

## Enseñanza del Castellano <sup>(1)</sup>

---

Iniciar a los niños en el difícil arte de escribir bien y bien decir: tal es la finalidad de las lecciones de Castellano dictadas en la escuela intermedia.

Ya vendrán los grupos de estudios secundarios a orientar las inteligencias en el sentido de la vocación o de un lejano ideal luerativo, y a polarizar sus actividades, en manera acaso demasiado excluyente.

Que los jóvenes adquieran, pues, en la escuela intermedia una sólida base positiva en cuanto al conocimiento de la lengua, quedando, así, habilitados para escribir una carta, comprender una lectura, formular una solicitud y redactar en castellano la tesis universitaria. Que los matemáticos y galenos no se crean lógicamente reñidos con la lengua, porque han seguido orientaciones «prácticas», como ellos dicen — pues práctico es también expresar con palabras correctas y en giros bellos, las propias (o las ajenas) ideas.

He ahí porqué, a pesar de la orientación esencialmente práctica de mi enseñanza, tal como entiendo que corresponde a esta peligrosa transición de la escuela intermedia, he procurado no mantenerla demasiado a ras de tierra. El positivismo utilitarista, cuando exagera sus fines, tiene el inconveniente de oponerse al libre vuelo del pensamiento. Así, en mis clases no he olvidado que la vida diaria ofrece siempre, al lado de la ruda faz materialista, una faz espiritual de tendencias ideales y que también es vivir, pensar en cosas levantadas y bellas.

El *programa* impuesto en el Curso 1º, en que me correspondió enseñar, es de hecho, contradictorio. En la última parte

---

(1) Informe presentado a la Cátedra de Práctica y Crítica Pedagógica en el año 1916. Impresiones de clase en primer año de la escuela intermedia.

recomienda el carácter práctico de los estudios, mientras que las primeras bolillas se refieren a asuntos tan teóricos como éste: «origen y evolución del lenguaje — el signo — la palabra — relaciones entre el signo y la palabra — entre la palabra y la idea». — Las otras tratan de los orígenes de la lengua castellana — sabiduría inútil en estos primeros años de cultura general — y hablan de reglas y excepciones ortográficas, con lo que se vuelve, imperceptiblemente al abominable libro de Marroquín.

Con venia del Profesor titular, dejé en sus manos la responsabilidad de estas bolillas y entré, de lleno, en las formas prácticas de mi enseñanza: composición, lectura, ejercicios de ortografía y de elocución.

Pasaré a analizar a grandes rasgos y no en la forma sistemática que podría exigirse, el método y los procedimientos que he aplicado en mis lecciones respecto a estos diversos puntos. No doy a mi trabajo ninguna autoridad didáctica, ya que encierra sólo reflexiones y observaciones de carácter puramente personal.

El único *método* de decisiva eficacia en estos primeros cursos de castellano, es, a mi entender, el inductivo a forma dialogada. A él está habituada la mentalidad casi infantil del alumno que egresa de la escuela primaria; y tiene, en sí mismo, un valor extraordinario como órgano de conocimiento. Toda exposición del profesor, por buena que sea, resulta pálida y fría a lado de este sistema incomparable.

Sin temor a equivocarme puedo afirmar que es posible proceder siempre por inducción en todas las modalidades de la asignatura.

Creo que respecto a la aplicación del método inductivo es necesario una nota: quiero advertir que no debe inducirse meras palabras sino ideas completas.

Por ejemplo: «Los hermosos paisajes naturales nos llenan de encanto», dirá el Profesor. «Luego, ¿cómo podemos decir que son?» — «Encantadores», responderán los alumnos.

Esta no es una pregunta fecunda, ya que la respuesta no ha requerido mucha reflexión. Quien ha trabajado es el Profesor.

Lo importante no era aquí que los niños indujeran el simple adjetivo, sino la idea de que los hermosos paisajes naturales encantan y conmueven.

Con estos antecedentes previos pasaré a ocuparme en cada uno de los puntos que pueden y deben constituir materia de enseñanza.

