

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

SAMUEL GILI GAYA

La Gramática como disciplina docente ha sufrido profunda crisis en este siglo. Fué en otro tiempo, como es sabido, no sólo el eje de la enseñanza del idioma patrio, sino también la base general de la educación. Todavía Inglaterra conserva el nombre de *Grammar Schools* a cierto tipo de escuelas, como recuerdo del predominio que en ellas alcanzó la enseñanza gramatical; y todos podemos recordar que en España, no hace muchos años, un curso de lengua castellana significaba esencialmente un curso de Gramática. No se trataba sólo de una herencia de la época en que el latín —al cual no se llegaba más que por medio de su estudio gramatical— era la puerta de toda la cultura, sino que, al convertirse las lenguas vulgares en objeto de estudio por sí mismas, se mantuvo la creencia de que el conocimiento y uso correcto de la lengua materna se identificaba con el de su estructura gramatical. La Gramática era, según la venerable definición académica, “el arte de hablar y escribir correctamente”.

La experiencia demostraba, sin embargo, que el arte de la expresión oral y escrita no siempre guardaba relación con el saber de las leyes morfológicas y sintácticas del idioma. Por otra parte, el carácter abstracto de la ciencia gramatical constituyó siempre para los maestros una enorme dificultad, que, unida a la escasa utilidad práctica que muchos le atribuían, llevó a algunos pedagogos, a principios del siglo xx, a excluir radicalmente la Gramática de los programas escolares primarios, y a otros a proponer que su estudio se retrasase hasta el momento de la adolescencia. Como representante de aquella dirección del pensamiento docente, merece citarse, entre otros, un libro de Laura Brackenbury, que, traducido en los diferentes países, conmovió a la opinión profesional europea y americana en el primer cuarto de nuestro siglo. Por último, el método directo en la enseñanza de las lenguas vi-

vas, tan favorecido hace algunos años en Europa y en América, venía a ser una confirmación del valor escaso o nulo de la Gramática como instrumento para el aprendizaje de otros idiomas distintos del materno. En algunos *Colleges* norteamericanos, el fervor por el método directo llegó a aplicarse de modo tan extremo, que al contratar profesores extranjeros para que enseñasen su idioma, no se tomaba en consideración a los candidatos que supiesen inglés, a fin de que fuese completa la inmersión de los alumnos en el lenguaje aprendido.

Hoy las cosas han empezado a cambiar desde que el uso exclusivo del método directo reveló sus imperfecciones y fué amortiguándose la ilusión que al principio despertaba. Mucho quedará de él, indudablemente, pero ya la mayoría de los profesores de lenguas vivas lo combinan con la enseñanza gramatical, por lo menos en los grados avanzados. La escuela no es la vida entera, y no puede pedírsele que practique todo el proceso de adquisición de la lengua materna cuando se trata de un idioma extraño, como lo consigue una institutriz nativa, por pura imitación, en la primera infancia.

Ha contribuido también a la crisis de esta enseñanza el cambio de orientación en la moderna ciencia del lenguaje. Cuando la Gramática estaba basada en la Dialéctica, y las cláusulas, oraciones y palabras no eran sino la expresión verbal de raciocinios, juicios e ideas, el análisis gramatical consistía en comprobar el ajuste del lenguaje a la lógica tradicional. Y así nació el llamado *análisis lógico*. Los maestros venían observando que los textos que mandaban analizar no entraban fácilmente en los casilleros lógicos, especialmente cuando había que explicar *Sintaxis*. De este modo hubo que crear un enredijo ingeniosísimo de elementos “sobrentendidos”, de sujetos y complementos “tácitos” y de “figuras de construcción”, que, aunque se oponían a la lógica, servían “para dar elegancia a oraciones y períodos”. Pero ni aun así se lograba salir siempre airoso de las dificultades que planteaban los textos literarios y la lengua hablada, lo cual justificó que para exponer la teoría gramatical se fabricaran ejemplos *ad hoc*. Mas a medida que se han ido percibiendo las causas psicológicas y sociales que determinan la vida del lenguaje, y que éste no es lógico más que en mínima parte, un buen pedazo de nuestro andamiaje gramatical se vino a tierra. Se adoptan los métodos de la Biología, la Psicología y las Ciencias sociales para el estudio de los

