

estudios

En torno a la gramática española^(*)

Este verano, en un curso de extranjeros, tuve oportunidad de seguir las clases de uno de nuestros más autorizados profesores de gramática española, con autoridad indiscutible en ese campo. Varios alumnos le habían pedido bibliografía general sobre la materia. Y el profesor, hombre ponderado si los hay, tuvo que confesar, con timidez y hasta con sonrojo, que sólo disponía de cinco o seis fichas de utilidad inmediata. Sálvese la circunstancia del público de esas conferencias y la afirmación podría haber sido válida en otro lugar también.

¿Causas de esta lamentable situación? En España la gramática tiene *mal público* como arte y, de rechazo, como ciencia. “Su padre —se dice del de un personaje de Zunzunegui— estaba colocado en una imprenta, de corrector. Aquel hombre sabía a fondo una serie de cosas poco útiles; entre ellas, la gramática” (*Los caminos de El Señor*, Barcelona, Noguer, 1959, pág. 183). Francisco de Cossío, en un artículo publicado en “A B C” recientemente —30 de julio de 1960—, escribe: “Hubo un tiempo en el que las cuestiones gramaticales interesaban al país. Don Antonio Valbuena, Mariano de Cavia, “Clarín”... Hoy hemos llegado al estilo directo... Hay unos hombres

* En su número 2, correspondiente a mayo-junio de 1952, la REVISTA DE EDUCACIÓN abordaba el tema de “La enseñanza de la Gramática” en trabajo del eminente especialista D. Samuel Gili Gaya. Desde entonces, otros colaboradores han tratado la cuestión desde diversos ángulos. La enseñanza de la Gramática vuelve a ser motivo de atención por parte de profesores y gramáticos, como consecuencia de las experiencias puestas de manifiesto tanto en las cátedras de Facultades e Institutos como en los Cursos para Extranjeros que se desarrollan en España, en los cuales la enseñanza del Español es parte principal de sus programas.

La REVISTA DE EDUCACIÓN publica aquí un nuevo trabajo, esta vez debido a D. Alfredo Carballo Picazo quien, a sus títulos de doctor en Filosofía y Letras y profesor adjunto de la Universidad de Madrid y del Instituto Ramiro de Maeztu, une el de secretario de la “Revista de Filología” y profesor del Curso de Extranjeros de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

El trabajo con que se abre este número es el primero de una serie de artículos sobre metodología e información gramatical. La REVISTA DE EDUCACIÓN se considerará muy honrada en ser vehículo de diálogo entre los especialistas en esta interesante materia, por lo que pone sus páginas a disposición de cuantos quieran exponer sus puntos de vista sobre la enseñanza de la Gramática o aportar información sobre el tratamiento de esta disciplina en otros países.

que piensan que es muy importante la gramática, y hasta que se pasan la vida dando lecciones de gramática. Los aspirantes a académicos suelen dar gratuitamente reglas de gramáticas, y algunos académicos, también. Lo que sí podemos afirmar es que hay muy pocos hombres que sepan gramática, y, entre éstos, una gran parte carece de gramática, porque, según la acepción popular, tener gramática equivale a tener experiencia, y el doctorado en esta clase de gramática es la gramática parda.” Y Cossío añade con sorna: “Desde niños la gramática, ciencia aún más difícil que la metafísica, nos ha costado grandes sinsabores y disgustos.” “Los niños no llegan a saber de un modo claro en qué consiste la gramática ni por qué razón hay verbos irregulares, siendo tan fácil, cuando se empieza a hablar, decir “rompido”. La suprema confusión... es el ideal de cualquier gramático.” “Todo en ella [en la gramática] tiene regla y excepción para que su estudio empache.”

