

El mismo rango legal que debiera revestir el Estatuto hace también más fácil su promulgación, toda vez que por tratarse de desarrollar leyes por vía de ejecución de las mismas bastaría un decreto para dar suficiente firmeza y solidez a las normas.

OPORTUNIDAD

Verdaderamente que casi sería innecesario plantearse el problema de la oportunidad cuando la necesidad no permite esperar en modo alguno. Pero es que las actuales condiciones favorecen singularmente el intento.

"La renovación sustantiva de la educación de grado medio en España", de que habla el párrafo 4.º del preámbulo de la ley de 26 de febrero de 1953, y que felizmente se está llevando a cabo teniendo como eje a la propia ley, no podría quedar completa sin dar solución a las necesidades del profesorado y de la propia Administración en este orden; y el ambiente creado en favor de la renovación, tanto como el haber aparecido normas que pueden servir de excelentes materiales para construir un Estatuto, hacen especialmente aptos estos momentos para procurarlo.

Los decretos de unificación y estabilización del profesorado adjunto (22 de mayo y 25 de septiembre

de 1953), el orgánico de la Inspección (5 de mayo de 1954), el que regula las funciones que los profesores jubilados pueden desempeñar en los Institutos (12 de mayo de 1954), por no citar disposiciones de menor jerarquía legal, unidos a las normas insoslayables de la ley de 15 de julio de 1954 sobre situaciones administrativas de los funcionarios civiles, proporcionan una base suficientemente sólida. De otro lado, las corporaciones profesionales (Colegios de Doctores y Licenciados, S. E. P. E. M.), en trance de consumir su renovación, se hallan hoy en las mejores condiciones para asesorar al Ministerio en la redacción del Estatuto; díganlo si no las conclusiones de la reciente Primera Asamblea de Profesores Adjuntos y Ayudantes de Institutos.

El momento, pues, es propicio, tanto si se mira a la aportación de materiales aprovechables como a la cohesión adquirida por los estamentos interesados. Como, por otra parte, las reformas orgánicas acometidas no se han concretado aún en derechos subjetivos adquiridos, también es buena la ocasión para rehacer, con criterio homogéneo, la urdimbre de situaciones, deberes y derechos quizá desigualmente tejida, y conseguir así la trabazón ordenada y proporcionada que pudiera dar nacimiento, en definitiva, a un Estatuto completo y justo del profesorado oficial de Enseñanza Media.

La Lengua Española, en la Enseñanza Media del Protectorado (*)

JUAN MARTINEZ RUIZ

INTRODUCCIÓN

El problema de la Lengua y Literatura Españolas en la Enseñanza Media, abordado ya en las páginas de esta Revista por el catedrático de Gramática General en la Universidad de Salamanca don Fernando Lázaro, adquiere mayor complejidad y dificultades al proyectarse sobre los Centros de Enseñanza Media española marroquíes. Intentamos exponer y sistematizar las experiencias personales recogidas durante ocho años de actividad docente en dichos Centros (1).

(*) *Don Juan Martínez Ruiz es jefe de la Sección marroquí del Equipo de Investigación para el Atlas Lingüístico de Andalucía y dominios adyacentes, que dirige el catedrático de Dialectología de la Universidad de Granada, don Manuel Alvar, e Inspector de Enseñanza Media de la Delegación de Educación y Cultura. Ha publicado diversos trabajos, uno de los cuales obtuvo el Premio "Menéndez Pelayo" de 1952.*

(1) Fernando Lázaro: *La lengua española en la Universidad*, R. E., núm. 15, págs. 1-4. Madrid, 1954.

En primer lugar, señalemos, una vez más, la poca importancia que el Plan del 38 concedió a los estudios gramaticales y el desprecio y mofa con que tales estudios eran señalados. Los mismos profesores, licenciados en Letras, salían de las Universidades con una insuficiente formación gramatical; ya Américo Castro (2) señaló, en 1924, cómo nuestras Facultades de Letras eran ágrafas. Hoy el panorama intelectual universitario se ha renovado totalmente, existe una joven generación de catedráticos, formados en las más modernas doctrinas, que han renovado con entusiasmo y eficiencia los métodos didácticos basados en las gastadas y anticuadas corrientes positivistas. En el siglo XVIII Bopp, Pott, Grimm, en febril actividad comparativa, desprecian nuestros estudios gramaticales,

(2) Américo Castro: *Lengua, enseñanza y literatura*. Madrid, 1924: "Si pasáis de esto a la redacción en español, aún se agrava el mal. Muchos alumnos, en el cuarto año de Universidad, confiesan que hasta entonces no conocían otro género de redacción que el epistolar. La Facultad de Letras es, hoy por hoy, una Facultad "ágrafa", y lo mejor del caso es que a los catedráticos y a casi todo el mundo le tiene sin cuidado, y aun hay profesores que no comprenden bien de qué se trata."

tanto filosóficos como descriptivos, y sólo se interesan por la historia de la lengua.

