

LA GRAMÁTICA, CENTRO DE DISCUSIONES MADURATIVAS

Todos los que deslizan su vista sobre las Didácticas contemporáneas advierten una reacción antigramaticalista digna de ser citada (1). Y no parece que el fondo de esta reacción obedezca a una situación pasajera, ya que la renuncia a la Gramática en la infancia se apoya en un dato realista: la tendencia activo-comprensiva de todo el quehacer escolar.

La Gramática ha representado durante años el compendio científico del lenguaje. Decir gramático equivalía a hombre duchos en las artes lingüísticas. Por la misma razón, enseñar Gramática equivalía a enseñar lo más importante del idioma. Idioma que se intentaba participar directamente como representación de la lengua propia de una comunidad.

Pero, desde que Humboldt (2) distinguió entre lengua y lenguaje; desde que, más tarde, Saussure (3) reafirmó la diversidad, y, posteriormente, Delacroix (4), con finura instrumentalista matizó las diferencias al señalar: lengua, lenguaje, habla y palabra con funciones específicas para cada apartado, se advirtió que la Gramática no representaba todas las actividades lingüísticas, sino que se afincaba en aspectos convencionales del

(1) Véase Maíllo, A., *La enseñanza de la Gramática*. «Bordón», núm. 33 enero 1953, págs. 51-62. Tirado, D., *La enseñanza del lenguaje*. Labor. Barcelona, 1937, cap. IX.

(2) Ceñal, R., *La teoría del lenguaje de Carlos Bühler*. C. S. I. C. Madrid, 1941, pág. 52.

(3) Saussure, F., *Curso de lingüística general*. Losada. Buenos Aires, 1945, pág. 51.

(4) Delacroix, H., *El niño y el lenguaje*. El Ateneo. Buenos Aires, 1945, págs. 25-27.

lenguaje: en la lengua. Y, con exigencias más agudas, aún se podría afirmar que no acoge todo lo convencional de la lengua, sino solamente ciertos aspectos más afines con una visión intelectualista del hombre, en la que predomina la razón sobre la estimación personal.

No puedo negar que la definición de Gramática: «Arte de hablar y escribir correctamente» (5) tiene vigencia oficial en diccionarios y textos, pero ningún didacta la encontraría adecuada respecto lo que se enseña y explica en la actualidad como tal Gramática. *Se enseña y explica como Gramática el resultado del estudio científico positivo de los elementos de la lengua, bien de un modo aislado, bien en relaciones íntimas.* Orden, clasificación y sistema son los tres elementos básicos del aprendizaje gramatical. Según Galichet (6) el estudio científico del lenguaje permitió encontrar ciertas especies, elementos y categorías que repiten sus funciones.

Hoy día el arte de hablar y escribir (siempre se pretende sea lo más correctamente posible, dado el nivel evolutivo de los escolares) se nos ofrece bajo el epígrafe «Enseñanza del lenguaje» (7), bien bajo la denominación: «Didáctica de las artes lingüísticas» (8). La Gramática se considera no como el *todo* del lenguaje, sino como una *parte*. Parte de gran precisión y dominio científico, pero algo desacreditada en el área de los didactas contemporáneos.

Líneas defensivas de la Gramática.

Dentro de la corriente contemporánea de la Didáctica me siento obligado a levantar la voz cuanto en favor de la enseñanza de la Gramática me sea posible. *La Gramática no es culpable de los desafueros que se han cometido en su nombre.* Quizá

(5) Real Academia de la Lengua, *Diccionario*. 1939.

(6) Galichet, G., *Essai de Grammaire psychologique*. Presses Universitaires de France. París, 1950.

(7) Tirado, D., Op. cit.

(8) N. E. P., *Language arts in the elementary school*. 20 th. Yearbook. July, 1941.

se debería hablar más contra los métodos didácticos, seguidos con la Gramática que contra dicho saber (9).