Dos ejemplos; podrían encontrarse fácilmente otros. ¿A qué se debe tan lamentable situación?, preguntábamos antes. Tal vez sean motivos de naturaleza distinta: uno, de arraigo nacional; otro, más extenso, el equívoco entre dos actitudes: arte y ciencia. Menéndez Pelayo, en su famosa polémica contra los detractores de la ciencia española, tenía que recurrir, si quería citar gramáticos, a Nebrija, Sánchez de las Brozas, Correas, Hervás... No se trata de cinco o de seis hombres ni de doce o quince: falta a los españoles una vocación continuada por los problemas lingüísticos. Julio Casares comentó, en un interesante artículo: *Nebrija y la gramática castellana* (“Boletín de la Real Academia Española”, 1947, XXVI, 335-367), la escasa influencia ejercida por nuestro primer texto gramatical romance: los aciertos, extraordinarios, de Nebrija —Castro y Kuckenheim, entre otros, los han recordado— se olvidan pronto. La animosidad de algún crítico —la crítica malévola, avinagrada y melancólica, que decía *Mairena*— dispara su resentimiento contra el autor. En *El diálogo de la Lengua* encontramos el siguiente entre Marcio y Valdés: “No devéis aver leído el arte de gramática castellana que diz que compuso vuestro Antonio de Librixa para las damas de la serenissima reina doña Isabel, de inmortal memoria.—Assi es verdad, que no lo he leído.—¿Por qué?—Porque nunca pensé tener necesidad dél y porque nunca lo he oído alabar, y en esto podéis ver cómo fué recibido, y cómo era provechoso que, según entiendo, no fué imprimido más que una vez.”

En un artículo —*Los estudios de preceptiva y métrica españolas en los siglos XIX y XX*— de fecha ya lejana —“Revista de Literatura”, julio-septiembre de 1956, págs. 23-56— reuní interesantes citas sobre la pobreza —en número— de tratados poéticos en España. Luzán, por ejemplo, se preguntaba: ¿puede achacarse esa falta a escasez de erudición o de agudeza? Mejor a descuido o “quizás a una muy errada presunción de querer con los solos naturales talentos aventajarse a la más estudiosa aplicación” (*La Poética*, Madrid, Sancho, 1789, tomo I, pág. 5). Y Cascales añadía: nuestros escritores piensan que “como se puede nadar sin corcho, se puede escribir sin leyes”. Menéndez Pidal destacó varias constantes en nuestra literatura: el escritor suele cultivar géne-

ros distintos, con aplauso de los lectores; confía a la improvisación más que al arte; pocos estudian obras extranjeras; casi ninguno se preocupa de la tradición escolar; los géneros dedicados a la enseñanza (y a la investigación lingüística, añadiríamos) no alcanzan nunca el nivel de los géneros de creación.

La gramática ha tenido, y tiene, poco ambiente en España. La mayoría de los escritores considera que la gramática es un lastre. Recuérdese la anécdota de Pío Baroja referida por Ortega y Gasset: en una posada de Coria Baroja corregía, inquieto, pruebas de una novela. Y, de pronto, rompió su silencio con este *ex abrupto*: “¿Lo ven ustedes? No hay cosa peor que ponerse a pensar en cómo se deben decir las cosas, porque acaba uno por perder la cabeza. Yo había escrito aquí: “Aviraneta bajó de zapatillas”. Pero me he preguntado si está bien o mal dicho, y ya no sé si se debe decir: “Aviraneta bajó de zapatillas, o bajó con zapatillas, o bajó a zapatillas”. Ortega, una página antes, escribe: “Yo leo para aumentar mi corazón y no para tener el gusto de contemplar cómo las reglas de la gramática se cumplen una vez más en las páginas de un libro. Una *tendance à nouvelles perceptions* me hace exigir de todo hombre y de todo libro que sea algo nuevo para mí y muy otro que yo. Hable, pues, quien no sea capaz de más sobre las faltas de sintaxis que en Baroja pululan” (*El Espectador*. Obras Completas. 2.ª edición. Madrid. Espasa-Calpe. 1936, pág. 174). Y antes: “La corrección gramatical... abunda hoy en nuestros escritores. Sensibilidad trascendente, en cambio, se encuentra en muy pocos” (pág. 172). Cervantes no dominaba la terminología ni tenía ideas claras en algunos puntos de gramática. Críticos del XIX se quemaron las cejas en la búsqueda —*apasionante cacería*— de los errores gramaticales cometidos por Cervantes. *El Quijote* está ahí, indiferente al laísmo.

