

Enseñanza del español en la Rusia estalinista (1947-1955): análisis de los manuales para la escuela general

YURI PANCHENKO

Rissho University, Japón

panyurij@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-7441-0323>

MARA FUERTES GUTIÉRREZ

The Open University, Reino Unido

mara.fuertes-gutierrez@open.ac.uk

<https://orcid.org/0000-0002-9890-5945>

MARÍA JOSÉ GARCÍA FOLGADO

Universitat de València, España

maria.jose.garcia-folgado@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-5124-7471>

Resumen

La enseñanza del español en la escuela rusa se inicia en 1947, en un periodo que se prolonga hasta 1955, cuando vuelve a eliminarse del currículo escolar hasta la década siguiente. A partir de un corpus documental compuesto por la serie oficial de manuales de español aprobada por el Ministerio de Educación de la época y las guías didácticas correspondientes, se analizan los fundamentos metodológicos que informan la elaboración de estos materiales con el objetivo de explorar qué destrezas y contenidos lingüísticos se tratan con carácter prioritario en las clases de español impartidas en la escuela rusa durante esa primera etapa de su enseñanza. Los resultados muestran una clara orientación de la enseñanza hacia la comprensión lectora y la práctica de la traducción. La gramática se sitúa como elemento indispensable en el desarrollo de un enfoque influido por la pedagogía vygotskyana, que da importancia al aprendizaje consciente de la lengua (es decir, a la comprensión del funcionamiento del sistema lingüístico del idioma que se estudia) y que tiene como prioridad el análisis comparativo entre el ruso y el español.

Palabras clave

Enseñanza del español; URSS; enseñanza de la gramática; historia de la enseñanza de lenguas; historiografía lingüística.

Spanish Language Teaching in Stalinist Russia (1947-1955): an analysis of textbooks for the general school

Abstract

Spanish Language Teaching in Russian schools starts in 1947, in a period that extends until 1955, when the teaching of Spanish is suspended until the following decade. Drawing from a documentary corpus comprised of the official series of Spanish textbooks endorsed by the Ministry of Education and their corresponding didactic guides, this study examines the methodological foundations informing the development of the materials used in the first period where Spanish is taught at school in Russia, with the aim of exploring which skills and linguistic content are addressed as a priority for learners to acquire. Findings reveal a clear orientation of instruction towards reading comprehension and translation exercises. Grammar is positioned as a key element within an approach influenced by Vygotskian pedagogy, which emphasizes conscious language learning (i.e., understanding the main linguistic features of the target language) and aims for comparative analysis between Russian and Spanish.

Keywords

Spanish Language Teaching (SLT); USSR; Grammar Teaching; History of Language Teaching; Historiography of Linguistics.

Recibido el 22/04/2024

Aceptado el 30/05/2024

Cómo citar/how to cite

Panchenko, Y., García Folgado, M.J. y Fuertes Gutiérrez, M. (2024). Enseñanza del español en la Rusia estalinista (1947-1955): análisis de los manuales para la escuela general. *Revista Internacional De Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, (21), 71-92. <https://doi.org/10.17345/rile21.3852>

1. Introducción

Desde la primera mitad del siglo XX, se registra en Rusia un gran interés por el estudio la lengua española, auspiciado inicialmente por cuestiones sociopolíticas, como la llegada de niños españoles y sus acompañantes a la URSS durante la guerra civil española (Iordache Cârstea, 2014) y, más adelante, el apoyo de la Unión Soviética a los comunistas españoles en su lucha contra la dictadura franquista (González y Nicolás, 2016). Estos acontecimientos potencian el interés por el español en Rusia, propiciado asimismo por las necesidades de la propaganda soviética durante la Guerra Fría, cuando se intenta promocionar la doctrina comunista en el mundo que habla español (Santana, 2009; Novoselova, Chernova y Katakova, 2022; Panchenko, 2023).

En la década de los años 40, el sistema educativo ruso adquiere la estructura que se mantiene hasta los años 80. La formación general empezaba en la escuela primaria (de primero a cuatro grados, de los 7 a los 10 años), seguida de la denominada escuela media incompleta (de quinto a octavo grados, de los 11 a los 14 años), que se convertirá en obligatoria en 1949, y la llamada escuela media completa (de noveno a undécimo grados, de los 14 a los 17 años), última etapa de la enseñanza general. Durante las décadas anteriores, el estudio de lenguas extranjeras se iniciaba en 5.º grado, hasta que el 16 de octubre de 1940 ve la luz el decreto especial del Consejo de Comisarios del Pueblo sobre la enseñanza del alemán, francés e inglés donde se estipula que, a partir del curso académico 1940-1941, las lenguas extranjeras comenzarían a aprenderse en el 3.º grado en 50 escuelas de grandes ciudades. La guerra paralizó la aplicación de este plan (Miroliúbov, 2002: 201), si bien al terminar el conflicto, mediante el Decreto del Consejo de Ministros de la URSS número 3488 del 4 de octubre de 1947 «Об улучшении изучения иностранных языков» (*Sobre la mejora de la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas de formación media*)¹, se propone la enseñanza de lenguas extranjeras a partir del 3.º grado en escuelas de grandes ciudades siempre que haya maestros cualificados. Así, en este decreto de 1947 hay indicaciones para la enseñanza en el 3.º y el 4.º grado y en el de 1949 se prevén dos fases: una que se inicia en la escuela primaria (3.º grado) y otra que comienza en la escuela media (5º grado). No obstante, la falta de maestros cualificados supuso un gran problema para la aplicación de este plan a gran escala (Lifántsev, 2019), especialmente en el caso de español, que se incorporó al grupo de lenguas extranjeras que se enseñaban en Rusia en el decreto del año 1947 y se extendería hasta 1955 (Panchenko, 2023), cuando su enseñanza se canceló por este motivo.

En este trabajo, analizamos los manuales utilizados para la enseñanza del español en la Rusia estalinista en el periodo que se extiende desde su introducción en sistema educativo en 1947 hasta su eliminación en 1955. Más allá del interés por el conocimiento de la conformación histórica de la disciplina, válido en sí mismo, consideramos que evaluar los materiales utilizados durante el primer periodo de implantación de la enseñanza del español en la antigua Unión Soviética, un momento crucial en el desarrollo de

¹ Se incluye la traducción al español de las citas y las obras que aparecen en ruso a lo largo del artículo. A no ser que se indique lo contrario, las traducciones son nuestras.

la didáctica de las lenguas extranjeras en Rusia (Suárez García 1997; Ter-Minasova, 2005; Ivanova y Tivyaeva, 2015), nos permitirá también valorar qué prácticas continúan vigentes en la actualidad.

2. Estado de la cuestión

La historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en la URSS está documentada en varios trabajos que se han ocupado de aspectos como la organización institucional de la enseñanza, los distintos enfoques metodológicos presentes en los materiales o la ideología transmitida a través de la enseñanza de idiomas. En primer lugar, el estudio firmado por Miroliúbov (2002) ofrece una aproximación a las particularidades de la organización de la enseñanza de idiomas en la escuela rusa entre 1860 y la década de 1980, así como de la evolución de los métodos de enseñanza y los materiales didácticos que se utilizaban en diferentes épocas. Además, autores como Ter-Minasova (2005), Aydarova (2017) y Davydova (2019) han investigado, mientras que Pavlenko (2003) y Mayofis (2014) se han interesado por las cuestiones ideológicas presentes en la enseñanza de lenguas extranjeras (sobre todo, del inglés) en la URSS, explorando las relaciones entre la identidad del alumno y la ideología política presente en los manuales. En su conjunto, estos trabajos corroboran cómo la enseñanza de lenguas en la Rusia actual conserva una gran influencia de los postulados defendidos durante la época soviética. También constatan la convivencia entre metodologías de enseñanza influidas por enfoques contemporáneos, como el método comunicativo, y otras de corte más tradicional, como el método gramática-traducción, y confirman que los materiales utilizados en la época soviética se emplean para transmitir la ideología y los valores que se corresponden con el régimen vigente.