Nadie puede negar que el cultivo de la Gramática pone en juego valores humanos muy destacados. Los valores que corresponden a su prepotente grado de logicidad. Quizá con la Matemática constituye el saber de enseñanza tradicional primaria y secundaria más trabado con la lógica (10), y que se pretendía enseñar a modo semejante (11). Su derrota, respecto de la Matemática, se explica fácilmente desde criterios pragmatistas. La Matemática no puede ser sustituida por otro saber en las múltiples necesidades vitales y sociales en que se maneja. O el sujeto opera con los números o no hay manera de reaccionar positivamente a ciertas situaciones de la vida ordinaria. Y este fallo se advierte dentro de la misma actividad. Sin embargo, la Gramática hasta ahora solamente parece servir para resolver situaciones escolares puras. Nadie advierte que su fallo expresivo o apelativo deba justificarse por deficiencias gramaticales. Se estiman como dos situaciones independientes.

Luego advertimos cómo la Gramática pierde desde la Escuela sus valores de intensidad por no adecuarse como la Matemática a la vida del individuo. En nuestros estudios experimentales, bien sobre los factores del lenguaje (12), bien sobre los factores instructivos, predominantes en la mayoría de las materias escolares primarias (13), la Gramática ha ocupado siempre un lugar no muy destacado. Y, no obstante, no podemos inferir contra la Gramática, porque estos resultados son mera consecuencia del quehacer magistral. Quehacer que no puede ser muy perfecto, dada la dificultad con que tropiezan los Maestros para la enseñanza gramatical eficaz. (Ahora, a modo de orientación, podría-

(9) Symonds, P., «Practice versus Grammar in the learning of correct language usage». *Journal of Educational Psychology*, 1931, págs. 81-95.

Brackenbury, L., *La enseñanza de la Gramática*. Espasa-Calpe, S. A. Madrid, pág. 13.

(10) Saussure, F., *Curso...* Op. cit., pág. 39.

(11) Krapp, G. P., Gramatical study. *A Cyclopedia of Education* P. Monroe (ed). Mac Millan, New York, 1912, tomo III, pág. 134.

(12) Fernández Huerta, J., Estudio de aptitudes lingüísticas en la determinación de factores del lenguaje: *Psicología del educando y Didáctica*. C. S. I. C. Madrid, 1951, págs. 99-132.

(13) Fernández Huerta, J., *Correlaciones instructivas básicas*. (Inédita.)

mos referirnos a nuestra experiencia como juez en Tribunales de Magisterio y recordar los tremendos fallos de los examinandos en el ejercicio de «Análisis gramatical», a pesar de la preparación específica y la edad superior a diecinueve años.)

La Gramática exige para poder ser dominada un esfuerzo mental muy penoso, porque presupone: la formación de una serie de categorías, elementos y especies debidamente comprendidas; la retención de tales facetas desde perspectiva nemónica fácil; la eliminación de todas las inhibiciones del aprender a causa de la grandiosa clasificación de las partes gramaticales y la íntima conexión entre muchas de ellas, que exige atender no sólo a uno, sino a varios considerandos; un gran índice de fatigabilidad presumible, dada la resistencia de los escolares para su estudio, lo que tendríamos que explicar por falta de incentivos suficientes. Mas si este esfuerzo es realmente eficaz, cabría afirmar que la Gramática posee un alto valor disciplinario, a lo menos desde cierta teoría de la transferencia, muy en voga años atrás, y lo suficientemente justificada como para no poder ser excluida dentro de las teorías hoy aceptables (14).

Hoy que volvemos atrás de la visión paidocéntrica (15) para concentrarnos en la persono-céntrica, tenemos que reconocer que la Gramática cumple perfectamente sus objetivos: ser la norma de todas las otras manifestaciones del lenguaje; habitar al rigor lingüístico; adiestrar en el esclarecimiento conceptual de los términos léxicos; ayudar a advertir las relaciones lingüísticas entre los vocablos y entre las frases u oraciones. Ciertamente, si el saber Gramática no nos enseña ni a hablar ni a escribir mejor, sí nos enseña a discernir entre lo bien y lo mal escrito, de acuerdo con ciertos cánones. Tampoco nos enseña a estimar los valores literarios de lo leído.