Frente a la actitud racionalista, frente a la preceptiva a ultranza, hay otra actitud extrema, peligrosa si se extiende a un área en donde lo correcto vale tanto como la incorrección absoluta, injustificada y sin posibilidad de convertirse en norma. Los enemigos de la gramática consideran que para escribir, no ya el *Quijote*, sino para escribir simplemente, la gramática no es necesaria; piensan la gramática como una lista de reglas y de excepciones; se confunden dos conceptos: gramática-arte y gramática-ciencia. Encontramos ese criterio en Ortega y Gasset: “Si alguien grita “¡Fuego!” ofende a la gramática, porque al gritarlo quiere decir algo, y gramaticalmente todo decir, como correcta enunciación, reclama una frase entera —la palabra solitaria, ya nos lo dijo Aristóteles, no dice nada—, por ejemplo, “en esta casa el fuego ha producido un incendio” (*El hombre y la gente*. Madrid. “Revista de Occidente, 1957, página 279). Frente a ese criterio, racionalista, representado en España, entre otros, por Vicente Salvá, está el gramático —Henri Frei, por ejemplo— que estudia los errores gramaticales como fundamento del habla viva. Ortega y Gasset desvincula de la gramática lo afectivo para incluirlo en el dominio de la estilística, al modo de Bally, y reduce así la gramática a un crucigrama de reglas y contrarreglas. “La estilística, a diferencia de la gramática, hace entrar en el estudio científico del lenguaje elemen-

tos extraverbales, que son el estado emocional y la situación determinada en que alguien pronuncia la palabra y, precisamente, una parte de todo aquello que, como antes vimos, es de la palabra inseparable, pero que la gramática y el diccionario habían separado de ella” (*El hombre y la gente*, pág. 179). Es una concepción de la gramática falsa, anacrónica, muy del siglo XVIII y XIX. Sí: la gramática ha tenido y tiene poco ambiente en España; es prescindible —y aquí salvamos el área nacional—, no ya para escribir, sino para el ejercicio de una lengua viva.

En Ortega y Gasset encontramos también ecos de esta opinión. “La lengua, que es siempre y últimamente la lengua materna, no se aprende en gramáticas y diccionarios, sino en el decir de la gente” (*El hombre y la gente*, pág. 262). Ya Montaigne afirmaba: “A six ans, sans art, sans grammaire, sans fouet, sans larmes, j'avais appris du latin aussi pur que mon maître le parlait” (citado por G. Galichet en *Méthodologie grammaticale. Étude psychologique des structures*. Paris. Presse Universitaires de France. 1953, página 151). Y Anatole France, citado también por Galichet: “Apprendre dans un livre aux écoliers leur langue natale est quelque chose de monstrueux quand on y pense. Étudier comme une langue morte la langue vivante, quel contresens! Notre langue, c'est notre mère et notre nourrice; il faut boire à même. Les grammairiens sont des biberons. Et Virgile a dit que les enfants nourris au biberon sont indignes de la table des diex et du lit des déesses.” Y Fernando Brunot: “La grammaire est l'objet d'une répulsion universelle. Les enfants n'en font que par contrainte et avec dégoût... Le cerveau de l'enfant est à peu près incapable des abstractions dont la grammaire est pleine... L'enseignement grammatical demeure, avec la théologie, dans notre âge moderne, le seul reste vivant du moyen âge, la seule forme actuelle de la scolastique.” Y, entre otros, Salvador Fernández Ramírez: “El aprendizaje de una lengua no implica, necesariamente, si se mira de cerca, el conocimiento de la gramática” (*La enseñanza de la gramática y de la Literatura*. Madrid. Espasa-Calpe. 1941, página 9). Se confunden dos conceptos: adquisición de la lengua materna, conocimiento reflexivo de las normas de esa lengua en cuanto sistema. El casuismo del XVIII y del XIX contribuyó al descrédito de la gramática como ciencia y a su favor como arte. Algunas voces reclamaron que la gramática desapareciera de los programas escolares en la enseñanza primaria y sólo se explicase en la adolescencia. Laura Brackenbury, en un libro muy conocido, refleja la polémica abierta sobre ese punto: “La gramática, en otro tiempo, la más importante de las “siete artes”, perdió, hace mucho, su posición dominante entre las materias del programa escolar. Recientemente ha caído en un descrédito tal, que desapareció por completo en los horarios de muchas escuelas. Débese esto, en parte, al reconocimiento de la improductividad de mucha de la energía gastada por el que enseña y por el enseñado en la lección de gramática, y de la superficialidad del modo tradicional de llevar los ejercicios de análisis, lo mismo de oraciones (*analysis*) que de palabras (*parsing*)... Yo defendería que se reconozca a la gramática como materia aparte, que no se confunda con la adquisición de nin-

gún idioma, nacional o extranjero, y menos aún con el estudio histórico del lenguaje en general, o de alguna lengua en particular. Mucha de nuestra enseñanza de la gramática ha fracasado hasta hoy, porque no hemos tenido un claro concepto de esta materia en cuanto ciencia —es decir, en cuanto conocimiento sistemático y concreto de un asunto especial: el lenguaje en uno de sus aspectos— y hemos tendido a confundirle con el estudio de las lenguas. Si la gramática es una ciencia distinta, es un error aplicar este término a los hechos que enseñamos a nuestros alumnos, referentes a palabras y construcciones de lenguas particulares" (*La enseñanza de la gramática*. Madrid. Ediciones de La Lectura. s. a., páginas 9-10). Brackenbury reconoce en la gramática un medio para el desarrollo intelectual del alumno; aplica el método empírico; descende, como Amado Alonso y Pedro Enríquez Ureña, desde la oración hasta sus elementos. Concluye: reclamamos "un lugar para la gramática en el programa por sí misma como ciencia. La experiencia nos permite que reclamemos un lugar para su exposición sistemática, fundándonos en que da la base necesaria para una enseñanza sólida del lenguaje" (pág. 171).

El movimiento de vaivén que rige casi todas las manifestaciones del espíritu afecta a la gramática: del logicismo ordenador al máximo se pasa a la negación total de la gramática. De la panacea de la elipsis al nihilismo. El método directo en el aprendizaje de las lenguas modernas favoreció también, como Gili Gaya ha señalado, el descrédito de la gramática.

Hoy se ha llegado, en general, a una posición afirmativa. La gramática es necesaria en la escuela y en el bachillerato y en la universidad, en distintos niveles y con diversos métodos. En los primeros años, la denominación debe sustituir a la definición, recomendaba Rodolfo Lenz. "Es una probidad científica elemental remplazar por la *denominación* empírica la *definición* dogmática que la ciencia no puede dar y que se está obligado a destruir un instante después por contradicciones y excepciones, negación misma de la pedagogía" (Dauzat, *La filosofía del lenguaje*. Buenos Aires. Losada. 1947, pág. 304). El método práctico, experimental, válido en los primeros años, irá cediendo el puesto a otros más teóricos y abstractos y complejos. Ciencia viva, no arte rígido, acartonado. No existirá así oposición entre la gramática y el escritor, el buen escritor; tampoco el bizantinismo de si la gramática fue antes que el hecho lingüístico, entre la gramática y el uso. Hecho social, el lenguaje implica uso, y el uso establecido como norma justifica la gramática contra el abuso. La gramática, como el diccionario, sigue a la realidad lingüística, a unos metros de distancia, no por caminos distintos. Si el uso varía y se impone legítimamente otro, la gramática se adapta a la realidad. Sería absurdo rechazar, desde la calle de Selipe IV, el empleo de *le* como objeto directo personal masculino; sería tan absurdo como dar paso libre, hoy, al laísmo de algunos escritores en novelas que llevan la propaganda de un premio fuerte en la cubierta. "El gramático, apunta Díaz Plaja, no puede decidir el lenguaje según una norma rígida que excluya las formas vivas inadaptadas, sino que el primero de sus

esfuerzos debe dirigirse al lenguaje como ente vivo, para arrancarle sus "constantes" científicamente" (*Defensa de la crítica y otras notas*. Barcelona. Barina. 1953, pág. 30). Manuel Seco deslinda estas tres fases obvias: *conocimiento práctico* del idioma, que el oído y la lectura y el uso nos proporcionan; *conocimiento teórico*, apoyado en el anterior, punto de partida para deducir, gracias a la razón natural y en función del conocimiento práctico, las normas que rigen el lenguaje ("ésta es la razón de que pueda haber excelentes escritores que no han estudiado gramática en su vida" (*Manual de gramática española*. Madrid. Aguilar. 1958, pág. XIV), y *conocimiento científico*, sistemático, que permite abarcar el lenguaje como estructura viva, flexible, pero no anárquica. Afirmaba, por noviembre de 1901, Unamuno: "Escritor hay que afirma muy serio que a los españoles nos hace mucha falta aprender gramática, cuando lo que necesitamos es tener qué decir, y causa en general asombro el que se declare la inutilidad de la gramática para hablar y escribir con corrección y propiedad" (*La dignidad humana*. Madrid. Espasa-Calpe. 1957, pág. 60). Unamuno habla de gramática clasificativa y descriptiva, notariesca e inventarial, digna de menosprecio, y del estudio real y verdaderamente científico del idioma" (pág. 62). En Unamuno gramática sólo tiene acepción peyorativa: "Para hacerlo bien [decir bien cosas de sustancia], estudiar científica, no gramaticalmente, el idioma" (página 69). Si ponemos a Unamuno de acuerdo consigo mismo: el lenguaje —creación individual y el lenguaje —hecho social-norma— y devolvemos a la palabra gramática su sentido noble, Unamuno, ejemplo que casi todos los enemigos de la gramática aducen, estaría en la vanguardia de los que vindican la gramática como ciencia, actitud hoy plenamente aceptada y que ha de servirnos de punto de partida.

Desde el lado oficial se ha contribuido muy poco a la vindicación de la gramática española. Los alumnos de bachillerato no vuelven a estudiarla, sistemáticamente, con un programa, después del segundo año. La gramática desaparece por un curso ignorado. Y no se diga que el profesor insistirá en los temas gramaticales al comentar textos literarios. En cuarto le espera un programa de preceptiva —tres unidades didácticas—; en sexto, después del eclipse de quinto, la literatura universal, incluida, naturalmente, la española; en esos dos cursos —cuarto, sexto— con la amenaza de la reválida. Y en preuniversitario, un tema concreto, hasta ahora nunca de índole gramatical. Oficialmente nuestros alumnos de bachillerato no estudian más gramática desde los once o doce años. La gramática se les queda corta, estrecha. Si necesitan preparar unas oposiciones para Hacienda o Correos, recurrirán a los textos clásicos de las academias. Si estudian una carrera distinta de la de Filosofía y Letras, ahí, en segundo año de bachillerato, termina su trato oficial con la gramática. ¿Qué opinión tendrán de esa disciplina? En la mayoría de los casos esto: disciplina. El alumno casi nunca ha tenido la oportunidad de reflexionar sobre los hechos lingüísticos: escribe mal, lee defectuosamente, las clases tienen 40 ó 45 chicas o chicos inquietos. La rutina vence al profesor en muchas ocasiones; se limita al texto —¡ojalá sea bueno!— y el

alumno ve desfilar, ante sus ojos, llenos de imágenes de vaqueros y de policías del F. B. I., nombres que nada le dicen: pluscuamperfecto, subordinada sustantiva objetiva. A los diez o doce años, ¿subordinada sustantiva objetiva? No comprende por qué el profesor impone disciplina a su hablar espontáneo, el que oye tal vez en su casa, en la calle, en la radio. ¿Gramática? Los márgenes de los libros se pueblan de caricaturas y, al final del curso, resulta difícil reconocer a Lope en la página pintarrajada...

Los alumnos que van a Filosofía y Letras y que van a enseñar, después, español en muchos casos, no encontrarán, hoy, ningún catedrático de gramática descriptiva del español actual en las Facultades, porque en ésta no existe ninguna cátedra dotada especialmente para esa asignatura. Tal situación puede explicarse por dos motivos: no hay nadie preparado en España para el desempeño de esas cátedras, suposición gratuita cuando nunca se han convocado oposiciones para ellas; la gramática española tiene menos importancia para el futuro especialista que el árabe, el griego, la historia o la geografía. Tal vez los motivos sean otros. De cualquier forma, el alumno adquiere en el bachillerato unos conocimientos elementales, insuficientes —a la vuelta de unos años, retahíla de etiquetas sin sentido—; en la Facultad de Filosofía y Letras no encontrará ningún titular de gramática del español actual. Y si esas cátedras no existen en la realidad, ¿para qué prepararlas?

Y en España las necesitamos más que ningún país. Cuando Menéndez Pidal, en los primeros años de este siglo, alista a un grupo de discípulos en el cultivo de la filología, ante las proporciones de la empresa y por coincidir con preferencias justificadas, la mayoría se dedica a los estudios del lenguaje en dos o tres aspectos: fonética descriptiva, fonética histórica, morfología y sintaxis —menos, sintaxis— históricas, dialectología. Con poco éxito buscará el lector de la RFE. artículos de gramática descriptiva sincrónica del español de nuestros días. "Parece —es-

cribía Dámaso Alonso en 1941: ¡han pasado casi veinte años inútilmente!— como si no hubiera más posibilidad de acercarse científicamente al lenguaje que considerarlo históricamente. Los resultados de esta tendencia han sido fatales en la investigación, y más aún en la enseñanza; el mal afecta también a España, y hondamente. En los estudios universitarios apenas si los de lengua dejan resquicio para lo que no sea "gramática histórica"; el daño ha comenzado también a infiltrarse en la segunda enseñanza. Contra esto es necesario reaccionar en seguida (no para abandonar la gramática histórica; sí para dar su lugar a la descriptiva). Como casi todos los profesores nos sentimos inclinados a tirar por el camino del menor esfuerzo, que es, en este caso, el de la fonética y la morfología históricas, creo que se debería llegar a proponer que en los estudios llamados "comunes", de Filosofía y Letras, los planes de enseñanza puntualizaran que los cursos de lengua que se habrían de dar en sentido casi exclusivamente descriptivo, sin aludir a la evolución histórica más que cuando fuera absolutamente indispensable" (*Sobre la enseñanza de la filología española, en Lengua y enseñanza. Perspectivas*. Madrid. Centro de Documentación y Orientación didáctica de enseñanza primaria. 1960, pág. 20). Y no puede argumentarse que la Academia Española vigila y cultiva ese campo: el texto oficial ha envejecido lamentablemente y, con remiendos y manos de obra distintas, ha llegado a ser un libro sin unidad de criterio, extraño a movimientos posteriores al siglo XIX.

Todo esto es del dominio común. Los medios para salir de ahí son fáciles, pero antes habría, tal vez, que destruir oficialmente la leyenda negra que pesa sobre la gramática y salvarla de la cuarentena que sufre desde hace tiempo. Acaso, dentro de unos años —ojalá pocos— algún personaje de Zunzunegui no juzgue conocimiento inútil la gramática.

ALFREDO CARBALLO PICAZO.

Correlación entre economía y educación

INTRODUCCIÓN.

Actualmente se habla, en términos figurados, del "analfabetismo educativo de los economistas" y del "analfabetismo económico de los educadores". Ambos constituyen dos graves males para el progreso social y conviene remediarlos pronto, porque "la historia de los últimos ochenta años ha demostrado en forma inequívoca que la educación y el desarrollo social y económico están dinámicamente relacionados" (1).

En este sentido se pronunciaron los participantes

del Coloquio Internacional sobre las relaciones entre la Economía y la Educación, celebrado en París a fines del año 1959, entre quienes figuraron no sólo "numerosos expertos de países insuficientemente desarrollados y representantes de diversos Estados de la Comunidad", sino también personal técnico de la Unesco y del Instituto de Estudio del Desarrollo Económico y Social que dirige, en Francia, el profesor Henri Laugier (2). También se ha efectuado ya un notable esfuerzo al "aprobar con entusiasmo la propuesta de organizar una Conferencia Internacional", a fines del año 1961, para que los economistas y los pedagogos estudien conjuntamente esos problemas en América Latina (3).

Por ello, sin pretender realizar un estudio exhaus-

(2) Brunsvick, Yves: *Relaciones entre la educación y la economía*. "Crónica de la Unesco". París, diciembre 1959. Vol. X, núm. 12, págs. 14-16.

(3) Dicho esfuerzo se realizó en la III Reunión del Comité Consultivo del Proyecto Principal de la Unesco, celebrada en Méjico del 14 al 19 de marzo últimos.

(1) *Editorial*. "Boletín Trimestral del Proyecto Principal de Educación Unesco-América Latina". La Habana (Cuba). Vol. I, núm. 3, julio-septiembre de 1959.