En cuanto a la historia de la enseñanza del español en la Rusia soviética, cabe destacar que se han descrito, de manera sucinta, las principales etapas de la historia institucional de la enseñanza de español en el país (Beloúsova, 1996; Moyseenko y Romanov, 2007), así como la metodología y el discurso presentes en una selección de materiales didácticos (Suárez García, 1997; Lámina, 1999). Además, cabe destacar el reciente estudio de Novoselova, Chernova y Katakova (2022), que se ocupa de los aspectos axiológicos en la enseñanza del español en las universidades soviéticas desde 1930 hasta 1980 a través del análisis del contenido de los manuales utilizados para enseñar lengua y lingüística españolas. Estas autoras revisan también las razones para la introducción del español en el ámbito universitario soviético y su posterior desarrollo, resaltando la Guerra Civil española y la Revolución cubana como factores desencadenantes del interés por el español en el ámbito universitario. Asimismo, documentan el cambio del método gramática-traducción al método consciente-práctico en la enseñanza del español en las universidades durante la época soviética. Sin embargo, en la actualidad, carecemos de investigaciones detalladas sobre la enseñanza del español en el ámbito escolar en el periodo soviético que, si bien comparte algunos aspectos con la docencia en el ámbito universitario, presenta sus propias particularidades.

En esta investigación nos proponemos, como objetivo general, analizar los fundamentos que rigen la enseñanza del español en el contexto escolar durante la Rusia estalinista (1947-1955). Para ello, examinamos la serie oficial de textos utilizada con estos fines en la escuela de formación general durante este periodo histórico, guiándonos por la siguiente pregunta de investigación: ¿qué destrezas y contenidos lingüísticos se tratan de manera prioritaria en los manuales empleados para la enseñanza del español en la época?

3. Contextualización: la enseñanza de lenguas en la Rusia estalinista

Desde el punto de vista de la evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Rusia, la década de 1940 es una época crucial, durante la cual se suceden los debates y discusiones que culminan en una prolífica creación didáctica, reflejada en la publicación, a lo largo de esta década y las siguientes, de diferentes programas oficiales y nuevas series de manuales redactados bajo los principios establecidos en dichos programas. Sin embargo, con respecto a la enseñanza del español, en este periodo todavía no se diseña un currículo específico para la escuela general, aspecto que se manifiesta en la queja de Sofia Krichévskaja, autora de varios manuales de español entre 1960 y 1970, ante la comisión del Ministerio de Educación celebrada el 12 de octubre de 1967, en una discusión sobre la creación del manual de español para el 7º grado, afirmando que debe acudir a los currículos correspondientes a otras lenguas para su redacción: «поскольку программы по испанскому языку ещё не существует [...] мы остановились на проекте программы [опубликованной в 1967 г.] и на тех требованиях, которые предъявляются в иностранных языках для всех школ» (como el programa del español todavía no existe [...] hemos utilizado el proyecto del programa [publicado en el año 1967] y los requerimientos que se exigen para todas las lenguas extranjeras) (Archivo Estatal de Rusia, 1967). Por tanto, para analizar los principios teóricos y metodológicos en los que se fundamenta la enseñanza del español en la época estalinista, debemos acudir a las recomendaciones generales del Ministerio de Educación, publicadas en 1947, y a los programas oficiales de inglés, alemán y francés que reflejan estas recomendaciones (1947, 1948, 1949, 1952 y 1954).

En estos programas, tal y como ha señalado Miroliúbov (2002), el aprendizaje de lenguas extranjeras se centra en la habilidades de lectura, comprensión y traducción de textos escritos, en un contexto, tras el final de la II Guerra Mundial, en el que el Partido Comunista buscaba elevar el nivel patriótico de los jóvenes a través del trabajo con los textos ideológicamente correctos y, al mismo tiempo, paliar la falta de maestros cualificados y poder trabajar con un gran número de alumnos presentes en el aula de lengua, que hacía inalcanzable el logro de buenos resultados en la expresión oral. En la configuración de la enseñanza del español en esta época, cabe destacar la influencia del famoso lingüista y miembro de la Academia de Ciencias de la URSS Lev Scherba (1880-1944) y de Iósif Stalin (1878-1953). Las ideas de ambos desataron debates relevantes sobre los objetivos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela y los métodos que podían implementarse para lograrlos.

3.1 La escuela de Lev Scherba

La metodología de enseñanza de lenguas extranjeras a finales de los años 1940 en Rusia fue organizada de acuerdo con los conceptos formulados por el lingüista Lev Scherba (1880-1944) e interpretados por sus discípulos, entre otros, I. V. Rahmánov, jefe del departamento de métodos de enseñanza de la Academia de Ciencias Pedagógicas de Rusia y profesor del Instituto de lenguas extranjeras (Mayofis, 2016: 289). Uno de los aspectos más destacados de las teorías de Scherba se concreta en la importancia que concede a la comprensión lectora y la traducción. Así, en su artículo «Общеобразовательное значение иностранных языков и место их в системе школьных предметов» («El valor educativo de las lenguas extranjeras y su lugar en el sistema de las asignaturas escolares»), publicado en 1942, Scherba argumenta a favor de la traducción como destreza esencial no solo desde el punto de vista lingüístico, sino también político: «мы должны знать, что пишут и думают не только наши заграничные друзья, но и наши враги» (debemos saber qué escriben y piensan sobre nosotros no solo nuestros amigos extranjeros, sino también nuestros enemigos) (Scherba, 2004[1942]: 347). Según Scherba (2004[1942]: 357), esta destreza solo puede desarrollarse si el alumno aprende a interpretar los textos que lee, tanto desde el punto de vista de la forma como del contenido, y se fomenta el pensamiento crítico y el autoaprendizaje. Tales habilidades, antes de la revolución rusa, se desarrollaban gracias al aprendizaje de latín, pero en la escuela soviética, donde el latín no se enseña, su adquisición se adscribe a la enseñanza de lenguas.

Estas ideas también se traducen, en los enfoques pedagógicos, en un interés por potenciar las destrezas escritas, con especial atención a la comprensión lectora. Por ejemplo, en las recomendaciones metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras publicadas por el Ministerio de Educación de Rusia en 1947, se manifiesta que «программы недостаточно чётко отражают принятую для школы целевую установку и уделяют некоторым видам языковой деятельности, как, например, развитию устной речи, слишком большое внимание» (los programas no reflejan apropiadamente el objetivo de enseñanza adoptada para la escuela y prestan demasiada atención a ciertos tipos de actividad lingüística, por ejemplo, al desarrollo de la lengua oral) (Ministerio de Educación de la URSS 1947: 4). Más adelante, N. Velikopólskaia, catedrática en el Instituto Estatal de Relaciones Internacionales de Moscú y autora del manual oficial para la enseñanza del español de 3.^{er} y 4.^o grado, formula los objetivos de aprendizaje de la lengua de la siguiente manera:

Задача преподавания испанского языка в III классе заключается в том, чтобы создать прочную основу элементарных знаний, умений и навыков по языку. Дальнейшее обучение языку ставит своей конечной целью выработку умения самостоятельно понимать литературный и научно-политический текст и овладение на определённом материале устной речью.

(El objetivo de la enseñanza del español en el 3º grado es crear una sólida base de los conocimientos, destrezas y habilidades elementales [del español]. La enseñanza posterior tiene como objetivo el desarrollo de la competencia de comprender un texto literario y científico-político, así como el desarrollo de la expresión oral sobre determinado material) (Velikopólskaia, 1949: 3).

