

causales que las vertebradas por esas partículas. Pero si un período causal concreto es sometido, en clase, a variaciones, irán apareciendo quizá docenas de modos de expresar aquella relación, y el Maestro podrá ir sancionándolas (poco usada, literaria, redicha, vulgar...).

Toda la gramática puede presentarse así, en la clase activa, como un divertido modo de adquirir nuevos medios idiomáticos y de rechazar los espurios. ¡Qué panorama tan diverso el que un aula presentaría, si lo comparamos con el que ofrece durante el tristísimo análisis gramatical!

\* \* \*

Perdónese lo deslavazado de estas notas; se debe a la naturaleza del problema, difícilmente reducible a coherencia en tan breve espacio. Lo que deseaba comunicar a los señores Maestros es que la gramática normativa posee un valor muy grande en el seno de la pedagogía del idioma; que, para que lo alcance, se necesita una estrecha

colaboración entre lingüistas y pedagogos, entre la Universidad y la Escuela, para proveer a Maestros y alumnos de instrumentos realmente válidos; y que, en tanto llega este ya urgente momento, deben renunciar a la gramática al uso—esa red de definiciones y reglas—para hallar la gramática en el uso.

#### BIBLIOGRAFIA BREVE

- AMARO ALONSO: "Los nuevos programas de Lengua y Literatura", en *Rev. de Fil. Hisp.*, II-I, 1940.  
 L. BRACKENBURY: *La enseñanza de la Gramática*. Madrid, s. a.  
 F. BRUNOT: *L'enseignement de la langue française*. París, Colin, 2.<sup>a</sup> ed., 1911.  
 A. CASTRO: *La enseñanza del español en España*. Madrid, 2.<sup>a</sup> ed., 1959.  
 G. GALICHERT: *Méthodologie grammaticale*. París, 1953.  
 S. GILI GAYA: "La enseñanza de la Gramática." *Rev. de Educación*, núm. 2, 1952.  
 F. LÁZARO: "La lengua y literatura españolas en la enseñanza media." *Rev. de Educación*, núm. 7, 1952.  
 F. MARTÍ ALPERRA: *Metodología del lenguaje*. Buenos Aires, 1945.  
 A. PAGLIARO: "Destino della gramática", en *Il segno vivente*. Nápoles, 1952.  
 A. FERRISSINOTTO: *Il ritorno alla grammatica*. Padua, 1942.  
 L. J. PICCARDO: *Gramática y Enseñanza*. Montevideo, 1956.

## BASES PARA LA CONFECCION DE UNA GRAMATICA ESCOLAR

por GINES GARCIA MARTINEZ  
 Doctor en Filosofía y Letras e Inspector de Enseñanza Primaria.

Como he expuesto en otras ocasiones (10 y 11), no concibo "la enseñanza de la Gramática" como sinónimo de "enseñanza de la lengua" (1). La utilización consciente, reflexiva, de la lengua nacional—oral y escrita—, con la lectura comentada—brevísimas y oportunas notas orientadoras históricoculturales, alejadas de la mera erudición y del puro estetismo—de los fundamentales textos clásicos históricos y actuales seleccionados para la Escuela primaria, es la meta. La enseñanza de la Gramática descriptiva y normativa es un aspecto parcial, o una etapa precisa, irrenunciable, de ese camino que de la enseñanza de vocabulario y del mecanismo de la lectura-escritura conduce a la libre expresión de los sentimientos propios y a la captación del "genio de la raza" en los textos clásicos o modelicos—históricos y actuales—de la Hispanidad.

Igualmente podríamos emitir la declaración de que la GRAMÁTICA ESCOLAR ha de apartarse tanto de las "bagatelas gramaticales" y los "divertimientos filológicos" como de los "epítomes" y "síntesis" tradicionales. Ha de ser una metódica y didáctica exposición de la moderna teoría gramatical, redactada de primera mano pensando en la Escuela primaria.