*Composiciones.*—Han de ser frecuentemente indicadas como deber y el profesor les prestará atención preponderante. Generalmente serán hechas en casa, pero considero conveniente que de vez en cuando se escriba una composición en clase; lo mismo puede decirse de las cartas.

A estos trabajos debe preceder siempre una conversación en el aula; el profesor pondrá en juego toda su actividad y su ingenio para despertar ideas novedosas, encadenadas en orden y expresadas con galanura. Han de versar, claro está, sobre temas accesibles a la mentalidad de los alumnos, sin ser, por ello, demasiado vulgares y concretos.

Se ha abusado, acaso, de los ejercicios intuitivos en la escuela primaria; so pretexto de educar los sentidos, se ha hecho del niño un entecillo grosero que para formular el juicio más simple tiene que mirarlo, palparlo y revolverlo todo.

Comprendo la gran importancia positiva de los procedimientos experimentales a base de las cosas concretas, siempre que se les maneje con tino e inteligencia, pero pretendo que no sean exclusivos, sobre todo cuando el niño ha llegado a los cursos previos de estudios superiores.

Propender a una enseñanza demasiado concreta es como achatar, desde temprano, la noción del mundo.

Por otra parte, la sensorialidad tiende a su auto-educación. El niño, por ley natural, quiere ver los colores, oír los sonidos, acercarse a las cosas. El maestro sólo tiene que sistematizar esas orientaciones del espíritu, enseñando a observar mejor. Y a la verdad que este es el hermoso y nunca bien ponderado papel de las ciencias físico-naturales. No digo que este sea el único campo en que puede jugar el trabajo de los sentidos; no, pero pienso, y es opinión muy personal, que hay asignaturas como esta de la enseñanza de la lengua, en que suele exagerarse la importancia de la objetividad. De ahí una incapacidad notoria en la abstracción y el trabajo imaginativo. Suele darse

a los jóvenes como temas de composición: «un paseo», «una visita» a tal o cual establecimiento público, y se estima buena la composición que refiere minucias inútiles: la hora de partida, la de llegada, el número de metros de la sala, el color del cielo, el grado de temperatura. En resumen, es una composición que no dice nada. No está mal, pero tampoco está bien: para estar bien necesitaría reflejar algo del alma de su autor.

«De poeta y de loco...» — dice el refrán. Despertar en la pequeña alma del adolescente su faz de poesía, es obra delicada y preciosa. ¿Por qué hemos de esperar el 4º o 5º año de estudios secundarios para iniciar a los jóvenes en el secreto de la belleza poética?

La literatura preceptiva debiera ser una continuación, tan sólo, del castellano modesto de los cursos inferiores. Y no ocurre así: hay un tránsito brusco entre estas composiciones desaliñadas a las que el profesor se limita a poner el «Visto» y las reglas literarias — por otra parte tan lamentablemente estudiadas.

Iniciemos desde temprano en la belleza; que el niño sepa pensar, establecer vínculos entre las cosas materiales y las cosas del alma, que sepa remontarse de lo concreto a lo abstracto; que pueda soñar, a veces, en esta vida de groseras realidades. La observación será así sólo un estímulo para despertar recónditas aptitudes.

Considero, pues, que los temas de composición no deben ser demasiado concretos y objetivos.

Dos temas elegí para conversar en ocasiones diferentes con mis alumnos y luego pedirles sobre los mismos sendos trabajos escritos. En un día lluvioso hemos hablado de la lluvia. La simple visión del agua que azotaba los vidrios de la ventana, nos llevó en viaje imaginario a diferentes lugares de la tierra donde la lluvia perjudica y donde es esperada como una bendición de lo alto; donde refresca y vivifica y donde destroza e inunda.

Se leyó, al respecto, fragmentos de «La lluvia» de Wilde, hermosa composición de sencillez deliciosa y «La inundación», en verso, de Núñez de Arce.