Se puede ver que el enfoque principal está en el desarrollo de la comprensión lectora, mientras que la expresión oral ocupa el segundo lugar y está limitada al trabajo con «determinado material».

Además, junto a sus discípulos, Scherba desarrolló el *principio de la consciencia* en el aprendizaje de lenguas extranjeras, el cual aboga por el análisis y la comprensión profunda de los fenómenos lingüísticos pertenecientes al idioma extranjero a través de su constante comparación con la lengua materna (Scherba, 2004[1947]). La importancia de la comparación entre la lengua extranjera y la lengua materna se manifiesta también en la formulación de los objetivos prácticos en el aprendizaje de idiomas señalados en el programa oficial para la enseñanza de lenguas extranjeras publicado en 1949, donde se afirma que conocer las diferencias y similitudes entre la lengua materna y la lengua extranjera no solo contribuye al dominio de esta última, sino que también favorece el conocimiento más profundo de la primera, lo que maximiza las ventajas del aprendizaje de lenguas extranjeras (v. Mirolíubov, 2002: 249).

Los didactas del español repiten esta idea e incluso la amplían, resaltando cómo la reflexión comparativa entre el español y el ruso contribuye también a un conocimiento más profundo de este. Velikopólskaia (1949: 3) afirma, por ejemplo, que «сравнение, под руководством преподавателя, испанского языка с русским языком будет иметь большое образовательное значение, так как углубит и расширит те понятия, которыми учащиеся владеют на родном языке» (la comparación del español y ruso, bajo la dirección del maestro, tendrá un gran valor educativo, porque profundizará y ampliará las nociones que los alumnos dominan en su lengua materna). En la misma línea, Rónskaia (1953: 7) señala que «правильно организованное изучение иностранного языка способствует лучшему усвоению закономерностей родного языка, особенно его грамматического строя, ярко и выпукло подчёркивает всё богатство и мощь русского языка» (un buen aprendizaje de la lengua extranjera contribuye al mejor entendimiento de las leyes de la lengua materna, sobre todo de su sistema gramatical, y subraya de una manera explícita y clara toda la riqueza y poder del idioma ruso). Así pues, la lengua extranjera se considera también una herramienta para cultivar la competencia en la lengua materna.

3.2 La influencia de Stalin en la enseñanza de lenguas

La publicación de la obra de Stalin *Марксизм и вопросы языкознания* (*Marxismo y cuestiones lingüísticas*) en la revista *Правд* (*Pravda*), el 2 de agosto de 1950 refuerza todavía más el marcado enfoque gramatical de los métodos para la enseñanza de lenguas y su orientación hacia la comprensión lectora (Martínez Pizarro, 2009). Además, tam-

bién contribuye al impulso de las reflexiones teóricas acerca de la enseñanza de lenguas. Aunque la obra de Stalin se centra en el comentario teórico sobre varios aspectos de la naturaleza y funcionamiento del lenguaje, los didactas aplicaron su razonamiento al campo de la enseñanza de idiomas.

Stalin indica que en la base de cualquier idioma se encuentra en el sistema gramatical y el léxico, si bien considera al primero más importante que el segundo, porque «именно благодаря грамматике язык получает возможность облечь человеческие мысли в материальную языковую оболочку» (gracias a la gramática la lengua obtiene la posibilidad de envolver los pensamientos del ser humano en la cobertura material lingüística) (Stalin, 1953[1950]: 23). Esta cuestión también la destaca Scherba, quien afirma que «лексика - дура, грамматика - молодец» (el léxico es frívolo, solo en la gramática se puede confiar) (Scherba, 2004[1942]: 331). Estas afirmaciones provocan que la enseñanza de la gramática se sitúe como el objetivo principal de la enseñanza de lenguas. Por ejemplo, en la sesión conjunta de la Academia de Ciencias de la URSS y la Academia de Ciencias Pedagógicas de Rusia (creada en 1943) dedicada a la enseñanza de idiomas extranjeros en la escuela, se registra que en este contexto se minusvalora la importancia de la gramática (Miroliúbov 2002: 205). También desde la revista oficial del Ministerio de Educación de Rusia, *Народное образование (La Educación Popular)*, se solicita crear un sistema de enseñanza de lenguas extranjeras que proporcione a los alumnos conocimientos sólidos del sistema gramatical del idioma (Ministerio de Educación de la URSS, 1951: 11). Los didactas empiezan así a promulgar el aprendizaje de las reglas gramaticales como método para la comprensión de las leyes del idioma, lo que aumenta la presencia de las explicaciones gramaticales y también de la teorización sobre la lengua en los manuales y en las aulas de lenguas extranjeras. Por ejemplo, Ronskaia (1953: 5) se expresa de este modo en su manual metodológico:

После выхода в свет гениальных работ И.В. Сталина по языкознанию вся работа по иностранному языку должна быть перестроена таким образом, чтобы обучить учащихся владеть языком как средством общения и раскрывать им постепенно природу языка как явления общественно-исторического. Обучение иностранному языку в школе должно обеспечивать усвоение учащимися основного словарного фонда и грамматического строя как специфических особенностей этого языка, а также овладение его фонетической системой.

(Después de la publicación de las obras geniales de I.V. Stalin en el campo de la lingüística, la didáctica de las lenguas extranjeras debe reestructurarse para enseñar a los alumnos a dominar la lengua como medio de comunicación y gradualmente mostrarles la naturaleza del lenguaje como fenómeno histórico-social. La enseñanza de la lengua extranjera en la escuela debe contribuir a la adquisición por parte del alumnado del vocabulario principal y del sistema gramatical como rasgos específicos de una lengua, así como a la adquisición de su sistema fonético).

La obra de Stalin sirve también para reivindicar el valor de la traducción en las clases de idiomas. En su escrito, el político vincula de manera estrecha lengua y pensamiento, promulgando que este tan solo puede formularse lingüísticamente. Los pedagogos interpretan entonces que, como los alumnos, sobre todo en la etapa inicial, carecen de la competencia suficiente para pensar en la lengua que aprenden, han de pensar en su lengua materna, de manera que la comprensión total del texto extranjero se puede alcanzar solo si los alumnos lo traducen a la lengua materna (Miroliúbov, 2002: 212). Este razonamiento está presente en diversos tratados de la época, por ejemplo, en el texto de Iliá Rahmánov, quien afirma que «поскольку мысли существуют лишь на базе языкового материала, а учащиеся мыслят на родном языке, то единственным средством понимания прочитанного или услышанного является перевод на родной язык вслух или про себя» (como los pensamientos existen solo en una lengua, y los alumnos piensan en la lengua materna, el único modo de comprender lo leído o lo escrito es la traducción a la lengua materna en voz alta o para sí mismo) (Rahmánov, 1951: 128). En este fragmento, se observa también la aplicación del principio de la consciencia, ya que, al realizar la traducción, el alumno conseguirá establecer vínculos entre el sistema gramatical característico de la lengua extranjera y el sistema gramatical ruso.

En definitiva, en la década de los cincuenta, se van realizando modificaciones al programa de enseñanza de lenguas diseñado en 1949 de acuerdo con las ideas de Scherba: las modificaciones más sustanciales se observan en la versión del decreto de 1954, ya que se cancela por completo la enseñanza de la expresión oral y se aboga, en cambio, por una orientación dirigida a la adquisición de habilidades como la comprensión lectora y, sobre todo, la traducción, es más, exigía que se tradujeran todas las lecturas. También la atención hacia la gramática aumenta de manera drástica, lo que conlleva un gran nivel de teorización. Estas cuestiones desaparecerán en la década de 1960 con el desarrollo de la didáctica de lenguas extranjeras en la URSS y el aumento de atención hacia la expresión oral, lo que consecuentemente conllevará la adopción del enfoque comunicativo en las décadas siguientes.