1. PARA QUÉ SE HA DE ESTUDIAR GRAMÁTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA.—*Hablar bien* en lengua responde primordialmente a la práctica; es un arte como lo es cantar, tocar un instrumento de

(1) Para el proceso de confusión y la aclaración de este error generalizado durante siglos, y en general para la cardinal orientación metodológica, cf. las páginas magistrales de S. GILI GAYA: *Visión general de la Metodología del lenguaje*, en *Borbón*, número 33, enero de 1953, y concretamente los dos últimos párrafos de la pág. 16.

música, pintar..., y el dominio de las artes se adquiere por el ejercicio. Pero el complemento de esa aptitud humana ejercitada es el conocimiento reflexivo de la lengua, el estudio gramatical. No podemos contentarnos con procurar que el niño adquiera inconscientemente buenos hábitos lingüísticos; hemos de remontarle a conocer las causas que determinan esa bondad y a inducir los principios generales, leyes y reglas del idioma materno, ahondando hasta llegar a las relaciones que tienen la palabra y el pensamiento. Sin necesidad de argumentar que cuando se trate de escribir, y aún más de aprender una lengua extranjera por el medio indirecto de los libros, el conocimiento gramatical de la propia es provisión indispensable (2). Y no despreciemos el valor formativo que tiene para el niño ese elevar a estudio reflexivo el uso inconsciente del idioma: le habitúa a pensar y actuar con método.

2. EL MÉTODO DE LA GRAMÁTICA ESCOLAR.—La adquisición individual del idioma es un lento proceso de: a) imitación (el niño se encuentra ante una lengua—un sistema de signos con valor convencional—), y b) de ela-

(2) Fr. CLOOSSE: *La enseñanza de los idiomas modernos*. Madrid, 1958.

boración (desarrollo progresivo de formas y de sentidos. El habla infantil camina en pos del arquetipo y molde externo que es la lengua... La Gramática—ciencia—extrae sus normas y reglas del buen uso generalizado, pues en materia de lenguaje la máxima autoridad es el uso efectivo; y describe y codifica tal realidad viva en un momento de su trayectoria.

En estos principios y en la calidad de la percepción infantil correspondiente (3) ha de basar su método didáctico la GRAMÁTICA ESCOLAR. No estriba la eficacia del libro de Gramática en los abundantes ejemplos que sigan a las definiciones y reglas; ni en los no menos abundantes ejercicios comprobadores de la teoría expuesta "antes". Porque el niño puede poner otros ejemplos "que no están en el libro", y resolver "bien" los ejercicios, procediendo por mera mecánica de sustitución: calcando las circunstancias de las palabras y de las oraciones modelos, pero sin llegar a captar la esencia del fenómeno ejemplificado (el "pájaro", luego el perro...; "el niño estudia y la madre cose", luego el niño juega y la madre pasea).

En síntesis, la GRAMÁTICA ESCOLAR—escrita para niños—ha de seguir rigurosamente en su exposición el método inductivo. Propondrá casos prácticos, centrará la atención en el fenómeno, y luego extraerá la definición o la regla a la cual se ajustan. Los ejercicios comprobatorios, después de esta teoría vivida, sí serán eficaces (4).

3. EL PROBLEMA DE LA TERMINOLOGÍA O NOMENCLATURA GRAMATICAL.—El niño aprende pronto a ordenar su espíritu para una clase de Geografía o de Ciencias Naturales, pero permanece al margen de la codificación de los hechos lingüísticos. Es que habla por frases y oraciones y hasta llega a percibir, con el tiempo, palabras: adjetivos, acusativos, verbos transitivos, etc., de los cuales empiezan a hablarle muchos libros de Gramática: no maneja el espíritu del niño. Sin embargo, él nota que se expresa y lo entienden, oye a sus compañeros y los comprende...

El uso de la terminología gramatical—simplificada hasta el máximo—se produce necesariamente: es más cómodo decir: "substantivo", "adjetivo", "verbo...", que decir: "esa palabra de ahí", "aquella otra que venimos empleando...". Irá surgiendo paulatinamente, como solución a una necesidad vivida; así resultará creada en la Escuela pri-

(3) PIAGET, J.: *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Madrid, s. a.

(4) Para enseñanza de la Gramática de la lengua materna en relación con el método directo de la enseñanza de los idiomas modernos, cf. CLOOSSE, *op. cit.*, principalmente página 116 y sigs.

maria, ante el niño y el Maestro—auxiliados por el libro—, y podrá convertirse en adquisición firme y consciente: como una lección más de vocabulario.

Pero surgen dos graves objeciones: a) la Nomenclatura o terminología gramatical nos viene impuesta, y a menudo sin uniformidad. b) Aún es más grave que resulte impropia también. Hay que remontarse a los griegos, fundadores de la Gramática, para hallar sentido a los términos técnicos que los gramáticos latinos adoptaron de aquéllos, no traduciéndolos siempre bien (por ejemplo, no "accusativus", y sí *causativus*, para indicar que la acción del verbo es la *causa* por la que nace o se forma el complemento directo: *construyo una casa*) y que las gramáticas tradicionales acogieron sin discusión o análisis.