La reacción contra tales métodos surgió en 1919, cuando los discípulos del gran lingüista suizo Ferdinand Saussure publican los apuntes de clase del maestro en un breve libro, *Cours de linguistique générale*, fundamento de la moderna Ciencia del Lenguaje. Señala Saussure que al lado de la Lingüística *evolutiva* o *diacrónica*, hay que considerar la Lingüística *descriptiva* o *sincrónica*, que estudia la lengua como un todo, completo, perfecto, inmóvil.

Mientras Menéndez Pidal continúa con la ingente tarea de reconstruir la historia de nuestro idioma, sus discípulos (3) trazan capítulos fundamentales de Gramática descriptiva; la bibliografía sobre manuales de gramática descriptiva se ha enriquecido en los últimos años (4).

Todo esto, en el terreno científico, supone una mejora y progreso evidente, pero en el terreno práctico de la enseñanza no ha ejercido la menor influencia. El Plan 1953 ha intentado subsanar esta deficiencia estableciendo en el bachillerato elemental un primer curso de Gramática española y tres cursos más de Lengua y Literatura españolas. No obstante, se ha notado ya que un solo curso de Gramática, según el nuevo Plan, es insuficiente (5). Si estos defectos se notan aún en un nuevo Plan, que preconiza los métodos activos, el cultivo de la inteligencia y la intensa asimilación, no nos debe extrañar el desconocimiento total del idioma patrio que acusaban los antiguos opositores a Examen de Estado (6) y las faltas de ortografía y redacción que aún se recuerdan anecdóticamente en muchas Universidades españolas.

Al llegar al 7.º curso, el alumno se enfrentaba con el pavoroso problema de la redacción. El desconocimiento de la morfología, prosodia, sintaxis, era absoluto; si el profesor intentaba explicarles reglas de prosodia al día siguiente los alumnos, por un curioso fenómeno de ultraacentuación, presentaban las palabras caprichosamente acentuadas, reacción indudable a siete años de bachillerato sin acentuar y, muchas veces, sin hacer prácticas de escritura y redacción fuera de los enrevesados apuntes de clase.

LOS ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA MEDIA ESPAÑOLA DE MARRUECOS

Los Centros de Enseñanza Media de Marruecos se nutren de españoles y marroquíes. Estos últimos comprenden dos grupos: musulmanes y hebreos; es necesario que el profesor de Lengua Española conozca las peculiaridades idiomáticas y dificultades fonéticas de cada raza, amén de las nociones indispensables de fonética experimental y ortología, contra la creencia, general y pueril, de que la lengua española

se pronuncia como se escribe. El problema de los malos hábitos fonéticos que los alumnos arrastran de la enseñanza primaria ya los señaló el ilustre fonetista T. Navarro Tomás (7): "A los maestros nacionales, no sólo a los que han de enseñar en Castilla, sino a los que en regiones dialectales han de encontrarse ante hábitos de pronunciación distintos de los de la lengua nacional, ni se les prepara convenientemente para esta enseñanza, ni siquiera se les pide la corrección de sus propios dialectalismos."

Prescindiendo, pues, de las deficiencias o hábitos peculiares que el alumno arrastre de la enseñanza primaria cada profesor de Lengua Española de Enseñanza Media en Marruecos, suponiendo haya corregido previamente sus propios dialectalismos, ha de enfrentarse con el siguiente laberinto de dialectos (8):

1) *Alumnos españoles*.—Hijos de funcionarios, oriundos de las más apartadas regiones de España, pero con una predominante mayoría de población andaluza. Aun suponiendo fueran todos de Andalucía, la complejidad del dialecto andaluz se nos impone. Recordemos, a título de ejemplo, que en Andalucía se dan tres tipos de s:

S alveolar castellana (Norte de Córdoba y Nordeste de Jaén, Granada y Almería); s coronal, que se articula entre los incisivos superiores y los alvéolos, con la lengua plana y s predorsal, que se pronuncia con la lengua convexa y el ápice en los incisivos inferiores (centro y Sur de Sevilla, en las provincias íntegras de Málaga y Cádiz y algunas de Córdoba y Granada) (9) y que muchas veces se convierte en ceceo. Yo he notado en el mismo casco urbano de Granada sectores de seseo y otros de ceceo.