De ahí que psicodidácticamente se le puedan atribuir una serie de valores funcionales por analogía. Así se dirá que la Gramática acostumbra al hombre, tanto a pensar como a ordenar y clasificar sus pensamientos (16), dado que en realidad todo

(14) Castiello, J., *La formación mental*. Jus. Méjico, 1944.

(15) Hessen, S., *Struttura e contenuto della scuola moderna*. Avio. Roma, 1950, págs. 150-151.

(16) Brackenbury, L., *La enseñanza...* Op. cit., págs. 12 y ss.

el quehacer mejor entendido por los maestros consiste en reordenar y clasificar términos y oraciones; que habitúa a analizar y relacionar elementos diferentes (17); desenvuelve la precisión lingüística y el sentido de la corrección léxica y fraseológica... Claro es que todas estas afirmaciones pertenecen más al orden de la reflexión analógica que al de la conclusión experimental.

Limitaciones didácticas de la Gramática.

Podríamos empezar admitiendo esta fuerte afirmación: «Las investigaciones que se han llevado a cabo demuestran con toda evidencia la futilidad de la enseñanza de la Gramática metódica» (18), pero no estoy completamente de acuerdo con De Boer.

La principal de las limitaciones se apoya en la comprensión. La mente del niño tarda mucho tiempo en adherirse a las situaciones de comprensión intelectivas puramente abstractas. La clasificación de términos lingüísticos no interesa al escolar por dos razones: porque los signos lingüísticos representan una situación real abstractiva (19), hasta el punto de que un teórico del lenguaje y psicopedagogo nos habla de la «relevancia abstractiva» (20), y porque tal clasificación no parece resolver ninguno de los problemas básicos de la vida del niño.

Durante la escolaridad primaria no le interesa corregir, perfeccionar y sistematizar su lengua. Estos intentos solamente se logran después de una dura y penosa presión docente. El niño no es que se crea suficientemente preparado para resolver todas las situaciones lingüísticas, sino que no advierte la necesidad del estudio gramatical. Le aparece a todas luces como algo ajeno a sus estudios, sin advertir la aplicación. Por otra parte, los razonamientos adultos en pro de la Gramática como materia cuyo

(17) Brackenbury, L., Op. cit., págs. 13 y ss.

(18) De Boer, J. J., *Enseñanza del idioma*. En Rivlin y Schueler. *Enciclopedia de la educación moderna*. Losada. Buenos Aires, 1946.

(19) Casotti, M., *Maestro e scolaro*. La Scuola. Brescia, 1943, págs. 311 y ss.

(20) Buhler, C., *Teoría del lenguaje*. *Revista de Occidente*. Madrid, 1950, pág. 53.

dominio favorece una buena redacción, tampoco son muy bien comprendidos antes de lograr un estadio de maduración crítica en la composición escrita (21). El lenguaje para el niño es algo lleno de vida y tonalidades, algo digno de ser estimado por cada uno, dado el fondo de personalidad que arrastra. Y ¿qué niño encuentra vida, emotividad, entonación, gracejo..., en los estudios gramaticales? ¿Acaso no parece perderse el valor humanamente emotivo de «alegría», en cuanto empezamos a clasificarlo como nombre común y abstracto, en cuanto empezamos a contar sus sílabas y a indicar el lugar del acento...?

Las limitaciones didácticas de la Gramática las podríamos recoger en varios grupos:

a) *Criticas de literatos no pedagogos.*—Muy numerosas, y tanto más acres cuantos menos estudios gramaticales había realizado el autor. En ellas se afirma bien la ineficacia de la enseñanza de la Gramática, bien la contraindicación de los estudios gramaticales. Estas opiniones no tienen más que un valor episódico, pero son aceptadas por el cuerpo social apoyado en un criterio de autoridad interpretado erróneamente.

b) *Opiniones de pedagogos contemporáneos.*—Independientes de estudio experimental. Se inicia vigorosamente en la última parte del siglo pasado (22), y se mantiene en la actualidad conforme ya hemos visto. Así, Ziller (23) «Respecto de la Gramática es discutible, sobre todo, hasta qué punto se presenta como una necesidad». Hildebrand (24) rechaza todo estudio científico gramatical y se coloca en el punto de vista de Herder: «Enseñar la Gramática por medio del lenguaje, no el Lenguaje por medio de la Gramática.» Lombardo Radice, dirá (25): «Podemos despreciar la utilización didáctica (en la escuela secundaria) de una Gramática en la que predomine sobre el ejemplo

(21) Fernández Huerta, J., *Momentos madurativos en la expresión escrita*. Revista de Educación, núm. 90, 1.ª quincena, enero 1959, págs. 5-9.