4. Nuestro estudio

4.1. Descripción del corpus analizado

En el periodo considerado en este trabajo se publica una única serie oficial de manuales para la enseñanza del español aprobada por el Ministerio de Educación, compuesta por un conjunto de trabajos que constituye lo que Hassler (2002: 561) denomina una *serie textual*, pues todos los volúmenes versan sobre el mismo tema y se producen con el mismo objetivo en condiciones comparables. Los textos que constituyen esta serie tienen en común, además, sus fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos (que siguen, en parte, los dictados ministeriales). La serie se compone de los siguientes textos:

1. Великопольская Н.А., Лопес-Ганивет Х. (1949). *Учебник испанского языка для 3-го класса начальной школы*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Минитерства просвещения РСФСР.
[Velikopólskaya N. A. y J. López-Ganivet. (1949). *Manual de español para el 3.º grado de la escuela inicial*. Moscú: Editorial estatal educativo pedagógica del Ministerio de Educación de Rusia].
2. Великопольская Н.А., Лопес-Ганивет Х. (1950). *Учебник испанского языка для 4-го класса начальной школы*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Минитерства просвещения РСФСР.
[Velikopólskaya N.A., López-Ganivet J. (1950). *Manual de español para el 4º grado de la escuela inicial*. Moscú. Editorial estatal educativo pedagógica del Ministerio de Educación de Rusia].
3. Лопес-Ганивет Х., Калантар Н.А. (1952). *Español. Учебник испанского языка для V класса средней школы (3-й год обучения)*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Минитерства просвещения РСФСР.
[López-Ganivet J., Kalantar N.A. (1952). *Español. Manual de español para el V grado de la escuela media (3º año de estudios)*. Moscú. Editorial estatal educativo pedagógica del Ministerio de Educación de Rusia].
4. Ногейра Х., Ронская Л.Н. (1953). *Español. Учебник испанского языка для VI класса средней школы (4-й год обучения)*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Минитерства просвещения РСФСР.
[Nogueira J., Rónskaya L.N. (1953). *Español. Manual de español para el VI grado de la escuela media (4º año de estudios)*. Moscú. Editorial estatal educativo pedagógica del Ministerio de Educación de Rusia].
5. Сиутат Ф., Ронская Л.Н. (1953). *Español. Учебник испанского языка для VII класса средней школы (5-й год обучения)*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Минитерства просвещения РСФСР.
[Ciutat F., Rónskaya L.N. (1953). *Español. Manual de español para el VII grado de la escuela media (5º año de estudios)*. Moscú. Editorial estatal educativo pedagógica del Ministerio de Educación de Rusia].
6. Ребельон К., Мовшович Н.А., Калантар Н.А. (1954). *Español. Учебник испанского языка для VIII класса средней школы*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Минитерства просвещения РСФСР.
[Rebellón C., Movshóvich N.A., Kalantar N.A. (1954). *Español. Manual de español para el VIII grado de la escuela media*. Moscú. Editorial estatal educativo pedagógica del Ministerio de Educación de Rusia].
7. Солеро К., Мовшович Н.А., Кунина И.А. (1955). *Español. Учебник испанского языка для IX класса средней школы*. Москва: Государственное

учебно-педагогическое издательство Минитерства просвещения РСФСР.

[Solero C., Movshóvich N.A., Kúnina I.A. (1955). *Español. Manual de español para el IX grado de la escuela media*. Moscú. Editorial estatal educativo pedagógica del Ministerio de Educación de Rusia].

8. Гонионский С.А., Канонич С.И., Солеро К. (1956). *Español. Учебник испанского языка для X класса средней школы*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Минитерства просвещения РСФСР.

[Goniónskiy S.A., Kanónich S.I., Solero C. (1956). *Español. Manual de español para el X grado de la escuela media*. Moscú. Editorial estatal educativo pedagógica del Ministerio de Educación de Rusia]².

Además de estos manuales, tomamos en consideración también, para los objetivos de este estudio, las guías didácticas firmada por Velikópolskaia (1949) y Rónskaia (1953) para los niveles iniciales (las únicas que se han localizado), considerando que, ante la ausencia de un programa oficial, estas aportaciones pueden completar el panorama de la enseñanza del español en la escuela soviética del periodo. Es interesante mencionar que algunos de los autores de nuestro corpus también escribieron materiales para la enseñanza de otras lenguas; es el caso de Rónskaia, autora de los manuales de para 4º y el 5º grados, quien también redacta, junto a otros autores, el manual de francés para el 7º grado publicado en 1952 y la guía didáctica que lo acompaña. Este hecho constata el vínculo entre la enseñanza del español y la enseñanza de otras lenguas extranjeras en la época estalinista.

En los manuales, se detectan diferencias formales destacadas entre los destinados a la primaria (E3 y E4) y los correspondientes a la escuela media (de E5 en adelante), ya que en los primeros se documenta una menor presencia de explicaciones sobre el sistema lingüístico del español y, en cambio, una mayor presencia de ilustraciones, consideradas útiles para una mejor comprensión de la gramática (Velikopólskaia, 1949; Rónskaia, 1953). En particular, E3 está muy orientado a la enseñanza del alfabeto y su escritura, dado que el alumno todavía no sabe cómo escribir las letras latinas, de manera que, para reforzar estos conocimientos, el texto incorpora, como material adicional, un diccionario alfabético y un alfabeto en imágenes. El manual incluye también, a modo de apéndice, material recortable, con las letras del alfabeto español, los números y una selección de oraciones simples, como el objetivo de que el alumno manipule los elementos lingüísticos y los combine y así comprenda la estructura de la palabra y de la oración. En cuanto a E4, presenta menos ilustraciones y contiene un mayor número de textos de lectura.

Los manuales de E5 a E9 comparten la misma estructura: se organizan en lecciones y, en ciertos puntos del texto, aparece una sección de “Repaso”, cuyo objetivo es sistema-

² Los manuales se citan, a partir de aquí con la inicial E (= Español) y el número correspondiente al grado. Así, el manual del 3º grado se cita como E3 y así sucesivamente.

tizar los conocimientos gramaticales adquiridos hasta el momento, para lo que se proporcionan ejercicios adicionales de gramática, acompañados a veces por tablas-resumen sobre determinados aspectos gramaticales, léxicos o fonéticos. También se incluye, intercalada entre las lecciones y los repasos, una sección de Lecturas. A estas se añade, al final de cada manual, un diccionario español-ruso, un diccionario ruso-español y una guía gramatical. En la figura 1 mostramos el índice del manual correspondiente al quinto curso, a modo de ejemplo:

Figura 1. Índice de E5

INDICE		Página
Lección 1. El regreso de las vacaciones.	Presente (repetición). conjugación de verbos traer, sembrar.	3
Lección 2. La clase de español.	Presente e Imperativo de verbos: pensar, servir, hacer, dar. Mestoi-vennyie priklazhatelnyie prilagatelnyie i lichnyie mestoiimeniia—dopolneniia (repetición).	5
Lección 3. Boria y Tania se levantan.	Vozvratnyie glagoly (pozhitelnyia, otritsatelnyia i voprositelnyia forma), I i II sprjazheniia. Glagoly: sentarse, poder, ponerse.	10
Lección 4. Los hijos.	Obrazovanie narечи iz prilagatelnykh. Vozvratnyie glagoly III sprjazheniia. Presente glagola <i>retir</i> .	13
Lección 5. Con mis propias manos.	Futuro glagolov vseh trekh sprjazhenii. Futuro vozvratnykh glagolov I sprjazheniia. Chislitelnyie ot 50 do 60.	17
Lección 6. La lechera.	Futuro vozvratnykh glagolov II i III sprjazhenii. Futuro glagola <i>salir</i> . Chislitelnyie ot 60 do 70.	21
Lección 7. En la librería.	Bezlichnyie glagoly. Presente glagolov: <i>pedir, seguir</i> . Vyrazhenie <i>a ella le gusta</i> .	23
Lección 8. Nuestros deseos.	Stalin, gracias (Poesía). Presente glagolov: <i>volar, oír, regar</i> . Chislitelnyie ot 80 do 90.	26
Lección 9. El 7 de Noviembre.		30
Repaso I.		32
Lección 10. Esto os ayudará a estudiar.	Preterito perfecto glagolov I sprjazheniia.	35
Lección 11. En el Parque de Sokólniki.	Preterito perfecto vozvratnykh glagolov I sprjazheniia. Presente glagola <i>esforzarse</i> .	38
Lección 12. Hijas del pueblo chino.	Preterito perfecto glagolov II i III sprjazhenii. Presente glagolov <i>perder, desaparecer</i> .	42
Lección 13. Un día memorable.		44
Lección 14. En la calle no se juega a la pelota.	Preklonenie slozhno-sochinénnoe pri pomozi soioza y. Preterito perfecto glagola <i>romper</i> . Chislitelnyie ot 90 do 100.	47
Repaso II.		51
Lección 15. Durante la recolección.	Vuelan las aves de paso. (Poesía). Preterito imperfecto glagolov I sprjazheniia.	54
Lección 16. La cigarra y la hormiga. (Fábula)	Preterito imperfecto glagolov II i III sprjazheniia. Preterito imperfecto glagola <i>ser</i> .	57
Lección 17. Las estaciones del año.	Preterito imperfecto vozvratnykh glagolov vseh trekh sprjazhenii. Presente glagolov: <i>aparecer, amanecer, cubrirse</i> .	60
Lección 18. Lucia pone la mesa.		64
Lectura. Alexéi Maximovich Gorki.		66
Repaso III.		68
Lección 19. El pañuelo de pionera de Raymonde Dien.	Preterito indefinido glagolov I sprjazheniia. Preterito indefinido vozvratnykh glagolov I sprjazheniia.	70
Lección 20. Las Trece Rosas.	España, del español. (Poesía). Preterito indefinido glagolov II i III sprjazheniia.	74
Lección 21. El caballo del moro. (Cuento árabe).	Preterito indefinido glagolov: <i>decir, venir, cubrir</i> .	76
Lección 22. Trofim Denisovich Lisenko.	Preterito indefinido glagolov: <i>tener, querer</i> .	79
Lectura. Una escuela en la taigá.		81
Lección 23. El Día Internacional de la Mujer.		83
Lección 24. Nuestra primavera.		85
Lección 25. Un pequeño héroe.		87
Lección 26. El Primero de Mayo.		89
Repaso IV.		91
Lectura. La lucha por la paz.		93
Himno de la juventud democrática.		95
Grammaticheskii spravocnik.		96
Oboroty i vyrazheniia.		131
Alfavitnyi ispansko-russkii slovar'.		133
Alfavitnyi russko-ispanskii slovar'.		145

Por último, E10 presenta diferencias estructurales considerables con respecto a los anteriores: se eliminan las explicaciones gramaticales, se reduce el número de ejercicios propuestos para la práctica de la gramática y desaparecen las secciones de “Repaso”. Pensamos que esto se debe a que, en este grado, el principal objetivo es consolidar los conocimientos adquiridos en la escuela media. El manual sí contiene un diccionario ruso-español al que se añade un apartado de terminología que no aparecen en el resto de la serie. Asimismo, este texto es el único que presenta las instrucciones en español y no en ruso, lo que muestra las expectativas sobre el nivel de competencia que deben haber adquirido los alumnos antes de llegar al último curso de español impartido en la escuela general.

4.2. Análisis y resultados

4.2.1. Comprensión lectora y traducción como objetivos de aprendizaje

En gran medida, los manuales escolares del español siguen los mismos postulados de los manuales de alemán, inglés y francés, cuyo estudio se incorpora al ámbito escolar con anterioridad al del español, de manera que ya cuentan con una tradición de enseñanza en la época estalinista. Según Miroliúbov (2002), los manuales empleados para la enseñanza de lenguas extranjeras publicados en los años 40 conservan mayoritariamente la estructura de los utilizados durante la década anterior, lo que se refleja en 1) un primer curso introductorio que proporciona información básica sobre la fonética de la lengua extranjera y que busca ayudar al alumno a aprender las estructuras gramaticales básicas y a memorizar un vocabulario mínimo; 2) una tendencia a dedicar la mayor parte del manual a las explicaciones gramaticales y 3) la adaptación del contenido de los manuales a la vida en la URSS, más que al conocimiento de las culturas meta o al desarrollo de la competencia intercultural.

El contenido de los manuales que nos ocupan, siguiendo las pautas marcadas por los documentos oficiales, muestra una clara orientación hacia la enseñanza de la gramática y la lectura. El número de textos incluido en los manuales certifica esta centralidad de la comprensión lectora: como se observa en la Tabla 1, la ratio entre textos por unidad se sitúa entre 0,8 y 2,4, de manera que el núcleo de cada unidad lo constituye un texto para la lectura, acompañado de entre 8 y 14 ejercicios, en su mayoría formulados con relación a este texto. La importancia de la lectura se aprecia también en que este texto y la unidad en la que se inserta comparten el mismo título.

Tabla 1. Número de textos por manual

Manual	Número de unidades	Cantidad de textos	Promedio de textos por unidad
E3	38	31	0,8
E4	30	45	1,5
E5	30	38	1,3
E6	29	37	1,3
E7	33	56	1,7
E8	20	43	2,1
E9	19	46	2,4
E10	17	40	2,3

Respecto al tipo de ejercicios de comprensión lectora, se plantean tareas que sirven tanto para la lectura analítica, cuya finalidad reside en comprender los textos con profundidad y permiten abordar el análisis lingüístico del texto, como para la lectura sintética, cuyo objetivo es comprender el significado general del contenido de un texto, sin atención a los detalles. En concreto, parece que el objetivo es llegar desde la lectura analítica hacia la lectura sintética. Un ejemplo paradigmático de esta relevancia del tex-

to escrito lo encontramos en E9, un nivel en el que los textos principales de cada unidad son muy extensos y, por este motivo, se presentan fragmentados en tres partes. En estos casos, los ejercicios que vienen después del texto no están agrupados en función del aspecto lingüístico que se trabaja en cada lección, sino que se presentan divididos en tres partes de acuerdo con cada parte del texto, de modo que encontramos ejercicios para la primera parte del texto, ejercicios para la segunda parte del texto y ejercicios para la tercera parte del texto. Tras estos últimos aparecen finalmente las preguntas sobre el contenido de la lectura. En algunos manuales (por ej. E5 L4 y L14 y E7 L20) incluso se pide al alumnado que conteste en ruso preguntas sobre algunos aspectos del contenido o del tema tratado en el texto, lo cual es un claro testimonio de la importancia que se otorgaba a la habilidad del alumno de comprender lo leído.

Al igual que ocurre con el número de textos proporcionados para leer a los alumnos, el número de ejercicios se incrementan con el grado de estudios, como se puede observar en la tabla 2, si bien el número más elevado de ejercicios se encuentra en E5. Pensamos que es la complejidad del material léxico y gramatical (el presente de los verbos reflexivos, el futuro simple, el pretérito perfecto, el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido) que se trabaja en este manual lo que provoca este aumento en la cantidad de ejercicios proporcionados. Además, se puede ver un número bastante elevado de ejercicios de traducción, en torno al 30 % en la mayor parte de los manuales y llegando a casi el 50 % en el caso de E8. Este énfasis en las tareas de traducción concuerda con los planteamientos tanto de Scherba (y su *principio de la consciencia*) como de Stalin.

Tabla 2. Número de ejercicios por manuales y unidades

Manual	Número de unidades	Cantidad de ejercicios	Cantidad de ejercicios por unidad	Cantidad de ejercicios de traducción	Porcentaje de ejercicios de traducción
E3	38	190	5	26	13,7 %
E4	30	209	7	64	30,6 %
E5	30	310	10,3	59	19 %
E6	29	281	9,7	79	28,1 %
E7	33	267	8,1	88	32,9 %
E8	20	277	13,8	132	47,6 %
E9	19	266	14	89	33,4 %
E10	17	317	18,6	108	34,1 %

En cuanto al tipo de ejercicios, cabe señalar que difiere en los diversos manuales; así, en E3, tras la presentación de una selección de vocabulario y de estructuras gramaticales, se propone a los estudiantes escribir las palabras nuevas, dividir las en sílabas y traducir al ruso varias frases extraídas del texto de la unidad o con pequeñas alteraciones, buscando siempre la comprensión del texto. A esto se añaden preguntas sobre el contenido del texto. En ocasiones, tras el texto hay unas imágenes con el vocabulario nuevo y se le pide al alumno nombrar los objetos representados en estas imágenes. A partir de

E4 este tipo de ejercicios relacionado con el vocabulario se suprime. En cambio, se introducen unos textos suplementarios destinados específicamente al desarrollo de la lectura sintética, lo que podría interpretarse como un interés en reforzar esta destreza. Desde E5, se incluyen en los manuales explicaciones que sirven a los alumnos para, a partir del texto, analizar las características del español con mayor profundidad. Por ejemplo, en E5, después del texto de cada unidad se añaden secciones como «Palabras de la misma raíz», «Sinónimos» o «Antónimos». En niveles superiores aparecen también tareas de prelectura orientadas al léxico y a la gramática, con el objetivo de que el alumno deduzca el significado y la función que cumplen determinados elementos léxicos y gramaticales que aparecen en el texto (v., por ejemplo, E6, L3).

4.2.2. La gramática como pilar de la enseñanza

La gran mayoría de las explicaciones sobre fenómenos lingüísticos que aparecen en los manuales corresponden a cuestiones gramaticales, vinculadas al texto principal de cada unidad y complementadas con traducciones o explicaciones teóricas en ruso. Recordemos que, siguiendo las ideas de Scherba y Stalin, la gramática se convirtió en una guía para el entendimiento del funcionamiento tanto del sistema lingüístico del español, como del sistema lingüístico del ruso, de ahí que la introducción del material lingüístico se realice casi siempre mediante la comparación con el ruso. Aquí se ve una fuerte influencia del *principio de consciencia en el aprendizaje*. Las explicaciones gramaticales en ocasiones se insertan tras el texto, en cuyo caso cumplen la función de facilitar su comprensión, por lo que se presta especial atención al análisis sintáctico de la oración. Además, recordemos que, a partir de E4, los manuales incluyen una guía gramatical en las páginas finales, dividida en secciones que tratan las partes de la oración, con explicaciones sobre su significado, sus particularidades morfológicas y sus reglas de uso, siempre con su correspondiente traducción al ruso, ya que la traducción se veía como el método que hacía posible la comparación de los sistemas de ambas lenguas en la consciencia del alumno.

No obstante, encontramos también otro tipo de actividades gramaticales. Por ejemplo, E3 incluye ejercicios centrados en aspectos morfológicos, como se observa en los ejemplos 1 y 2 sobre la conjugación verbal, y, a partir de E4, se introducen también ejercicios de análisis sintáctico de oraciones (ejemplos 3 y 4)³:

- (1) Busca la raíz de los siguientes verbos (E3, L31).
- (2) Completa los verbos con sus terminaciones en presente (E3, L31).
- (3) Encuentra el sujeto, el predicado y el objeto directo en las oraciones siguientes (E4, L3).
- (4) Subrayad en las oraciones siguientes el sujeto con una línea recta, el predicado con dos líneas rectas, el objeto directo con una línea ondulada (E5, L2).

³ Para facilitar su lectura, se aportan los ejemplos traducidos al español.

En los manuales de niveles superiores, se plantean además actividades más inductivas. Por ejemplo, se introducen tablas que permiten al alumno observar la estructura de las oraciones en español y comparar la construcción oracional del español y el ruso. Otras tareas facilitan el descubrimiento léxico a partir de la gramática. Un ejemplo lo encontramos en E7 (L20): al alumno se le proporciona una oración en español («La policía cercó inesperadamente a los jornaleros») que contiene una palabra desconocida (*inesperadamente*). Se le pide que traduzca las palabras conocidas y, basándose en el lugar de la oración que ocupa la palabra desconocida y en el análisis de su estructura morfológica, se le anima a que comprenda el significado de esta palabra y la traduzca, lo cual resulta muy rentable para desarrollar estrategias de lectura sintética. A partir de E4, aparecen también ejercicios de naturaleza teórica sobre la gramática del español, lo que se intensifica en los niveles superiores:

- (5) Explica la función de la preposición *a* en esta oración (E4, L3).
- (6) Explica por qué en la palabra *levantarse* la palabra *se* está después del verbo y está escrita junto con él, pero en *se levanta* la palabra *se* está antes del verbo y está escrita separadamente (E5, L3).
- (7) Explica por qué en el texto la narración se hace en pretérito perfecto (E5, L13).
- (8) Traduce al ruso por escrito las oraciones siguientes y subraya las oraciones en las cuales el verbo *estar* es copulativo (E6, L1).
- (9) Copia estos sustantivos y distribúyelos en 3 columnas: en la primera columna escribe sustantivos que denotan al agente, en la segunda los que denotan acciones (o el resultado de una acción), en la tercera los que tienen sufijos que designan calidades; traduce estas palabras al ruso (E9, L6).
- (10) a) Explica el empleo de los tiempos en las oraciones subordinadas concesivas. b) Pon los infinitivos entre paréntesis en el tiempo correspondiente. c) Traduce al español (E10, L3).

Retomando nuestra pregunta de investigación acerca de cuáles son los contenidos y destrezas que se tratan de manera prioritaria en los manuales empleados para la enseñanza del español en la escuela general, podemos afirmar que todos estos ejemplos permiten constatar la orientación de los manuales hacia la lectura, la comprensión del sistema gramatical y la traducción, áreas marcadas por los programas oficiales.

5. Discusión

La importancia de la gramática como pilar fundamental en la enseñanza del español en la escuela durante la Rusia estalinista y la preeminencia de la comprensión lectora y la traducción como objetivos de aprendizaje se halla en consonancia con el enfoque que también encontramos en los manuales de español escritos para la universidad y publicados en los años 40, que, tal y como indica Suárez García (1997), se caracterizan por la prevalencia de la atención a los aspectos léxico-gramaticales del español. Los ejercicios

propuestos en los manuales universitarios incluyen tareas como reconocer clases de palabras y funciones sintácticas, explicar su empleo o formar oraciones aplicando las reglas previamente explicadas o a partir de un modelo. Asimismo, la traducción continúa desempeñando un papel central dentro de las actividades didácticas. La diferencia fundamental entre los manuales para la primera y segunda enseñanza y los destinados a la universidad radica en que, tal y como señala Suárez García (1997), en estos últimos no solo se focaliza el trabajo en la comprensión lectora, sino también en la expresión escrita. En los textos aquí analizados, pese a que los ejercicios léxico-gramaticales debían ser realizados por escrito, rara vez a los alumnos se les pide componer algún texto, así que el enfoque central está en la comprensión lectora. La similitud entre los manuales universitarios y los manuales escolares evidencian que la enseñanza del español en los dos niveles seguía los mismos principios. No por casualidad algunos autores de los manuales escolares eran también catedráticos universitarios.