Mis alumnos (no yo) llegaron, por preguntas inductivas,

hasta hacer consideraciones originales sobre las gotas de agua que se pierden, absorbidas por la tierra, y la vida de los hombres, que corre, levemente, hacia lo ignoto. Y como al terminar la clase se despejara el cielo, todavía hubo quien hablara de lo fugaz de nuestras penas que pasan, como la lluvia, y de la esperanza que baja envuelta en los rayos de sol.

Otro tema, a mi parecer, interesante, fué éste: «Mi banco de clase».

Pocas veces he obtenido mayor animación y entusiasmo de parte de los alumnos. Entonces más que nunca, comprendí toda la poesía que hay en esas almas casi infantiles, cuando adjudicaron al banco, sentimientos, ideas, recuerdos y llegaron hasta hacerle hablar. En cuanto a las composiciones presentadas por escrito, fueron, realmente, graciosas. Muchas afectaban la forma de soliloquios en que el banco contaba infinidad de anécdotas para enseñar el carácter y costumbres de su dueño; algunas eran diálogos en que niño y banco conversaban como viejos amigos.

¿Que esta orientación espiritual y en cierto modo poética no es necesaria para la vida? Sí, es necesaria. La poesía, como la música hace mejores a los hombres. Tal sistema cultiva las altas formas del trabajo intelectual; pone en juego la asociación de ideas, la imaginación reproductiva y creadora, y enseña a abstraer.

Reaccionemos contra ciertas tradicionales prácticas en la redacción de composiciones.

La gran mayoría de los alumnos inicia y termina sus trabajos son admiraciones o con preguntas: «¡Cuán hermoso! ¡Qué delicioso! ¿Hay algo más grandioso?» Habituémosles a ser más espontáneos, más originales y más francos; a volcar el alma en las páginas blancas; a huir como del fuego de las frases hinchadas y de los pensamientos oscuros.

Hay profesores que permiten y hasta fomentan, con el elogio, los desvaríos precoces del niño; califican de «brillantes» composiciones monstruosas donde es imposible encontrar una frase que tenga sentido.

Uno de mis alumnos escribía: «El oscuro humo del tren subía como una oscura y negruzca ballena en el azul del cielo alumbrado por horribles relámpagos en aquella noche serena».

Permitir estos excesos sería censurable. El pobre joven, proclamado «literato» por la ignorancia de sus compañeros, sufrió una dolorosa decepción, no obstante mi solícito interés en no desilusionarle por completo — pero debió rehacer, casi íntegramente, su trabajo.

Creo que este proceder es correcto; si se espera a que el alumno conozca figuras literarias para saber que unas son figuras, y otras, «enormidades», se habrá perdido mucho tiempo. Es necesario formar el gusto desde temprano; que el lenguaje empiece a pulirse con los primeros ejercicios de redacción; que comprenda el joven que no está la hermosura del discurso en la acumulación de adjetivos y comparaciones extravagantes.

Procuremos alejarles del amaneramiento; los niños suelen vivir, por lo que dicen sus composiciones, en un mundo convencional, de eterna primavera riente. Invitémosles a ser más sinceros, a recordar que en los días de lluvia hay lodo y que en los paseos campestres se ve más pasto verde que «flores hermosas de aroma embriagador». Si este aprendizaje comenzara así, temprano, si el maestro enseñara con inteligencia y con amor, los bachilleres egresados sabrían escribir, habrían formado gusto, tendrían estilo, y las revistas universitarias no serían tan calamitosas... Por otra parte, la lectura de trozos selectos ayuda notablemente en el aprendizaje de la redacción. Cuando se sugiera ideas sobre algún tema, léase algo, al respecto, en prosa o verso, que pueda despertar la naciente inspiración de los niños.

Se establecerá, así, íntima relación entre las clases de composición y las de lectura. Insístase en la redacción de *cartas* y *tarjetas* de diverso orden y naturaleza.

Advierto que es común que se escriba en clase cartas que jamás se escribiría en la realidad de la vida. Hay un cierto formulismo en las cartas de clase, muy semejante al de los secretarios epistolares que abundan por ahí. Los profesores que por colaboración general redactan en el aula cartas o tarjetas suelen fabricar moldes inflexibles donde no cabe individualidad ni hay calor de vida. Son cartas que se escriben a seres abstractos por treinta o cuarenta personas en común. Y re-

sulta en el pizarrón una fórmula escueta, inaplicable en un caso determinado. En efecto: el que sabe escribir, no escribe en general sino en particular; no escribe a A lo mismo que a B ni que a C, aunque se trate de un mismo asunto; en cada carta los sentimientos, los recuerdos, ponen como un sello impalpable — obligan a asociar ideas, a hacer referencias, a sugerir bromas, movimientos sutiles del alma que hacen el encanto de las cartas.

Hemos dicho que estas cartas colectivas se hacen moldes; así es: el alumno suele, en su credulidad pueril, considerarlas verdaderas obras de arte, aplicándolas cuando menos conviene. Todavía recuerdo de una carta de pésame que en los grados escolares redactamos todas las alumnas: «Perder una madre es perderlo todo, decía, y ningún consuelo es posible en estos atroces momentos...» Cuando se producía un deceso en alguno de nuestros hogares, las compañeras todas aplicábamos la fórmula y firmábamos. No soy partidaria, pues, de las cartas en colaboración. El único trabajo colectivo debe reducirse a establecer los lineamientos generales, los grandes puntos a que en cada caso hay que hacer referencia; lo que debe expresarse y lo que debe omitirse. Pero el verdadero trabajo de redacción debe ser hecho por el alumno, individualmente y en forma lo más concreta posible; ya vendrán después las correcciones, efectuadas, ellas sí, por colaboración y con espíritu amplio y generoso que respetará cualquier detalle, aunque a los no iniciados pudiera parecer ridículo. En una carta de felicitación uno de mis alumnos escribe: «¿Te gusta mi bicicleta, verdad? Pues mañana, por ser tu cumpleaños, quedas invitado a pedalear conmigo en Palermo.» Nada más bonito que esta espontaneidad infantil, aunque no esté muy de acuerdo con nuestros códigos sociales.

En mis clases he procurado variar un poco el ritual que desde nuestros abuelos reza para las cartas: he hecho comprender, así, la necesidad de prescindir, en lo posible, del tratamiento o de introducirlo en el texto mismo, dándole cierta graciosa flexibilidad; y en cuanto a los saludos, a hacerlos brotar de la carta, breves, individuales; que resulta ridículo despedirse de todo el mundo.

Las cartas-deberes han de ser verdaderas cartas, presentadas en papel de esquila o de block en sus sobres, con nombre y destino.

Al corregirlas se ha de atender prolijamente a la distribución de la escritura, que tanto influye en la estética epistolar.

Pocos saben escribir *tarjetas*: hay una fórmula consagrada que comienza por un saludo, un adverbio y sigue en tercera persona.

Hágase comprender los serios inconvenientes que tal sistema puede ocasionar, por la confusión grotesca de las relaciones sociales o de la pertenencia de las cosas. Y enséñese otras formas más convenientes, sobre todo cuando la comunicación no ha de ser muy breve.

Que se escriban con motivos diversos, y siempre en verdaderas tarjetas o papeles de su formato.

*Corrección de composiciones y otros trabajos escritos.* — El profesor corregirá prolijamente en su casa, para que sean examinados después en clase, las composiciones, cartas u otros trabajos escritos. Clasificará, separando en grupos, los mejores, los medianos y los peores trabajos, dedicando a los 1os. y 3os. preferente atención. Se leerá, unos íntegramente, otros sólo en aquellos fragmentos notables por sus méritos o defectos. Esta lectura será efectuada por el profesor, quien pronunciará con especial insistencia las palabras malsonantes, los giros confusos o declamatorios, las expresiones incorrectas, a fin de suscitar la crítica colectiva. Se pedirá a los alumnos que por ejercicios variados formulen el pensamiento que se ha querido expresar.

Se hará notar, en forma correcta y oportuna, lo desagradable que resulta la repetición de términos en una misma frase, suprimiendo o reemplazando cuantos sea posible.

Por colaboración general se reducirá a frases concisas y sustanciosas, largas frases deshilvanadas. Adviértase la posibilidad de omitir el sujeto, el verbo, los pronombres demostrativos y relativos. Nada tan odioso como las frases plagadas del relativo «que» o del demostrativo «este».

Insinúese la necesidad de no usar siempre los adverbios terminados en «mente» y los adjetivos que concluyen en «oso» a que tan afectos son los niños.



No me detendré en estas indicaciones demasiado triviales; quiero anotar, sí, la conveniencia de no corregir en clase una sola composición escrita previamente en la pizarra; es un procedimiento demasiado exclusivista y hasta arbitrario, porque cada niño podría pretender que fuera la suya la composición corregida.

Todos conocemos a los niños y sabemos lo mucho que les agrada llamar la atención y cuánto les desalienta si el profesor no repara en ellos. No se diga que este trabajo beneficia a todos: más conveniente es para cada uno que se le haga notar los propios defectos y los propios méritos.

Por un diálogo continuo se procurará que la clase llegue a hacer, verbalmente, las correcciones que ya habrá anotado con tinta roja el profesor; no las hará directamente el alumno porque escribiría de modo confuso y al pasar en limpio no comprendería lo escrito. Además, tal práctica llevaría demasiado tiempo, mientras que este otro sistema es muy rápido, mantiene animada la clase y no da lugar a confusión alguna; pues el profesor práctico, con la mayor facilidad hace decir a los alumnos lo que ya él ha dicho, por escrito, en las interlíneas.

Eso y mucho más puede el método inductivo.

En general: que toda crítica revista carácter colectivo; que no sea la autoridad del profesor, sino el sentido común y el buen gusto los que corrijan las expresiones inadecuadas, los giros defectuosos o los pensamientos erróneos; y de tal modo que la corrección no sea impuesta sino sugerida y consultada.

Déjese, dentro de ciertos límites, amplia libertad a los alumnos para sostener sus ideas. Si un joven ha adornado su pequeña obra con una comparación forzada o una imagen atrevida, nada nos autoriza a cruzar el párrafo con lápiz rojo.

Interróguese al niño sobre el porqué de su afirmación; que él, bien o mal, nos explique su punto de vista; entonces podremos convencerle suavemente de su error, o acaso, sorprendernos de su precocidad creadora.

No se crea que aspiro a que la escuela intermedia haga literatos; pero opino, sí, que cuando alguna inteligencia precoz rompe la monotonía de lo mediano con un rasgo de belleza, se insista en el desenvolvimiento de esa aptitud naciente, cualquiera

que sea el grado de elevación de los estudios. «Igualar»... «nivelar», son verbos muy empleados por nuestros profesores democráticos. Sólo en un terreno muy amplio este ideal puede valer. Hay quienes se quejan del desnivel intelectual de sus alumnos; unos demasiado adelantados; demasiado atrasados los otros; los demás, mediocres. Y creen que tales condiciones disculpan el estatismo general de la clase. Comprendo que pueda ser una seria dificultad en otras materias. No lo es en ésta del castellano; no porque A tenga gran dificultad para expresarse y B hable y escriba correctamente, ha de paralizarse el perfeccionamiento de B y A ha de ser siempre un inútil. Las clases de castellano pueden tener óptimos frutos a base del elemento más heterogéneo — y tal verdad me consta por propia experiencia. El ideal del profesor no debe ser aquí, poner a un mismo nivel, sino mejorar, en cuanto sea posible, las aptitudes de cada niño. Mezquino criterio el que busca poner a nivel; egoísta el que opta por seguir a una minoría de inteligencias descollantes y estrecho, por fin, el criterio bíblico de exaltar sólo a los humildes.

Durante este corto ensayo de profesorado he tenido oportunidad de aplicar mis ideas al respecto. Algunos niños se expresaban con dificultad, escribían defectuosamente; les ejercité con afectuosa paciencia, deteniéndome en cada uno de sus trabajos cuanto me fué posible; teniendo siempre para ellos frases de aliento.

A los medianos les invité a ser mejores; nunca me he conformado con esas composiciones que si no tienen defectos, tampoco tienen méritos, ni con las frases triviales que no exigen mayor trabajo mental. Tampoco he descuidado a dos alumnos sobresalientes, de alto espíritu poético, porque considero que no tenía derecho a olvidarlos. Mis indicaciones no han sido, por otra parte, demasiado exclusivas; aunque más propiamente han convenido a ellos, estoy segura de que han servido a todos los alumnos.

Reina entre los estudiantes una costumbre deplorable: la de inspirarse demasiado en ajenas fuentes. Y bien: es necesario sugerir horror al plagio; pero en forma velada, discreta, generosa; en términos vagos, sin designar nunca al alumno pla-

giador. El profesor sagaz podrá hacer llegar hasta el fondo del alma del culpable la vergüenza de sentirse «ladrón» sin que para ello sea menester ponerle en la picota, con el raro criterio de la revista «El Hogar», que se permitió publicar hace poco la fotografía de un estudiante, diciendo al pie: «Este es fulano de tal... cleptómano literario».

Tal procedimiento infamante es indigno de nuestra pedagogía culta; rebaja más a quien lo usa para corregir, que al pobre joven inexperto que no midió, tal vez, la gravedad de su falta.

Además, ¿quién se atrevería a arrojar al plagiador la primera piedra?...

Si el profesor descubriese síntomas de plagio, pondrá el trabajo aparte y apelará a recursos eficaces; pero se guardará bien de preguntar ingenuamente al pie: «¿es propio?» «¿No le ha ayudado nadie?» Lo que en estos casos ocurre es que la familia de alumno ríe, (de sobremesa), de la ingenuidad del profesor.

Más conveniente es someter al presunto culpable a una prueba decisiva: obligarle a escribir en clase sobre un tema análogo al anterior, y comparar los trabajos.

Apélese, cuando sea oportuno, al sentimiento del honor. Creo que, sin llegar a la exageración de Locke, es conveniente tocar de vez en cuando estos hermosos resortes morales. Sólo que deben ser manejados con tino exquisito, en las grandes ocasiones y únicamente cuando convengan a la naturaleza del niño. Son procedimientos muy particulares que de ningún modo pueden generalizarse porque se volverían ineficaces y harían deplorable la actitud del profesor.

Nunca se leerá un mal trabajo con el fin premeditado de provocar la risa colectiva, ni se avergonzará al niño por una respuesta errónea. Absurdo procedimiento pedagógico que sólo revela ignorancia y crueldad. El alumno de cuya composición rió una vez el maestro, no volverá a escribir otra, y si lo hace para evitar el castigo, suprimirá toda espontaneidad — tal es el temor que nos inspira el ridículo. Hay también una seria consecuencia moral: el joven odia sordamente al magister bur-

lón (1) que se permitió hacer chistes a su costa, y los demás alumnos, aunque rían por necesidad fisiológica, desapruaban tal conducta y se hacen desconfiados. Que cuando el maestro ría, sea su risa buena, confidencial, expansiva. Hay que pensar cuántas horas de labor implica y cuántos castillos en el aire representa esa obrita estrafalaria, plagada de enfatismos.

Corrijámosla amablemente; procuremos que el mismo autor, ayudado por sus compañeros, rehaga los malos períodos, cambie los epítetos, quite los adornos excesivos. Pongamos toda nuestra paciencia; todo nuestro afecto; que los niños se acerquen a nosotros por una familiaridad respetuosa; seamos tolerantes.

Los profesores que se quejan de sus «terribles» alumnos, no saben toda la bondad que hay en esos diablillos sentimentales, a quienes se debe manejar más por el corazón que por la cabeza.

*María Alcira Villegas.*

(Continuará)



---

(1) De esta indicación, perfectamente aplicable a la «pedagogía universitaria», debe tomar nota cierto profesor de la casa a quien no es necesario nombrar.