SAMUEL GILI GAYA es *catedrático de Literatura de Instituto y miembro del Instituto “Miguel de Cervantes” del U. S. I. C. Especializado en trabajos de Fonética y Sintaxis, lleva veinticinco años elaborando el “Tesoro lexicográfico”, recopilación de todos los diccionarios de la Lengua anteriores al de la Academia. Ha trabajado en Estados Unidos y en Puerto Rico. Ha publicado también estudios críticos sobre el “Amadís de Gaula” y la novela picaresca.*

idiomas; se ve claro que el lenguaje es expresión de la totalidad de la vida humana, racional sólo hasta cierto punto, y que si en ello hay lógica, tiene que ser de carácter tan amplio y singular que pueda comprender tanto lo racional como lo irracional en la función idiomática, la precisión conceptual y lo borrosamente intuído, lo pensado junto a lo querido, lo imaginado, el enjambre de los afectos y de las relaciones de unos hombres con otros, etc., etc. Y durante varios años, hasta que se ha dado con otras normas, la enseñanza de la Gramática, vacía de gran parte de su contenido antiguo, se ha visto discutida y negada.

La crítica de la enseñanza gramatical ha tenido, sin embargo, la virtud de sacar a la luz los problemas metódicos en toda su desnudez y de ponernos en camino de encontrar soluciones mejores. El profesorado de las escuelas primarias y medias se ha percatado de que enseñar la lengua materna consiste esencialmente en crear en los alumnos el hábito de la expresión, y que éste no se consigue más que con los ejercicios de composición, la lectura y el comentario de textos. Tales ejercicios deben ser planeados en continuidad desde la escuela de párvulos hasta el doctorado universitario, y sólo ellos aseguran una perfecta formación humanística de la juventud. La Gramática suministrará a su tiempo una masa mayor o menor de conocimientos tabulables, y en este sentido no puede negarse que es un poderoso educador de las facultades analíticas. Pero el análisis gramatical por sí sólo, aun siendo un valioso auxiliar de la expresión viva, no puede suplantar al uso oral y escrito del idioma, que la enseñanza debe practicar en todos sus grados; de igual manera que el manual de Historia Literaria —demasiado prestigioso entre nosotros— no puede sustituir a la lectura y comentario de los autores, aunque preste para ello una ayuda estimable. Desgraciadamente, la escasa tradición de explicaciones de textos, los exámenes y hasta los cuestionarios de oposiciones a cátedras de enseñanza media y de escuelas del magisterio, han convertido los manuales en cómodos sustitutivos de una educación literaria auténtica, y propagan la superficialidad verbalista tan frecuentemente en nuestra vida intelectual.

La crisis de la Gramática ha afectado de modo muy diverso al sistema escolar de las distintas naciones. Francia tiene, en lo que se refiere a la educación literaria, una tradición mucho más sólida y de más alto nivel que los demás países del mundo, porque empalmó la práctica de los colegios de las órdenes religiosas, especialmente de la Compañía de Jesús, con la organización estatal napoleónica y, sin interrupciones bruscas, ha continuado ese culto a su lengua y a sus clásicos tan característico del francés medio desde el siglo xvii hasta hoy. Alemania y Austria, aunque de tradición mucho más reciente en cuanto a la enseñanza de la lengua materna, han procurado seguir de cerca los métodos franceses. Los países anglosajones y España se hallaban en cierto modo desprevenidos ante los ataques a la enseñanza gramatical; las dudas sobre su valor y eficacia práctica, al no encontrar una tradición escolar cuajada en los ejercicios de composición, diserta-

ciones y comentarios de clásicos, dejaban campo libre al fácil arbitrio y a la improvisación. Pero ahora, después de casi medio siglo de tanteos y vacilaciones se llega en todas partes a la conclusión de que la Gramática debe figurar en los programas escolares, a condición de graduarla bien, de que acompañe siempre a la composición y a la lectura, y no pretenda suplantarlas. Todo se reduce, pues, a una cuestión de cuándo y cómo. Los problemas de método son, en nuestro caso, más urgentes que los de contenido.