Los términos "atributo" y "predicado", tan necesarios, no aparecen fijos y uniformes; para los escolares es esclarecedor aplicar el primero a "la palabra que se une al sujeto mediante los verbos *ser o estar*" (verbos *atributivos*). De paso les evitamos otra confusión terminológica: la de oraciones de verbo *copulativo* con las (coordinadas) *copulativas*.

Para los escolares, *condicional* es término más claro que "potencial". Formas *no personales*, más propio que "formas nominales" (valedero para el infinitivo y el participio—substantivo y adjetivo verbales—, mas no para el gerundio que es un *adverbio*). *Morfología* es término más apropiado que "analogía" (palabra griega sinónima entonces de "gramática", pero que con la evolución de esta ciencia no designa ya el contenido asignado), porque estudia aisladamente la palabra respecto a su *forma* variable. En la *Fonética*—descripción de los sonidos lingüísticos o realizaciones concretas en el *habla*, y no de los *fonemas* o modelos abstractos en la *lengua*—emplearemos los términos "vocales abiertas y cerradas", que así lo son, pues los de "débiles" y "fuertes" abocan a confusiones con las "átonas" y "tónicas". Quiza *Ortología* resulte más apropiada que "prosodia", o al menos más diferenciadora, y en consonancia con Ortografía, pues ambas nos disciplinan con normas concretas sobre las variaciones de pronunciación y de grafía, respectivamente, que hemos de emplear en pos de la *corrección*.

En resumen, se precisa que la terminología sea más exacta y uniforme (5), máxime para el uso de la Gramática escolar. Nostros vivimos el problema,

pero carecemos de autoridad para resolverlo; creemos que compete al alto magisterio de la Real Academia Española de la Lengua, quien, con el criterio prudente para la aceptación de nuevas teorías o tendencias—cual corresponden al supremo organismo oficial—, lo esclarecerá en las nuevas ediciones prometidas. Ya contamos con un valioso instrumento de trabajo, aportado por el doctor Lázaro Carreter (6).

#### 4. ALGUNOS ERRORES Y RUTINAS QUE HA DE SUPERAR LA GRAMÁTICA ESCOLAR. Cualquier estudioso de la lengua nacio-



nal que se asome a la docencia primaria quedará sorprendido de la discontinuidad de doctrina—no ya sólo de terminología—existente entre la Universidad y la Escuela. Fundadamente creemos que el natural desnivel cuantitativo no es óbice para que la exposición de la doctrina lingüística sea concorde en sus cimientos y en su cúspide. La Escuela se ha de nutrir de la sabia docente e investigadora de la Universidad, como ésta ha de aprovecharse de la masiva experiencia didáctica de aquélla. Aun valorando el colapso padecido por las Escuelas Normales—claustrados de *in capite et in membris*—, felizmente superado, quizá quede tanto de culpa achacable a libritos escolares que han descuidado incorporarse al avance y fidelidad expositiva de que han sido objeto los temas lingüísticos.

Los errores desviacionistas comienzan al intentar a priori la definición de la parcela científica que se va a enseñar. Es la primera memorización inútil que imponemos. Y algunos todavía la definen como "arte de hablar y escribir correctamente". Suelen seguir otras definiciones, como las del nombre substantivo, adjetivo y verbo ("que corresponden a los seres vivientes y las cosas, sus cualidades y sus acciones"), no extraídas de la realidad gramatical. Se habla de substantivos *abstractos* y *concretos*, sin sopesar la extraordinaria dife-

cultad de deslindar lo abstracto y lo concreto, y, sin recurrir al criterio de la *forma*—fundamental para la Gramática—, abocamos al niño a que diga que los substantivos *olor, calor, luz, blanco, rosa...*, "que nombran cosas percibidas por los sentidos", son, pues, *concretos*.

Hablamos de "partes" de la oración, sin ofrecer antes de las partes el *todo*. No establecemos previamente el firme criterio que nace de la distinción o reconocimientos de significado y función: la palabra tiene una *significación* (expresa, significa algo), que se concreta en la *oración* (pues no hablamos por palabras aisladas); y en ella cumple una *función* (desempeña determinado oficio oracional o gramatical, se relaciona con otras palabras). Ni les hacemos reiteradamente advertir que en la *oración* es donde las palabras adquieren pleno valor significativo y funcional, y que en tales conjuntos expresivos o *mínimas unidades de sentido completo*, delimitados hasta por la *entonación*, pueden intercambiarse las funciones; de ahí los pases a distintas categorías gramaticales, las *substantivaciones, adjetivaciones, adverbializaciones...*, la *oración exclamativa* desenvuelta de una interjección..., las llamadas *interjecciones impropias...*