(22) Judd, Ch. H., *Educational Psychology*. Houghton Mifflin. Boston, 1939, pág. 236.

(23) Ziller. Cit. por Tirado, D., Op. cit., pág. 30.

(24) Hildebrand. Cit. por Tirado, D., *La enseñanza*, op. cit., pág. 310.

(25) Lombardo Radice, G., *Lecciones de Didáctica*. Labor. Barcelona, 1935, pág. 189.

el esquema falsamente lógico que entumece la lengua», después de haber propuesto cambios radicales en el libro de Gramática en la escuela primaria. Así Maillo (26) hace más de veinte años, y en la actualidad declara el absurdo del exclusivismo gramatical, al igual que otros autores citados en referencias anteriores.

c) *Resultados de estudios experimentales sobre la Gramática.*—Es cierto que éstos no son dignos de la confianza que deseáramos desde una ciencia rigurosa, porque se han hecho con técnicas no muy depuradas, aunque algunos sean relativamente recientes, pero sí nos muestran una dirección constante del pensamiento de los psicopedagogos. Ya el solo hecho de la pregunta sobre una situación indica cierta duda respecto de las afirmaciones, consecuencia de admitir o no tal hecho como cierto.

Los estudios de Hoyt (1906) para determinar la correlación entre Gramática y composición escrita, dieron una correlación tan baja que desanimaron al experimentador (0,12 a 0,23). Correlaciones que, si los sujetos fueron pocos, pueden admitirse como equivalentes a 0. Tampoco obtuvo Hoyt (27) correlaciones más elevadas entre Gramática e interpretación (0,19 a 0,22). En las respuestas a los interrogantes de Briggs (1913), ¿desarrolla el estudio de la Gramática la habilidad para percibir diferencias y semejanzas; para probar, aplicar o hacer definiciones, para ensayar razones y formular juicios? (28), los resultados mostraron alguna mejora, aunque leve y no admisible como definitiva.

En el mismo sentido que estos dos estudios cabe considerar los hallazgos posteriores de Asker (29), al advertir que la Gramática influye muy poco en la habilidad para juzgar la corrección de una oración o para escribir una composición.

De modo secundario nos interesan los hallazgos de Starch (30), porque solamente pueden tener algún valor en el

(26) Maillo, A., *La enseñanza...* Op. cit.

(27) Hoyt, F. S., The place of Grammar in the elementary Curriculum. *Teachers College Record*. 1906. págs. 467-500, cit. por Reed, H. B.

(28) Briggs, T. H. Formal English Grammar as a Discipline. *Teachers College Record*. 1913, págs. 251-343, cit. por Reed, H. B.

(29) Asker, W., Does Knowledge of Formal Grammar Function? *School and Society*, 1923, págs. 109-111.

(30) Starch, D., *Educational Psychology*. Macmillan. New York, 1929.

caso de que los escolares aprendan más de una lengua y por estar además en función del método empleado para el aprendizaje de dicha lengua extraña.

No concedemos excesivo valor a los estudios realizados por el pedagogo de las escuelas nuevas, Cousinet (31), que ha demostrado su gran preocupación por este tema, ya que sus conclusiones son extraídas de una muestra muy pequeña y el procedimiento empleado corresponde a muestras mayores. Mas queremos citarlas por su extraordinario interés. Concluye con la afirmación de que «si bien es verdad que la ortografía depende teóricamente de la Gramática..., no es verdad que en el aprendizaje de la ortografía..., el niño dependa de la Gramática y de la enseñanza de esta disciplina» cuando intentaba ver la relación existente entre dominio gramatical y dominio ortográfico.

d) *Interpretaciones paidológicas.*—En la Paidología se reconoce la etapa de absorción adquisitiva propia de la escolaridad primaria con fondo predominantemente imitativo. Ahora bien: la situación gramatical de los escolares no se produce de un modo natural, sino de un modo arbitrario, por lo que la imitación no cobra la viveza exigible para un aprendizaje eficiente.