Un gran sector del magisterio español parece coincidir en la creencia de que la edad más adecuada para comenzar las primeras nociones gramaticales es la de ocho años. No han sido bien estudiadas todavía las etapas que recorre el niño español en el lento proceso adquisitivo de su lengua materna. Dejando para otra ocasión los problemas especiales que se plantean en las regiones bilingües, y las notables diferencias entre los medios rurales y los urbanos, es fácil observar que alrededor de los siete años el habla infantil tiene ya bien consolidados: el uso práctico de las diferencias de número y de género (y con ello el sentido de la concordancia); la noción de las formas verbales imperativas, presentes, pasadas y futuras, aunque no emplee todas las formas de cada uno de estos tiempos fundamentales; las formas más sencillas de la flexión pronominal, etcétera, etc. En cambio, es muy pobre su repertorio de nexos sintácticos: las conjunciones coordinantes, por ejemplo, se reducen a *y*, *ni*; entre las subordinantes es raro que a esa edad los niños sobrepasen las relaciones expresadas por *que*, *porque* y *para que*. La yuxtaposición sigue siendo su medio preferente de enlace sintáctico. No pretendo trazar una lista exhaustiva de las categorías gramaticales que figuran en la vivencia idiomática infantil según las diferentes edades. Mi propósito se limita a confirmar que, en efecto, de los siete a los ocho años existen ya en número suficiente para suscitar la atención reflexiva sobre ellas y comenzar a formar conceptos de orden gramatical. Pero sería un error tratar de desbordarlas, e ir más allá de lo que la edad vive idiomáticamente desde dentro, comenzando por decir cuáles son las partes de la oración y por la definición de cada una de ellas. Esta visión sintética podrán aprenderla los niños de memoria; pero el sentido funcional de las partes de la oración y su clasificación completa, no pueden alcanzarla con fruto hasta después de un par de años en que se vayan formando conceptos parciales. Baste recordar, por ejemplo, el vacío mental con que usábamos en nuestra niñez las palabras *preposición*, *conjunción*, *relativo*, cuantos comenzamos nuestra cultura literaria aprendiendo de memoria un manual de Gramática.

Con esto no quiero declararme partidario de una Pedagogía facilitona que rehuye el esfuerzo. Aprender, por grato y amable que sea, supone siempre trabajo y un poco de coacción. Lo importante es que el esfuerzo vaya dirigido buscando un ajuste adecuado entre el habla del niño y las nociones gramaticales sobre las que se quiere hacerle discurrir. Por esto la doctrina gramatical hay que inducir la del texto que lean los alumnos,

e incluso de los errores que cometan al hablar, y no deducirla de unas definiciones abstractas previas. Las definiciones deben sustituirse por simples denominaciones en los primeros pasos de nuestra enseñanza, y sólo más tarde se obtendrán resultados de un compendio de Gramática que presente la doctrina en su conjunto. En este sentido se van escribiendo en España y en la América hispana algunos libros escolares que, partiendo de la lectura y de la comprensión de lo leído, conducen la mente infantil al aprendizaje de las categorías gramaticales y al uso correcto de la lengua culta, sin el prejuicio de ser completos desde el primer momento. En el arte de ser incompletos sin ser inexactos, se halla la esencia de los programas escolares cíclicos. Tales libros marcan el camino único para renovar y dar eficacia a la enseñanza del idioma patrio. Es de esperar que su método se generalice en todos los países hispánicos, porque, aunque las ideas expuestas en este artículo se hallan en la mente de los educadores en calidad de convicción intelectual, no son muchos todavía los que las ponen en práctica, principalmente por falta o escasez de libros adecuados que puedan crear una tradición consistente en nuestro sistema educativo público y privado.

Estas observaciones son igualmente válidas para la escuela primaria y para los grados inferiores de la enseñanza media. Pero al llegar a la pubertad, la enseñanza gramatical del español se interrumpe bruscamente en España, en el momento en que podrían esperarse mejores frutos de ella, para dar paso al estudio de la Historia literaria; como si lengua y literatura fuesen independientes entre sí y no formasen parte inseparable de un proceso formativo único. Ahora que vuelve a hablarse de reformas en la enseñanza media, la acción del poder público y de la inspección podrían encaminarse hacia una mejor comprensión y ejecución de la esencia del plan cíclico, que es una integración progresiva, y no una sucesión de capítulos distintos y yuxtapuestos a manera de sumandos. De este modo, lengua y literatura estarían presentes en todos los cursos, aunque en proporciones variables. Por lo que se refiere a la Gramática española, la ruptura que nuestros programas establecen da por resultado que los conocimientos gramaticales del bachiller medio alcancen un nivel generalmente bajo. En el bachillerato clásico, esta deficiencia se compensa más o menos con el estudio del latín y de unas nociones de griego; pero en los nuevos Institutos laborales habrá que cuidar especialmente de que no se interrumpa la continuidad hasta el fin de los estudios. Francia tiene establecida desde hace muchos años la bifurcación en bachillerato clásico y moderno. No obstante, las instrucciones ministeriales establecen en los horarios del bachillerato moderno un refuerzo de la enseñanza del francés, a fin de mantener por compensación el tono humanístico tan peculiar del sistema educativo de la nación vecina.

La especialización necesaria del profesorado de enseñanza media en las diferentes disciplinas, tiene entre nosotros el riesgo de que cada profesor cuide exclusivamente de enseñar su materia, sin

establecer contacto alguno con las demás. El alumno sabe que sus faltas de redacción y ortografía no suelen interesar a los profesores de Física o de Historia. Sin embargo, la lengua nacional necesita más que ninguna otra enseñanza, la atención vigilante de todos los profesores de cada Instituto. Así lo establecen las instrucciones ministeriales alemanas y francesas, las cuales declaran responsables a todos los profesores, de cualquier materia que sean, del empleo correcto del idioma nacional en toda clase de ejercicios y problemas. En Inglaterra y los Estados Unidos, donde la acción del Estado es escasa o nula en materia docente, los directores de las *high schools* suelen exigir también la misma atención al inglés por parte de todos los profesores. He aquí un problema que el Ministerio y la inspección podrían acometer; claro es que sin la creencia de que van a resolverlo con un simple decreto, sino por una presión continuada que modifique a largo plazo nuestras costumbres docentes. Precisamente, la falta de sanción social hace que los españoles seamos en general poco esmerados en el uso de nuestro idioma, y aun la incorrección ortográfica suele encontrar fácil indulgencia en nuestra sociedad, a pesar de la sencillez de la ortografía española, en contraste con la prolongada atención que deben dedicarle las escuelas francesas e inglesas. No olvidemos que el español es una de las grandes lenguas de cultura, y que ésta se llama así para distinguirla de todo lo que es selvático y abrupto. •

Con esto llegamos otra vez a una de las causas que contribuyeron a la crisis de la Gramática. Al adoptar la Filología los métodos de las Ciencias Naturales y de la Psicología, pasó a convertirse en "Ciencia del Lenguaje", para la cual era tan interesante lo vulgar, lo dialectal y lo incorrecto, como la más elaborada expresión literaria: todo era materia experimental y de observación para explicar el hecho idiomático e indagar sus leyes. Ante la ciencia del lenguaje pierden sentido los conceptos de corrección e incorrección, y la antigua Gramática normativa se ve obligada a retroceder y a preguntar cuáles son sus fines propios. Pero esta misma Filología científica iba a descubrirnos, por boca de Saussure, la naturaleza social del lenguaje y el carácter de sistema coherente que tiene toda lengua desde el punto de vista sincrónico. Existe, pues, para toda comunidad parlante, el sentido de lo que concuerda con su sistema expresivo y de lo que discrepa de él, es decir, el concepto de lo que se admite y de lo que se rechaza. Por este lado social, la Gramática normativa recobra su papel de definidora del mejor uso en cada momento, aun a sabiendas de que sus normas no son las mismas que rigieron antes y regirán después.

Cuando Fray Luis de León defendía el empleo del romance para tratar de asuntos elevados que hasta entonces sólo se habían tratado en latín, advertía que "el bien hablar no es común, sino negocio de particular juicio, así en lo que se dice, como en la manera como se dice; y negocio que de las palabras que todos hablan elige las que convienen...". Y esto es en esencia una lengua de cultura: la que elevándose por encima de la

fermentación de las hablas locales y de los diferentes estratos de la sociedad, aparece como ideal de selección a que todos aspiran. El español de ahora no es el habla local de Castilla, ni de Cuba, ni de la Argentina, sino el uso en que coinciden los hombres cultos de todos los países hispánicos, que es capaz de definición, de norma y de

enseñanza. Bien supo verlo Cervantes cuando dijo (*Quijote*, II, 19): "El lenguaje puro, el propio, el elegante y claro, está en los discretos cortesanos, aunque hayan nacido en Majalahonda; dije discretos porque hay muchos que no lo son, y la discreción es la gramática del buen lenguaje, que se acomoda con el uso".

LA FORMACION DE TECNICOS DEL GRADO MEDIO

TEOFILO MARTIN ESCOBAR

Se celebró hace días en España, con diversos actos, el centenario del establecimiento de los estudios técnicos industriales. Por otra parte está en proyecto una reorganización de estos estudios, en la que fundadamente hay puestas grandes esperanzas. De este modo se ha contribuido a acentuar la viva preocupación que en torno a las enseñanzas técnicas industriales se viene sintiendo entre nosotros en los últimos tiempos, y bueno será que se aproveche este ambiente para estudiar cuantos temas y cuestiones tienen relación con ellas; tales, por ejemplo, los que se refieren a la formación y misión de los Peritos industriales, denominación particular que en España reciben los técnicos del grado medio.

CLASES DE TÉCNICOS

Conviene ver con claridad las clases de técnicos que realmente necesitamos, las misiones que han de realizar en su actuación profesional y, como consecuencia de ello, la formación adecuada que deben recibir, para evitar caer en un confusiónismo funesto que traería graves consecuencias. Decimos esto porque en todas partes se piensa en formar técnicos, acuciados sin duda por la

necesidad que tenemos de ellos, pero generalmente *sin precisar de qué clase de técnicos se trata, ni la misión real que después van a tener*. Afortunadamente, esto no es difícil de realizar, ya que para ello se cuenta con estudios y datos suficientes. El Perito industrial es un técnico de grado medio superior especializado, que ocupa en la organización de la producción nacional un puesto de mando y de trabajo intermedio entre las maestranzas de las empresas, que están sobre los empleos menores especializados, y los altos jefes técnicos y científicos, graduados en las Escuelas Especiales y en la Universidad y encargados de dirigir la producción en el grado supremo. Asimismo ocupan los puestos de jefes técnicos en aquellas empresas o talleres que por su volumen no están capacitados para introducir cambios profundos en la producción; es decir, que desarrollan una labor concreta y limitada, y en cierto modo trabajan a las órdenes o sobre encargos recibidos de las grandes empresas, que es donde suele residir la suprema dirección técnica. Advirtamos que estos talleres o empresas tienen entre nosotros mucha importancia, y en ellos los Peritos suelen realizar proyectos de cierta envergadura y una labor magnífica como jefes de los mismos, ya que tienen facultad para ello y la preparación necesaria.

Los Peritos industriales, en suma, tienen asignados puestos precisos y concretos dentro del campo de la producción industrial, que responden a auténticas necesidades de éste, y sus tareas están perfectamente definidas, sin tener necesidad de invadir las propias de otras jerarquías técnicas superiores. Los Peritos industriales forman, como ya hemos dicho, una categoría de elementos de la industria de grado medio superior, y de estos elementos tiene hoy la industria una absoluta necesidad, sentida incluso de modo angustioso. Precisamente sobre esta clase de técnicos se apoya la producción industrial de los países que han logrado el desarrollo más perfecto, incluso, a veces, con títulos análogos y con una formación completamente similar, si bien más atendida que entre

El catedrático TEOFILO MARTÍN ESCOBAR, autor de diversos trabajos de investigación matemática, dirige desde hace quince años la Escuela de Peritos Industriales de Gijón, una de las que alcanzan, dentro de la especialidad, más elevado tono. En este artículo traduce su experiencia como Director; a él le seguirá, en números próximos, otro sobre "La formación de técnicos del Grado Elemental".

La REVISTA DE EDUCACIÓN desearía que estos artículos suscitaran réplicas y comentarios, siempre desde la base de una directa experiencia de los problemas de la formación técnica y de un conocimiento de las necesidades de nuestra industria.