Las falsas generalizaciones dañan incluso a la mentalidad de los niños, y, en la interioridad lógica infantil, desprestigian o desacreditan la utilidad de la ciencia gramatical que ya aparece al niño como impuesta e inútil. Así ocurre con la antigua teoría del *pronombre sustituto* (válida sólo para la palabra que designa a la tercera persona gramatical); si decimos "*éste es mi libro*", "*éste*" no está en lugar de ningún nombre: no podemos decir "*libro es mi libro*". Digamos, pues, que *pronombre es toda palabra que designa a un objeto sin nombrarlo*; y "personales" los que así designan a las personas gramaticales; agreguemos, para calar en su esencia, que tienen significado *ocasional*: *éste...* posee significado distinto en cada oración.

¿Y qué decir del "accidente gramatical llamado *caso*", y las torturas impuestas con las cantarines e inútiles "*declinaciones*" de los substantivos en español? Si declinar es "enunciar o decir las formas que corresponden a los distintos casos"—válido para el español y el latín—, convengamos en que en español no existe la declinación; los *pronombres personales* son las únicas palabras que han conservado restos de la declinación latina, que *varian de forma* según la función que desempeñen en la oración: *mi, me, conmigo...* Nuestros alumnos que alcancen la enseñanza media comprobarán entonces la correspon-

(5) Para una idea general de la cuestión, cf. cap. I, págs. 35-42, de R. LENZ: *La oración y sus partes*, 3.ª ed. Madrid, 1935.

(6) LÁZARO CARRETER, F.: *Diccionario de términos filológicos*. Ed. Gredos. Madrid, 1953.

dencia de la *flexión desinencial*—o propia declinación—(rosa, rosae, rosam...) con la declinación *preposicional española* (la rosa, de la rosa, a la rosa...). Desmochemos el máximo error tradicional: creer que la gramática española es una traducción o calco de la latina.

¿Y la *b* y la *v* distinguidas o diferenciadas fonéticamente en los ejercicios mal hechos de dictado, que el niño no vuelve a oír en la realidad del habla, salvo como rasgo dialectal de catalanes y valencianos? ¿Y el inútil zanca-dilleo del acento "prosódico" y el "ortográfico", cuando todo se simplifica denominando *ilde* al signo y reservando *acento* para el fenómeno prosódico? (7).

5. ALCANCE Y GRADUACIÓN DE LA GRAMÁTICA ESCOLAR.—Buscamos para el niño el uso consciente y reflexivo del idioma nacional: saber que hay un instrumento de expresión que adopta distintas formas, pero una, la preferible, es la usada por los buenos escritores y oradores (idea de *corrección*); saber que esta forma ha de cumplir un requisito esencial, el de ser expresiva del estado mental, afectivo, etc. (idea de *propiedad*), y saber, en la medida de lo posible para un niño, las causas de todo ello; y ejercitarlo.

Nuestra disciplina no acaba, pues, en el mero *análisis gramatical*. Ha de ir encuadrada en la amplitud de la asignatura de LENGUA ESPAÑOLA, con la puerta abierta a la *iniciación literaria*: lectura y comentario fundamental de textos clásicos, sin el molde apriorístico de la preceptiva literaria a modo de recetario.

Para intentar fijar su *alcance* y *graduación* postulamos la solución de dos cuestiones previas: a) El conocimiento del factor regional o dialectal, el medio ambiente lingüístico de cada escuela—precisando más—, obligado punto de partida para la debida corrección y extirpación de dialectalismos y vulgarismos (8); b) Delimitar el enlace con la enseñanza media y la laboral. Lo primero es difícilmente previsible por el manual escolar de Gramática; esta intensidad y graduación de ejercicios entendemos que compete al respectivo Maestro, diestro capitán de la empresa, aunque dirigido y orientado por su Inspector profesional (éste beneficiado por el encuadramiento en el Seminario de Didáctica de la Lengua, junto al profesor de Normales, y colaboradores ambos del catedrático respectivo de Universidad en la cabeza del distrito).

(7) CASARES, J.: *Nuevas normas de Prosodia y Ortografía*, pág. 31. Madrid, 1952.

(8) MUÑOZ CORTÉS, M.: *El español vulgar* (Biblioteca de la Revista de Educación). Madrid, 1958.

De lo segundo se ha tratado, y se perfeccionará, en los cursos de Santander; demos por sentado que, si a los diez años ingresa el niño en el Instituto, los dos primeros cursos de tal enseñanza han de desarrollar nuestros programas primarios (9).

*Grosso modo*, pues, concluimos que el manual ha de ser muy sencillo, sin definiciones abstractas—que escaparían a

(9) Como manuales pedagógicos que viven este problema y resultan muy aleccionadores, véanse los de Correa Calderón y Lázaro Carreter (para 1.º y 2.º de Bachillerato). Ed. Anaya, Salamanca (plan de 1953).

(10 y 11) Cf. mi *Lingüística española y metodología de la enseñanza del idioma*, lecciones V, VII y XXII, en las distintas ediciones, a partir de 1951. *Idem*, alcance y problemática de la enseñanza del idioma, en *Boletín de Educación de la Inspección de Enseñanza Primaria de Murcia*, marzo-abril de 1950.

## METODOLOGIA DE LA CONJUGACION EN LOS DISTINTOS GRADOS DE LA ESCUELA PRIMARIA

por ABRAHAM PRIETO

Director del Grupo Escolar "Amador de los Ríos". Madrid.

Método es camino que conduce a un lugar, término o fin. Resulta evidente la imposibilidad de acertar en la elección del mejor camino o método para realizar un viaje, una empresa o una tarea cualquiera si no sabemos adónde queremos ir, si no tenemos un concepto claro, preciso y exacto del término que nos proponemos alcanzar.

Enseñar y aprender la conjugación. ¿Para qué? ¿Nada más que para saber conjugar? Sería prurito de erudición sin finalidad alguna concreta y práctica, como no fuera cierta facilidad quizá para acometer el estudio de otros idiomas. En todo caso, tal finalidad no justificaría en absoluto el tiempo empleado—casi perdido, diríamos—en las lecciones y ejercicios de conjugación.

No; los ejercicios de conjugación, como las lecciones y ejercicios de gramática y hasta todos los ejercicios de las distintas facetas de la enseñanza de la lengua, no tienen ni pueden tener finalidad en sí mismos. Todos ellos han de concurrir a un objetivo común único: la posesión y el dominio más completos posibles de la propia lengua, que capacite a los escolares para expresar, de palabra y por escrito, con propiedad, con corrección, y hasta con elegancia si es posible, lo que piensan, sienten y quieren; y también para interpretar debidamente los pensamientos, sentimientos y voliciones ajenos.

Admítase esta finalidad, ¿queda justificado el estudio de la conjugación en la escuela? Rotundamente sí. Y basa-

la comprensión infantil y fomentarían falsas generalizaciones. Sin clasificaciones complicadas ni previo establecimiento de paradigmas—a todas luces innecesarios y que sólo engendran el verbalismo y desvirtúan la memorización. (A la definición se llega por *delimitaciones sucesivas*; los paradigmas *se van extrayendo* a la vista del niño.)

Estas descripciones gramaticales y consecuentes *normas* han de organizarse sistemáticamente integrando un cuerpo de doctrina coherente: elemental, muy elemental, pero claro y completo, ampliable por el *plan cíclico*.

### BIBLIOGRAFIA

Obras superiores para consulta:

GITTE GAYA, S.: *Curso superior de Sintaxis española*. Méjico, 1943.

FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S.: *Gramática española* (los sonidos, el nombre y el pronombre). Madrid, 1951.

mos esta afirmación en estos dos hechos:

a) *El núcleo del pensamiento está constituido por los seres y los fenómenos que observamos en ellos, lo que, trasladado al campo de la lengua, equivale a afirmar que el sustantivo y el verbo constituyen el núcleo de la oración, expresión de aquél.*

b) *El verbo, expresión del cambio o fenómeno atribuido a un ser (sustantivo), es, al menos en las lenguas occidentales, la palabra más rica en capacidad expresiva y en variaciones de forma o accidentes gramaticales. Por su significado, y por el juego de esos accidentes gramaticales tan variados, el verbo es capaz de expresar existencia, estado permanente o accidental, acción y pasión, persona, número, tiempo, moda y voz.*

Y como el conjunto de todas estas variaciones que puede experimentar el verbo es lo que precisamente constituye la conjugación, calcúlese si ésta tendrá importancia para ir puliendo poco a poco el lenguaje vivo del niño, corrigiendo sus defectos de expresión: "trajon", por trajeron; "estudiemus", por estudiamos (pretérito indefinido); "escribistes", por escribiste; "dibujastis", por dibujasteis, etc. Estos y otros muchos defectos en la flexión de los verbos se escuchan en el lenguaje popular de distintas regiones de España.

Sí, hay que enseñar la conjugación; pero, ¿cómo? Tan árido, inútil e insulso resulta querer aprender y perfeccionar la lengua que el niño aporta a la es-