’Ors, «Redactar», *Glosas*, Madrid, 1920, p. 258.

<sup>78</sup> Metodología/61, pp. 51-52; v. § 3.2.1.2, «Enseñar a decir las cosas», § 3.2.1.3, «Lengua, inteligencia y enseñanza compensatoria», § 5.5, «El método activo», § 5.19, «Cómo corregir y calificar la redacción del alumno».

sus trabajos «de infantería», sino a aquellos que consienten una reflexión previa. Algunos redactores y colaboradores de semanarios de amplia tirada incurrir –en menor escala, naturalmente– en las mismas escabrosidades sintácticas que los despreocupados espontáneos a que antes aludía. La trascendencia del mal puede apreciarse leyendo estos párrafos, tomados de una importante revista profesional de Letras y escritos por personas que ya no son simples aficionados ni guerrilleros del arte de escribir»<sup>79</sup>. En 1993 Manuel Seco describe una situación parecida: «Verdaderamente, nuestro déficit en capacidad de comunicación escrita es bastante notable [...]. Buscaré ejemplos de apoyo entre los periodistas, cuya responsabilidad en este terreno es tan formidable cuanto magra es la preparación que para ella reciben. En los ejemplos que cito ahora, todos ellos reales, ¿consigue el periodista decir exactamente lo que tiene que comunicar?»<sup>80</sup>.

4.2.2.1. *Causas del mal endémico de la redacción deficiente.* Casos tan numerosos y extendidos acusan a «una defectuosa enseñanza del lenguaje en el Bachillerato [...], al menos en su forma escrita [...]. Y esta observación es extensiva no sólo a los estudiantes de Bachillerato, sino a los universitarios, incluso de la Facultad de Letras. Casi tiene plena actualidad todavía [1960] lo que decía Américo Castro<sup>81</sup> en 1924: “Muchos alumnos, en el cuarto año de Universidad, confiesan que hasta entonces no conocían otro género de redacción que el epistolar. La Facultad de Letras es, hoy por hoy, una Facultad ágrafa...”. Se puede salir de ella “con el título de doctor, escribiendo con los pies e incluso con faltas de ortografía”»<sup>82</sup>.

4.3. *La expresión oral.* La expresión oral no corre mejor suerte que la expresión escrita, porque ambas son, en esencia, reflejo de capacidad, instrucción y práctica lingüísticas. Lo que primero salta al oído es «la falta de soltura y de medios lingüísticos. La escasez del vocabula-

<sup>79</sup> Metodología/61, p. 52.

<sup>80</sup> Educación/93, p. 216; v. en Lengua/61, pp. 27-28, la función de los medios de comunicación en la formación lingüística de los ciudadanos y en la propagación del buen lenguaje como base de la unidad del idioma; v., en relación con los libros de texto que «parecen redactados por extraterrestes», § 4.15.2, «El cuestionario se impone sobre las orientaciones metodológicas», § 4.15.3, «Orientaciones metodológicas poco claras».

<sup>81</sup> Américo Castro, «La organización actual de las Facultades de Letras» y «La enseñanza de la lengua y literatura españolas» en *Lengua, enseñanza y literatura (esbozos)*, Editorial Victoriano Suárez, Madrid, 1924, pp. 211-212 y 236.

<sup>82</sup> Metodología/61, p. 53; v. § 4.4, «De lo que quedó al bachiller», § 4.5, «Factores que intervienen en la enseñanza», § 4.1.4, «Del valor social de la ortografía al fetichismo ortográfico», § 4.9.2.2, «Práctica de la ortografía y de la redacción».

rio adquirido en el colegio o en el Instituto por un bachiller español contrasta con la extensión del aprendido en el mismo periodo por un estudiante francés o alemán. El desarrollo del léxico se obtiene entre nosotros casi al margen de la enseñanza; pues aunque a primera vista pueda parecer que esta, con la amplia terminología científica de cada asignatura, ha de contribuir a la formación de un abundante acervo de palabras en el alumno, lo cierto es que tales términos, muchos de ellos ajenos al habla cotidiana, no llegan a constituir una riqueza positiva para el vocabulario del individuo sino en pequeña proporción. El fruto que en este terreno podría obtenerse del estudio del latín y de las lenguas modernas se ve también empequeñecido y perdido en gran parte, entre otras razones, por el escaso interés que en la enseñanza de la lengua y literatura suele dedicarse al vocabulario<sup>83</sup>. En 1993 la situación no ha cambiado: «El diálogo entre nosotros es con frecuencia una aventura ardua y no exenta de peligros, por falta de saber decir y por falta de saber escuchar. Quien haya asistido alguna vez a una junta de comunidad de propietarios probablemente me dará la razón [...]. Somos pobres en palabras y no sabemos usarlas. Esta es una carencia general de nuestra formación. Pero es que, además, no sabemos escucharlas. Y esta carencia ya no es incumbencia de la formación intelectual, sino de la educación. Y el mal no afecta solo al ciudadano medio, sino que alcanza a todos los niveles culturales»<sup>84</sup>.

4.4. *De lo que quedó al bachiller tras siete cursos de lengua y literatura.* Tras años entre las paredes de las aulas, sentados en el duro banco, en ristre el palillero con plumilla chapada en orín, a causa del poco uso, que no de la humedad de la tinta gastada en redactar, los bachilleres salen ahítos de «erudición superficial que versa tan solo sobre nombres de autores y títulos de obras [...]. Es decir, han cultivado su memoria, pero no las demás facultades intelectuales; porque lo que se llama historia literaria es una serie de noticias y nombres que el alumno, comprendiéndolos o no, tiene que aprender para poder aprobar los cursos. ¿Llena esto los fines de la enseñanza de la lengua y la literatura? Solo uno, el menos importante, es el que se alcanza: el barniz cultural que en una conversación es indispensable exhibir para no pasar por ignorante. La formación

<sup>83</sup> Metodología/61, pp. 53-54.

<sup>84</sup> Educación/93, pp. 217-218; v. § 3.2.1.1, «La lengua, asignatura central en la educación», § 3.2.1.2, «Enseñar a decir cosas», § 5.15, «El vocabulario y la expresión oral».

<sup>85</sup> Metodología/61, p. 54; v. § 3.3, «Fines de la enseñanza de la lengua y la literatura», § 3.3.2, «Literatura y ocio», § 5.10, «La lectura y la escritura».

moral, la educación del gusto, la afición por la lectura, todo esto se encuentra totalmente fuera de lo que un bachiller medio obtiene de su estudio de la literatura»<sup>85</sup>.

4.5. *Factores que intervienen en la enseñanza.* Quien pone el examen se impone a toda la enseñanza. También concurren en el fracaso de la enseñanza en este país: métodos, programas, procedimientos de examen («que casi siempre han estado desarticulados de las normas metodológicas oficiales y aun a veces han ido abiertamente en contra suya»), profesores («que, por ignorancia del método, o por atenerse a conveniencias «prácticas» —es decir, con vistas al examen—, o por un concepto equivocado de lo que es el libro de texto, olvidan en su trabajo los fines que la asignatura persigue») y, por último, los libros de texto («unas veces inadecuados por su lenguaje [...], otras veces demasiado atentos a la teoría, otras veces con una extensión desproporcionada a las exigencias del programa y a la duración del curso escolar»<sup>86</sup>).

4.6 *El plan de 1938.* En el Bachillerato, que abarcaba siete años, bajo el rótulo «Lengua y Literatura Españolas» se estudiaba: gramática en los tres primeros (tres horas a la semana); teoría y técnica literaria e historia de la lengua, en cuarto; en el quinto, historia de la literatura universal; en los dos últimos cursos, historia de la literatura española. Al final, en el examen de reválida, la prueba correspondiente a la asignatura Lengua Española consistía en una prueba escrita, composición sobre un tema de letras o ciencias, propuestos por el tribunal, y otra, oral sobre preguntas de literatura: «El alumno, por consiguiente, solo estudiaba gramática española en los tres primeros cursos; después, es decir, a partir de los trece años de edad, ya no volvía a oír hablar de ese asunto ni nadie le había de preguntar nada sobre ello. Se podría alegar que el estudio de la literatura en los cuatro cursos siguientes implicaba un contacto continuado con el idioma en sus textos artísticos; pero, aunque las instrucciones metodológicas del plan de 1938 establecían la obligación de hacer lecturas en clase, en la práctica esta norma se cumplió en medida escasa e ineficaz. Casi lo mismo cabe decir de los ejercicios de redacción correspon-

<sup>86</sup> Metodología/61, pp. 54-55; v. § 3.3, «Fines de la enseñanza de la lengua y la literatura», § 4.13.5.1.1, «El profesor, “el más importante en la docencia”, el mal pagado», § 4.14, «Recapitulación hasta 1960», § 5, «Metodología, método, didáctica. Objeto y fines de la metodología». Véase, en Educación/93, una visión de conjunto.

<sup>87</sup> Idioma/64, pp. 307-308; v. § 4.15-4.15.4, «Bachillerato de 1975», para coincidencias entre ambos planes.

dientes a esos cuatro últimos cursos; pero en este caso la presencia en la reválida de una prueba de este tipo estimuló de algún modo su práctica en los centros docentes»<sup>87</sup>.

4.7. *Leyes y cuestionarios oficiales de 1953. Principios pedagógicos.* La ley de Enseñanza Media de 1953 establecía un principio pedagógico fundamental, citado por Manuel Seco: «La educación intelectual debe disponer a los alumnos para el hábito de la observación, el estudio, el razonamiento, la expresión verbal y escrita y una sensibilidad estética»<sup>88</sup>.

4.8. *Cuestionario de Enseñanza Media de 1954.* Para llevar a cabo tan sensato principio pedagógico en la disciplina Lengua y Literatura Españolas, el cuestionario marcaba unas orientaciones metodológicas generales y unas normas especiales que exponían claramente el sentido en que debían interpretarse los programas.

4.8.1. *Orientaciones metodológicas generales.* Se primaba el carácter eminentemente práctico de esta etapa: «Esto –se decía– “exige que la teoría gramatical y literaria se desarrolló sobre ejemplos concretos, esto es, sobre textos literarios debidamente seleccionados”. Por ello el cuestionario debería reducir al mínimo el acervo de nociones abstractas y de datos memorísticos, ampliando proporcionalmente sus exigencias en cuanto a lecturas comentadas y ejercicios escritos de toda índole, “siempre a la vista de textos cuidadosamente sacados de las obras maestras de la literatura”»<sup>89</sup>.

4.9. *Programa teórico del Bachillerato.* Comprendía las materias siguientes: Nociones preliminares de Gramática, Fonética, Ortografía y Sintaxis elementales, en el primer curso. Fonética, Ortografía y Sintaxis (oraciones simples) en el segundo curso. Fonética (entonación), Ortografía (signos de puntuación) Morfología (valor de las formas verbales) y Sintaxis (oraciones compuestas), teoría de la literatura, Historia de la literatura universal hasta Cervantes, en tercer curso. Sintaxis (ampliación), teoría de la literatura (ampliación), Historia de la literatura universal hasta nuestros días, en el cuarto curso. Historia de la lengua española y de la literatura universal hasta Cervantes (ampliación), en el quinto curso.

<sup>88</sup> Metodología/61, p. 55; v. § 3.3, «Fines de la enseñanza de la lengua y la literatura», § 4.1.6, «Por qué, para qué y cómo enseñar y aprender ortografía», § 5.5, «El método activo», § 5.20, «La gramática».

<sup>89</sup> Metodología/61, p. 55; v. en Idioma/64, p. 307, una exposición más amplia de los programas oficiales; v. § 5.26, «La explicación de textos».

<sup>90</sup> Metodología/61, pp. 56-58; v. § 5.6, «Unidad y continuidad en la enseñanza del idioma».

Historia de la lengua española y de la literatura universal (ampliación) desde Cervantes hasta nuestros días, para sexto curso<sup>90</sup>.

4.9.1. *Normas para primer curso*. Al profesor se le aconsejaba que dividiera su hora de clase en tres partes...

4.9.1.1. *Práctica de la ortografía*. Se emplearía «[...] “un breve dictado (máximo, seis líneas) con corrección por el profesor, y comentario del dictado anterior”», en la primera parte<sup>91</sup>.

4.9.1.2. *Programa teórico*. En la segunda, se explicaría una lección del programa teórico, «a ser posible en diálogo con los alumnos»<sup>92</sup>.

4.9.1.3. *Lectura comentada*. A la que se dedicaría, en cuatro fases, la última parte de la clase: tras el profesor leer el texto, un alumno lo leería de nuevo, otro alumno explicaría el sentido general del fragmento, y el profesor lo comentaría estudiando el léxico y la gramática del texto<sup>93</sup>.

4.9.2. *Normas para segundo curso*. Se establecía solamente la índole de los trabajos que deberían realizarse en clase, basados en los textos de lectura...

4.9.2.1. *Explicación de textos y lecturas en voz alta*. Que se debían completar con resúmenes orales o escritos del contenido, explicación del léxico, análisis morfológico y sintáctico elemental, recitado de poesías, noticias sobre los autores y obras a que pertenecían los textos<sup>94</sup>.

4.9.2.2. *Práctica de la ortografía y de la redacción*. Aparte de los ejercicios anteriores, habría frecuentes dictados y redacciones –sobre todo narrativas–<sup>95</sup>.

4.9.2.3. *Programa teórico*. Comenta Manuel Seco: «Aunque nada se decía de lecciones teóricas, la existencia de un cuestionario para este curso, como para todos los demás, daba a entender que habrían de explicarse del mismo modo que en primero»<sup>96</sup>.

4.9.3. *Normas para tercero y cuarto*. Se continúa con las prácticas de los dos cursos anteriores.

<sup>91</sup> Metodología/61, pp. 55-56; v. § 5.11-5.14, «La ortografía».

<sup>92</sup> Metodología/61, p. 56; v. § 5.5, «El método activo».

<sup>93</sup> Metodología/61, p. 56; v. § 5.26, «La explicación de textos», § 5.27, «Cómo explicar los textos».

<sup>94</sup> Metodología/61, p. 56; v. desde el § 5.10, «La lectura y la escritura», al § 5.10.3, «Cómo ejercitar a los alumnos en la escritura», § 5.27, «Cómo explicar los textos».

<sup>95</sup> Metodología/61, p. 56; v. § 5.14, «Cómo enseñar ortografía: el dictado y la puntuación».

<sup>96</sup> Metodología/61, p. 56; v. § 4.15.2, «El cuestionario se impone sobre las orientaciones metodológicas».

4.9.3.1. *Estudio elemental de la Historia de la Literatura*. Se comienzan estos estudios «[...]“mediante los textos”, acomodándose a este guión: a) “noticias del autor y de su época”; b) “argumento y sucinta interpretación histórico-crítica de la obra o fragmento de la misma de que se trate”»<sup>97</sup>.

4.9.4. *Normas para quinto y sexto*. Los alumnos deberían seguir practicando el dictado y la redacción. También eran consideradas convenientes la recitación poética y las representaciones dramáticas<sup>98</sup>.

4.9.4.1. *Estudio de la Historia de la Lengua y Literatura*. Se ampliaría y profundizaría el comentario de textos de cursos anteriores con el estudio del estilo de los autores más relevantes<sup>99</sup>.

4.9.4.2. *Lecturas fuera de clase*. Se recomendaba la lectura de obras clásicas completas. El alumno haría un resumen y una apreciación personal<sup>100</sup>.

4.10. *Comentarios de textos en todo el Bachillerato*. Según las normas, debían realizarse en todos los cursos un mínimo de treinta por curso. De la lista de treinta textos, diez eran obligatorios, otros diez de los incluidos en ella los podía escoger el profesor y los diez restantes los seleccionaba libremente de los incluidos o no en la lista oficial<sup>101</sup>.

4.11. *Función de los inspectores*. La Ley de Enseñanza Media de 1953, al referirse a los inspectores, según Manuel Seco, «señala entre los deberes de estos el velar por la renovación de los métodos educativos, haciendo que se anteponga la asimilación a la erudición, el cultivo de la inteligencia al de la memoria, y los métodos activos a los pasivos»<sup>102</sup>.

4.12. *Fracaso del plan 1953-1954*. A pesar del avance que suponía este plan, «no llegó a hacerse totalmente efectivo, en parte por el enorme peso de la rutina sobre un importante porcentaje del profesorado, y en parte porque, apenas transcurridos tres años, sin dar tiempo a que

<sup>97</sup> Metodología/61, p. 56; v. desde el § 4.13.5, «Los exámenes en el Plan de 1957», al § 4.13.5.1.1.1.2, «Selección del profesorado».

<sup>98</sup> Metodología/61, p. 56; v. § 5.15, «Vocabulario y la expresión oral. Cómo se desarrolla la expresión oral», § 5.17, «Necesidad de la clase de recitación en la Enseñanza Media».

<sup>99</sup> Metodología/61, p. 56; v. § 5.27, «Cómo explicar los textos».

<sup>100</sup> Metodología/61, p. 56; v. § 5.27, «Cómo explicar los textos. Qué textos escoger».