En este primer grupo de alumnos el profesor de Lengua Española tendrá en cuenta todas estas diferencias dialectales, y sobre todo los rasgos fonéticos de los dialectos meridionales: seseo y ceceo, yeísmo, pérdida de s final compensada por la abertura de la vocal final: lo niño = los niños (10). Relajación de la s final de sílaba que se convierte en h aspirada, igual ocurre con la z final.

Cambios de r por l: arto = alto (11).

La h aspirada, procedente de f latina: jaba = haba (12).

Relajación de la ch, que se despoja de su oclusión inicial y se convierte s fricativa: nose, musaso = noche, muchacho.

2) *Alumnos musulmanes*.—Muchos llegan al primer año de bachillerato confundiendo las vocales e-i

(7) *Pronunciación española*, 6.ª ed. Madrid, 1950.

(8) F. Valderrama Martínez: *Metodología del idioma español en Marruecos*, pág. 14. Tetuán, 1950. Dice a propósito del profesorado español idóneo para enseñanza musulmana: "Sería preferible que prestaran servicio en la enseñanza musulmana maestros de pronunciación correcta, ya que, en caso contrario, sus defectos regionales pasan a los alumnos."

(9) Rafael Lapesa: *Historia de la Lengua Española*, segunda edición, págs. 308-09. Madrid, 1950. Vid el capítulo "Los estudios sobre el andaluz", en *Cuestionario del Atlas Lingüístico de Andalucía*, de M. Alvar.

(10) T. Navarro Tomás: *Desdoblamiento de los fonemas vocálicos*, págs. 165-67. RFH, I, 1939. L. Rodríguez Castellanos, A. Palacio: *El habla de Cabra*, RDTP, IV, 1948.

(11) A. Alonso y R. Lida: *Geografía fonética -L y -R implosivas en español*. RFH, VII, 1945.

(12) A. M. Espinosa (hijo) y L. Rodríguez Castellanos: *La aspiración de la "H" en el Sur y Oeste de España*. RFE, XXIII, 1936.

(3) Amado Alonso, Dámaso Alonso, Tomás Navarro, Américo Castro, Rafael Lapesa, Pedro Henríquez Ureña, Vicente García de Diego.

(4) Samuel Gili Gaya: *Curso superior de sintaxis española*, 3.ª ed. Madrid, 1951.

(5) "Sobre el nuevo Plan del bachillerato", *La Vanguardia Española*. Barcelona, 4-VII-53.

(6) Rector de la Universidad de La Laguna: "Los Exámenes de Estado", *Diario de Avisos*. Santa Cruz de la Palma, 16-VI-53.

y o - u, debido a que en árabe literal no tienen dichas vocales un matiz preciso. No obstante, señalemos la explicación documentadísima del doctor Valderrama (13): "La misma confusión tan corriente de la *i* y de la *e* y de la *o* y de la *u* no debe permitirse y no debería existir, porque en árabe marroquí tienen las cinco vocales como en español, contra la idea de muchas personas que no se han detenido a comprobarlo. Vayan estos ejemplos de palabras muy corrientes: *quelb*, *máida*, *sof*, *ful*. Si el marroquí articula distintas estas vocales en su idioma, no debe confundirlas en español."

Es frecuente oír *chorro* en vez de *churro* y, al contrario, estas dificultades se notaban ya en la época de los moriscos en España y fueron explotadas por los comediógrafos "con un evidente propósito cómico y expresivo" (14). Menéndez Pidal (15) explica el cambio *i - e* en los moriscos, debido a que pronunciarían una *e* más abierta que la normal castellana: *amego* por *amigo*.

En cuanto al cambio *u - o* se explica ya en época antigua, pues las voces llevadas al hispanoportugués manifiestan que la *o* ha terminado por tener predominio acústico (16).

Las vocales protónicas, por su condición de átonas, cambian con facilidad: *siñor* = *señor*; *picador* = *pe-cador*.

La sustitución de las formas personales por el infinitivo, por ignorancia de la flexión verbal no se da, salvo raras excepciones, en los alumnos musulmanes de Enseñanza Media. Este rasgo se ha hecho ya típico para remedar el habla marroquí. Recordemos la décima contra el general Alejandro, Conde de O'Reilly, por su malhadado desembarco en la bahía de Mala Mujer (Argel), en 1775, que se pone en boca de un morisco, con notable efecto cómico y que recogió E. Cotarelo (17):

Españolitos querer
hacer al moro tus, tus,
y la pasa y alcuzcuz
poder en Argel comer.
Mala cabeza tener
y así en la testa llevar;
a mi lástima me dar;
pero abrir el ojo que
se vino con muy mal pie
[O'Reilly era cojo]
para la plaza tomar.