No obstante, los didactas de español también animan a los maestros a incentivar la conciencia lingüística de sus alumnos durante la introducción del material gramatical y a emplear otro tipo de estrategias docentes. Por ejemplo, Veliopólskaia propone utilizar, cuando no exista un equivalente directo en ruso para un fenómeno gramatical del español, «языковой опыт детей, добиваясь осознания речевой практики» (la experiencia lingüística de los niños, haciéndoles reflexionar sobre su actividad como hablantes) (1949: 11) y Rónskaia determina que «учитывая неразрывную связь языка и мышления, нужно строить обучение иностранному языку в сравнении с родным языком учащихся и уделять огромное внимание переводу для проведения этого сравнения» (dada la relación inseparable entre la lengua y la mente, hay que efectuar la enseñanza de la lengua extranjera a base de su comparación con la lengua materna de los alumnos y prestando una atención inmensa a la traducción para realizar esta comparación) (1953: 6). Ambas consideran necesaria la aplicación de métodos inductivos para la introducción de fenómenos gramaticales, con la formulación posterior de la regla gramatical.

Estas ideas están en consonancia con los postulados propugnados por el pedagogo estadounidense John Dewey (1859-1952), quien, entre otras cuestiones, «abogaba por un aprendizaje por medio de la experiencia y un trabajo práctico que se constituyera en la base del proceso de educación y formación» (Mchitarjan, 2009: 172). La pedagogía soviética había incorporado en los primeros años tras la revolución los planteamientos de Dewey de manera generalizada, por la proximidad sentida con el pensamiento educativo marxista en muchos aspectos, tal y como ha señalado Mchitarjan (2009), y, si bien su obra fue eliminada con posterioridad de los debates pedagógicos por el partido bolchevique, muchas de sus ideas se mantuvieron vigentes e influenciaron a otros autores del periodo, notablemente Lev Vygotsky (1896-1934). Precisamente, la afirmación de Velikopólskaia (1949: 11) acerca de que «учащийся должен пользоваться знаниями по грамматике и в устной речи» (El alumno debe emplear sus conocimientos gramaticales en la expresión oral), o la de Rónskaia cuando indica que el objetivo de su manual metodológico es «построить работу таким образом, чтобы учащиеся понимали, что язык является средством общения людей, и овладевали им как

средством общения» (planificar el trabajo de modo que permita a los alumnos entender que el idioma es el medio de comunicación de la gente y que les permita aprenderlo como medio de comunicación) (Rónskaia, 1953: 6) se pueden entender en el marco de las teorías vygotskianas, que se encuentran claramente en tratados pedagógicos como el de Rahmánov (1951) y que serán aplicadas a través del método consciente-práctico para la enseñanza de idiomas, observado por Novoselova, Chernova y Kataknova (2022) en el ámbito universitario, que combinaba la comprensión del funcionamiento del sistema lingüístico del español y el uso del español en las situaciones de habla.

Podríamos decir que más que la aplicación del método gramática-traducción, estos materiales, merced la influencia de la pedagogía de la época, desarrollarían una metodología que se podría denominar, más precisamente, *enfoque consciente-comparativo*, ya que se daba importancia al aprendizaje consciente de la lengua (la comprensión del funcionamiento del sistema lingüístico) y el objetivo era la comparación interlingüística entre el sistema de la lengua extranjera y el ruso, lo que podría considerarse un estadio intermedio entre el método gramática-traducción y el método consciente-práctico. Este método se caracterizaría por prestar especial atención a las reglas gramaticales en tanto que pilar para el establecimiento del sistema del español en la consciencia del alumno “y como base para la posterior producción discursiva, pero sin llegar a enfocarse apenas aún en las cuestiones propiamente de uso de la lengua. Velikopólskaia, en la línea de los indicado en los párrafos anteriores, señala sobre esto: «При опросе по грамматике надо требовать формулировку правила (...) примеры и умение использовать знания» (Durante la encuesta gramatical hay que exigir la formulación de la regla, unos ejemplos y *la habilidad de utilizar los conocimientos*) (1949: 12. La cursiva es nuestra). Esto es, nos enfrentamos a una dicotomía entre las indicaciones oficiales del Ministerio y el pensamiento pedagógico, que se orienta hacia el uso práctico de la lengua extranjera.

Cabe preguntarse, entonces, cuál es el motivo del desplazamiento de las habilidades productivas a un segundo plano. Van Eerde, en un artículo publicado en 1954 en *The Modern Language Journal*, hace una breve descripción de la enseñanza de lenguas en la URSS, a partir de unas entrevistas realizadas en el verano de ese mismo año a la jefa de la división de investigación educativa del Instituto Pedagógico de Moscú (Mss. Chitlin) y a antiguos estudiantes de las universidades de Leningrado, Moscú y Kiev. El autor, que no habla del español entre las lenguas extranjeras que se enseñan en la escuela, recoge algunas ideas de interés: por una parte, corrobora que el método de enseñanza firmemente establecido en las escuelas es el centrado en el texto escrito, la gramática y la traducción y señala que el ruso es el principal vehículo de instrucción; no obstante, ya detecta que existen algunas escuelas que, a modo de experimento, se están orientando hacia el trabajo con la oralidad y el uso vehicular de la lengua meta (van Eerde, 1954: 400). Esto aparece corroborado por Mirolíúbov (2002), quien alude a la aparición en 1947 de nuevos manuales experimentales de alemán, inglés y francés que reflejaban nuevas tendencias didácticas y prestaban atención al desarrollo de todas las competencias. Esto parece indicar que en la URSS en ese momento estaba abierto el debate sobre los objetivos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela y la di-

rección que debería tomar. Sin embargo, como se ha indicado, parece que la balanza se inclinó hacia el trabajo con textos escritos y la comprensión lectora y eso es lo que aparece en los manuales, incluso en las propuestas experimentales. Tal y como indica Miroliúbov (2002: 255), «уже в этих экспериментальных учебниках появились серьёзные недостатки, характерные для целевой установки на один вид речевой деятельности - чтение. К сожалению» (por desgracia, en los manuales experimentales se observan ciertas carencias importantes provocadas por el enfoque centrado en un único tipo de actividad comunicativa - la lectura) (Miroliúbov, 2002: 255). Por otro lado, van Eerde explica el papel secundario de las habilidades orales por motivos sociopolíticos:

The first also has the advantage of corresponding more realistically to the Soviet citizen's position as a potential traveler. Russians will deny, as indeed Miss Chietlin did, that their government restricts their travel. With respect to officially sponsored groups, her view could be valid. However, individuals in a group can, with studied enterprise, avoid speaking the language of the country being visited almost completely. Such a person will not miss the opportunities that a course emphasising oral work might have afforded. It is the citizen who sets out alone or with his family who will have a very practical need of the spoken language in the foreign country that he visits. He would certainly want to have had oral training and would lament having had to be in classes numbering forty pupils. The fact is that the private Soviet citizen is not free to go wherever he likes, whenever he likes [...] At the present time the Soviet student cannot in the foreseeable future contemplate the real need of a fluency in foreign languages. (van Eerde, 1954: 401).

Esto es, parece que, en las condiciones del telón de acero, que impedían la libre comunicación de la población soviética con los hispanohablantes, la orientación oficial de la enseñanza del español no podría ser otra que la del fomento de la competencia lectora y el estudio de la gramática.