<sup>101</sup> Metodología/61, pp. 55-56; v. § 5.26, «La explicación de textos», § 5.27, «Cómo explicar los textos».

<sup>102</sup> Metodología/61, p. 55; v. Idioma/64, p. 308; v. § 5.5, «El método activo».

<sup>103</sup> Idioma/64, p. 309; v. § 4.1.2, «Valoración extensiva de los resultados», § 4.1.5, «Del fetichismo de la ortografía a la crisis de la ortografía», § 4.2, «Redacción», § 4.9, «Programa teórico del Bachillerato», § 4.13.5.1.1.1.2, «Intrusismo y rutina docente»,

un solo alumno hiciese su bachillerato completo según los programas de 1954, el Ministerio implantó un nuevo plan de estudios en el año 1957»<sup>103</sup>.

4.13. *Plan de estudios de Bachillerato de 1957.* De los programas anteriores, el nuevo plan suprimía la Historia de la lengua, «materia que, en verdad, no necesitaba ser objeto de un estudio sistemático en el Bachillerato»<sup>104</sup>. Estos nuevos programas «son, en general, un acierto y progreso en la historia de esta enseñanza en nuestra patria»<sup>105</sup>. Las normas metodológicas y lecturas se mantenían dentro de las pautas marcadas en el plan anterior: «[...]“descongestionar, en lo posible, las enseñanzas teóricas, evitar en algunas materias la excesiva reiteración del método cíclico y garantizar, e incluso acentuar, el cultivo de las asignaturas más importantes y formativas”»<sup>106</sup>.

4.13.1. *Novedades del plan nuevo.* La «descongestión» se interpretó como reducción del número de cursos en que se estudiaba cada asignatura, pero conservando el número total de horas de clase del plan anterior. Por lo que respecta a Lengua y Literatura, la asignatura no se impartía en 3.º y 5.º y se intensificaba en 1.º, 2.º y 6.º: «se dan seis clases semanales; pero en una asignatura tan fundamental como el idioma es más importante la continuidad que la intensidad a saltos»<sup>107</sup>.

4.13.1.1. *Horas de clase de 75 minutos.* El plan establecía unidades didácticas de 75 minutos (45 de clase y 30 de estudio) para suprimir el trabajo escolar fuera del centro y favorecer la colaboración más estrecha entre el profesor y sus alumnos<sup>108</sup>.

4.13.2. *Ventajas y desventajas de los cuestionarios del plan.* La atención especial que en los cuestionarios de este plan se presta «a la lectura, al conocimiento directo de los textos, a la redacción y a la ortografía, así como el intento de reducir al mínimo las nociones abstractas y los datos memorísticos, son en principio ventajas evidentes para la enseñanza. Pero es indispensable mirar los programas teóricos a través de las normas metodológicas, si se quiere que no queden totalmente

§ 4.15.4, «Resultados del Bachillerato de 1975», § 5.13, «La acentuación, esa olvidada», § 5.14, «Cómo enseñar ortografía: el dictado y la puntuación».

<sup>104</sup> Metodología/61, pp. 57-58.

<sup>105</sup> Metodología/61, p. 58.

<sup>106</sup> Metodología/61, p. 57; v. en Idioma/64, p. 309 un desarrollo complementario; v. § 4.13.2.3, «Del endémico recelo nacional de las novedades en lo tocante a la enseñanza».

<sup>107</sup> Idioma/64, p. 311; v. desde el § 5.6, «Unidad y continuidad en la enseñanza del idioma» al apartado, al § 5.6.1, «Consecuencias en los alumnos».

<sup>108</sup> Metodología/61, p. 57; v. en Educación/93, p. 208, la pérdida de respeto hacia los profesores.

falseados los fines de la enseñanza. Si olvidamos el «carácter eminentemente práctico» de la asignatura y el papel secundario de los conceptos abstractos, la didáctica de la lengua seguirá consistiendo –como hasta ahora ha consistido– en el estudio de treinta o cuarenta lecciones de Gramática o de Historia literaria, acompañadas, solo como propina, de algunos ejercicios prácticos o de algunas lecturas»<sup>109</sup>.

4.13.2.1. *A minuciosidad de los programas gramaticales, profesores todavía más minuciosos.* Su experiencia docente y el contacto con otros profesores, unidos a su capacidad analítica, permiten a Manuel Seco mostrar esta realidad: «El riesgo existe debido a varios motivos, entre ellos la minuciosidad con que están redactados los programas gramaticales de los respectivos cursos. Las cuestiones que en ellos se tocan son muy variadas, algunas desconectadas entre sí; esto ha hecho que muchos profesores, creyendo más importante una visión orgánica de la asignatura, rellenen, sin necesidad, por su cuenta las lagunas, con lo cual, ampliada la parte teórica, adquiere esta una importancia que precisamente quería evitar el plan»<sup>110</sup>.

4.13.2.2. *La engañosa disposición gráfica de los cuestionarios.* «Divididos en tres partes: a) programa teórico, b) lecturas, c) normas metodológicas, ha contribuido engañosamente a dar relieve a aquello que menos debería tenerlo, según el espíritu de esas mismas normas oficiales»<sup>111</sup>.

4.13.2.3. *Del endémico recelo nacional de las novedades en lo tocante a la enseñanza y de la crítica prematura a planes bien concebidos y mal realizados.* Solo quien ha pensado mucho sobre la enseñanza para mejorarla, y no tan solo para criticarla, y quien conoce bien a sus compatriotas, puede decir con tanta claridad: «Que hayan surgido dificultades para la aplicación de estos principios, es muy natural, sobre todo en un país donde los métodos que en ellos se propugnan han constituido una novedad revolucionaria. Pero la presencia de dificulta-

<sup>109</sup> Metodología/61, p. 58; v. § 3.3, «Fines de la enseñanza de la lengua y la literatura», § 4.15.2, «El cuestionario se impone sobre las orientaciones metodológicas», § 5.3, «Qué entienden muchos profesores por “método teórico-práctico”», § 5.4, «La gramática al servicio del uso de la lengua»; v. desde el § 5.20, «La gramática», al § 5.23, «Cómo debe ser el examen de gramática», § 5.26, «Alternativas al método tradicional».

<sup>110</sup> Metodología/61, p. 58; v. § 4.5, «Factores que intervienen en la enseñanza», § 5.5, «El método activo», § 5.27, «Cómo explicar los textos. Qué textos escoger. Cómo impartir un curso por medio de textos».

<sup>111</sup> Metodología/61, p. 58; v. § 4.15.2, «El cuestionario se impone sobre las orientaciones metodológicas».

des no puede eximir a nadie del cumplimiento, mejor o peor, de los planes oficiales. Como he dicho antes y confirmo más adelante, los nuevos programas de Lengua y Literatura son, en general, un acierto y un progreso en la historia de esta enseñanza en nuestra patria. Pero ¿concuerdan esto con las observaciones anteriores sobre el resultado de esta enseñanza en el Bachillerato? Sí, concuerdan, y lo demostramos en las páginas que siguen. Se ha dicho que del fracaso de la Lengua y Literatura en el Bachillerato eran culpables los Planes de Enseñanza Media, tanto el de 1938 como los de 1953 y 1957. Si contra el primero se alzaron muchas críticas, no disminuyeron para los segundos. En efecto, no se notaba ninguna ventaja en los alumnos que empezaban a formarse dentro del Plan 1953, lo que demostraba, según los censores, que el nuevo Plan era tan ineficaz como el antiguo, aunque fuese totalmente distinto en su forma. Ahora bien: ¿transcurrió el tiempo suficiente para juzgar sobre los resultados obtenidos? Desde luego, no. Pero hay otra pregunta más importante: ¿pusieron los profesores plenamente en práctica el plan 1953?<sup>112</sup>.

4.13.3. *Causas aparentes y reales del fracaso de la Lengua y Literatura en el Bachillerato.* Según las críticas, los culpables del fracaso eran los planes de 1938, 1953 y 1957 porque no se notaba «ninguna ventaja en los alumnos que empezaban a formarse dentro del Plan [...]». Si era «que empezaban a formarse dentro del Plan», no había transcurrido el tiempo necesario, ni se puso en práctica, en muchos casos, plan alguno; porque, aunque la existencia de dificultades –que siempre hay, si así se quiere– «no puede eximir a nadie del cumplimiento, mejor o peor, de los planes oficiales», el factor humano, bajo varias formas, es, casi siempre, más importante que leyes, cuestionarios, normas y programas y, si este falla en su interpretación y ejecución, el fracaso de cualquier plan está asegurado<sup>113</sup>.

4.13.4. *Pruebas del fracaso de la Lengua y Literatura en el Bachillerato.* Por este orden: a los tribunales de examen de alumnos libres (de Grado Elemental y Superior), a los profesores, a los inspectores y a los autores de libros de texto corresponde el cumplimiento de los Planes.

<sup>112</sup> Metodología/61, pp. 58-59; v. § 4.12, «Fracaso del plan de 1953-1954», § 4.13.2, «Ventajas y desventajas de los cuestionarios del plan».

<sup>113</sup> Idioma/64, p. 312; v. desde el § 4.13.5.1.1, «El profesor», al § 4.13.5.1.1.2, «Selección del profesorado», § 4.13.6, «Funciones de la Inspección», § 5.7, «Pluralidad de métodos, pero unidad de fines».

4.13.4.1. *Exámenes de alumnos libres*. Estaban a cargo de un profesor de un Instituto Nacional de Enseñanza Media. Eran pruebas de amplia perspectiva que juzgaban la expresión oral y escrita del alumno, verificaban si se habían efectuado las lecturas obligatorias, etc., con la idea de comprobar el cumplimiento del plan en vigor. Para tal comprobación se precisa de una prueba oral y otra escrita. Pero los alumnos eran muchos y había un plazo limitado para terminar los exámenes. La mayoría de los Institutos suprimió la prueba escrita. La prueba oral –que es a esas edades mal indicador, debido a los nervios propios de todo examen, y no puede apreciar la expresión escrita, evidentemente– consistía en que el examinando leyera un fragmento de los señalados en el programa y respondiera a preguntas relacionadas con el texto. Resultado: muy pocos habían leído los textos obligatorios. «Su preparación era exclusivamente teórica y memorística: se habían aprendido la definición del verbo, la lista de las obras de Lope de Vega, la vida de Cervantes [...]». Pero existía otra variante de examen oral: «el procedimiento clásico del examen de gramática y literatura: ¿Qué es adjetivo? ¿Cuál es el pretérito indefinido del verbo *andar*? ¿Qué escribió Lope de Vega? [...]. Si el alumno «se había estudiado» estas preguntas la noche anterior, aprobaba sin duda, aunque en su vida hubiese sido capaz de distinguir un adjetivo de una preposición, aunque escribiese *anduve* con *b* [...]. Ciertamente el sistema era más rápido y cómodo, pero iba abiertamente contra lo establecido por la Ley»<sup>114</sup>.

4.13.4.1.1. *Consecuencias de la anterior práctica generalizada de exámenes de alumnos libres*. Tal práctica desconcertó a los alumnos por la discrepancia en las formas de examinar; confirmó a la mayoría de los profesores, por unos motivos o por otros, en seguir con el método antiguo de preguntas y respuestas que no tenía en cuenta los textos. El Plan de 1953 solo afectó, pues, a la distribución de las materias por los diversos cursos. La realidad: «Se continuaba señalando cada día la lección para aprender de memoria, y se continuaba calificando a los alumnos exclusivamente por la exactitud en la repetición de nombres y fechas»<sup>115</sup>.

4.13.5. *Los exámenes de reválida*. Examinadas las verdaderas causas del fracaso de planes anteriores, el Plan de 1957 (habían transcurrido tres o cuatro años, según se cuente la Ley, 1953, o el Cuestionario, 1954), afortunadamente, contenía normas concretas sobre los procedimientos

<sup>114</sup> Metodología/61, pp. 59-60; v. § 5.23, «Cómo debe ser el examen de gramática».

<sup>115</sup> Metodología/61, p. 60; v. § 4.4, «De lo que quedó al bachiller».

de examen, normas «en las que se ha dado la debida importancia a los ejercicios escritos y se ha establecido un tipo de cuestionario, si no perfecto, mucho más racional que el usado antes. Y ha sido precisamente esta técnica examinadora –aplicada también de manera constante en los exámenes de Grado Elemental y Superior (y aquí está su trascendencia)– la que ha contribuido, más eficazmente que los nuevos programas y las normas metodológicas oficiales, a la elevación del nivel de la enseñanza de lengua literatura en extensos sectores docentes. El nefasto desprecio a los textos literarios ya se bate en retirada»<sup>116</sup>. En el nuevo tipo de examen, llamado «Comentario de texto», al alumno que se examina de reválida «se le propone un breve pasaje literario y se le pide que conteste por escrito a varias preguntas relacionadas con él: sentido general del pasaje, significado de algunas palabras, análisis morfológico de otras, análisis sintáctico de alguna de sus frases, clasificación literaria de la obra a que el texto pertenece, noticia del autor y de su época, breve redacción sobre un tema conexo con el contenido del pasaje. Como se ve, este cuestionario atiende con preferencia a la realidad del texto; pero el comentario propiamente dicho, lo que según las normas oficiales ha de ser el centro de enseñanza del idioma, no se encuentra aquí. El «texto» se convierte en un «pretexto», como dirían Correa y Lázaro. Y al no encontrarse aquí, en este examen que sirve de control de lo que se ha hecho en los cursos parciales, es fácil que no se encuentre tampoco en la lecciones que durante años preceden a la prueba mirándola como una meta más o menos lejana»<sup>117</sup>. A estas imperfecciones propias de todo examen, susceptible de mejoras, porque el espíritu del plan así lo permitía, añádase la costumbre muy española de pensar que las leyes están para que las cumplan los demás<sup>118</sup>.

4.13.5.1. *Hecha la norma, hecha la trampa*. La valentía que, en aquella época (1960) y circunstancias (Memoria de oposiciones a cátedra) mostró Manuel Seco, al escribir lo que sigue, merece la pena que el lector la aprecie directamente: «Sin embargo, la benevolencia de los exámenes de Grado –aunque haya sido tantas veces puesta en duda por piadosas organizaciones y por bienintencionados periodistas, no menos incompetentes que aquellas en materia de enseñanza–, así como el mal uso que de su relativa independencia examinadora hacen algunos

<sup>116</sup> Metodología/61, p. 60.

<sup>117</sup> Idioma/64, p. 313.

<sup>118</sup> Véase § 5.25, «Alternativas al método tradicional», § 5.26, «La explicación de textos», § 5.27, «Cómo explicar los textos».

colegios reconocidos y autorizados, permite que todavía conserven su vigencia o al menos su preponderancia en muchos sitios los métodos antiguos. No cabe duda de que a este conservadurismo, tan extremado que se atreve a ir contra la Ley, contribuye de manera decisiva la escasa preparación de muchas de las personas que se encargan de esta asignatura en el Bachillerato»<sup>119</sup>.

4.13.5.1.1. *El profesor, «el más importante en la docencia», el mal pagado.* El apartado anterior contiene una afirmación grave y rotunda: («No cabe duda de que a este conservadurismo, tan extremado que se atreve a ir contra la Ley, contribuye de manera decisiva la escasa preparación de muchas de las personas que se encargan de esta asignatura en el Bachillerato») y puede que no se repare rectamente en ella. Manuel Seco se refiere a «personas» y a «escasa preparación». No todas las personas que se encargan de una asignatura son profesores formados en esa asignatura; en cuanto a la «escasa preparación», son responsables, en parte, como se verá después, factores externos a las personas encargadas de la docencia. El profesor «no es solo importante; es el más importante en la enseñanza [...]. Pocas profesiones exigen como esta una auténtica vocación y una formación sólida y al mismo tiempo extensa».<sup>120</sup> Al profesor se le exige todo eso; sus problemas son muchos y enlazados unos con otros: «Probablemente el más grave es el económico. La Enseñanza Media –hablamos de la Enseñanza Media no oficial– se encuentra entre las profesiones menos lucrativas, y, como consecuencia, los que se dedican a ella se ven obligados para vivir a allegar recursos ajenos a aquella actividad, en perjuicio de la misma [...]. Hay, con todo, quienes arguyen que, siendo la enseñanza una tarea en la que la vocación es indispensable, el remunerarla bien la perjudicaría, al sustituir [en el profesor] el espíritu apostólico y la abnegación que tradicionalmente le adornan, por el interés y el mercantilismo. La ignorancia radical que muestran estos argumentos hace innecesario el trabajo de refutarlos»<sup>121</sup>. Pero sí conviene percatarse de la causa de ese desprecio por el trabajo de los profesores, que, según don Eugenio Hernández Vista<sup>122</sup>, citado por

<sup>119</sup> Metodología/61, pp. 60-61; v. § 4.11, «Función de los inspectores», § 4.13.6, «Funciones de la inspección», § 5.24, «La literatura. Método tradicional en la enseñanza de la literatura».

<sup>120</sup> Metodología/61, p. 61.

<sup>121</sup> Metodología/61, p. 61.

<sup>122</sup> Eugenio Hernández Vista, «El salario de los que enseñan», *Madrid*, 18 de noviembre de 1955, reproducido en el *Boletín informativo del Colegio Oficial de Licen-*

Manuel Seco, es «una mentalidad atrasada, que considera la cultura lujo de unos pocos, o quizá ve en ella un peligroso producto que hay que manejar con tiento»<sup>123</sup>. Es la mentalidad del conservadurismo, entendido como lo «que tiende a mantener la tradición y detener las innovaciones o las reformas»<sup>124</sup>.

4.13.5.1.1.1. *Intrusismo docente*. El sueldo escaso de los profesores de la enseñanza no oficial tuvo las consecuencias expuestas antes. Pero sigue la cadena y la condena: «La necesidad de ganar más para vivir les obliga a tomar a su cargo trabajos para los que no sienten vocación ni están bien preparados, y entre ellos, como es lógico, eligen aquellos más compatibles con su saber, aunque no incluidos en él [...]. El término «intrusismo» se aplica generalmente al desempeño de una docencia por un individuo que no está autorizado legalmente para ella; podría extenderse también a los que, aun oficialmente autorizados, son poco indicados, por su especialidad profesional, para la enseñanza de determinadas asignaturas [...]. Lo mismo ocurre dentro de las especialidades de Filosofía y Letras. ¡Cuántas veces enseñan Lengua y Literatura licenciados de las secciones de Filología Clásica, Historia o Pedagogía! Poco podrán hacer estos en favor de la enseñanza de una asignatura que necesita como pocas de una gran vocación [...]. Pues a pesar de la existencia, en la Facultad de Letras, de dos años de estudios comunes, los conocimientos que un licenciado de cualquier rama posee de las demás especialidades son por lo general escasos y a veces nulos»<sup>125</sup>.

4.13.5.1.1.1.1. *Intrusismo y rutina docente*. No paran ahí los problemas para la enseñanza de la Lengua y la Literatura: «La idea que los no especialistas tienen de la Lengua y Literatura hace que en los casos de intrusismo se lleve la enseñanza de esta materia de una manera rutinaria y totalmente memorística, incluso por lo que a gramática se refiere. Cuando la asignatura cae en manos de un licenciado en latín todavía la gramática puede salvarse, aunque probablemente en una forma bastante alejada de los verdaderos fines de su enseñanza. Pero esto no puede llamarse, ni mucho menos, enseñar adecuadamente la

*ciados y Doctores en Filosofía y Letras y Ciencias del D. U. de Madrid*, núm. 16, 1956, pp. 22-23.

<sup>123</sup> Metodología/61, p. 61.

<sup>124</sup> Manuel Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos, *Diccionario del español actual*, Aguilar, Madrid, 1999, bajo *conservadurismo*; v. § 4.5, «Factores que intervienen en la enseñanza».

<sup>125</sup> Metodología/61, pp. 61-62; v. § 4.13.5.1.1.2, «Selección del profesorado», sobre la relación con la falta de profesorado.

Lengua y Literatura. Y cuando la disciplina corre a cargo, no ya de un licenciado en Letras, sino de un abogado, un maestro, etc., los resultados serán por fuerza peores aún»<sup>126</sup>.

4.13.5.1.1.1.2. *Selección del profesorado de Enseñanza Media oficial. Proporción en la relación del número de alumnos por profesor. Orientación didáctica.* Si los profesores estuvieran bien pagados, se podrían afrontar otros problemas, de cuya resolución depende el perfeccionamiento de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, como «la reforma de los medios de selección del profesorado, la cual no puede limitarse a un cambio en el sistema de oposiciones, sino a una revisión de los planes y enseñanzas que sirven para formar los futuros profesores [...]. Las palabras de Américo Castro [1922]<sup>127</sup> siguen teniendo actualidad [1960]: La Facultad de Letras «no da enseñanza con valor pedagógico y formativo que pudiese servir para preparar buenos maestros de Instituto: Las Facultades excluyen de sus preocupaciones el estado actual de nuestra segunda enseñanza». Error grave, ya que el mejoramiento de la educación exige el mejoramiento conjunto de la cadena constituida por la investigación, la Universidad, la Segunda enseñanza y la escuela. El sistema de oposiciones a cátedras, la última puerta que ha de atravesar el profesor para recibir su consagración definitiva, no es el más apropiado para comprobar su capacidad docente [...]. Pero la capacidad de enseñar no depende solo de la orientación de su saber, sino especialmente de su preparación pedagógica. Al catedrático, cuya función es docente, todo se le exige menos esa preparación; y frecuentemente aquellos que obtiene los primeros números en las oposiciones son después medianos maestros»<sup>128</sup>. Pero hay más dificultades y deficiencias: «Limitándome al campo de la enseñanza oficial, que es el que mejor conozco, si bien es cierto que todos los catedráticos y adjuntos numerarios han demostrado adecuadamente su preparación en las oposiciones para ocupar sus plazas, también es cierto que por lo menos un 75% de estos profesores de Lengua y Literatura no manifiestan un especial amor al lado lingüístico de su parcela científico-docente. Estos profesores con frecuencia se consagran casi

<sup>126</sup> Metodología/61, p. 62; v. Idioma/64, pp. 311-313, en las que insiste en ello, v. § 4.13.6, «Funciones de la Inspección: control de la enseñanza no estatal y de los libros de texto», § 5.25, «Alternativas al método tradicional», § 5.6, «Unidad y continuidad en la enseñanza del idioma», § 5.6.1, «Consecuencias en los alumnos».

<sup>127</sup> Américo Castro, «La organización actual de las Facultades de Letras», en *Lengua, enseñanza y literatura*, Madrid, 1922, p. 239.

<sup>128</sup> Metodología/61, p. 63.

en exclusiva a enseñar literatura, dedicando su mayor atención en los comentarios de textos a los aspectos estéticos e ideológicos, mientras por otro lado descuidan la orientación necesaria a los adjuntos jóvenes encargados de las clases de lengua en los cursos elementales [...]. Pero, aparte de esto, sería muy deseable que, tanto en la preparación de los jóvenes profesores como en las oposiciones a cátedras, se les exigiese un profundo conocimiento teórico y práctico del idioma, a fin de evitar que también ellos continuasen olvidando que su asignatura es, fundamentalmente, la lengua»<sup>129</sup>.

Además de seleccionar bien al profesorado, hay que hacerlo en la proporción en que crece el número de alumnos, «si se aspira a que [la enseñanza de la Lengua y Literatura] tenga un carácter activo y no pasivo, y que el profesor pueda revisar los numerosos ejercicios escritos y orales que el aprendizaje del idioma precisa [...]. El Ministerio [...] ha buscado algunas soluciones [...] habilitando a personas que no son de Letras [...]; pero esto solo puede aceptarse como un parche de urgencia, de utilidad ilusoria, no como solución, que solo podrá venir de la Universidad. Es indispensable fomentar el acceso a ella de los bachilleres, aumentando considerablemente el número de becas y creando nuevas universidades; y también estimular, por medio de adecuadas compensaciones, a los jóvenes licenciados para que orienten su actividad a la enseñanza media»<sup>130</sup>. También, para suplir la falta del profesorado, en las zonas rurales, el Ministerio creó el Bachillerato por radio que fue «un rotundo éxito popular en todo el país». Para remediar ciertos defectos naturales en la preparación de los catedráticos, en cuanto a orientaciones didácticas, el Ministerio fundó el Centro de Formación del Profesorado de Enseñanza Media<sup>131</sup>.

4.13.6. *Funciones de la Inspección: control de la enseñanza no estatal y de los libros de texto.* De nuevo una afirmación grave y rotunda que Manuel Seco, por primera y única vez en el libro al que corresponde, destaca en cursiva: «Otra de las lagunas que deben desaparecer del sistema de Enseñanza Media en beneficio suyo se refiere a la inspección. *Es necesario, para evitar abusos e incompetencias que*

<sup>129</sup> Idioma/64, pp. 311-312.

<sup>130</sup> Idioma/64, pp. 311-312.

<sup>131</sup> Idioma/64, p. 312. Sobre la relación de la falta de «amor al lado lingüístico de parcela científico-docente» de algunos catedráticos y adjuntos con el «litteratismo», v. § 5.27, «Cómo explicar los textos», § 5.9, «Didáctica de la unidad de materia *Lengua y Literatura*». Sobre la relación de la falta profesorado con el «intrusismo», v. § 4.13.1.1.1, «Intrusismo docente», § 4.13.1.1.1.1, «Intrusismo y rutina».

*boy son muy frecuentes, sobre todo en la enseñanza no estatal, que la inspección tenga verdadera y eficaz actividad.* Con ella no sería posible que, años después de implantados los nuevos programas oficiales, todavía se enseñe en muchos Colegios prácticamente con arreglo a los antiguos [...]. Esta inspección debiera ser más rigurosa aún en los libros de texto»<sup>132</sup>.

4.13.6.1. *Libros de texto sin control y con defectos: males que causan.* La Inspección debiera controlar los libros de texto, «ya que algunos de los aprobados por el nuevo Plan en escasa medida se atienen a su espíritu. El mal que pueden causar estos libros es mayor que el de los malos profesores privados, al desorientar con el falso prestigio de sus autores a miles de profesores y alumnos que han de utilizarlos. Otros defectos igualmente graves deben ser corregidos en tales libros: la excesiva extensión, el lenguaje demasiado «adulto», la confusión de ideas, las abstracciones, las falsas elegancias de estilo, las erratas de imprenta... »<sup>133</sup>.

4.13.6.1.1. *Causas de algunos defectos de los libros de texto.* Manuel Seco sí examinó los libros texto. He aquí la continuación de su dictamen: «La razón de algunas de las faltas que encontramos en los libros de texto quizá haya que buscarla en los cuestionarios: el exceso de ideas abstractas, por ejemplo, es una consecuencia de abarcar los primeros cursos toda la gramática, ciencia plagada de dificultades para los hombres maduros y para los mismos gramáticos; la demasiada amplitud de la parte teórica se debe a la minuciosidad y extensión del programa de cada curso, cualidades mal interpretadas, desde luego, por los autores de los libros citados; la discontinuidad e incoherencia de estos derivan de la mala interpretación de los cuestionarios, etcétera»<sup>134</sup>.

4.13.7. *Función de los libros de texto.* De nuevo nuestro autor recuerda una obviedad, a menudo, interesada o desinteresadamente, olvidada: «Para que el libro de texto sea un auxiliar realmente útil del profesor

<sup>132</sup> Metodología/61, p. 64; v. § 4.13.5.1, «Hecha la norma, hecha la trampa», § 4.2, «Redacción», § 4.5, «Factores que intervienen en la enseñanza», § 4.13.3, «Causas aparentes y reales del fracaso de la Lengua y Literatura en el Bachillerato», § 4.13.4, «Pruebas del fracaso de la Lengua y Literatura en el Bachillerato», § 4.13.5.1.1.1.1, «Intrusismo y rutina docente», § 4.15.2, «El cuestionario se impone sobre las orientaciones metodológicas».

<sup>133</sup> Metodología/61, p. & 64; v. § 4.15.2, «El cuestionario se impone sobre las orientaciones metodológicas».

<sup>134</sup> Metodología/61, p. 64. Sobre la mala redacción de los libros de texto, v. § 4.15.3 «Orientaciones poco claras», § 5.3, «Qué entienden muchos libros y profesores por “método teórico-práctico”».

–lo cual constituye su verdadera misión– es indispensable que este pueda apoyar en él sus explicaciones, en lugar de verse obligado a enmendar constantemente el texto, apartando de él la fe –tan necesaria– de los alumnos. Y si, como por desgracia ocurre todavía, el profesor improvisado se deja llevar de la mano por el texto, los peligros son ya extraordinarios<sup>135</sup>.

4.14. *Recapitulación hasta 1960.* Los planes oficiales (1954 y 1957), según lo dicho en los apartados anteriores<sup>136</sup>, son, en parte, un acierto, y tienen ventajas respecto a los anteriores. Lo realmente imputable a ellos «se debe a la minuciosidad y extensión del programa de cada curso»<sup>137</sup>. Existen varios factores que pueden hacer fracasar al mejor plan: profesorado mal pagado, formado, preparado, seleccionado y controlado; libros de texto pedagógica y materialmente deficientes. Sobre todos esos elementos actúa el factor superior cardinal: el factor económico, ya que sin él: «Toda metodología que aspire a obtener resultados positivos en la práctica, tendrá que contar con un funcionamiento correcto de todos los elementos mencionados. Sin ello no pasará de ser una utopía como creo haber demostrado en las páginas anteriores»<sup>138</sup>.

4.15. *Bachillerato de 1975.* Tras la reforma general de la enseñanza en 1970, al Bachillerato se le dejan tres años, una «fugaz transición entre los estudios que, por el lugar que ocupan en la pirámide, se llaman respectivamente, básicos y superiores»<sup>139</sup>. El programa de Lengua Española se imparte en el primer curso, ya que los otros cursos se dedican a la literatura, aunque la asignatura se llame «Lengua y Literatura Española». Tres años más tarde, los ya bachilleres que deciden seguir el Curso de Orientación Universitaria vuelven a la materia Lengua Española: discontinuidad, pues, en el proceso de aprendizaje<sup>140</sup>.

4.15.1. *Programa oficial de 1975 para la asignatura Lengua Española.* Siguiendo la tradición, el programa está dividido en las secciones de cuestionario (treinta y un temas de gramática, en sentido amplio del

<sup>135</sup> Metodología/61, p. 64; v. § 4.13.5.1.1.1, «Intrusismo docente», § 4.15.2, «El cuestionario se impone sobre las orientaciones metodológicas».

<sup>136</sup> Véase § 4.13, «Plan de estudio de Bachillerato», § 4.13.2, «Ventajas y desventajas de los cuestionarios del plan», § 4.13.2.3, «Del endémico recelo nacional de las novedades».

<sup>137</sup> Metodología/61, p. 64.

<sup>138</sup> Metodología/61, p. 65; v. § 14.13.2.1, «A minuciosidad de los programas gramaticales, profesores todavía más minuciosos». Véanse en Educación/93, p. 208, otros factores que pueden hacer fracasar al mejor plan: la falta de disciplina en clase y la falta de respeto al profesor.

<sup>139</sup> Dos preguntas/82, p. 20.

<sup>140</sup> Véase § 5.6, «Unidad y continuidad en la enseñanza del idioma», § 5.6.1, «Consecuencias en los alumnos».

término) y orientaciones metodológicas. Las instrucciones metodológicas son claras: «La finalidad primordial de la enseñanza de la lengua y la literatura en el primer curso es aumentar la competencia lingüística conseguida en la Educación General Básica»<sup>141</sup>.

4.1.5.2. *El cuestionario se impone sobre las orientaciones metodológicas.* Pero el cuestionario se impone a las orientaciones metodológicas y el resultado es: por una parte, libros de texto (aprobados por el Ministerio que, en muchos casos, «parecen redactados por extraterrestres»<sup>142</sup>) que desarrollan extensamente los temas; por otra, el profesor, también en la mayoría de los casos, convencido u obligado, por la preocupación de que *hay que dar todo el programa y como el libro de texto oficial lo da*; y, por otra, aulas sobrecargadas de alumnos, aulas que hacen que ya sea bastante «explicar y hacer estudiar el cuestionario teórico»<sup>143</sup>. Existe también «un sector de los profesores, con una generosa dedicación que nunca se les agradece bastante, desplegando su imaginación y multiplicando su esfuerzo, realizan, como pueden, una serie variada de prácticas cuyo objetivo es desenvolver el dominio del idioma de sus alumnos. Con el doble *handicap* de las lecciones teóricas y del exceso de alumnado, son estos profesores los únicos que, contra viento y marea, cumplen con esa «finalidad primordial» [citada en el apartado anterior]»<sup>144</sup>.

4.1.5.3. *Orientaciones metodológicas poco claras.* En el párrafo anterior, Manuel Seco se ha referido a libros de texto que parecen escritos por extraterrestres; no debe extrañar, pues, que, si los aprueban autoridades oficiales con esas formas, las orientaciones oficiales se redacten de forma poco clara, confusa y, tal vez, confundida: «[...] otro pasaje de las orientaciones metodológicas parece presentar la gramática no como medio, sino como fin: «La metodología –dice– debe ser esencialmente activa, de modo que no exista nunca separación entre la consideración de la lengua como sistema y la *comprobación empírica de los fenómenos descritos, en la realidad de la comunicación lingüística*» (subrayo yo [Manuel Seco]). Nótese que la lengua aquí desempeña el papel de «comprobación» de la teoría expuesta. ¿Para eso está la clase de lengua?»<sup>145</sup>. Tras nuevos

<sup>141</sup> Dos preguntas/82, p. 20; v. § 5.9, «Didáctica de la unidad de materia *Lengua y Literatura*».

<sup>142</sup> Dos preguntas/82, p. 20.

<sup>143</sup> Dos preguntas/82, p. 20.

<sup>144</sup> Dos preguntas/82, p. 20; v. § 5.27, «Cómo explicar los textos. Qué textos escoger. Cómo impartir un curso por medio de textos».

<sup>145</sup> Dos preguntas/82, p. 21.

ejemplos de párrafos poco explícitos, concluye: «Quedan, en definitiva, sin precisar en las orientaciones metodológicas las relaciones entre la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la lengua. No se obtiene la noción clara de una concepción de la primera, o como instrumento de la segunda, o como un fin en sí misma, o como las dos cosas a la vez»<sup>146</sup>.

4.1.5.4. *Resultados del Bachillerato de 1975*. A la pregunta de por qué la gramática estudiada por los bachilleres ocupa en su cabeza un vago recuerdo sin papel activo alguno en el funcionamiento de su mente, Manuel Seco responde: «Seamos realistas: ¿para qué queremos que nuestros estudiantes aprendan gramática, si vemos que nuestros bachilleres no saben escuchar, ni hablar, ni leer, ni escribir? (Incluyo en estas ignorancias la de la fonética estándar y la de la ortografía, empezado por el aspecto más importante de esta: la puntuación) [...]. Se da entre nosotros como normal el caso del muchacho que va a su examen de Selectividad sabiendo muchas cosas de Saussure y de Chomsky, sin ser capaz de componer un mediano ejercicio de redacción (y a pesar de ello obtiene el aprobado, y aun más)»<sup>147</sup>. En 1993 se vuelve a preguntar retóricamente Manuel Seco: «En qué momento dejaron las nuevas generaciones de saber leer y escribir, dividir y multiplicar, distinguir la Edad Media de la Edad Moderna, o señalar en el mapa cuál es el Tajo y cuál es el Duero?»; y se responde: «No es posible determinarlo con precisión, pero sí se puede señalar el año 1970, con su célebre Ley de Educación, como el que dio el pistoletazo de salida para el proceso de deforestación cultural en que transcurre nuestro vivir»<sup>148</sup>.

## V. IDEAS PARA UNA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS

### 5. *Metodología, método, didáctica. Objeto y fines de la metodología.*

La claridad mental, precisión y exigente rigor de Manuel Seco se aprecian cuando los aplica a distinciones conceptuales como las siguientes: «El método, como hemos visto en el capítulo anterior, no es el único objeto

<sup>146</sup> Dos preguntas/82, p. 21; v. § 5.18, «La redacción» y desde el § 5.20, «La gramática» al § 5.23, «Cómo debe ser el examen de gramática».

<sup>147</sup> Dos preguntas/82, p. 21.

<sup>148</sup> Educación/93, pp. 205-206; v. § 4, «Resultados actuales [1960] de la enseñanza de la lengua y literatura en España», 4.1.5, «Del fetichismo de la ortografía a la crisis de la ortografía», § 4.2, «Redacción», § 4.9, «Programa teórico del Bachillerato», § 5.13, «La acentuación, esa olvidada», § 5.14, «Cómo enseñar ortografía: el dictado y la puntuación», § 5.21, «Cómo enseñar Gramática».

de una metodología, aunque otra cosa aparente esta palabra. No podemos tener, sin caer en graves errores, un concepto estático de la metodología, la cual, con toda su fundamental importancia, no deja de estar en función de una serie factores, unos principales (profesor, alumno), otros secundarios (tiempo, lugar, materiales, etc.)»<sup>149</sup>. Toda metodología necesita saber a qué (objeto) y para qué (fin) se aplica; en este caso, a la Lengua y la Literatura, por los valores formativos expuestos en párrafos anteriores. Falta delimitar la proporción del contenido y el cómo: «Después vendrá el arte de esa enseñanza, lo que suele llamarse impropriadamente metodología y que no es sino una parte de la misma, la didáctica»<sup>150</sup>.

*5.1. Contenido de la enseñanza y cómo enseñar tales contenidos.*

Como prueba de su tersura expositiva carente de engolamiento y su atención principal a los problemas específicos, con rigurosa criba de sus pros y sus contras, valga el dictamen siguiente: «En el Plan vigente de Enseñanza Media [1957] parece dominar el criterio de que la disciplina de Lengua y Literatura debe abarcar todas las ramas de su estudio, desde la ortografía y recitado hasta la semántica y estilística. La diversidad de aspectos que encierra haría suponer que en el Bachillerato hay toda una Sección de Filología Románica; y así es en cierto modo, solo que en miniatura. Por un lado, las nociones de dialectología, semántica, estilística y aun de gramática histórica incluidas en el programa oficial son extremadamente elementales; por otro lado, la norma de que toda la enseñanza gire en torno a la explicación y lectura de los textos señala la pauta a que deberá someterse el aprendizaje de aquellas ciencias; además, no deben dejarse de lado nunca los fines que buscamos con esta enseñanza; por último, el sentido común, que es absolutamente indispensable en la pedagogía, exige que no se pretenda enseñar a los alumnos más que aquello que sean capaces de asimilar»<sup>151</sup>. El sentido común juzga con lógica que «en la enseñanza de Lengua y Literatura el problema no está en quitar o poner, sino en ordenar, dando a esa enseñanza un sentido rigurosamente unitario [...]. Pero la dificultad está en hacérselo [el contenido de la asignatura] aprender en el momento oportuno y en estructurarlo y organizarlo de manera que sean capaces de comprenderlo como una unidad, no como una serie de conocimientos

<sup>149</sup> Metodología/61, p. 67.

<sup>150</sup> Metodología/61, p. 68; v. § 4.14, «Recapitulación hasta 1960».

<sup>151</sup> Metodología/61, p. 68.

diversos e incoherentes, y que sus conocimientos encierren para ellos una eficacia educativa máxima»<sup>152</sup>.

5.2. *Fases en la enseñanza de la Lengua y Literatura.* La primera fase corresponde a los primeros años de vida; en ella, el lenguaje se adquiere naturalmente y, también, se puede estimular con juegos lingüísticos adecuados. La segunda fase comienza cuando el alumno tenga desarrollada la capacidad abstracta necesaria para unir el aprendizaje práctico con el estudio teórico de lenguaje. Ese es el momento de ponerlo «en contacto con la gramática. Para que el estudio de esta tenga alguna eficacia es indispensable que esté combinado con la adquisición práctica de la lengua, y no solamente en íntima colaboración con ella, sino tomándola como punto de partida»<sup>153</sup>. La práctica está siempre presente: «Un estudio científico de la lengua en la Enseñanza Media, desligado por completo de la adquisición práctica de aquella, sería absurdo; y lo sería también en la Universidad sin una conexión directa con la realidad del habla»<sup>154</sup>. Esta es la verdad: «No son dos fases, sino dos *formas*, las que, debidamente combinadas, se extienden a lo largo de toda la enseñanza de la lengua en el Bachillerato»<sup>155</sup>. Pero la realidad es otra: «muchos profesores, que entendiendo que la primera fase corresponde a los años de infancia y escuela, y la segunda a los de Bachillerato, han establecido una radical separación entre las dos formas de estudio. Estas ideas y estos profesores son los culpables de que hoy sea tan mortecino y ciego para los alumnos el estudio del idioma»<sup>156</sup>. La eficacia educativa impone, pues, «el uso simultáneo de las dos formas de enseñanza, teórica y práctica, frente al deslinde en extremo riguroso que planes de estudio de otros tiempos señalaban entre unos y otros aspectos y formas de la enseñanza»<sup>157</sup>, porque el conocimiento práctico de la lengua fundamenta al conocimiento teórico que, a su vez, desarrolla y consolida el conocimiento práctico<sup>158</sup>.

5.3. *Qué entienden muchos libros y profesores por «método teórico-práctico».* Muchos libros de texto antiguos ya hablaban de un «método

<sup>152</sup> Metodología/61, p. 68; v. § 5.6, «Unidad y continuidad en la enseñanza del idioma», § 5.22, «Cuándo enseñar la Gramática».

<sup>153</sup> Metodología/61, p. 69.

<sup>154</sup> Metodología/61, p. 69.

<sup>155</sup> Metodología/61, p. 69.

<sup>156</sup> Metodología/61, p. 69.

<sup>157</sup> Metodología/61, p. 69.

<sup>158</sup> Véase § 5.5, «El método activo», § 5.22, «Cuándo enseñar Gramática», § 5.6.1, «Consecuencias en los alumnos», § 5. 27, «Cómo explicar los textos».

teórico-práctico». Y lo entendían «de una manera muy pintoresca que todavía invade una notable cantidad de libros de texto recién salidos de las prensas. El «método teórico-práctico» consistía –y consiste [1960]– en hacer acompañar cada lección teórica de una serie de «ejercicios de aplicación», cuyo solo objeto era comprobar hasta qué punto había comprendido el alumno la lección aprendida previamente de memoria. El advertir aquí que no es ese el sentido que quiero dar a la combinación teoría y práctica, resultaría pueril si no ocurriese, como lamentablemente ocurre, que el error indicado se encuentra aún demasiado extendido entre los profesores de la asignatura. Lenguaje no es lo mismo que gramática, y si se olvida esta elemental verdad los ejercicios no tendrán más valor formativo que el que pueda tener una partida de dominó»<sup>159</sup>.

5.4. *La gramática al servicio del uso de la lengua.* La enseñanza del idioma parte de la práctica, del adiestramiento por medio de ejercicios. La teoría procede de la reflexión sobre el uso, marcada, paso a paso, momento a momento, por las experiencias y usos lingüísticos que el alumno acumula: «La gramática debe ser solo un apoyo del aprendizaje práctico, y no tiene derecho a sustituirlo en ningún momento»<sup>160</sup>. Fines generales de la enseñanza de la lengua son, por lo tanto, desarrollar la comprensión y la expresión del alumno. El niño adquiere el lenguaje de forma natural recreando el habla común de su alrededor, por eso hay que partir del uso del mismo alumno, por defectuoso que se pueda creer, para desarrollarlo: «Se trata de excitarle a hablar, más que de prestarle palabras; de hacerle vivir su sistema de expresión, más que de ofrecerle un modelo [...]. Es misión del educador canalizar y estimular esa recreación idiomática, ayudando al niño a crear su expresión y resistiendo la fácil tendencia a suplantársela con la propia [...]; lo que se busca es extender y desarrollar su bagaje de ideas y palabras, por ejemplo y la práctica de la buena lengua corriente. Esta depuración se opera de manera indirecta y segura si se tiene cuidado de hacer oír a los niños los términos de las expresiones que queremos que digan, sin necesidad de prohibiciones ni correcciones (salvo en casos excepcionales)»<sup>161</sup>. Según Torner<sup>162</sup>, citado por Manuel Seco: «La gramática que

<sup>159</sup> Metodología/61, p. 70; v. § 4.13.5.1.1.2, «Selección del profesorado. Orientación didáctica», § 4.13.6.1, «Libros de texto sin control», § 4.13.6.1.1, «Causas de algunos defectos de los libros de texto», § 4.13.7, «Función de los libros de texto».

<sup>160</sup> Metodología/61, p. 70.

<sup>161</sup> Metodología/61, p. 70-71.

<sup>162</sup> F. M. Torner, *La enseñanza del idioma. Bases para su metodología*, Madrid, [1935], p. 191.

necesita saber un niño al abandonar la escuela debe ser obra de su actividad personal», y se pregunta Manuel Seco «¿Por qué no decir lo mismo del Bachillerato?»<sup>163</sup>.

5.5. *El método activo*. En este método, en la clase en común alumnos-profesor, el sujeto activo es el alumno; al profesor le corresponde estimularlo, desinhibirlo y orientarlo en su actividad y competencia idiomáticas. Este método conecta la enseñanza de lengua con el desarrollo de la inteligencia, con las miras puestas en la conveniencia de tratar con el alumno –a efectos de la enseñanza del idioma sin retórica fuera de lugar– sobre lo próximo, vivo y que sea de uso cotidiano; porque primero están las realidades cercanas conocidas del alumno; y, a través de lo conocido, pásese a otros niveles de realidades y conocimientos: «este orden no solo lo pide el sentido práctico; lo pide el sentido común y, en su nombre, la pedagogía»<sup>164</sup>. En el tratamiento de esas realidades primarias y secundarias «no interesa la verborrea, el cultivo de la palabra fofo que después será un obstáculo para la precisión del pensamiento y de la expresión [...]. Hace falta una enseñanza por el fondo de las cosas y no una enseñanza de pura retórica»<sup>165</sup>.

5.6. *Unidad y continuidad en la enseñanza del idioma*. La unidad de fines en la enseñanza del idioma y su continuidad son principios básicos para su pedagogía: «[...] mientras no haya acuerdo sobre lo que debe buscarse en la enseñanza de la lengua, no podrá esperarse nada de ella»<sup>166</sup>. El fin principal, tantas veces repetido antes<sup>167</sup>, es «comprender y hacerse comprender»<sup>168</sup>. Pero la realidad es que un buen porcentaje de profesores sigue pensando que «saber la asignatura» equivale a saberse de memoria «definiciones de la gramática y todas las obras de los grandes autores. Barniz de cultura que, como vimos»<sup>169</sup>, constituye ciertamente uno de los fines a que puede aspirar nuestra enseñanza, pero que no es el principal de ellos»<sup>170</sup>. Otro grupo de profesores entiende que «la gramática

<sup>163</sup> Metodología/61, pp. 70-71; v. § 3.3, «Fines de la enseñanza de la lengua y la literatura», § 4.13.2, «Ventajas y desventajas de los cuestionarios del plan».

<sup>164</sup> Metodología/61, p. 71.

<sup>165</sup> Metodología/61, p. 71; v. § 4.2.1, «Redacción correcta no es inspiración literaria», § 4.9.2.1, «La explicación de textos y lecturas en voz alta», § 5.18, «La redacción».

<sup>166</sup> Metodología/61, p. 72.

<sup>167</sup> Véase el apartado § 3.3, «Fines de la enseñanza de la lengua y la literatura».

<sup>168</sup> Metodología/61, p. 73.

<sup>169</sup> Véase el apartado § 4.15.2. y § 5.2.

<sup>170</sup> Metodología/61, p. 72.

española, como la latina, es una gimnasia del pensamiento, y convierten la clase en un tablero de ajedrez donde, palabra por palabra, son analizadas oraciones y oraciones durante todo el curso; procedimiento bastante práctico, si para hablar empleásemos la gramática en lugar del idioma»<sup>171</sup>.

5.6.1. *Consecuencias en los alumnos.* Se constata, pues, disparidad de criterios, de fines y de «métodos» de enseñanza del idioma, según el pro-fesor de turno por curso. Disparidades que seguirán existiendo «mientras no se insista en la verdadera finalidad de la enseñanza, con palabras oficiales y privadas, en una campaña intensa de reeducación de profesores»<sup>172</sup>. El alumno, cuando se enfrenta con los inevitables y necesarios exámenes de «alumnos libres» y de «reválidas», lógicamente, quiere aprobar. Ante esos exámenes, los alumnos se sienten víctimas de las disparidades, sobre todo, de fines; porque con distintos métodos se pueden alcanzar fines iguales<sup>173</sup>.

5.7. *Pluralidad de métodos, pero unidad de fines.* De nuevo nos encontramos con una afirmación rotunda de Manuel Seco: «La uniformidad en el método no encierra la importancia que algunos creen. El proverbio de «cada maestrillo tiene su librillo» conserva plena validez para mí. El profesor, *cada* profesor, emplea un método que para él es el más acertado, y, aunque en la realidad esté muy lejos de serlo, será con ese método suyo con el que obtendrá el mayor fruto. Porque el método es en el profesor lo que el estilo en el escritor; forma parte de la personalidad, y serán vanos y contraproducentes todos los esfuerzos que se hagan para imponerle otro, por perfecto que sea. No cabe duda de que una cuidada preparación de varias generaciones de profesores conseguiría una uniformidad casi total en sus métodos docentes, y que de esta uniformidad derivaría una mayor eficacia en la enseñanza. Los alumnos, al pasar de un curso a otro, de un profesor a otro, se sentirían dentro del mismo ambiente, dentro de un mundo ordenado, con límites bien conocidos; al contrario de la sensación de selva virgen en que se ven hoy sumidos, encontrando cada año horizontes inesperados,

<sup>171</sup> Metodología/61, pp. 72-73; v. § 3.2.2.2, «Conocimientos de historia literaria como ornato de la cultura general del individuo», § 3.3.2, «Literatura y ocio», § 4.9, «Programa teórico del Bachillerato», § 4.13.5.1.1.1.1, «Intrusismo y rutina docente», § 4.13.6, «Funciones de la inspección», § 4.15, «Bachillerato de 1975», § 5.1, «Contenido de la enseñanza y cómo enseñarlo», § 5.4, «La gramática al servicio del uso de lengua».

<sup>172</sup> Metodología/61, p. 73.

<sup>173</sup> Véase § 4.13.3, «Causas aparentes del fracaso», § 4.13.4, «Pruebas del fracaso», § 5.6.1, «Consecuencias en los alumnos»,. § 5.2, «Fases en la enseñanza de la Lengua y Literatura», § 5.7, «Pluralidad de métodos, pero unidad de fines».

en desconcertantes cambios de rumbo. Un método seguido con constancia durante varios años da al alumno seguridad en sí mismo, fe en el profesor, paso firme en el aprendizaje. Muchas de las lagunas que muestran nuestros alumnos se deben en parte a la variedad o disparidad de métodos –o sea, de profesores– a que han estado sometidos; por ello hay quien ha propuesto, como medio para aminorar esas lagunas, hacer que los alumnos sigan durante varios años, dos o tres por lo menos, con el mismo profesor de lengua [...]. Unidad, pues, de fines: esta es la esencial. La de métodos es secundaria, y por lo demás solo podrá darse en función de aquella»<sup>174</sup>.

5.8. *Unidad de materia a pesar de la denominación «Lengua y Literatura».* La disciplina Lengua y Literatura es una forma más de instrucción, educación y adquisición de conocimientos en una etapa concreta de la enseñanza. Sin embargo: «La presencia de dos términos en el nombre de la disciplina ha sido la causa de que muchos hayan juzgado el Bachillerato dividido en dos países, con fronteras bien señaladas y defendidas: uno es el país de la Lengua, otro el país de la Literatura. Hasta hemos oído pedir alguna vez que se separasen en los Institutos la Lengua y la Literatura como cátedras diferentes. El Estado, siempre parco en los gastos de Educación Nacional, no hubiera accedido a este desdoblamiento; pero, de todas formas, la división sería absurda en la Enseñanza Media, y el pretenderla solo demuestra ignorancia del contenido y de los fines de la asignatura»<sup>175</sup>. El maestro, en todos los sentidos, y catedrático de Lengua y Literatura Española de Enseñanza Media, don Samuel Gili Gaya<sup>176</sup>, citado por Manuel Seco, advierte contra la división y la discontinuidad en la enseñanza: «Al llegar a la pubertad –dice Gili Gaya– la enseñanza gramatical del español se interrumpe bruscamente en el momento en que podían esperarse mejores frutos de ella, para dar paso al estudio de la historia literaria; como si lengua y literatura fuesen independientes entre sí y no formasen parte inseparable de un proceso formativo único»<sup>177</sup>.

<sup>174</sup> Metodología/61, pp. 72-73; v. § 4.13.3, «Causas aparentes y reales del fracaso de la Lengua y Literatura en el Bachillerato», § 5.6.1, «Consecuencias en los alumnos».

<sup>175</sup> Metodología/61, p. 73.

<sup>176</sup> Samuel Gili Gaya, «La enseñanza de la Gramática» en *Revista de Educación* 1, 1952, pp. 119-122.

<sup>177</sup> Metodología/61, p. 73; v. § 2, «La literatura toda ella es lenguaje», § 3.3, «Fines de la enseñanza de la lengua y la literatura», § 5.1, «Contenido de la enseñanza y cómo enseñarlo», § 5.2, «Fases en la enseñanza de la Lengua y Literatura», § 5.6, «Unidad y conti-

5.9. *Didáctica de la unidad de materia «Lengua y Literatura»*. No hay que entender la unidad en la Lengua y Literatura como su mezcla o combinación, a partes iguales, en una etapa única: «La solución está en dar preferencia al estudio de lengua en una primera fase, y al estudio de la literatura en la segunda, tal como procura hacer el Plan de Enseñanza vigente. Uno y otro estudio deben ser planeados en continuidad, «desde la escuela de párvulos hasta el doctorado universitario», según el tajante parecer de Gili Gaya»<sup>178</sup>. Conseguidas la articulación y la coordinación de la asignatura, es necesario «el enlace [...] entre esta [Lengua y Literatura] y las demás [asignaturas], de manera que el estudio del idioma no se convierta en algo excesivamente intelectual y de vitrina. Repito, como más arriba, que el lenguaje se encuentra en el corazón de todas nuestras actividades y forma parte de nuestro pensamiento [...]. Unidad y universalidad»<sup>179</sup>.

5.10. *La lectura y la escritura. La realidad sobre la lectura y la escritura al ingresar en Bachillerato*. Antes<sup>180</sup> refería Manuel Seco que se había pedido por parte de algunos que separasen en los Institutos la Lengua y Literatura como cátedras diferentes. Tras esa petición subyace la idea de que el Instituto de Enseñanza Media tiene que estar más próximo a la Universidad que a la Escuela; no conciben que en el Bachillerato sería preciso ahondar en la enseñanza de la lectura y escritura. Pero la realidad demuestra que, «al salir de la escuela, los niños todavía tropiezan con dificultades en la lectura y no son capaces de abstraerse del aspecto material de esta para aplicarse por entero a su contenido. Leer es «recoger», percibir, y los niños que ingresan en el Bachillerato no *leen*, sino que *descifran*, salvo excepciones afortunadas. La escuela, en general, y seguramente no por culpa suya, no consigue infundir en sus alumnos el hábito de lectura, y mucho menos, como consecuencia, el amor a ella; y el resultado es la escasa utilidad que a estos lectores precarios les presta su conocimiento, y el pobre servicio que ellos a su vez pueden rendir a la sociedad»<sup>181</sup>.

nidad en la enseñanza del idioma», 5.26, «La explicación de textos», § 5.27, «Cómo explicar textos. Qué textos escoger. Cómo impartir un curso completo por medio de textos».

<sup>178</sup> Metodología/61, pp. 73-74.

<sup>179</sup> Metodología/61, p. 74; v. § 1.1.7, «Función auxiliar del pensamiento», § 5.2, «Fases en la enseñanza de la Lengua y Literatura».

<sup>180</sup> Véase § 5.8, «Unidad de materia a pesar de la denominación *Lengua y Literatura*».

<sup>181</sup> Metodología/61, p. 75; v. § 4.4, «De lo que quedó al bachiller tras siete cursos de lengua y literatura», § 4.9.2.1, «Explicación de textos y lecturas en voz alta», § 5.15.1, «Cómo ejercitar a los alumnos en la conversación. Dificultades de base».

5.10.1. *El profesor de bachillerato debe continuar la labor de la escuela.* El escolar que continúa su preparación con otros estudios, tal vez, pueda remediar su lectura y escritura deficientes. Para ello deben colaborar los profesores conscientes de que su misión es «desarrollar» y cultivar, no «imponer» y trasplantar<sup>182</sup>. El punto de partida en el Bachillerato es el que fue punto de llegada en la Escuela; pero muchos de los profesores encargados de los cursos que siguen inmediatamente a la etapa escolar, no lo aceptan, volviendo la espalda a la realidad y a la lógica: «tal vez creyendo que su dignidad se mancharía si se inclinase un poco hacia la escuela [...]. Se dice que la culpa no es de los profesores de Bachillerato, sino de los maestros de Escuela, cuya actuación no es lo bastante eficiente. Se dice que los maestros enseñaban mejor en otros tiempos...»<sup>183</sup>. La consecuencia es que, si un alumno no es capaz de superar esas deficiencias por su cuenta, quedará a la zaga de sus compañeros, a veces, para siempre. Acháquese la culpa al plan en vigor. Pero la solución está en que un profesor de Bachillerato «no puede de ningún modo ignorar los resultados obtenidos por la Enseñanza Primaria [...]. El llamado Examen de Ingreso tiene por finalidad oficial —entre otras— suministrar esa información; pero todos sabemos que en la práctica es tan solo un trámite más. Por eso es necesario que el profesor que toma a su cargo a los alumnos recién ingresados en el Bachillerato, realice por su cuenta un segundo examen de ingreso (este con minúsculas), un sencillo y por tanto verdadero examen que le ponga al corriente de lo que saben y de lo que ignoran los niños que le han correspondido. Del resultado de este examen incruento sacará el punto de arranque de todo su curso»<sup>184</sup>.

5.10.2. *Cómo ejercitar a los alumnos en la lectura.* Como estrategia general, es preciso que la lectura no se considere una tarea en sí misma ni se convierta en un ejercicio de virtuosismo, porque la lectura «de corrido» en voz alta produce en el niño fatiga y sensación de trabajo, y, además, no sirve en sí más que para adquirir el hábito de asociar instantáneamente a la imagen de las letras su valor fonético; y ese hábito no es sino una parte del conocimiento de la lengua gráfica. Hay que inculcar en el alumno autocorrección en sus asociaciones

<sup>182</sup> Véase desde el § 5.1, «Contenido de la enseñanza y cómo enseñarlo», al § 5.8, «Unidad de materia a pesar de la denominación *Lengua y Literatura*».

<sup>183</sup> Metodología/61, p. 75.

<sup>184</sup> Metodología/61, p. 76; v. § 4.13.5.1, «Exámenes de alumnos libres», § 4.13.5, «Los exámenes en el Plan de 1957».

equivocadas de imagen visual e imagen acústica de las palabras. De esta forma, se le obliga «a fijar la atención sobre lo que ha visto mal [...]». Es la única forma de desarrollar el hábito de la observación, tan necesario en el arte leer. El resultado no será tan solo la educación del ojo, sino también un mejoramiento de la prosodia paulatino, inconsciente para los niños<sup>185</sup>. Como técnica de la lectura, previamente a la lectura en voz alta ante sus alumnos, el profesor debe preparar con esmero todos los aspectos de un texto bien seleccionado, por ejemplo: entonación adecuada al texto, aclaración instantánea del significado de toda palabra o frase que pueda resultarles poco conocida. Si la lectura del profesor está bien hecha, se ha logrado el provecho del ejercicio: «hacer ver a los alumnos en toda su riqueza el contenido del texto, inculcarles una vez más la noción de que leer no es una especie de proceso industrial que transforma letras impresas en sonidos, sino algo mucho más útil y al mismo tiempo más apasionante: revivir hechos, imágenes, pensamientos, trasladándolos a nuestra mente desde la mente de un hombre notable, alejado de nosotros por el espacio o por el tiempo»<sup>186</sup>. Tras esta lectura clarificadora del profesor, este controlará, por medio de la relectura de cada texto –solo de dos o tres alumnos, para evitar la monotonía–, el grado de comprensión alcanzado con las lecturas de cada alumno<sup>187</sup>.

5.10.3. *Cómo ejercitar a los alumnos en la escritura.* Entendida aquí *escritura* como «manera personal de trazar los signos con que se escribe»<sup>188</sup>, también merece ser atendida y revisada por parte del profesor, pues, «por extraño que parezca, muchos entran en el Bachillerato sin saber tomar correctamente la pluma ni colocar bien el papel ni el cuerpo. Lo que sí hemos de pedirles, aun a sabiendas de que en muchos casos el esfuerzo es vano, es que siempre escriban con claridad y limpieza»<sup>189</sup>, porque los ejercicios de escritura –graduados según las etapas de adiestramiento: copias de un texto impreso; transformaciones de la copia, por intervención de la inteligencia del alumno, en interpretaciones del

<sup>185</sup> Metodología/61, pp. 77-78.

<sup>186</sup> Metodología/61, p. 77.

<sup>187</sup> Véase § 2, «La literatura toda es lenguaje», § 2.3.1.1, «Función enriquecedora de la lectura», § 3.2.2.1, «La literatura al servicio del individuo», § 5.10, «La lectura y la escritura», § 5.27, «Cómo explicar los textos».

<sup>188</sup> Manuel Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos, *Diccionario del español actual*, citado, bajo *escritura*.

<sup>189</sup> Metodología/61, p. 78.

mismo texto; resúmenes en los que emplee el mismo vocabulario, etc.—también favorecen el hábito de la observación<sup>190</sup>.

5.1. *La ortografía. Función secundaria de la ortografía.* Para situar en su lugar a la ortografía hay que recordar de nuevo lo obvio: «En el principio era la palabra. Que, *después*, su transcripción gráfica sea un hecho de suma importancia, nadie lo duda, pues permite la fijación y la expansión por tiempo y espacio indefinidos [...] del acto de la comunicación oral. Pero la tendencia humana a confundirlo todo, ¿no ha hecho olvidar que las predicaciones «importante» y «secundario» no son contradictorias, y que, la escritura, por muy *importante* que sea, no deja de ser *secundaria* con respecto a la lengua hablada, que es, sin adjetivos, la lengua?»<sup>191</sup>.

5.12. *Cómo aprender ortografía por medio de la lectura y la escritura.* De la importancia de la ortografía para la vida profesional y social ya se trató en apartados anteriores<sup>192</sup>. El volumen y el cuidado de las lecturas efectuadas y la perfección con que se realicen los ejercicios de escritura, antes señalados, influyen directamente en la corrección ortográfica del alumno: «El papel que en ella puedan representar las reglas ortográficas debe considerarse insignificante, tanto más cuanto más numerosas y complicadas sean [...]. La ortografía se aprende solo por el conocimiento directo de las palabras, por el trato frecuente con ellas. Las personas que escriben correctamente no suelen conocer las reglas para el uso de la *b* o de la *h*»<sup>193</sup>.

5.13. *La acentuación, esa olvidada; porque lo que no entra en el examen...* Apréciense, al respecto, directamente, las orientaciones precisas que da Manuel Seco: «Las únicas reglas que por su validez universal y por su sencillez deben aprenderse y utilizarse constantemente son las de acentuación [...], las cuales deben inculcarse a los estudiantes desde muy temprano, a fin de que su uso [...] llegue a convertirse en rutina y casi en instinto. Las dificultades que la mayoría de los alumnos de Bachillerato encuentran en la acentuación se deben al aprendizaje

<sup>190</sup> Véase § 4.1.3, «Valor formativo de la ortografía. Entrenamiento en la observación», § 4.9.2.1, «Explicación de textos y lecturas en voz alta», § 4.7, «Leyes y cuestionarios oficiales de 1953. Principios pedagógicos», § 5.14, «Cómo enseñar ortografía: el dictado y la puntuación», § 5.15.1, «Cómo ejercitar a los alumnos en la conversación. Dificultades de base», § 5.18, «La redacción», § 5.26, «La explicación de textos».

<sup>191</sup> Repensar/75, p. 97; v. § 1.1.5, «Función social»; v. desde el § 4.1, «Ortografía», al § 4.1.6, «Por qué, para qué y cómo enseñar y aprender ortografía».

<sup>192</sup> Véase desde el § 4.1, «Ortografía», al § 4.1.6, «Por qué, para qué y cómo enseñar y aprender ortografía».

<sup>193</sup> Metodología/61, pp. 78-79; v. § 5.27, «Cómo explicar los textos. Qué textos escoger. Cómo impartir un curso completo por medio de textos».

tardío (cuando lo hay) de sus reglas, y a la poca importancia que a las faltas de este tipo conceden muchos profesores en el momento de corregir ejercicios. En una palabra [...], que es debido al descuido y la falta de interés que los profesores ponen en este aspecto de la ortografía [...]. Pero no puede extrañar el desprecio a la tilde cuando la ortografía en pleno resulta malparada en toda la Enseñanza Media. El Plan de 1953 consagraba una atención especial, muy loable, a la enseñanza de la ortografía; pero en los exámenes, sobre todo en los de alumnos libres, no solía haber ninguna prueba de ortografía, y en consecuencia los profesores dejaban al margen durante el curso esta enseñanza y sus ejercicios, relegándolos a una función de relleno, de matar los minutos que sobran después de una penosa explicación teórica [...], y es obligación seria de los profesores de Español hacer que los muchachos, al salir de esta fase de sus estudios [Enseñanza Media], posean la ortografía de una persona medianamente civilizada»<sup>194</sup>.

5.14. *Cómo enseñar ortografía: el dictado y la puntuación.* Otra parte del método de la enseñanza de la ortografía, la escritura correcta de la palabra, además de la lectura y la escritura, es el dictado preparado y «no el dictado improvisado, que es todavía el más extendido en nuestras aulas». El dictado preparado parte de un texto seleccionado y estudiado por el profesor; adecuado a los alumnos y conocido por estos, para evitar que, viendo en cualquier momento una palabra mal escrita, la escriban mal «porque la primera imagen de un objeto se graba más hondamente en la memoria que una segunda imagen del mismo, contraria a la primera e impuesta sobre ella»<sup>195</sup>, según afirman psicólogos, citados por Manuel Seco. La enseñanza de la escritura correcta de la palabra tiene una finalidad preventiva: «Familiarizando al niño enseguida con la escritura acertada de las palabras que más adelante puedan presentarle dificultad, le libramos de la pesadilla de las faltas, que tan a menudo aqueja a los estudiantes de Bachillerato y aun de Universidad»<sup>196</sup>. Para que el alumno conozca el texto, se puede escribir en la pizarra o, también, recurrir a un fragmento de un libro leído en clase: se atrae la atención sobre palabras y aspectos destacables; se fijan la imagen visual y la motora y cualquier otro punto de interés;

<sup>194</sup> Metodología/61, pp. 79-80; v. § 4.1.2, «Valoración extensiva de los resultados», § 4.1.5, «Del fetichismo de la ortografía a la crisis de la ortografía», § 4.2, «Redacción», § 4.9, «Programa teórico del Bachillerato», § 4.15.4, «Resultados del Bachillerato de 1975», § 5.14, «Cómo enseñar ortografía: el dictado y la puntuación».

<sup>195</sup> Metodología/61, p. 80.

<sup>196</sup> Metodología/61, p. 80.

se dicta el texto, y los alumnos se autocorrigien, porque es «poco útil el procedimiento de cambiar cuadernos, pues el niño confunde todas sus impresiones por la vista de las faltas de su vecino [...]. Si queremos que sus recuerdos sean coherentes, obliguémosle a corregir sus propios errores»<sup>197</sup>. El control posterior del profesor tendrá en cuenta la omisión en la corrección de errores, la falta de aplicación de sus dotes de observación y, en cambio, no penalizará el número de faltas cometidas en los pocos minutos del dictado. El dictado tradicional, el realizado de improviso y corregido por el profesor, sí tiene como función controlar resultados.

En cuanto a la enseñanza de la puntuación, nuestro autor le dedica este párrafo con una orientación precisa: «Conviene acostumar a los alumnos desde el comienzo del Bachillerato al dictado sin puntuación, a fin de que observen por su cuenta la colocación de los signos de puntuación, delicada cuestión, difícil de enseñar y más difícil de aprender»<sup>198</sup>. En 1975, Manuel Seco añade que la puntuación es difícil de enseñar y aprender porque, en parte, es «expresión precisa de una serie de relaciones sintácticas, o lógico-sintácticas, del texto [...]; su didáctica exige un conocimiento serio de las estructuras sintácticas y una enseñanza simultánea de estas y de los signos gráficos no verbales que las articulan; y por desgracia, son relativamente pocos los profesores, en todos los niveles, con los bagajes necesarios para esta proeza [...]. Todavía abunda el profesor que en el tradicional dictado cuenta «una falta» la de una letra y como «media» la de un acento, sin contar en absoluto la de puntuación. Es decir, hay una inversión, consiguiente a una incompreensión radical, de la jerarquía entre los tres aspectos –puntuación, acentuación, letras– integrantes de la ortografía»<sup>199</sup>. En 1982<sup>200</sup>, vuelve a insistir en la importancia de la puntuación. Advierte que la clase dedicada a la ortografía por medio del dictado preparado no basta, porque está demostrado que un mismo alumno «comete en una redacción casi el doble de faltas que en un dictado [...]. La responsabilidad del profesor, mejor dicho, de todos los profesores del alumno, [vigilar cuidadosamente todos sus trabajos escritos] es aquí evidente»<sup>201</sup>.

<sup>197</sup> Metodología/61, pp. 80-81.

<sup>198</sup> Metodología/61, p. 81.

<sup>199</sup> Repensar/75, p. 102.

<sup>200</sup> Dos preguntas/82, p. 21.

<sup>201</sup> Metodología/61, p. 81; v. § 4.1.2, «Valoración extensiva de los resultados», § 4.1.5, «Del fetichismo de la ortografía a la crisis de la ortografía», § 4.2, «Redacción»,

5.15. *El vocabulario y la expresión oral. Cómo se desarrolla la expresión oral.* Comprender y hacerse comprender, comprensión y expresión<sup>202</sup> son los fines esenciales y fundamentales, a su servicio están la lectura y la escritura, como instrumentos para desarrollarlos y alcanzarlos. La capacidad de comprensión y expresión se desarrollan casi de forma paralela, y el fomento de la una beneficia a la otra; pero la capacidad de expresión va siempre a la zaga de su compañera, por ello son necesarios ejercicios y enseñanzas que transformen el máximo de caudal lingüístico de «pasivo» a «activo». Ambas capacidades están mutuamente relacionadas, y nadie puede discutir su importancia en la educación ni anteponer la una a la otra. Sin embargo, «aún no se atiende mucho a la educación de la facultad expresiva en los niños»<sup>203</sup>; a pesar de que la expresión oral, «más que hija del pensamiento de cada instante, es madre de él, y la facilidad que alcancemos en aquella supondrá una mayor agilidad en nuestra actividad pensadora»<sup>204</sup>.

5.15.1. *Cómo ejercitar a los alumnos en la conversación. Dificultades de base.* Por medio de la clase en forma de conversación, el alumno puede *oír* a los que saben, y también puede *imitarlos*. La conversación sobre temas conocidos y de interés para los alumnos facilita que *se expresen*; el profesor, con esta táctica, se fija en la forma empleada por el alumno; le puede, con suma delicadeza, sugerir que, por una parte, cuide su prosodia para que sus sonidos sean claros y los demás compañeros lo puedan entender; por otra parte, el profesor indica variantes adecuadas de formas gramaticales (concordancia, coordinación, subordinación, régimen preposicional, etc.): «No solo se trata de apartar a un niño de un mal uso, sino de poner en guardia contra este a todos los demás alumnos»<sup>205</sup>. Expuesto cómo actuar sobre las formas, toca

§ 4.9, «Programa teórico del Bachillerato», § 4.15.4, «Resultados del Bachillerato de 1975», § 5.13, «La acentuación, esa olvidada».

<sup>202</sup> Véase § 3.3, «Fines de la enseñanza de la lengua y la literatura», § 5.6, «Unidad y continuidad en la enseñanza del idioma».

<sup>203</sup> Metodología/61, p. 82.

<sup>204</sup> Metodología/61, p. 82. Sobre la carencia general en nuestra formación en saber decir y saber escuchar, v. § 4.3, «La expresión oral». Sobre la función de la lectura y los buenos modelos de expresión en la enseñanza, v. § 3.2.2.3, «Literatura, escuela de estilo», § 1.1.3, «Función defensiva», § 1.1.6.1, «Las mujeres enseñan a hablar con juegos», § 1.1.7, «Función auxiliar del pensamiento», § 1.1.7.1, «Lenguaje y personalidad», § 1.2.3, «Lengua y enseñanza», § 3.2.1, «Función educativa de la enseñanza de la lengua», § 3.2.2, «Función educativa de la enseñanza de la literatura», § 5.5, «El método activo», § 5.9, «Didáctica de la unidad de materia *Lengua y Literatura*».

<sup>205</sup> Metodología/61, p. 83.

tratar sobre el fondo. En las conversaciones y narraciones, es frecuente observar que el alumno no diferencia entre lo esencial y lo secundario. Hay que enseñarle a diferenciar y ordenar causas y efectos: «Entre los medios de desarrollar capacidad de expresión oral [...], el diálogo es el más eficaz, dentro de la relativa eficacia que cabe admitir en la enseñanza de algo que depende sobre todo de las cualidades naturales. El diálogo es el estímulo directo del pensamiento y el habla, si está bien dirigido»<sup>206</sup>. El diálogo es un ejercicio más que hay que preparar mediante la observación de todos los aspectos y elementos de aquello sobre lo que va a dialogar. Con esta minuciosa preparación, el alumno afina sus dotes de observación, acumula sensaciones y caudal activo de palabras que empleará en ocasiones posteriores. Pero hay que ser realistas, Manuel Seco, en 1993, observa: «La tarea que tiene ante sí el profesor de lengua es apasionante, pero dista mucho de ser un paseo militar. Ante todo, porque el cimienta cultural que llevan los chicos de 12 o 14 años, a cuya edad es preciso empezar la aplicación intensiva de este tratamiento educativo, es cada vez más inconsistente», porque, el alumno, en lugar de escuchar al otro, oye música; porque sus ojos, en lugar de servirles para leer, miran la pantalla. Y añade: «A este despegue de la realidad circundante se une la anémica cultura general que han asimilado, particularmente en saberes fundamentales como la geografía o la historia». Para concluir: «Hay una perniciosa obsesión en los pedagogos ministeriales por prescindir del pasado, como si este no fuese la raíz de nuestro presente [...]. Es grave secuela de esta tendencia la practica ministerial, nada nueva, de establecer especializaciones en los planes de estudios de Bachillerato. La mente del estudiante en esas edades carece de madurez para seleccionar opciones [...]; de elegir el camino con acierto»<sup>207</sup>. Consecuencia de esa pobreza cultural es la pobreza del llamado lenguaje juvenil, fomentado por el mimetismo de muchos adultos que no quieren serlo, y combaten el inevitable paso de los años con empleo de expresiones descuidadas, toscas, vagas, inexactas, torpes, que identifican a esa fugaz etapa juvenil<sup>208</sup>.

<sup>206</sup> Metodología/61, p. 83.

<sup>207</sup> Educación/93, pp. 218-219.

<sup>208</sup> Educación/93, pp. 219-220; v. § 3.2.1.3, «Lengua, inteligencia y enseñanza compensatoria», § 3.2.2.3, «Literatura, escuela de estilo» trata la función de la lectura y los buenos modelos de expresión en la enseñanza compensatoria, § 3.3, «Fines de la enseñanza de la lengua y la literatura», § 5.10.2, «Cómo ejercitar a los alumnos en la lectura» para mejorar la prosodia.

5.16. *Cómo aprender palabras.* Los alumnos necesitan vocabulario para desarrollar su expresión oral y escrita: «La pobreza de léxico es mal muy extendido, como consecuencia de una enseñanza descuidada, y de ello se resiente bastante el periodismo y hasta la literatura. No se trata de que los alumnos se estudien de memoria las páginas del diccionario; las palabras deben aprenderse siempre en funciones, es decir, dentro de un texto»<sup>209</sup>. El profesor, en la explicación de textos, aclarará, con ejemplos oportunos, el sentido de los vocablos necesarios para comprender el texto. El método de aprendizaje por medio de sinónimos (rechazado por algunos) es útil «porque casi siempre, en un texto, una palabra puede ser sustituida por otra y aun otras equivalentes [...]. No hay peligro de que el niño aprenda identidades de significado que no existen, pues los matices diferenciales que siempre se dan entre los sinónimos los irá captando a lo largo de los repetidos ejemplos que se le presentarán en ocasiones posteriores»<sup>210</sup>. El peligro del método no está en que el alumno aporte una serie de equivalencias, sino en la posible falta de repetidos ejemplos y de ocasiones posteriores de aprendizaje. Hay que enseñar al alumno el manejo de un diccionario adecuado a su capacidad y edad. Las edades más propicias para la adquisición del vocabulario (entre los nueve y diez años y la entrada en la adolescencia) deben ser aprovechadas con un refuerzo especial de ejercicios. El alumno adquiere de forma natural los nombres abstractos, necesarios para la formación de conceptos, si se enseña antes el adjetivo o verbo primitivo correspondiente. La enseñanza del vocabulario también abarca, con las precauciones necesarias, ejercicios de formación de palabras nuevas, de construcción de frases en que entre una palabra con todos sus significados, ejercicios de interpretación del significado de palabras compuestas y derivadas, etcétera<sup>211</sup>.

5.17. *Necesidad de la clase de recitación en la Enseñanza Media.* Porque «cada texto bien aprendido constituye un caudal de construcciones y palabras que en esa edad suelen quedar grabadas en el fondo de la conciencia, y que luego, años después, surgen en nuestros escritos y conversaciones sin evocar siquiera el recuerdo de su procedencia»<sup>212</sup>. La lección de recitación es ejercicio apropiado para aprender ese caudal;

<sup>209</sup> Metodología/61, p. 83-84.

<sup>210</sup> Metodología/61, p. 84.

<sup>211</sup> Véase § 2.1, «Literatura y desarrollo del lenguaje, § 2.3.1.1, «Función enriquecedora de la lectura», § 3.2.1.2, «Enseñar a decir cosas», § 3.3, «Fines de la enseñanza de la lengua y la literatura».

<sup>212</sup> Metodología/61, p. 85.

por eso «es necesaria [la recitación] también en la Enseñanza Media, sobre todo en los primeros cursos [...] para el cultivo de la memoria, facultad cuya importancia es absolutamente innegable, a pesar de las opiniones de algunos pedagogos que olvidan la psicología del niño. [Es esencial también] para educar el gusto, y un punto de partida para la formación de una cultura literaria»<sup>213</sup>. Los textos para estos ejercicios deben ser adecuados a su edad, fáciles de comprender y capaces de despertar su interés. Por medio de estos ejercicios, se practica la entonación adecuada a la intención de cada texto<sup>214</sup>.

5.18. *La redacción. Cuándo empezar con los ejercicios de redacción. Cómo empezar a enseñar a los alumnos a redactar.* Aunque algunos, ante la grave situación observada en todos los grados de la enseñanza en lo que respecta a la redacción, proponen que se convierta en su centro, no se puede ignorar lo obvio: «Cuando se haya comprobado cierta soltura en la expresión oral de un alumno, se le puede pedir entonces que empiece a cultivar la expresión escrita [...]. Porque antes se habla que se escribe, y, si bien urge que el niño aprenda cuanto antes la expresión escrita, esta no puede llegar si no hay una previa capacidad de expresión oral»<sup>215</sup>. La función social de la expresión escrita (función integradora y de desarrollo de la personalidad del individuo) obliga a desarrollar en los alumnos «la capacidad, imprescindible para la convivencia, de hacer comprender con exactitud lo que queremos decir, lo que queremos comunicar»<sup>216</sup>. Para ello, partamos de lo que saben: hablar. En una primera etapa, «los alumnos deben decir por escrito las cosas tal y como salen de sus labios [...]. Se trata –y esto se olvida a menudo– de que digan lo que *piensan*, lo que *ven*, no lo que *deben pensar* o lo que *deben ver*. Ahora bien: tenemos que procurar, desde luego, que aprendan a pensar y a ver. Si conseguimos esto, ya es mucho; pues no hace falta que lleguen a ser buenos escritores, sino que afinen sus sentidos, para su propio placer y utilidad»<sup>217</sup>. Para conseguirlo, en esa primera etapa, el alumno completa frases, construye otras parecidas, redacta otras en que figuren unas palabras determinadas; en la siguiente, narra siguiendo un cuestionario ordenado de preguntas

<sup>213</sup> Metodología/61, p. 85.

<sup>214</sup> Sobre la función de la lectura y los buenos modelos de expresión en la enseñanza compensatoria, v. § 3.2.2.3, «Literatura, escuela de estilo», § 5.26, «Explicación de textos».

<sup>215</sup> Metodología/61, pp. 86-87.

<sup>216</sup> Educación/93, p. 216.

<sup>217</sup> Metodología/61, pp. 87-88; v. § 5.4, «La gramática al servicio del uso de la lengua», § 5.10.1, «El profesor de bachillerato debe continuar la labor de la escuela».

sobre un hecho concreto; después, practicaré con descripciones, retratos, diálogos, etc. Estos ejercicios están encaminados a que «el alumno aprenda a ver [...]. Hay tres tipos de observación: 1.<sup>a</sup>, la fotográfica, [...] es la que se debe poner en juego al principio, cortando el despliegue prematuro de la fantasía y de la palabrería; 2.<sup>a</sup>, la observación de usos, costumbres, los sentimientos [...]; ya los sentidos se alían con el entendimiento; y 3.<sup>a</sup>, la observación de la realidad política, económica, social y religiosa; esta forma corresponde ya a un grado avanzado en la facultad de observación, y solo puede darse en los últimos años de la enseñanza media. Es una equivocación introducir temas de análisis literario demasiado pronto: cuando no se sabe imitar, se copia de los manuales, de las enciclopedias, de los prólogos»<sup>218</sup>.

Hay, pues, que partir de la descripción de la realidad vivida en cada momento por el alumno. Los temas de redacción propuestos deben, en general, ser abarcables, exigir un esfuerzo de reflexión sobre los hechos comprobados, ser útiles, huir de anécdotas frívolas y obligar a un esfuerzo de selección<sup>219</sup>: «[...] no interesa la verborrea, el cultivo de la palabra fofa que después será un obstáculo para la precisión del pensamiento y de la expresión [...]. Hace falta una enseñanza por el fondo de las cosas y no una enseñanza de pura retórica»<sup>220</sup>. Salvadas estas etapas, el alumno está preparado para otras formas de redacción: resúmenes, cartas, juicios, etc., según su madurez mental, que, a la vez, se desarrolla por la práctica misma de esos juicios, comparaciones, resúmenes, etc. En cuanto al resumen, ha de llevarse a cabo de manera rigurosa: «tiene que ser un análisis reflexivo, tiene que consistir en una distinción y comparación de ideas expresadas en cada párrafo o serie de párrafos homogéneos, para elegir las principales y dejar a un lado las secundarias. Esta práctica es esencial para toda interpretación en gran escala –incluido el arte de leer– y también para toda expresión precisa y ordenada del pensamiento propio y, por consiguiente, para el arte de escribir»<sup>221</sup>.

5.19. *Cómo corregir y calificar la redacción del alumno para que aprenda a escribir bien.* No existe solución práctica satisfactoria. El pro-

<sup>218</sup> Metodología/61, pp. 88-89.

<sup>219</sup> Véase § 2.1, «Literatura y desarrollo del lenguaje», § 5.5, «El método activo».

<sup>220</sup> Metodología/61, p. 71.

<sup>221</sup> Metodología/61, p. 91; v. § 3.3, «Fines de la enseñanza de la lengua y la literatura». Sobre la importancia de la redacción en periodismo, § 4.2.1, «Redacción correcta no es inspiración literaria», § 4.2.2, «La prisa como escudo, la redacción deficiente como baldón del periodista».

fesor debe advertir antes de cada ejercicio de redacción que «escribir bien no consiste en emplear muchos adjetivos y muchas frases, sino, por el contrario, en decirlo todo con el menor número posible de palabras [...]. La concisión en lo redactado no solo es deseable en sí, sino que facilita la tarea de corrección y calificación»<sup>222</sup>. La corrección por «impresión» (escritura, ortografía, limpieza, el alumno en sí...) es imprecisa. Si los alumnos son numerosos, el cansancio de tanta corrección aumenta la impresión imprecisa. Al profesor le queda la corrección aproximada, aquella que discretamente señala o corrige, según proceda, «las faltas más graves contra la gramática, contra el léxico, contra la lógica y el orden o contra la verdad»<sup>223</sup>.

5.20. *La gramática. Qué enseña la gramática y qué gramática enseñar.* Según la vieja definición –incluida, con algunas variaciones, en sucesivas ediciones (1771-1931) de la gramática académica–, la Gramática «es el arte de hablar y escribir correctamente». Pero se pregunta Manuel Seco: «¿Sirve la Gramática para enseñar el idioma? ¿Basta saber Gramática para saber hablar?» Por testimonios recogidos por él, la Gramática no enseña a hablar y escribir correctamente la lengua propia, porque es «un problema de instinto, de práctica, de gusto y de inteligencia» (Américo Castro<sup>224</sup>) y, para Locke<sup>225</sup>, de atenerse a la regla del uso<sup>226</sup>. Opiniones así, fundamentadas sin duda alguna, se basan en la existencia de pésimos libros de gramática, en una enseñanza de la Gramática ineficaz por inapropiada y en una tradición de exámenes que desvirtúa los fines de la enseñanza. Pero la Gramática, aplicada sobre material lingüístico que ya poseen los alumnos, enseña a pensar porque los obliga a distinguir y, de resultas, forma su capacidad de análisis<sup>227</sup>.

La Gramática normativa es útil porque define el mejor uso que en cada momento se da una comunidad hablante, que rechaza unas pocas expresiones y admite todas las que le son necesarias. Por consiguiente, «la definición tradicional de la Gramática como arte habría que modificarla manteniendo el factor *corrección* y suprimiendo la idea de instrumento. La Gramática *no enseña* a hablar, ni correcta ni incorrec-

<sup>222</sup> Metodología/61, p. 91.

<sup>223</sup> Metodología/61, p. 91; v. § 4.2, «Redacción», § 4.2.2, «La prisa como escudo, la redacción deficiente como baldón del periodista».

<sup>224</sup> Américo Castro, *La enseñanza del español en España*, Madrid, 1922, p. 23.

<sup>225</sup> John Locke, *Pensamientos acerca de la educación*, Madrid, s. a., § 168.

<sup>226</sup> Metodología/61, pp. 91-92.

<sup>227</sup> Gramática/72, pp. 9-10.

tamente; lo que hace es indicar *cómo se habla de acuerdo con el buen uso*<sup>228</sup>. El conocimiento de este tipo de Gramática «es un estadio previo indispensable al entendimiento perfecto de los buenos escritores. No quiere decirse que el conocimiento teórico haya de preceder al práctico. Pero hay una serie de problemas en la expresión literaria que solo la Gramática puede resolver, y una explicación de un texto basado en la Gramática solo será comprendida por el alumno si este posee las nociones básicas de dicho saber»<sup>229</sup>. En 1982 amplía y perfila los conceptos de *corrección* e *incorrección*. Partiendo de la base de que es precisa una gramática en función de la enseñanza de la lengua y supeditada a la situación de los alumnos, hay que tener en cuenta lo siguiente: «El idiolecto del alumno es «correcto» dentro del nivel sociolingüístico en el que funciona, siempre que sea eficaz dentro de él, aunque sea «incorrecto» si se le analiza desde la lente de la lengua estándar. Esta distinción no es una sutileza de lingüistas, sino una realidad largo tiempo olvidada por los responsables de la enseñanza –legisladores, autores de libros, profesores–. El profesor necesita, en primer lugar, ser bien consciente él mismo de *los distintos niveles de lengua y de habla* (registros) que son posibles y actuales en el ámbito en que él enseña, y, después, acoplar su enseñanza de la lengua y de los aspectos gramaticales normativos al hecho de la existencia de esos niveles. La existencia de *diversas normas (local, regional, nacional; hablada, escrita, etcétera)* para cada hablante es una realidad lingüística que de ningún modo puede ignorar ya el profesor de lengua; y el reconocimiento de ellas ha de plasmarse ineludiblemente en su trabajo. Debemos tener bien presente que el dominio de la lengua consiste, en definitiva, en el dominio de los distintos niveles y de las distintas normas, y el arte del profesor está en proporcionar a sus discípulos los medios para alcanzar esa maestría ideal. La reflexión gramatical debe someterse a la realidad de estas variedades, con lo que la enseñanza de la norma adquiere una complejidad –pero también una eficacia– muy superior a la que estamos acostumbrados a considerar»<sup>230</sup>.

<sup>228</sup> Metodología/61, p. 92.

<sup>229</sup> Metodología/61, pp. 92-93.

<sup>230</sup> Dos preguntas/82, p. 22. Las cursivas son de M. Seco. V. § 3.3, «Fines de la enseñanza de la lengua y la literatura»; v. en Gramática/72, pp. 229-237, los conceptos de «las lenguas españolas», «las lenguas no oficiales», «lengua común», «primera lengua», «segunda lengua», «uso», «variedades geográficas», «niveles de la lengua», «niveles del habla», «culto», «popular», «lenguas especiales», «corrección», «claridad», «eficacia», «calidad», «modelos», «autoridades», «purismo», «norma general», «norma local», «norma social»,

5.21. *Cómo enseñar gramática.* Con palabras de Manuel Seco: «Según lo que precede, la Gramática debe enseñarse. Pero se someterá a dos condiciones: una, que nunca sea objeto de enseñanza por sí misma; otra, que su estudio comience en el momento adecuado. Si la enseñanza de la lengua no equivale a enseñanza de la Gramática, y si lo que interesa es aquella y no esta, es indudable que la necesidad de una enseñanza de la Gramática estará siempre en función de su servicio a la enseñanza de la lengua. De aquí se deduce la necesidad de que el estudio gramatical se reduzca a los límites mínimos. Ante todo es preciso que la Gramática deje de ser un catálogo de términos; siempre que sea posible simplificar la nomenclatura, debe aprovecharse la oportunidad»<sup>231</sup>. «¡Cuánto les queda por aprender en este terreno a los autores de libros de texto!»<sup>232</sup>. A ello se oponen la tradición del antiguo método y los exámenes tradicionales de memoria, «pero siempre cabe hacer reducciones»<sup>233</sup>. Ese es el término medio. Sin embargo, pasándose al otro extremo, «algunos pedagogos han pedido que se supriman definiciones y clasificaciones. Pero esto no es simplificar»<sup>234</sup>.

Escuchemos a Manuel Seco (gramático que ha condensado y esquematizado con claridad absoluta, gracias a una simplificación racional, justa y original, resultado de largas meditaciones, el sistema de nuestra lengua y sus estructuras) poner las cosas en sitio. He aquí sus argumentos: «Creo indispensable que el alumno lleve dentro de su memoria un concepto claro de las entidades gramaticales que ha de manejar, y ese concepto claro solo es posible amarrado a una definición perfectamente comprendida en todas sus partes. Sin una definición sabida –esto es, entendida y recordada–, los conceptos serán vagos e imposibles de retener con fines prácticos. Por esto, lo que hay que hacer no es suprimir las definiciones, sino sustituir las confusas y abstractas por otras breves y diáfanas. Ciertamente no es fácil reducir a una fórmula clara y breve una noción gramatical, como no sea a costa de la exactitud. Amado Alonso, con riguroso espíritu científico, condenaba esta mutilación de la verdad en aras de la claridad. Pero puede replicarse que la verdad

«supernorma» y su relación con «una enseñanza realista de la lengua, en beneficio de los hablantes y de la propia lengua».

<sup>231</sup> Metodología/61, p. 93 y lo plasmó él mismo en Sinopsis/65, en Gramática/72, en *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* (Aguilar, Madrid, 1961; Espasa Calpe, Madrid, <sup>10</sup>1998) y en *Diccionario del español actual*, citado.

<sup>232</sup> Dos preguntas/82, p. 22.

<sup>233</sup> Metodología/61, p. 93.

<sup>234</sup> Metodología/61, p. 93.

no se suele asimilar más que a través de la claridad. Y una definición clara en Gramática no es falsa por ser parcialmente verdadera. Es más: la definición breve y clara, pero incompleta, es suficiente si el profesor es capaz de ampliar, por medio de explicaciones marginales, el concepto contenido en ella, hasta hacer patente toda su extensión y todos sus matices. Y entonces, este tipo de definición supera a cualquier otro en ser *en sí* inteligible, en ser recordable y en ser completa, ya que al ir acompañada de la aclaración suplementaria, el sentido imperfecto que el alumno había adquirido en la simple definición se ensancha y redondea hasta alcanzar el contenido puntualizado por el profesor. Consecuencia muy importante de esto es que en la enseñanza gramatical el libro juega un papel muy secundario; toda la responsabilidad recae en el profesor»<sup>235</sup>.

Y aprendamos del profesor y maestro Manuel Seco: «Ahora bien: para evitar, por un lado, desviaciones, muy posibles en profesores que, por ser especialistas, tienden a enseñar siempre más de lo que deben; y, por otra parte, para hacer comprender a los alumnos cómo la gramática tiene su razón de ser y su utilidad inmediata, el único medio es explicarla siempre sobre los textos. Este método ofrece sus dificultades: 1.º, hay que encontrar un texto adecuado a lo que queramos explicar; este problema no se da al principio; pero su gravedad va haciéndose más patente conforme avanzan las explicaciones; 2.º, existe el peligro de que insistiendo demasiado en la parte gramatical de un texto, este acabe resultando insoportable, no solo para los alumnos, sino para el profesor. La enseñanza, así, se convierte en una especie de análisis. Es la gramática enseñada *a posteriori*. Pero debe procurarse no abusar del análisis tal como se ha venido entendiendo hasta hace poco. Hay que dar siempre preferencia al sentido, no a las formas, y por tanto empezar por el estudio de las oraciones y no por el de las palabras»<sup>236</sup>.

En 1982, su experiencia docente y el contacto con otros profesores lo arman de razones para exponer una cruda realidad: «La primera condición, absolutamente indispensable, para que la enseñanza de la gramática sea útil es que el profesor posea un conocimiento a fondo del idioma: práctico y teórico, coloquial y formal, vivo y literario, sincrónico y diacrónico. No exagero, pues hablo con experiencia directa, al decir que en los centros docentes *buena parte de los profesores de español no dominan el español* [cursiva del original]. El mal empieza

<sup>235</sup> Metodología/61, p. 93.

<sup>236</sup> Metodología/61, pp. 93-94.

en que muchos de los que se dedican a esta enseñanza proceden de especialidades ajenas; los procedentes de la rama lingüística han salido de su facultad con más conocimiento (¿digerido?) de la lingüística que de la lengua [...]; unos y otros, contando con el apoyo de los libros de texto, confunden la sabiduría con la pedantería. Por otra parte, es esencial que la presentación de la gramática esté sometida al grado de desarrollo intelectual de los alumnos [...], que tienen una determinada edad y que pertenecen a un determinado medio geográfico y social [...], digan lo que digan los cuestionarios y los libros de texto»<sup>237</sup>. En 1993, insistía: «¿Debe haber lingüística, debe haber gramática en la enseñanza? Debe haberlas sin duda [...]. Insisto mucho en la condición de que estén bien asimiladas, porque hay en muchos profesores de lengua demasiado saber mal digerido. Y cuando el enseñador deja caer ese saber sobre los alumnos, son ellos los que sufren la indigestión, y muy a menudo con efectos perniciosos que duran toda la vida»<sup>238</sup>.

5.22. *Cuándo enseñar gramática.* La otra condición para enseñar Gramática era que su estudio comenzará en el momento adecuado. Apoyada siempre en un conocimiento directo de la lengua, la Gramática es útil en el momento preciso en que puede poner orden en los hechos adquiridos por la experiencia. Hay que enseñarla cuando se haya desarrollado en el alumno el hábito de reflexionar y, sobre todo, cuando se haya ampliado suficientemente su capacidad lingüística. A ese momento, algunos autores le ponen cifras: doce años [de los de 1908]; catorce o quince, según otros autores que lo retrasan más<sup>239</sup>.

5.23. *Cómo debe ser el examen de gramática.* Refiere nuestro autor: «Hasta hace poco, era frecuentísimo que un examen de Lengua Española consistiese en un interrogatorio de Gramática: “¿Qué es verbo? ¿Qué es adjetivo? ¿Cuáles son los pronombres demostrativos? ¿Cuál es el presente de subjuntivo de *amar*?”». Y lo critica porque el «procedimiento es doblemente absurdo, por identificar Gramática y lengua, y por pretender juzgar el conocimiento de aquella por el conocimiento de una definición [...]. Las preguntas teóricas sobre esta materia pueden mantenerse, si

<sup>237</sup> Dos preguntas/82, p. 22.

<sup>238</sup> Educación/93, p. 213; v. § 4.11.5.1.1.1.2, «Selección del profesorado de Enseñanza Media», § 4.13.2, «Ventajas y desventajas de los cuestionarios del plan», § 4.15.3, «Orientaciones metodológicas poco claras», § 4.15.4, «Resultados del Bachillerato de 1975», § 5.4, «La gramática al servicio del uso de la lengua».

<sup>239</sup> Introducción/54, pp. XI y 5, Metodología/61, p. 94 y Dos preguntas/82, p. 22; v. § 5.1, «Contenido de la enseñanza y como enseñarlo», § 5.2, «Fases en la enseñanza de la Lengua y Literatura».

se creen necesarias para conocer la claridad de ideas del examinando; pero la base del examen debe ser un análisis, un comentario gramatical de un texto, en que el alumno demuestre, no precisamente conocer las reglas y las definiciones, sino conocer los recursos del idioma, su vocabulario, sus matices, su construcción»<sup>240</sup>.

5.24. *La literatura. Método tradicional en la enseñanza de la literatura.* En párrafos anteriores<sup>241</sup> se trató de los fines de la enseñanza de la literatura. En resumen: educar la sensibilidad, formar el gusto y enriquecer las ideas. Difícil es llegar a conseguirlos si, en este caso, hasta la bondad excesiva de leyes y planes oficiales se alía con la rutina del método tradicional de enseñanza para que no se logren. El método tradicional en la enseñanza de la literatura se encarna en alguna de estas variantes: profesor-conferenciante, que perora durante una clase sobre una lección; profesor-manual, que marca para cada día la lección correspondiente que los alumnos deben aprender de memoria, y profesor-lector, que ameniza su conferencia con la lectura de fragmentos ilustrativos. El examen no puede ser de otra forma que responder de memoria a preguntas sobre los capítulos del manual. El método va contra las normas oficiales que marcan que la literatura ha de enseñarse «mediante los textos»<sup>242</sup>.

5.25. *Alternativas al método tradicional.* Manuel Seco pone de manifiesto contradicciones, vaguedades, imposibilidades e imprecisiones de las disposiciones oficiales de 1953 y 1957: no se puede prescindir de los manuales de texto, que, por su cuenta, dan más importancia a la parte teórica que a las lecturas; hay que estudiar muchos autores y efectuar muchas lecturas, pero hay pocos cursos y pocas horas por curso para ello; lecturas mal seleccionadas para determinadas edades, etc. Dos soluciones: el «programa extenso», el «mucho y mal», que proporciona la información de los datos, la «cultura de relumbrón», en la que, por cualquier circunstancia, se pueden mezclar épocas, obras y autores y servir como material para antologías del disparate; la otra solución: el «programa intenso», el «poco y bien», proporciona formación y criterio,

<sup>240</sup> Metodología/61, pp. 94-95; v. § 4.13.4.1. «Exámenes de alumnos libres», § 4.15.3. «Orientaciones poco claras».

<sup>241</sup> Véase desde el § 2, «La literatura toda ella es lenguaje», al § 2.4, «Función de la literatura en el mantenimiento de la unidad del idioma», § 3.2.2, «Función educativa de la enseñanza de la literatura», § 3.3, «Fines de la enseñanza de la lengua y la literatura».

<sup>242</sup> Véase § 4.13.5.1, «Hecha la norma, hecha la trampa», § 5.5, «El método activo», § 5.7, «Pluralidad de métodos, pero unidad de fines», § 5.25, «Alternativas al método tradicional».

la «cultura básica» que asegura el gusto por la lectura, la curiosidad y voluntad de hacer algo que recompensará en el futuro<sup>243</sup>.

5.26. *La explicación de textos. Enseñar a leer críticamente.* La explicación de textos es el eje del método activo<sup>244</sup>. Su principio es «la necesidad de que el alumno se forme a sí mismo, [por lo que] supone que el educando debe encontrar por sus propios medios, aunque guiado por el profesor, lo que tiene que aprender. El método activo quiere «potenciar» al alumno. Y en el conocimiento de la lengua y literatura, esto se consigue mediante el trato directo con las realidades lingüísticas y literarias: los textos Toda la enseñanza de la lengua y la literatura debe girar en torno a un texto: vocabulario, gramática, historia literaria...»<sup>245</sup>. Los textos hay que leerlos y saber leerlos. Por ello hay que enseñar a leer: «Leer es enfrentarse con un texto, desentrañando lo que hay en él, todo lo que hay en él y nada más que lo que hay en él», según Lanson, citado por Manuel Seco<sup>246</sup>. Leer de esta forma es, al principio, un gran esfuerzo, pero la recompensa es también grande porque se dota al alumno de un instrumento único para liberar y enriquecer su espíritu con cada palabra desentrañada e incorporada como nuevo concepto llevado a su mente. La explicación de textos le adiestra en reparar en el detalle, en el sentido que se escapa, y le desarrolla, mediante esa práctica, la capacidad de observación y el gusto<sup>247</sup>.

El lenguaje como instrumento de comunicación con los demás permite expresarnos (codificar mensajes para los demás) y enterarnos (decodificar mensajes procedentes de los demás). Los mensajes recibidos son más numerosos que los que emitimos. Por medio de esos mensajes procedentes de la transmisión externa, y no de nuestras pocas o muchas experiencias, llega la mayor parte de los conocimientos que adquirimos. Por esto, a la hora de proyectar la enseñanza hay que tener en cuenta «que la adquisición de nuestra destreza emisora se logra de manera incomparablemente más eficaz con el calor vital del examen de textos reales de habla (orales y escritos) que con las frías explicaciones gramaticales, sean las del libro impreso o las del libro-profesor [...]». Nunca será demasiada la atención que se dedique a meter en el cráneo

<sup>243</sup> Véase § 3.3.1, «Lengua, literatura y conocimiento de la cultura y del espíritu nacional», § 4.13.5, «Los exámenes en el Plan de 1957», § 4.13.5.1.1.1.1, «Intrusismo y rutina docente».

<sup>244</sup> Véase § 5.5, «El método activo».

<sup>245</sup> Metodología/61, pp. 98-99; v. en Idioma/64, p. 313.

<sup>246</sup> Metodología/61, p. 98.

<sup>247</sup> Idioma/64, pp. 312-313.

de los estudiantes el hábito y la destreza del desciframiento correcto de los mensajes lingüísticos. La radio, televisión, periódico, en su triple vertiente de información, publicidad y entretenimiento, deben ser objeto de cuidadoso y reiterado examen. Después, también el libro, tanto el didáctico como el literario. Interesa interiorizar modelos de expresión para utilidad ulterior del hablante, aprendiendo, al mismo tiempo, a detectar las rupturas del sistema en que tan pródigos son los medios de comunicación. Esta es la verdadera enseñanza: el estudio de textos reales. Un estudio *asistido* por el conocimiento lingüístico del profesor, el cual debe ser destilado gota a gota y de manera puntual, a propósito del valor preciso de una forma, o de una realización adecuada de un fonema o de una entonación, o del sentido concreto de una palabra. Nos daremos cuenta entonces de que entender con exactitud las voces y las construcciones que se oyen a diario y aprender a usarlas con eficacia, es tan importante, por lo menos, como adquirir palabras nuevas y estructuras nuevas»<sup>248</sup>.

5.27. *Cómo explicar los textos. Qué textos escoger. Cómo impartir un curso completo por medio de textos.* El profesor debe partir de que sus alumnos no son sabios y de que no será igual la explicación para unos alumnos de un curso u otro. Y... «¿es necesario que se ciña al programa de enseñanzas teóricas que señala el Ministerio? No. Por el contrario, debe aprovechar las ocasiones que se le presten para relacionar lo leído con la vida real, conocida o no de los alumnos; con ello enriquece su espíritu, sus conocimientos y capacidad de comprensión»<sup>249</sup>. El profesor debe huir del «literatismo» exagerado –la literatura por la literatura, la especialización máxima, la exaltación del mínimo detalle– en la enseñanza media [secundaria y bachillerato actuales], porque confunde y aleja a los alumnos de la verdadera explicación de

<sup>248</sup> Educación/93, pp. 213-214; v. en Gramática/72, pp. 6-7, v. § 3.3, «Fines de la enseñanza de la lengua y la literatura», § 3.2.1.3, «Lengua, inteligencia y enseñanza compensatoria», sobre la función compensatoria de la enseñanza de la lengua, § 3.2.2.3, «Literatura, escuela de estilo», § 4.8.1, «Orientaciones metodológicas generales», § 4.9.13, «Plan de estudios de Bachillerato de 1957», § 4.10, «Comentarios de texto en todo el Bachillerato», § 4.13.2, «Ventajas y desventajas de los cuestionarios del plan», § 4.13.5, «Los exámenes en el Plan de 1957», § 5.8, «Unidad de materia a pesar de la denominación *Lengua y Literatura*», § 5.10.3, «Cómo ejercitar a los alumnos en la escritura», § 5.17, «Necesidad de la clase de recitación». Véase en Lengua/61, pp. 27-28, la función de los medios de comunicación en la formación lingüística de los ciudadanos y en la propagación del buen lenguaje como base de la unidad del idioma.

<sup>249</sup> Metodología/61, p. 99.

textos: «[...] el estudio gramatical y la interpretación literal del texto, y acostumbrarse a no dejar nada sin aclarar y comprender. Fijar el sentido con precisión es una operación más útil para los espíritus que lanzarse a ideas generales; ejercicio exacto y positivo al alcance y provecho de cualquiera», según la propuesta del sistema de Lanson<sup>250</sup>, asumida por Manuel Seco<sup>251</sup>. Esta propuesta evita la diversidad de métodos de explicación de los diferentes profesores, que trae también como resultado el desconcierto de los alumnos. La explicación la prepara con antelación y la dirige el profesor, pero la realizan los alumnos. Ellos contestan las preguntas ordenadas y concretas que les obligan a una lectura reposada y reflexiva. Sin embargo, el método más frecuente es el practicado por el profesor-conferenciante: introducción (vida, obras del autor y argumento de la obra en cuestión); lectura y comentario (explicación de palabras y frases, observaciones de tipo literario y cultural, etc.). Sea cual sea el método empleado, Manuel Seco recomienda que la lectura la haga primero el profesor con cuidada entonación, que, después, la repita un alumno y que se siga un orden fijo en la explicación: aspectos lingüísticos (significado general, léxico, ortografía, fonética, morfología y sintaxis); aspectos literarios (métrica, imágenes, descripción, narración, diálogos, personajes, ambiente, ideas). Se insistirá en los aspectos lingüísticos en los cursos en los que el cuestionario oficial no incluya la literatura; y en los aspectos literarios, en los que la incluya, pero sin excluirse mutuamente. Todos los textos deben escogerse según la edad de los alumnos y con especial atención a la literatura actual, pues «enseña el lenguaje de hoy y también porque está hecha para el hombre de hoy»<sup>252</sup>. Por lo que precede: «Para los primeros cursos, en que se trata de intensificar la adquisición de la lengua, deben seleccionarse obras de autores modernos que no sean regionalistas y que no tengan un estilo muy personal. La personalidad del escritor –dice Brunot<sup>253</sup>– da a menudo a las palabras un sentido interesante, pero que no es el de la lengua usual que debe aprender el escolar. Cuanto más estilo tiene el autor, más se distingue del uso común y menos puede servir para enseñar el vocabulario corriente»<sup>254</sup>.

<sup>250</sup> G. Lanson, «La crise des méthodes dans l'enseignement du français», en *L'enseignement du français. Conférences du Musée Pédagogique*, París, 1909, pp. 1-24.

<sup>251</sup> Metodología/61, p. 100.

<sup>252</sup> Idioma/64, p. 313.

<sup>253</sup> F. Brunot, *L'enseignement de la langue française*, París, 1909, p. 67.

<sup>254</sup> Metodología/61, p. 102.

La solución para explicar un curso completo, por medio de textos, en el escaso tiempo asignado, puede ser emplear trozos de lectura prefabricados para dar base a una explicación, utilizar fragmentos espigados en obras literarias, o buscar pretexto y punto de partida en algún vocablo del pasaje comentado. Y solución para la posible falta de visión de conjunto de la teoría explicada es la necesaria recapitulación periódica del profesor con objeto de repasar, aclarar y poner orden. En consecuencia, Manuel Seco, en 1993, concluye: «No estoy proponiendo que se destierre totalmente de la clase de lengua la teoría, sino que se le dé solo el lugar indispensable como asistente de la enseñanza práctica, y solo en el momento adecuado. Uno de los males tradicionales de la enseñanza de la lengua es la querencia de poner el carro delante de los bueyes. Es penoso gastar el tiempo de la clase de lengua en infundir ciencia, cuando tanto urge emplearlo, y con usura, en enseñar técnica»<sup>255</sup>.

5.27.1. *Una clase de textos muy especial.* Refiriéndose a la ortografía, Manuel Seco decía en 1975: «¿Cuántas horas pasa semanalmente junto al tocadiscos y, sobre todo, ante el televisor un escolar de hoy? Tantas como, treinta años atrás pasaba su padre o ante el libro de texto (pues tenía que estudiar mucho en casa), o ante la novela, o el tebeo»<sup>256</sup>. Es evidente que esos medios de comunicación son vehículos de transmisión de la cultura actual y del modelo de esquema de valores de la sociedad actual. Por esto: «La clase de lengua [...] debe dotar a su estudiante de una suerte de defensa personal frente al lavado de cerebro con que, desde distintos ángulos, le amenazan fuerzas poderosas [...]. No me refiero al uso de las palabras para insultar al prójimo –cada vez más extendido, como nos demuestra el ejemplo de nuestros políticos–, sino a un arma mucho más sutil cuyo propósito no es dañar directamente a otros, sino adueñarse de ellos, secuestrando su entendimiento y su voluntad. Determinadas consignas,

<sup>255</sup> Educación/93, p. 213; v. § 4.9.1.3, «Lectura comentada», § 4.9.2.1, «Explicación de textos y lecturas en voz alta», § 4.10, «Comentarios de texto en todo el Bachillerato», § 4.13.2.1, «A minuciosidad de los programas, profesores todavía más minuciosos», § 4.13.5, «Los exámenes en el Plan de 1957», § 4.13.5.1.1.2, «Selección del profesorado», sobre la relación del «literatismo» con la falta de «amor al lado lingüístico de parcela científico-docente» de algunos catedráticos, § 4.15.2, «El cuestionario se impone sobre las orientaciones metodológicas», § 5.8, «Didáctica de la unidad de materia *Lengua y Literatura*», § 5.10.2, «Cómo ejercitar a los alumnos en la lectura», § 5.12, «Cómo aprender ortografía por medio de la lectura y la escritura».

<sup>256</sup> Repensar/75, p. 97.

determinados programas, gigantescas manipulaciones del lenguaje han arrastrado a la guerra y a la muerte a millones de seres humanos. Entre las artes de manipulación del lenguaje, la publicidad, que tanta parte absorbe hoy de nuestra atención cotidiana, es la forma en general más noble, o mejor, menos innoble [...]. Los procedimientos publicitarios son en esencia los mismos del discurso ideológico, y aquí sí es más grave la amenaza para todos»<sup>257</sup>. Se trata del uso estratégico de la lengua por parte de los demagogos para hablar de «libertad» y ofrecerla; pero, en realidad, lo que quieren es el dominio sobre el pueblo.

Hay que advertir a los alumnos que el lenguaje político («escaladores y tenedores del poder») y publicidad comercial comparten el uso del eslogan, la paráfrasis, repetición de un mismo axioma hasta conseguir que miles de repeticiones se conviertan en una verdad; la simplificación extremada de las propuestas, la eliminación de los matices, la caricatura y la burla del adversario; el manejo sistemático del dilema en combinación con la petición de principio; «la cortina de humo del eufemismo o del tecnicismo exacerbado cuando conviene contrarrestar la cruda evidencia o el sentido común [...]. Es de la máxima importancia prestar buena atención a estos medios dentro de la clase de lengua. No sólo porque –como tantas veces hemos dicho los lingüistas– los periodistas son hoy, sin querer, los principales maestros del idioma, sino porque la prensa oral y escrita constituye un rico libro de ejercicios para desarrollar la facultad crítica de los alumnos, el olfato para discernir las falacias semánticas de la información, y para desenmascarar la mezcla solapada del rescoldo visceral en la noticia aparentemente objetiva, o para reducir a sus límites justos la trascendencia de un suceso hinchado o deshinchado. Desarrollar este sentido crítico es sentar la base de la independencia intelectual de la persona, es decir, de su libertad. Es competencia perfecta de la clase de lengua el cultivo de la facultad crítica, puesto que recae directamente sobre la materia misma de la enseñanza; potencialidad que, además, en ningún otro sitio se van a preocupar de proporcionarle»<sup>258</sup>.

<sup>257</sup> Educación/93, pp. 213-214.

<sup>258</sup> Educación/93, pp. 214-216. Véase en Lengua/61, pp. 27-28, la función de los medios de comunicación en la formación lingüística de los ciudadanos y en la propagación del buen lenguaje como base de la unidad del idioma. Véase el § 4.1.5, «Del fetichismo de la ortografía a la crisis de la ortografía».

CONCLUSIÓN (1954-1993)

El autor determina con claridad el concepto de la materia Lengua y Literatura españolas: una unidad básica conceptual, a pesar de la dualidad del rótulo oficial: «Lengua y Literatura son dos aspectos de una única realidad lingüística». Lengua y Literatura se distinguen entre sí por sus funciones. A la lengua corresponden las funciones sociales y las individuales de la formación del pensamiento; a literatura, la función lúdica, la liberadora y la de ser útil, si enriquecen el espíritu.

Se infiere de las funciones anteriores (sociales o trascendentes y de las individuales o inmanentes) que, para la enseñanza en general, la materia Lengua y Literatura es de suma utilidad e importancia porque aumenta los recursos lingüísticos del alumno, hecho, que, además, le facilita la asimilación de otras materias.

En la práctica de la enseñanza, hay que contar con los factores que la planifican, controlan e inspeccionan (planes oficiales, procedimientos de examen e inspección); con los que la ponen en marcha (los profesores) y con los instrumentos didácticos (libros de texto). Todos ellos, demuestra Manuel Seco, son mejorables. Especial atención merecen los profesores, porque son el único elemento vivo que hay en esos factores; porque los profesores sobreviven a planes de estudios sucesivos. A ellos, en su labor docente, se debe exigir vocación y entrega; a ellos, la sociedad y las autoridades administrativas deben compensación moral y material adecuadas.

Sobre otro elemento vivo, el alumno, Manuel Seco, razona con sencillez, claridad y precisión: «No hay que olvidar un factor que hoy [1993], sobre todo en los centros públicos, suele ser una pertinaz jaqueca para muchos profesores: el destinatario de la labor de estos, el alumno. La difusión de un concepto interesadamente deformado de la democracia, la adulación de la juventud, la demagogia ejercida sobre padres de bajo nivel cultural, han dado como fruto un debilitamiento del respeto de muchos alumnos y padres hacia los profesores, quienes no siempre ven respaldada su autoridad por los que debieron respaldarla. El respeto mutuo –con su hija, la disciplina responsable– es un pilar imprescindible en la enseñanza, y defenderlo frente a sus actuales erosiones no es defender privilegios, no es clasismo, no es ir contra la democracia, como estúpidamente se ha dicho muchas veces; es simplemente, y precisamente, la esencia misma de la convivencia democrática; y además,

por supuesto, condición indispensable para la eficacia de cualquier sistema docente»<sup>259</sup>.

La parte más viva y original de su trabajo la dedica Manuel Seco, sin incurrir «en el aire de suficiencia de los malos pedagogos», a la Metodología, supeditada a la personalidad del profesor y a las realidades sociales, económicas e ideológicas de cada época. La enseñanza de la Lengua y la Literatura, para que sea eficaz, tiene que estar organizada de modo unitario, en cuanto a fines y a materia que se deba estudiar. No se puede desgajar la Literatura de la Lengua. El método activo que expone el autor se centra en la lectura y en la redacción. Por medio de la explicación de textos, se llega, naturalmente, a las prácticas de la asignatura –escritura, expresión oral, redacción, gramática, literatura, etc.– y, a través de esas prácticas, llegarán los conocimientos teóricos precisos.

Pero lo fundamental en esta didáctica, concluye Manuel Seco, es que «el profesor sepa qué enseña y para qué lo enseña. Y no dejemos lo más importante: la escrupulosa honradez en el trabajo que Dios nos exige a todos. *Age quod agis*<sup>260</sup>.

En 1993, tras casi cuatro décadas, resume su experiencia con natural y rara sencillez: «La evolución de la enseñanza en España, tal como yo la he experimentado a lo largo de mi vida, es la historia de un largo tejer y destejer con que los sucesivos ministros de Educación se han esforzado en redimirnos de la miseria en que yacía el sistema docente cuando ellos llegaron al poder. Al terminar sus respectivos mandatos, sin embargo, tal vez les quede la duda de si no habrán dejado las cosas algo peor de lo que estaban; si bien para el resto de los españoles esa duda no suele existir»<sup>261</sup>.

<sup>259</sup> Educación/93, p. 208.

<sup>260</sup> Metodología/61, pp. 103-105.

<sup>261</sup> Educación/93, p. 205.