La emergencia madurativa en Gramática.

Si profundizamos decididamente dentro de los estudios sobre Gramática, pronto advertiremos una tendencia: No se declara la Gramática algo inútil, sino algo totalmente inadecuado a las mentes de los niños. De ahí que nuestra primera conclusión sea la que figura como título de este capítulo. La Gramática ha sido la materia por la que se ha luchado más en favor de la emergencia. Y la lucha se manifiesta en dos claras tendencias: Transformar la Gramática rígida en Gramática flexible y aceptable por niños y pedagogos o promover métodos indirectos de aprendizaje gramatical (32).

(31) Cousinet, R., *L'enseignement de la grammaire*. C. P. E. et Ps. E. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel, S. A., pág. 13.

(32) Fernández Huerta, J., *El método alusivo en la Didáctica gramatical*. «Bordón», marzo 1959 (en prensa).

Esta transformación más flexible se advierte claramente en la denominada Gramática psicológica de Galichet (33). El autor no renuncia a la Gramática, sino que prefiere transformarla en visión personal, buscando la conexión del conocimiento espontáneo de los escolares con ciertas formas intuitivas y con la unidad lingüística. Introduce una serie de símbolos que al combinar la forma y color favorecen la comprensión de las relaciones entre las especies y las categorías gramaticales. Pero en sus indicaciones madurativas distingue dos grandes grupos: Los escolares menores de once años y los mayores. A los primeros se tratará de «hacerles ver» lo gramatical, porque el autor (en su interpretación madurativa) no los considera aptos para captar las funciones gramaticales. Y dentro del primer grupo distingue entre los contenidos a impartir en el curso elemental y el curso medio con lo que renueva las interpretaciones madurativas, a pesar de la defensa de su método.

Ahora bien: si la Gramática exige todas las consideraciones, se obtiene como conclusión simple el resultado de once años como edad madurativa para la Gramática desde la emergencia de todas las aptitudes gramaticales.

En torno a esta edad se manifiestan otros muchos autores. De lengua francesa son Jonckheere (34) y Cousinet (35). Jonckheere centró sus estudios sobre la posibilidad de reconocer los nombres comunes y sobre el conocimiento de la concordancia del participio pasado del verbo haber. Los resultados fueron: de nueve a diez años para reconocer el nombre común de manera satisfactoria; más de trece años para el segundo, en el que el dominio de la Gramática revertía directamente sobre la ortografía. Cousinet también estudió los resultados de ciertos análisis gramaticales, referidos a pequeñas frases, y obtiene esta primera conclusión: En alumnos de trece y catorce años, en el 50 por 100 de los escolares no se obtiene suficiente beneficio de la enseñanza gramatical. Afirma además Cousinet (36) que él no

(33) Galichet, G. P., *Essai de grammaire psychologique*. Op. cit., páginas 179 y ss.

(34) Jonckheere, T., *Savoir enseigner*. A. de Boeck. Bruxelles, 1942, páginas 28 y ss.

(35) Cousinet, R., *L'enseignement de la...* Op. cit., págs. 20 y ss.

(36) Cousinet, R., *L'enseignement...* Op. cit., pág. 33.

ha constatado el interés para la Gramática en escolares de menos de trece años, con lo que fija cada vez más la edad de emergencia gramatical.

Brackenbury, gran defensora de la enseñanza de la Gramática, demuestra su cautela y sentido común al ofrecer ciertos niveles madurativos. Nos dirá: «Quizá no pueda ser eficazmente comprendo este estudio sistemático de la ciencia del lenguaje hasta que el niño haya llegado, por lo menos, a los doce años. Así, en las escuelas de primera enseñanza, donde los niños salen a los catorce años, la Gramática no tiene por qué figurar en el programa, sino en las dos secciones superiores» (37). Más tarde lo remachará hábilmente: «En cuanto a la segunda enseñanza, cuya edad de salida es de dieciséis años, tal vez el mejor plan sea aplazar el estudio sistemático de la Gramática para los últimos dos cursos» (38). Luego, fácilmente podemos advertir cómo la afirmación de doce años no es creída totalmente por Brackenbury y sólo se ve su deseo de mantener, a lo menos, dos cursos de enseñanza plena de la Gramática.