7. Conclusión

Después de revisar la primera serie de manuales de español para la escuela general, podemos concluir que los manuales reflejan un sistema de enseñanza de una lengua extranjera completamente destinada al desarrollo de la competencia lectora y las habilidades de traducción, con la gramática como hilo conductor del aprendizaje. Como evidencia el análisis, la enseñanza del español en la escuela estalinista estaba en consonancia con la enseñanza de otras lenguas extranjeras y reflejaba un paradigma denominado consciente-comparativo, derivado de la aplicación de las teorías de Scherba y sus discípulos, así como de los planteamientos sobre la lengua de Stalin. Sin embargo, se puede afirmar que, a pesar de la falta de atención a la oralidad en los manuales oficiales,

no sería justo decir que los maestros no se ocuparan del desarrollo de las habilidades de expresión oral del alumnado, algo muy presente en la teoría pedagógica; así pues, a pesar de haber fijado el objetivo de enseñanza en el fomento de la competencia lectora, en la metodología aparecieron nuevas ideas que se desarrollarían en la siguiente etapa, ya en los años 60, con el advenimiento de los métodos comunicativos y el cambio de objetivo hacia el desarrollo de todas las competencias paralelamente. Queda para futuros trabajos ver cómo, en estos planteamientos, se utilizan los textos para el tratamiento de otras cuestiones, por ejemplo, la enseñanza del léxico.

Referencias bibliográficas

- ARCHIVO ESTATAL DE RUSIA. (1967). Протокол и стенограмма заседания комиссии по испанскому языку по обсуждению рукописи учебника испанского языка для 7 класса (*Protocolo y transcripción de la reunión de la comisión del español sobre la discusión del manuscrito del manual de español para el 7º grado*), 12 de octubre de 1967. Fondo A2306, registro 76, carpeta 1431.
- AYDAROVA, E. (2017). «I want a beautiful life»: divergent chronotopes in English language teacher education. *Critical Inquiry in Language Studies*, 14(4), 1-31.
- BELOÚSOVA, V. (1996). Algunos datos de la historia de la enseñanza del español en Rusia. *Boletín de ASELE*, 14, 21-25.
- DAVYDOVA, J. (2019). Language ideologies, language policies, and English-language teaching in Russia. En Gao, X. (ed.). *Second Handbook of English Language Teaching*. Cham: Springer, 135-155.
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, C. Y NICOLÁS MARÍN, M. E. (2016). 'Rojos y azules' españoles en la unión soviética. *Historia Actual Online*, 40(2), 7-28.
- HASSLER, G. (2002). Textos de referencia y conceptos en las teorías lingüísticas de los siglos XVII y XVIII. En Esparza, M. Á., Fernández, B. y Niederehe, H.-J. (eds.): *Estudios de Historiografía Lingüística. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística, Vigo, 7-10 de febrero de 2001*, Hamburg: Helmut Buske Verlag, 559-586.
- IORDACHE CÂRSTEA, L. (2014). Maestros de los “niños de la guerra” de España en la Unión Soviética. Juan Bote y la represión del gulag. *Migraciones y exilios*, 14, 105-123.
- IVANOVA, V. Y TIVYAEVA, I. (2015). Teaching foreign languages in Soviet and present-day Russia: a comparison of two systems. *Journal of the Institute for Educational Research*, 47(2):305-324
- LÁMINA, XENIA V. (1999). El estudio del español en Rusia: historia y materiales didácticos. *Estudios Hispánicos*, n. 7, p. 99-106.
- LIFÁNTSEV, I. (2019). Генезис иноязычной подготовки в советский период. Педагогический журнал, 9 (1A), 620-630. (La génesis de la formación en lenguas extranjeras en el período soviético, *Revista Pedagógica*, 9(1A), 620-630).
- MARTÍNEZ PIZARRO, J. (2009). Stalin y lingüística de izquierda. *Lienzo*, 16, 69-100.

- MAYOFIS, M. (2014). Иностранный язык для «внутреннего употребления»: образ Другого в учебниках английского языка 1945-1956 гг. Проблемы современного образования, 6, 176-200. (El idioma extranjero para el consumo interno: la imagen de «El Otro» en los manuales de inglés en 1945-1956. *Cuestiones de la educación contemporánea*, 6, 176-200).
- MAYOFIS, M. (2016). Страх влияния: к ранней истории советских языковых спецшкол (конец 1940-х - начало 1960-х годов). Вопросы образования, 6, 176-200. (La ansiedad de influencia: hacia la historia temprana de las escuelas soviéticas con la enseñanza avanzada de lenguas extranjeras [finales de los años 1940 - principios de los años 1960]. *Cuestiones de la educación*, 2, 286-306). DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-286-310.
- MCHITARJAN, I. (2009). John Dewey y el desarrollo de la Pedagogía rusa antes de 1930. Informe sobre una recepción olvidada. *Encuentros sobre Educación*, 10, 163-186.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA URSS. (1947). О преподавании иностранных языков в средней и семилетней школе. Методические указания. Москва: Учпедгиз. (*Sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela media y en la escuela de 7 años de estudios. Indicaciones metodológicas*). Moscú: Uchpedgiz.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA URSS. (1951). Завершить перестройку преподавания языков (передовая статья). Народное образование, 1 (*Terminar la reconstrucción de la enseñanza de idiomas [artículo introductorio]*). *La educación popular*, 1).
- MIROLIÚBOV, A. (2002). История отечественной методики обучения иностранным языкам. Москва: Инфра-М. (*Historia de la didáctica de lenguas extranjeras rusa*). Moscú: Infra-M.
- MOYSEENKO, L. Y ROMÁNOV, Y. (2007). Historia del hispanismo ruso: orígenes y perspectivas. *Paralelo 50*, 4, 86-89.
- NOVOSELOVA, E. V., CHERNOVA, N. I. Y KATAKHOVA, N.V. (2022). Axiological aspects of teaching Spanish in the Soviet Union. *Russian Technological Journal*, 10(5), 111-120. <https://doi.org/10.32362/2500-316X-2022-10-5-111-120>
- PANCHENKO, Y. (2023). La ideología política en la enseñanza del español en la escuela de formación general en la Rusia estalinista (1947-1955). *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 15(1), 41-65.
- PAVLENKO, A. (2003). «Language of the Enemy»: Foreign Language Education and National Identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(5), 313-331
- РАНМАНОВ, И. (1951). О задачах преподавания иностранных языков в школе. Известия АПН РСФСР. (Sobre los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela). *Noticias de Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFS de Rusia*, 32.
- RÓNSKAIA, L. (1953). Методическое пособие по преподаванию испанского языка в III и IV классах. Москва: Учпедгиз. (*Manual de didáctica de español de 3.º y 4.º grados*). Moscú: Uchpedgiz.
- SANTANA, A. (2009). El español en Rusia: pasado, presente y futuro. En *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, 17-52.

- SCHERBA, L. (2004 [1942]). Общеобразовательное значение иностранных языков и место их в системе школьных предметов. Советская педагогика, 5/6, 30–40 (El valor educativo de las lenguas extranjeras y su lugar en el sistema de las asignaturas escolares. *La pedagogía soviética*, 5/6, 30-40).
- SCHERBA, L. (2004 [1947]). Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. Москва: Изд-во АПН (*La enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela media. Cuestiones generales de la didáctica*). Moscú: Editorial de la APN.
- STALIN, I. (1953[1950]). Марксизм и вопросы языкознания. Москва: Государственное издательство политической литературы. (*Marxismo y las cuestiones de la lingüística*). Moscú: Editorial estatal de la literatura política.
- SUÁREZ GARCÍA, J. (1997). Los manuales para la enseñanza de español en Rusia. *Cuadernos Cervantes*, 13, marzo-abril, 43-46.
- TER-MINASOVA, S. (2005). Traditions and innovations: English language teaching in Russia. *World Englishes*, 24(4), 445-454.
- VAN EERDE, J. (1954). Language Teaching in the Soviet Union. *The Modern Language Journal*, 38(8), 400-402.
- VELIKOPÓLSKAIA, N. (1949). Методическое руководство к учебнику испанского языка для III класса. Москва: Учпедгиз. / (*Guía didáctica para el manual de español del 3º grado*). Moscú: Uchpedgiz.