En cuanto a dificultades sintácticas es frecuente, en los primeros años, que los alumnos marroquíes intenten verter literalmente al español giros y modismos árabes por dificultades expresivas: *ir por pie*, en vez de *ir a pie*; *la pluma es para escribimos*, en lugar de *la pluma es para escribir*. Al murciélagó le llaman "el pájaro de la noche", traducción del equivalente árabe "tair el-lil" (18).

Es frecuente también la confusión de los verbos *ser* y *estar*.

(13) F. Valderrama: *Op. cit.*, pág. 14.

(14) E. Veres d'Ocón: *Juegos idiomáticos en las obras de Lope de Rueda*, RFE, 1950.

(15) Menéndez Pidal: *Poema de Yuçuf*, pág. 22.

(16) Arnold Steiger: *Contribución a la fonética del hispanoárabe*, pág. 347. 1932 § 40.

(17) *Iriarte en su época*, págs. 140-42. Madrid, 1897.

(18) F. Valderrama: *Op. cit.*, pág. 23.

A continuación recogemos del citado trabajo del doctor Valderrama (19) las dificultades principales que encuentra el niño marroquí al estudiar el español:

- 1.^a La distinción entre los sonidos de *c* y *s*. La falta del primero, en los dialectos marroquíes, conduce al seseo, tan extendido en Marruecos aun entre los que hablan con bastante corrección nuestra lengua. Claro es que también contribuye a ello el ambiente fonético andaluz que, a veces, reciben directamente del maestro.
- 2.^a La pronunciación de las consonantes *ch*, *ll*, *ñ*, *p* y *r*, que no existen en su lengua madre.
- 3.^a La distinción entre las vocales *i*, *e* y *o*, *u*.
- 4.^a Respecto a la *ll*, caen en un yeísmo especial con *i* expletiva y así dicen *yiave*, *cabayio*, pronunciando, en cambio, *Melía*, en vez de *Melilla*; *briiar*, en vez de *brillar* si quieren rectificar.
- 5.^a La pronunciación de dos vocales juntas en una misma palabra, ofreciendo una tendencia a intercalar un *yod*, y así oímos *cayer*, en lugar de *caer*.
- 6.^a Pronunciación de *p* como *b*: *baseyo*, por *paseo*; *badre*, por *padre*.
- 7.^a Inclínación a acentuar siempre la tercera persona del singular del pretérito indefinido de los verbos, como *dijó*, por *dijo*; *vinó*, por *vino*; *trajó*, por *trajo*.
- 8.^a La acentuación de las palabras que terminan en *n*, pues, por la influencia de las oxítonas *balcón*, *corazón*, tienden a pronunciar *ordén*, por *orden*; *vinieron*, por *vinieron*.
- 9.^a El empleo de los tiempos y personas del verbo, ya que, tanto en árabe como en rifeño, la conjugación es bastante menos compleja que en español. Choca, especialmente, el empleo de los cuatro pretéritos de indicativo más en uso, así como el modo potencial y de los tiempos del subjuntivo.
10. El empleo de los verbos *ser* y *estar*, primero porque el verbo *ser* no existe en el idioma materno, y después, por el diferente uso de ambos tan naturalmente fácil para nosotros, pero cuya frontera cuesta mucho establecer al no nativo.
11. El empleo de los verbos *saber* y *conocer*, que se expresan en árabe por uno solo.
12. La distinción entre los verbos *hacer*, *poner*, *echar* y *arreglar*, que se confunden con harta frecuencia.
12. La distinción, igualmente, entre los verbos *ir* y *marchar*, que también confunden.
14. El saber cuándo un verbo debe usarse como reflexivo y cuándo no.
15. El empleo del infinitivo después de la preposición *para*. *La pluma es para escribir*, frase correcta, se resuelve en *La pluma es para escribimos*, traducción literal del árabe.