El sentido común de Brackenbury se confirma al afirmar que en dos años cabe adquirir lo esencial de la Gramática (de ahí los doce) y de que es posible «hacer gran daño mental con el empeño de enseñar distinciones gramaticales a los niños de ocho y nueve años» (39). Luego para esta autora no existe el menor síntoma de madurez antes de los diez años.

Acepta Maíllo (40) el límite madurativo de Brackenbury, mas afirma: «No obstante entendida la Gramática al modo que inmediatamente indicaremos, puede y debe recibir cultivo escolar»..., y admite implícitamente las sugerencias de Lombardo Radice (41), en cuanto a la creación de una Gramática escolar diferente de la Gramática superior.

Por esta razón finaliza con un programa de enseñanza, que es a fin de cuentas un esbozo madurativo de dicho enseñar. Es cierto que lo propuesto para el primer ciclo tiene más de lenguaje en sentido general que de Gramática, ya que se centra

(37) Brackenbury, L., *La enseñanza...* Op. cit., pág. 16.

(38) Brackenbury, L., *La enseñanza...* Op. cit., pág. 17.

(39) Brackenbury, L., *La enseñanza...* Op. cit., pág. 16.

(40) Maíllo, A., *La enseñanza...* Op. cit., pág. 59.

(41) Lombardo Radice, G., *Lecciones...* Op. cit., pág. y loc. cit.

sobre el nombre en general, sobre el adjetivo y sobre el verbo. Es decir, sobre lo que los niños, de acuerdo con su evolución, ya conocen y dominan: sustancia, cualidad y acción. Coincide aquí con Galichet y acepta con valentía el concepto implícito de madurez.

A mí, particularmente, me parecen excesivos algunos contenidos asignados para el segundo ciclo: si queremos atender a todos los estudios anteriormente citados. Un reparto más lento de las cuestiones, apoyándonos en la calma didáctica, podría ser fructífero (42). Un sistema elemental de estudio ha sido seguido por Roller (43), al establecer en la conjugación francesa niveles de madurez en el aprendizaje y subdividir las dificultades en las edades de nueve a trece años.

Normas Didácticas provisionales.

Aunque reconozca la posibilidad de que la Gramática sea materia de gran interés, no obstante he de atenerme a los resultados experienciales o experimentales obtenidos. Es cierto, conforme hemos dicho, que no son definitivos, pero indican una clara dirección: La Gramática no es materia propia de la Escolaridad primaria, aunque quepan algunas consideraciones analíticas de términos y expresiones empleadas durante el perfeccionamiento lingüístico de los escolares y una verdadera metodología alusiva.

1.^a La enseñanza de la Gramática de modo sistemático no debe iniciarse con alumnos de edad mental inferior a los doce años.

2.^a La enseñanza sistemática podría cobrar interés, debido al desenvolvimiento de los alumnos a partir de los catorce años de edad mental.

3.^a Todo estudio analítico-diferencial de aspectos gramati-

(42) Maillo, A., *La enseñanza...* Op. cit., págs. 60 y ss.

Cuestionarios nacionales de enseñanza primaria.—Editados por el Ministerio de Educación Nacional, 1953.

(43) Roller, S., *La conjugaison française*. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel. París, 1954.

cales, realizado antes de los doce años de edad, debe unirse a elementos intuitivos y gozar de plena significación.

4.^a La ayuda de formas y colores para la captación de ciertos aspectos gramaticales no puede ser despreciada.

5.^a Las actividades gramaticales deben ocupar un rango inferior en cuanto el tiempo a las apelativas y a las de expresión oral y escrita.

6.^a Puede intentarse una enseñanza gramatical, tomando como fondo las composiciones de los escolares, ya que el método de generalización parece el más adecuado para obtener las reglas gramaticales, incluso las ortográficas.

JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA.