

# EL "COMENTARIO DE TEXTOS" en los Exámenes de Grado del Bachillerato

Por LAZARO MONTERO DE LA PUENTE  
(Inspector de Enseñanza Media del Estado)

## I. GENESIS

**N**o es cosa ahora de resucitar cuanto se dijo y escribió sobre el fenecido plan de Bachillerato de 1938. Parece extraño que haya quien quiera resucitarlo, particularmente en lo que tenía de más malo, el "examen de Estado". De las muchas razones que contra ese examen se alegaron, nos parecen incontrovertibles las siguientes: a) aplazaba hasta el final, cuando ya el alumno tenía dieciséis o diecisiete años, la única prueba efectiva; b) se realizaba ante tribunales compuestos por gentes ajenas a la Enseñanza Media, profesores especializados y con frecuencia de Facultades tan extrañas a los estudios medios como Farmacia, Medicina o Veterinaria; c) la prueba escrita—redacción, traducción, problemas de matemáticas—parecía pensada adrede para pescadores de ríos revueltos, y el examen oral, fugaz y embarullado, constituía un esfuerzo memorístico que había hecho de nuestros jóvenes perturbadores archivos de datos estúpidos. En fin, tan concluyentes fueron las razones aducidas, que no sólo acabaron con él, sino que trajeron un nuevo plan de estudios. Y ello, con el aplauso de todos. Por eso no comprendemos el porqué de su defensa. Hasta la estadística está en contra. Tomando el tipo máximo de aprobados en el desaparecido "examen de Estado", que corresponde al año 1952, resulta un 44,6 por 100 frente a un 56,8 por 100, que viene a ser el *mínimo* de aprobados en el examen de Grado Superior y que corresponde al año 1959.

También nos parece que nadie puede poner en duda que la vigente Ley de Enseñanza Media de 1953 obedeció, entre otras razones, a las siguientes: una enseñanza racional y unas pruebas objetivas, serias y humanas. Creemos que esto está claro en la letra y sobre todo en el espíritu de la Ley. Por conseguirlo, se vienen desvelando las autoridades competentes. El Ministerio se esfuerza año tras año en mejorar los exámenes de Grado. Porque los exámenes de Grado son pieza fundamental del actual sistema de enseñanza. Están concebidos con doble fin: como medio de comprobar la "formación" de los alumnos y como una forma de orientar la enseñanza e ir renovando sus métodos desterrando el memorismo combatido desde el pasado siglo. A consecuencia de este criterio surgieron los "comentarios de texto" en las reválidas de cuarto y sexto.

Nadie duda de que la Lengua y Literatura solamente pueden aprenderse en los textos. "La Ciencia de la Literatura—escribe Dámaso Alonso—no podrá tener otro objeto que el conocimiento científico de las creaciones literarias". Naturalmente, no podemos proponer una Estilística cuya problemática resulta confusa todavía. Y menos en el Bachillerato. La ley de la economía en la enseñanza, como dice Ortega, se basa en la capacidad de aprender de los alumnos. Pero había que cambiar de orientación. No se desecha por entero la Historia de la Literatura. Se modifica su valor. La Historia de la Literatura es considerada como medio y no como fin. Si queremos entender la forma interior de la obra literaria, tenemos que recurrir a los datos que la Historia de la Literatura aporta, viendo el papel que cada uno de ellos ha jugado en el complicado entramado del significado. De ahí que en sexto curso del Bachillerato se prescriba el uso de una Antología—no podía exigirse el de una biblioteca o una extensa colección de clásicos; mas se recomienda tener a mano, como obra de consulta, una buena Historia de la Literatura, lo mismo que podía recomendarse el manejo del diccionario o un buen manual de métrica o técnica literaria. El estudio ha de hacerse en los textos. Y es allí donde se ve que, aunque los cuestionarios, como es natural, distribuyan los

conocimientos, el estudio de la lengua y la literatura no admite separaciones, compartimentos estancos. El texto literario presenta conjuntamente problemas lingüísticos, literarios y estilísticos. Todo es necesario para su entendimiento.

Pues bien, entendiendo de esa forma el Bachillerato y concebidos así desde hace muchos años los estudios en él de nuestra lengua y literatura, resultaba evidente la necesidad de desterrar el memorismo en los exámenes. Había que acabar con aquella serie de preguntas que habían llegado a convertir los conocimientos lingüísticos y literarios en una serie de nombres, fechas y datos insípidos. No se trataba del criterio particular del legislador. Lo venían pidiendo en todas sus reuniones didácticas los profesores de esta disciplina. Los "comentarios de texto" en los exámenes de Grado se imponían respaldados por los acuerdos de numerosas asambleas. Y su aparición ha sido bien recibida, si hemos de juzgar por las opiniones emitidas desde su instauración. Lo que no quiere decir que se consideren perfectos y que, entre los cientos de "comentarios" que se han propuesto, no haya habido algunos equivocados y hasta inconvenientes. Para evitarlo, el Ministerio solicita la colaboración de cuantos están interesados en esta tarea y los recibidos en el Centro de Orientación Didáctica los hace revisar por una Comisión, en cuyo cometido hay dos principios fundamentales: 1) *Legalidad*. Los textos de los "comentarios" tienen que estar tomados de las lecturas que figuran en los cuestionarios. 2) *Claridad*. Se busca que las cuestiones propuestas no induzcan a error y se desecha lo que puede resultar demasiado intrincado y poco apto para la edad y la formación de un alumno de tipo medio.

## II. CONTENIDO

Efectivamente, rigurosamente hablando, no es un "comentario o explicación de texto" lo que se viene pidiendo en los exámenes de Grado. Lo indicado parece que sería elegir cuidadosamente un texto o un fragmento y dejar que el alumno lo comentase con entera libertad. Pero ¿serían capaces de hacerlo los alumnos de cuarto y sexto curso de Bachillerato? ¿Han adquirido hasta ese extremo la técnica del comentario de texto? Creemos que no nos equivocamos si respondemos que no. Sinceramente, no. Hay que tener en cuenta que, hasta hace unos años, nadie enseñaba en las Universidades a comentar un texto. Aún hoy existen Facultades de Letras donde no se hace nada en este aspecto. Ni teoría ni práctica. Y suponiendo que todo el profesorado de estas disciplinas en la enseñanza media estuviese capacitado para estas enseñanzas, su práctica requeriría multiplicarlo. Serían necesarios grupos de veinte alumnos y no de cincuenta. Y una dedicación plena a la cátedra, hoy muy difícil con lo que rinde la clase, tanto en enseñanza oficial como privada, y el coste de la vida. Pero, además, existen otros graves inconvenientes. Si el alumno gozase de libertad, incurriría en verborrea insustancial, paráfrasis o un memorismo peor que el que se trataba de desterrar. Los muchachos serían sometidos a la tortura de fijar en su memoria una serie de clichés que procurarían colocar en el momento del examen. Tenemos la experiencia de los ejercicios de redacción. Al "rosicler de la aurora", la "eclosión de ruiseñores" y el "anoche soñé", se mezclarían fórmulas tópicas, semejantes a las que Dámaso Alonso donosamente recoge en sus estudios estilísticos: "este poema me mueve por la galanura del estilo", "por la sonoridad del ritmo", "por la belleza de las imágenes", "por la altura moral de los sublimes pensamientos", "por las cálidas sugerencias que produce en el lector", "por cierto vago tinte de melancolía sutilmente invasora", "por el frondoso barroquismo que enrespa aquí y allá la grata sonoridad del estilo", "por su apasionada andadura estilística", etc.

Para evitar esos vicios se han añadido cuestiones a los textos que se proponen para comentario. Acaso se haya caído con esto en el vicio opuesto que Correa Calderón y Fernando Lázaro señalan, "el texto como pretexto". Generalmente se procura que las cuestiones encajen debidamente en el texto y contribuyan a su mejor inteligencia

Pero, si alguna vez se ha descuidado esa condición esencial del "comentario de texto", es porque estos exámenes tienden, sobre todo, a medir la formación del alumno, su grado de madurez y a señalar a los maestros lo que hay que hacer. Aunque la mayoría no lo necesite. Siempre quedará alguno al que convenga advertirle que no debe prescindir de otras lecturas y otros conocimientos que, si no figuran en los cuestionarios es por no hacerlos interminables. Demasiado recargada está ya la lista de lecturas. Y en este sentido las cuestiones que en los "comentarios de texto" vienen figurando se reducen a lo siguiente: 1) comprensión del texto; 2) vocabulario; 3) cuestiones gramaticales; 4) cuestiones de técnica literaria; 5) cuestiones literarias; 6) redacción.

### III. ERRORES ADVERTIDOS EN LA PRACTICA DE ESTOS EJERCICIOS

#### 1) *Comprensión del texto.*

Generalmente comienzan estos ejercicios pidiendo al alumno que resuma en pocas palabras el sentido del texto propuesto. Se pregunta, pues, por su "tema". Todos los textos tienen "tema", y muchos "tema" y "asunto". Del más insípido, de un párrafo simplemente descriptivo, siempre cabe decir que el autor describe esto o lo otro y fijarse en aquello que particularmente le conmueve. Con frecuencia basta eso para definir a un escritor. Lo que con esta cuestión se va buscando es: 1) Que el alumno *lea*. Pero que *lea entendiendo*. "Del mismo modo que hay un mirar—dice Ortega—hay un leer que es un *intelligere* o leer lo de dentro". 2) Que haya aprendido el alumno a resumir, a dar con el meollo de las cosas. Entendemos nosotros que si no ha aprendido esto, no habrá aprendido nada. Y, sobre todo, no ha aprendido a estudiar. El estudio será para él un doloroso esfuerzo porque supone grabarse en la memoria lo que no ha podido comprender con su inteligencia. Como no ha dado con la idea, tiene que quedarse con todas las palabras y repetirlas como un lorito. He aquí la importancia que tiene esa segunda parte de la "unidad didáctica", ese tiempo que debe el profesor dedicar a enterarse, mediante un cuestionario breve y esencial, de si sus alumnos han entendido o no su explicación y debe enseñarles, además, a sacar de ella el mayor provecho con la ayuda del libro de texto. Que eso debe ser el "libro de texto", instrumento y no fin. Pues bien, apoyándonos en nuestra experiencia, tenemos que confesar que la mayoría de los alumnos realizan mal esta primera parte del comentario de textos. Veamos algunos ejemplos:

En Grado Superior salió el siguiente párrafo de Fray Luis de Granada:

"Bien se ve por lo dicho cuán admirable sea el poder y sabiduría del Criador, en haber puesto tal orden y tal repartimiento de oficios, para proveer de este tan suave y gustoso licor a los hombres, que tantos disgustos le dan con sus malas obras. Pero que aun otras maravillas añadiré a éstas, de las cuales una es que tienen dentro de las colmenas sus secretas, como las hay en los monasterios, que es un lugar apartado donde todas van a descargar su vientre."

El 60 por 100 de los alumnos resume, sobre poco más o menos, como éste: "Dice Fray Luis de Granada que se ve muy bien lo bueno que es el reparto de los oficios del Criador para que el hombre, que tanto mal le ha hecho, pueda tener un licor suave y de buen gusto. Pero que hay otras maravillas más grandes como es que las abejas tengan en sus colmenas secretas como los monasterios, que son los lugares donde van a descargar el vientre." Hay un 30 por 100 que resume: "Nos habla Fray Luis de Granada de los monasterios que tienen un lugar secreto al que vamos todos a descargar nuestros pecados." Un 8 por 100 disparata y llega a decir a Fray Luis de Granada cosas absurdas. Apenas si un 2 por 100 se acerca a la idea central del texto comentado, al "tema", a ver en el sorprendente mundo de las abejas una prueba más del poder y la sabiduría del Creador.

Podrá alegarse que no presidió el acierto en la elección del texto, demasiado breve, con un truncamiento que dificulta su comprensión. Pero hay que tener en cuenta que el párrafo propuesto pertenece a la "Introducción al símbolo de la fe" que es lectura marcada para comentar en clase. Además, se halla en la parte de la "Introducción" que incluyen varias Antologías aprobadas por el Ministerio y que figuran de texto en muchos Centros. No obstante, vamos a elegir ahora otro texto. Se trata del soneto de Lope de Vega "¿Qué tengo yo que mi amistad procuras?" Se les ha dado completo. Y son alumnos—alumnas en este caso—de Grado Elemental. Elegimos dos contestaciones que pueden servirnos de contestaciones tipo, puesto que el 98 por 100 de los ejercicios examinados ofrece resúmenes semejantes:

"Resumen 1. "Este resume (así, *resume*) trata como unos tienen poco interés por tener a Jesús, y que estamos llenos de pecados, y el Señor nos espera aunque nos ve con males, pasa los días esperándonos, cuantos pecados tenemos por eso no puede estar con nosotros, nuestras buenas obras secan sus llagas, muchas veces nos llamó el Ángel para la confesión con él alcanzaríamos amor, transcurriendo el tiempo cada vez seremos mejores."

Resumen 2. "En esta estrofa Lope de Vega nos dice como Jesús se interesa por nosotros. Que duros somos que tanto sufre por nosotros y no le hacemos caso. El ángel nos decía que le abrieramos pero nosotros no queríamos, siempre decimos que mañana y ese mañana no llega."

"Este texto nos dice que debemos de hacer las cosas cuando es necesario, sin esperar al día siguiente."

(Pretendíamos haber ofrecido las contestaciones con su ortografía y redacción. Sin darnos cuenta se nos han escapado los acentos. Son muy pocos los alumnos que acentúan. Pero este ya es otro problema.)

Como puede verse en los ejemplos expuestos, los alumnos llegan a sus respectivas reválidas sin haber aprendido a leer provechosamente, sacando la enjundia y permitiendo que el viento se lleve la paja, la envoltura. No han pasado de la "fermosa cobertura". A pesar de ello, aprobaron este ejercicio. Los alumnos, cuyos resúmenes quedan citados, obtuvieron en "comentario de texto" un 6,5, y, concretamente en la cuestión primera, calificada de 0 a 1, obtuvo el resumen número 1, 0,25; y el número 2, un 0,75. ¿Dónde queda la severidad de los tribunales?

## 2) Vocabulario.

La cuestión segunda de los "comentarios de texto" versa sobre vocabulario. Se pide al alumno la significación de algunas palabras del texto. En la elección de esas palabras se huye de todo rebuscamiento para proponer más bien palabras de uso cotidiano. Como complemento suelen solicitarse algunos derivados y en Grado Superior fáciles etimologías.

Es sabido que el niño tiene un vocabulario muy reducido. García Hoz, Emilio Lorenzo y Gili Gaya se han preocupado de ese vocabulario básico, que, por cierto, debieran tener muy en cuenta los autores de libros de texto y lecturas infantiles. Es claro que toda ciencia tiene una técnica y no nos oponemos a los tecnicismos que irán incrementando necesariamente ese vocabulario del niño. Pero sí censuramos el lenguaje pedante como los razonamientos intrincados. Creemos que en toda enseñanza hay que empezar por seducir, como Ortega decía respecto a la Filosofía. Y no puede atraer lo que no se entiende, cuando el lenguaje empleado se constituye en barrera de difícil salto. Aparte de este ejercicio y esta ampliación de vocabulario que toda nueva ciencia supone, una de las misiones de la enseñanza de la Lengua y Literatura españolas en el Bachillerato es precisamente esa, ir ensanchando el campo del habla del alumno. Por tanto, deben menudear los ejercicios de vocabulario. El alumno debe tener una libreta ordenada alfabéticamente—el fichero nos parece más complicado y engorroso—en la que vaya anotando sus adquisiciones léxicas. Irán haciendo, sin darse cuenta, su particular dic-

cionario. Y se aficionarán a la recogida de vocablos. Pues bien, las respuestas obtenidas indican en su mayoría que estos ejercicios están abandonados. No contamos, claro es, las excepciones. En un 80 por 100 contestan mal y se encuentran generalmente contestaciones tan disparatadas o tan imprecisas como las que vamos a citar por vía de ejemplo. Desde luego podíamos publicar una larga lista. Elegimos sólo algunas tomadas al azar entre un motón de ejercicios: •

**Cencerro:** Animal docil parecido a la baca (respetamos la ortografía del alumno).—  
2. Animal pequeño de mucho ruido.

**Rocío:** 1) Desprecios, desdenes; 2) ligera lluvia; 3) se llama rocío a lo que queda por ejemplo en un campo después de una noche que ha llovido un poco; 4) cuando hace mucho frío se suele formar como un poco de hielo eso es rocío..., etc., etc. (Téngase en cuenta que los alumnos han cursado, y de ello tienen que responder en esta prueba, Ciencias Naturales y Geografía.)

**Porfía:** A pesar de que por el contexto es muy fácil dar con la significación de esta palabra, la mayoría de los alumnos la pasan por alto, no contestan. Otros dan las siguientes significaciones: a) quiere; b) mucho amor; c) llamar por todas partes.

Palabras como *escaño* son desconocidas para el 98 por 100 de los alumnos de Grado Superior, según los ejercicios analizados.

Por lo que respecta a la derivación de palabras, que implica también el ensanchamiento del vocabulario, suele dar mejores respuestas. Claro que se proponen palabras de uso muy frecuente. Pero no faltan contestaciones que expresan sin lugar a dudas que hay alumnos que jamás hicieron ejercicios de esta clase. O que no los asimilaron. Se pregunta por derivados de las palabras *aire* y *mar*. Y he aquí algunas respuestas:

De *aire*, viento, huracán.

De *mar*, barco, crucero y navegante.

El fracaso de los alumnos de Grado Superior cuando se les propone alguna cuestión de etimología suele ser general. Naturalmente que se buscan palabras tan fáciles como *padre*, *madre*, *puerta*, *mujer*, *hijo*, *entre*, *hombre*, y no se les pide que refieran su evolución, sino que indiquen, simplemente, las palabras de que proceden. No creo que lleguen a un 2 por 100 las respuestas correctas. Generalmente se deja sin contestar este extremo. Pero no faltan respuestas tan graciosas como la siguiente:

*Mujer*: "de la costilla de Adán".

Todo ello indica que el alumno ha pasado por el Latín sin enterarse de su relación con nuestra lengua. Seguramente que si se hubieren dado las voces latinas él las habría traducido con sencillez. Pero ha bastado invertir los términos para que ya no dé pie con bolo.

### 3) Cuestiones gramaticales.

En Grado Elemental se proponen cuestiones de morfología y sintaxis; en Grado Superior, de sintaxis exclusivamente.

Si algo de Gramática saben nuestros alumnos desde la escuela primaria, es analizar morfológicamente. ¡Y de qué forma! Se les ofrece una palabra y nos la devuelven inservible. Se les da, por ejemplo, la palabra *médico* y la analizan así: "por el número de letras polilitera; por sus sílabas, trisílaba y todas las sílabas son *directas*; por su acentuación, esdrújula y, como parte de la oración, nombre sustantivo común, género masculino y número singular". ¡Pobre palabra! Dan ganas de llorar. Nunca hemos podido reprimir un escalofrío ante análisis tan "completo". Estamos viendo la palabra muerta, descuartizada, colgados sus desventurados pedazos en los ganchos de una carnicería lingüística... Cuando se nos da una palabra para que la analicemos hemos de tomarla amorosamente, como cuando se nos entrega una mariposa para su estudio, y proceder sin ensañamiento para que no se nos quede entre los dedos. En fin, advertidos estos excesos, y haciendo constar que no faltan algunos disparates, diremos que suelen salir airosos en esta cuestión la mayoría de los alumnos. No conviene, sin embargo,

prescindir de este análisis en Grado Elemental porque así se evita un posible abandono que resultaría pernicioso para el estudio de las otras lenguas, tanto clásicas como modernas.

Otra cosa es el análisis sintáctico. Convengamos humildemente en su dificultad. Y tengamos en cuenta, además, la edad de los alumnos. La didáctica de la Gramática está de acuerdo en que el estudio de la sintaxis debe hacerse a otra edad y con otra formación que la que tienen los alumnos de primero, segundo, cuarto y sexto de nuestro Bachillerato. El análisis sintáctico requiere, a la vez, preparación gramatical y capacidad de reflexión. En sexto curso la casi totalidad de los alumnos tienen quince años y es entonces cuando cursan, por vez primera, Filosofía. Reservada, por otra parte, para ese curso la Literatura y, a pesar de que en los cuestionarios oficiales se recomienda no abandonar las cuestiones gramaticales, es evidente que tienen que estudiarse de pasada, sin la profundidad y extensión requeridas. Estas consideraciones, sin duda, han movido a suavizar en los exámenes de Grado las cuestiones sintácticas. Ya no se exige el análisis sintáctico de todo un párrafo o una estrofa, sino de oraciones o frases concretas o se pregunta sobre algo perfectamente determinado. A pesar de ello, no son satisfactorios los resultados. No se manifiesta la labor personal del alumno, sino la del Centro en que cursó sus estudios. El éxito o el fracaso resulta siempre colectivo. Depende de lo que el alumno haya practicado, de la habilidad del Centro para enseñarle a poner en práctica determinadas fórmulas. Algo de lo que suele acontecer con los ejercicios de Matemáticas. Se aprecia más rutina que auténtica formación. Y así vemos que hay Centros en los que aprueba esta cuestión el 90 por 100, y otros en los que suspende ese mismo porcentaje. Si los alumnos han resuelto la cuestión, no puede suspenderseles simplemente porque se aprecie lo rutinario del sistema.

#### 4) *Cuestiones estilísticas.*

Todas las cuestiones que se proponen pretenden hacer una cala en la formación literaria y aun humana del alumno. Se procura hacer esa cala a través de un texto literario, ciñéndose a él en lo posible, mucho más en las cuestiones estilísticas. Se pregunta por lo que se considera indispensable para que el alumno entienda el texto, lea inteligentemente. Pero, claro, en estas cuestiones, como en las demás, no pueden olvidarse dos cosas: la capacidad del alumno y que la Lengua y Literatura españolas es una entre todas las demás asignaturas que el alumno ha de cursar y aprender a lo largo del Bachillerato. Tendrá toda la importancia que se quiera. Para nosotros, particularmente, la máxima. Dejando a un lado los países de tradición humanística, nos encontramos con otros como los Estados Unidos, prototipo de sociedad industrializada, que exigen una hora diaria de estudio de su lengua durante todo el período de "high school"—su Bachillerato. Pero situándonos entre quienes estiman modular la enseñanza de la Lengua y Literatura nacionales, a la hora del examen no podemos olvidar que es mucho lo que el alumno tiene que retener. Y nos sentimos obligados a restringir, a someternos a lo fundamental, limitando a ello lo cuestionable. Nos parece bien que las cuestiones estilísticas se reduzcan a preguntas de métrica, géneros literarios, tropos y figuras más frecuentes, rasgos estilísticos más patentes... Un muchacho de cuarto o sexto puede llegar a distinguir una metáfora; pero ¿no resultaría excesivo preguntarle su porqué, la razón de su nexo? Los alumnos deben advertir el hiperbaton; pero ¿no sería demasiado pedirles su función estilística en el texto propuesto? Se les ha hecho analizar sintácticamente algunas oraciones; pero ¿no sería abusivo pedirles las razones del uso de esas oraciones y no otras por el autor? No tenemos nada contra la Estilística. Ahora que no conviene olvidar sus limitaciones, su partir de resultados y no de supuestos previos. De todas formas, lo que nos mueve a abogar por un demandar sencillo es: 1) Nuestro temor de que, si profundizamos demasiado, caeremos en un peligro ya apuntado, las fórmulas tópicas grabadas en la memoria y que el alumno recita o aplica sin entenderlas y vengan o no vengan a cuento; 2) Matar en los muchachos con tanta

exigencia la intuición de lector—ese "ser tierno, inocentísimo y profundamente interesante" para quien, en definitiva, fueron escritas las obras literarias como observa Dámaso Alonso. Fracasáramos en nuestra misión si nuestro rigorismo llevase a odiar las obras literarias creyéndonlas nacidas no para solaz y ensanchamiento de nuestro espíritu, sino para ser analizadas meticulosamente. No se trata de formar estilísticos ni siquiera críticos, sino lectores inteligentes. Aparte de que el salto definitivo corresponde a la intuición. La estilística puede ir reduciendo el secreto; pero solamente con la intuición lograremos penetrar en el "sancta sanctorum", en lo íntimo de esa morada en que el escritor se instala y vive.

Pues bien, aunque se hayan limitado las cuestiones a los conocimientos fundamentales, sin exigir demasiado, hay que reconocer un notable progreso desde que en los exámenes de Grado figuran los "comentarios de texto". Cuento en mi experiencia de profesor con un caso curioso. Gracias a Dios viven todavía compañeros que pueden textificarlo. Durante una convocatoria de alumnos libres de cuarto curso examiné a todos con una Antología abierta por un soneto. No hubo ninguno que, leída la composición, supiese reconocerlo. Y eso que la mayoría sabía de carrerilla lo que es un soneto, sus variantes y algunos incluso recitaban el ejemplo que su libro les traía. Lo mismo ocurrió en Literatura o Historia de la Literatura como entonces se llamaba esta disciplina. Yo tenía ya una fórmula para librarme de esos alumnos que, habiéndose embotellado el libro de texto, insisten una y otra vez en que se les pregunte más y más para lucir sus conocimientos. Cuando el alumno llevaba ya hablando un tiempo prudencial, solía pedirle que, de todas las obras que había citado me dijese cuál había leído y me hablase de ella, me contase sus impresiones de lector. Nunca me fallaba. El muchacho enmudecía y acababa por confesar que "leer no había leído ninguna". Ahora han leído, si no obras completas, al menos han leído los fragmentos incluidos en una Antología y han hecho prácticas sobre ellos. Algo es algo. El 75 por 100 de los ejercicios consultados responden con corrección sobre la medida de los versos; el 50 por 100 saben de qué estrofa o composición se trata y llegan a incluir la lectura en el género literario correspondiente. Un porcentaje corriente sabe distinguir una metáfora, una sinécdoque, una prosopopeya, un hipérbaton, una hipérbole... Pero todavía hay un 25 por 100 que confunde verso y estrofa, poesía y verso, ritmo y rima, imagen y metáfora, metonimia y sinécdoque, metáfora y alegoría. ¿Podríamos preguntarles por símbolos, sinestesia, encabalgamientos, bimenbración, plurimembración o las distintas clases de metáfora?

En Grado Superior se ha hecho en algunos de los comentarios una prueba en las últimas convocatorias, añadir una cuestión que pudiese dar la medida de penetración del texto propuesto por el alumno. Se trataba de ahondar en el significado. Para ello se buscaba un verso o una frase significativa. Tal vez se pensaba que, habiendo tenido en sexto una hora diaria de Filosofía, los muchachos habrían aprendido a ver más allá de la superficie de las cosas. Los resultados han sido negativos. Se ha incurrido en los mismos vicios que se señalaban al tratar del resumen del sentido del trozo propuesto: palabras, palabras, palabras... No hay profundidad. Lo que hace muchos años se señaló como defecto nacional, sigue siéndolo, por lo menos, de nuestros bachilleres.

##### 5) Cuestiones literarias.

Al cabo de los años, cuantos andamos metidos en estas tareas de los exámenes de Grado y en particular con los "comentarios de texto", sabemos que podemos estar tranquilos cuando se trata de cuestiones literarias. Son la tabla de salvación para los alumnos. Resulta curioso comprobar lo que pueden los muchos años de rutina y memorismo. En cuanto el examinando llega a esa parte del ejercicio, se le ve respirar tranquilo y se le siente decir para sus adentros: "¡Esta es la mía!" Aquí, pues, más que de darle facilidades se trata de tomarle de la mano y traerle al buen camino, al camino del texto que se comenta. Hay que evitar que se descarríe, que se pierda en el montón

de detalles insignificantes. Aunque alguna vez se le dé pie para expansionarse, generalmente se le atiene a lo fundamental, esto es: a) *Localización*. Naturalmente ni los de cuarto ni los de sexto curso pueden llegar en este aspecto a lo que exigiría un riguroso "comentario de textos". Por eso se empieza por darle el nombre del autor. Tampoco se les pide que *localicen* el texto propuesto dentro de la obra general del autor y en particular dentro de aquella a que pertenezca, a no ser que se trate de una lectura muy conocida y que tiene obligación de haber hecho y comentado. Lo que suele solicitarse es la situación del autor en su circunstancia, o colocarlo en lo que se ha llamado "formas genéricas de instalación"—raza, clase social, época histórica, estilo o escuela literaria, etc.—; b) *Tema o tema y asunto* y en ocasiones personajes y situaciones, cuando la obra lo requiere; c) *Cita o estudio* de alguna otra obra del mismo autor; d) *Valoración* del texto comentado (significación dentro de la obra del autor, antecedentes, trascendencia, etc...). Debe reprimirse lo anecdótico. Cuando por ilustrar una clase hemos referido una anécdota, al final ha sido lo único, o por lo menos lo mejor, que el alumno ha retenido. Es fácil que muchos escolares hablen de la cicatriz del rostro de Garcilaso disimulada por la barba y que sepan con pasmosa exactitud el número de sus églogas, sus canciones, sus sonetos...; difícil que entiendan todo cuanto significa en la historia de nuestra poesía. Los exámenes de Grado tienen que exponer en todo momento que la Historia de la Literatura no se desecha, pero que solamente se la comprende en cuanto es capaz de iluminar con sus datos una obra literaria.

#### 6) Redacción y ortografía.

Nadie podrá negar lo que se ha progresado en redacción y ortografía desde que estos ejercicios vienen figurando en la reválida de Bachillerato. Si pudiésemos comparar un ejercicio de 1940, por ejemplo, con uno hecho en 1960 descubriríamos una notable diferencia. En ortografía no se advierten faltas, generalmente, salvo en el acento y puntuación.

Habiendo desempeñado durante un buen montón de años nuestra cátedra en Galicia, llegamos a creer que la falta de acentos era propia de aquella región, acaso por su bilingüismo. Las frecuentes reuniones didácticas del profesorado y el haber tenido que examinar en muy diversas regiones españolas han venido a demostrarme que lo que estimaba defecto regional es un vicio nacional. No se acentúa. Y ello no puede menos de asombrarnos. Si algunas normas hay fáciles en nuestra ortografía, son las de la acentuación. ¿Qué pasa entonces? Todos los alumnos saben de memoria cuándo deben acentuarse las palabras agudas y cuándo las llanas o graves y que las esdrújulas se acentúan siempre. Lo que ocurre, en nuestro modesto entender, es cuestión de oído. Nuestra experiencia nos enseña que el muchacho no capta el tono. ¿Estaremos ante una evolución de nuestros órganos auditivos? ¿Será consecuencia de una civilización ruidosa? ¿Obedecerá a las mismas causas que hacen triunfar los ritmos modernos?

En cuanto a la puntuación "Azorín" dice que es cuestión de psicología. Pero esto debe entenderse en cuanto a preferencias. No cabe duda que lo que no puede hacer la puntuación es estorbar el sentido de la frase, truncarlo u oscurecerlo. Claridad y precisión nos parecen normas indiscutibles de una buena redacción. Pero hay tantos manuales sobre el caso que, por nuestra parte, vamos a limitarnos a unas cuantas citas de autores clásicos y modernos. Ellos son los que aconsejan.

En primer lugar, Cervantes. Lo hace en el *Quijote* por boca de Maese Pedro, y precisamente a un muchacho, aunque no curse bachillerato: "Llaneza, muchacho, no te encubras que toda afectación es mala." Eso mismo viene a aconsejar Shakespeare cuando pide a los cómicos "soltura, naturalidad y moderación". ¿Y qué decir de Molière en *El burgués gentilhombre* cuando se trata de la redacción del billete a la Marquesa? Por su parte Racine dice en el prefacio de *Berenice*: "Toute l'invention consiste



a faire quelque chose de rien." Antonio Machado refiere en su *Juan de Mairena* esta graciosa práctica de clase:

"—Salga usted a la pizarra y escriba: "Los eventos consuetudinarios que acontecen en la rúa."

El alumno escribe lo que se le dicta.

—Vaya usted poniendo eso en lenguaje poético.

El alumno, después de meditar, escribe: "Lo que pasa en la calle."

En "Azorín" los consejos son frecuentes. Elegimos los que vienen en sus artículos *Naturalidad y Estilística*:

A) ¿Cuál habrá de ser la primera condición para el escritor? Naturalidad. ¿Cuál la segunda? Naturalidad... ¿Y cuál la tercera? Naturalidad.

Y como ejemplo de naturalidad elige al Cid en Alcocer. Ha tomado la plaza. Los moros desean reconquistarla y la mantienen cercada. Y el Cid se pasea tranquilo, sosegado, sin comentar siquiera el cerco con sus capitanes, mientras no llega la hora de decidir.

B) En *Estilística* es más explícito. Veamos:

1.º Poner una cosa detrás de otra y no mirar a los lados.

2.º No entretenerse.

3.º Si un sustantivo necesita un adjetivo, no le carguemos con dos.

4.º El mayor enemigo del estilo es la lentitud.

5.º Nuestra mayor amiga, la elipsis.

6.º Dos cualidades esenciales tienen los vocablos: una de ellas, el color.

7.º La otra cualidad de los vocablos es el movimiento.

Juan Ramón Jiménez, después de definir, en su carta a García Morente, que preside su *Segunda Antología Poética*, lo que entiende por sencillo y espontáneo, dice que "la perfección, en arte, es la espontaneidad, la sencillez del espíritu cultivado".

Claro que podemos terminar como el propio "Azorín": "¿Y quién ha dicho que todo lo anterior no es incontrovertible?" En efecto, "el profundo instinto del escritor innato se impone a todo". Llegado el momento, el escritor encerrará los preceptos bajo llave. Pero, mientras el escritor surge, cuando solamente se trata de modestos bachilleres, no están de más todos esos consejos. "Guardaos de escribir o de hablar rebuscadamente", decía el emperador Augusto.

## CONCLUSIONES

1.ª Hay que enseñar a leer—leer entendiéndose—a los alumnos.

2.ª Hay que enseñarles a resumir, practicar estos ejercicios orales o por escrito. No sabrá estudiar quien no haya aprendido previamente a extraer, a sacar la sustancia de las cosas.

3.ª Deben menudear los ejercicios de vocabulario. El Diccionario debe estar siempre a mano. En sexto curso, y aprovechando los textos medievales, enseñar la evolución de las palabras más usuales.

4.ª Nunca deben abandonarse las cuestiones gramaticales.

5.ª Las cuestiones estilísticas deben atenderse a las claras y fundamentales.

6.ª No perderse en detalles biográficos y anecdóticos o en pormenores eruditos. El escritor interesa en función de su obra.

7.ª Profundizar, particularmente en sexto, en la comprensión del texto, en su interpretación.

8.ª Al escribir no olvidarse de que el acento también cuenta. Es el alma de la palabra.

9.ª Naturalidad, claridad, sencillez, sinceridad... Cuando no se tiene nada que decir lo mejor es callarse.



Avda. José Antonio, 32

# LOS PRIMEROS METODOS AUDIOVISUALES COMPLETOS

• LANGUE ET VIE FRANÇAISES • MODERN ENGLISH

Publicados por

## **EDITORIAL MANGOLD**

**PREMIO DE HONOR**

de la I Exposición Internacional del Libro de Texto  
(Boletín Oficial del Estado de 16-12-59)

**TEXTOS - DISCOS - FILMINAS**

de Inglés y Francés para la Enseñanza Media, Bachilleratos Laborales, Magisterio, Escuelas de Comercio, etc.

CURSO PREUNIVERSITARIO:

**MIROIR DE LA FRANCE**

**MIRROR OF THE ENGLISH-SPEAKING WORLD**

*NUEVAS PUBLICACIONES*

**MON PREMIER CAHIER DE FRANÇAIS**

**MY FIRST ENGLISH WORK BOOK**