Este cuadro de dificultades, interesantísimo, por haber sido elaborado por un doctor en Filología. Se-

(19) *Ibidem*, págs. 9-10.

mítica, que ha consagrado su vida a la enseñanza musulmana en todos sus grados, debe ser tenido en cuenta por el profesor de enseñanza media, ya que las dificultades que observe en los alumnos marroquíes estará en razón inversa de su preparación en enseñanza primaria. El mismo Valderrama reconoce noblemente que muchos niños llegan a las puertas de la enseñanza media con una pronunciación deficiente y una débil formación idiomática (20).

Con estas indicaciones el profesor conseguirá con un mínimo esfuerzo un máximo rendimiento y eficacia en su labor docente.

3) *Alumnos hebreos*.—Estos conservan rasgos fonéticos del judeoespañol o hakitía, que aprendieron de sus padres y que no olvidarán después en su conversación familiar, espontánea e íntima, dada su facilidad para los idiomas, que les ha valido el epíteto de "anfíbios lingüísticos". En mi tesis *Lengua y Literatura de los judíos de Alcázarquivir* (21) he señalado las peculiaridades idiomáticas de estos jóvenes sefarditas de enseñanza media: seseo, yeísmo, conservación de *s* sonora y arcaísmos léxicos. Los demás rasgos dialectales se han borrado por reajuste al español moderno en los Grupos Escolares de enseñanza primaria. A los ya clásicos estudios sobre el judeoespañol de Marruecos de J. Benoliel, Paul Benchou, M. L. Eagner, hemos de añadir el reciente de M. Alvar, a propósito del habla sefardita de Larache (22).

CONCLUSIONES

La complejidad de rasgos dialectales que concurren en los alumnos de enseñanza media española en Marruecos, según los datos antecedentes, requiere un profesorado especial y una atención cuidadosa por parte de los directores de los Centros de Enseñanza, para que dicho profesorado tenga a su mano los elementos de consulta y el repertorio bibliográfico imprescindible que nosotros hemos señalado extensamente.

Los Centros oficiales de Enseñanza Media de la Delegación de Educación y Cultura, dependientes de

(20) *Ibidem*, pág. 10.

(21) Leída en Madrid, 24-IV-52. Premio Menéndez Pelayo, 1952, se publica en la Colección Filológica que dirige, en Granada, M. Alvar.

(22) *Endechas judeo-españolas*, págs. 153-182. Granada, 1953. Colección Filológica, III.

la Alta Comisaría de España en Marruecos han conseguido, tras ocho años de experiencia y perfeccionamiento, formar un profesorado competentísimo, que por estar articulado con la Universidad de Granada, y colaborar muchas veces con el catedrático de Dialectología de la Universidad citada, y participar a título de investigadores en el atlas lingüístico de Andalucía y dominios adyacentes, conocen perfectamente los últimos estudios dialectales y están acostumbrados, además, al trabajo en equipo.

Rafael Gamba, en un artículo de prensa (*Ateneo*, Madrid, 35), "Institutos y Colegios", al enumerar virtudes y defectos en Institutos y Colegios Religiosos, señala cómo el trabajo en equipo, la unidad de método y la vigilancia de los alumnos en colegios religiosos, es una virtud digna de tener en cuenta, que contrapesa la falta de especialización, preparación e interés científico que estos Centros acusan; por tanto, si al trabajo en equipo que hemos señalado en los citados Centros de Enseñanza Media de la Delegación de Educación y Cultura unimos la especialización, interés científico y preparación de profesorado, comprenderemos la perfección de dichos Centros, probada cada año ante la Comisión Examinadora de los Institutos de Ceuta y Melilla.

Los citados Centros, subvencionados totalmente por la Delegación de Educación y Cultura cuentan, como antes hemos indicado, con un cuadro completo de profesores licenciados en Letras y Ciencias, y la perfecta coordinación entre dichos profesores, al calificar y puntuar los ejercicios escritos, da un resultado maravilloso. Cada profesor considera que en el ejercicio escrito se ha de puntuar no solamente el conocimiento técnico de su disciplina, sino también la ortografía, claridad de expresión, etc. Tengamos en cuenta que cada ciencia tiene su terminología y lenguaje científico, y, por tanto, en este sentido cada profesor debe enseñar al alumno la posesión completa del lenguaje de su disciplina, y que sería absurdo que un profesor enseñara Matemáticas, pero no a llevar a las cuartillas las ideas que el alumno sabe desarrollar en el encerado.

Hemos de hacer justicia desde estas páginas reconociendo la admirable labor rectora y cultural de la Universidad de Granada e Institutos de Ceuta y Melilla y el amor y entusiasmo que S. E. el Alto Comisario está desplegando en la protección y desarrollo de la labor cultural y proyección espiritual de España en Marruecos.