

NOTAS



LENGUA MATERNA, GRAMÁTICA Y ENSEÑANZA

Nuevos aspectos de un antiguo problema

1. Introducción

La evolución de la lingüística y el creciente convencimiento de su utilidad para la enseñanza de lenguas han introducido nuevos temas para el análisis de especialistas y profesores, a la vez que han renovado antiguas controversias. Por ejemplo, son recientes las discusiones motivadas por la aceptación, en la enseñanza, del carácter social del lenguaje.¹ Derivadas de esta aceptación son las cuestiones vinculadas con la múltiple variación del lenguaje y su incidencia en la programación de los *curricula* y en la graduación de la enseñanza, especialmente de la lengua materna;² también lo es la tendencia a destacar, de entre todas las funciones del lenguaje, la función comunicativa,³ que deriva en una valorización de la lengua discursiva frente a lengua expresiva o literaria.⁴ Por otro lado, el antiguo y renovado pleito de las nociones de norma y prestigio lingüísticos están recibien-

¹ Cf. S. PIT CORDER, *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, 1978; p. 29.

² Cf. MARÍA B. F. DE WEINBERG, "Variación lingüística y enseñanza del español" (inédito); NÉLIDA E. D. DE MIRANDE, "Lingüística y planificación de la enseñanza de la lengua", en *IIE*, Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, (Buenos Aires), año 1, n° 3 (1957), pp. 71-80; "Planificación lingüística en la enseñanza del español como lengua materna" (inédito). Esta última y la contribución de F. de Weinberg fueron leídas en la Jornada "¿Qué le puede ofrecer la lingüística a la enseñanza de lenguas?" celebrada en La Plata, con auspicio del Instituto Argentino de Lingüística Aplicada, el 24 de julio de 1976.

³ Cf. FRÉDÉRIC FRANÇOIS, "Los caracteres generales del lenguaje. Consecuencias pedagógicas", en JEANNE MARTINET (ed.), *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*, Madrid, 1975; pp. 11-25.

⁴ Cf. JORGE DÍAZ VÉLEZ, "Orientaciones generales para la enseñanza de la lengua materna". Documento didáctico n° 1 (edición mimeográfica), Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Enseñanza Media, 1975.

do nuevos enfoques y aportes.⁵ Dentro del marco de los nuevos asedios a viejos problemas, retomaré aquí la cuestión de la utilidad de la gramática para la enseñanza de la lengua materna a nivel secundario.⁶

2. Estado del problema

En la tradición lingüística española, los hitos principales del problema en lo que va del siglo son los siguientes:

a) En 1912 Rodolfo Lenz publica su conferencia "¿Para qué estudiamos gramática?"⁷ Aparecen en este folleto, salvo matices originados por la orientación estético-historicista del autor, las ideas fundamentales sobre el tema, que volverán a manifestarse en autores posteriores y que le otorgan a éste y otros estudios de Lenz⁸ un valor paradigmático. En esencia, Lenz distingue el idioma como uso espontáneo, inconsciente, frente al idioma como objeto de conocimiento; diferencia hoy recubierta con la pareja 'lenguaje-metalenguaje'. Para adquirir el primero, no hace falta estudiar gramática; sí para el segundo y, también, para el manejo adecuado de ciertos aspectos de la lengua escrita (puntuación, ortografía); por último, el conocimiento gramatical es necesario para el aprendizaje de lenguas extranjeras. El estudio gramatical, además, enseña a "pensar bien" y, por momentos, "ahorra tiempo al aprendizaje por imitación".

b) En 1922 se publica la versión española del libro de Laura Brackenbury *La enseñanza de la gramática*.⁹ Está referido al inglés como primera lengua y, dejando de lado algunos aspectos

⁵ Cf. JUAN M. LOVE BLANCHÉ, "El concepto de prestigio y la norma lingüística del español", *Anuario de Letras*, X (1972) pp. 29-46; JORGE DÍAZ VÉLEZ, "Los criterios de corrección lingüística". *Romanica* I (1968), pp. 9-18; ÁNGEL ROSENBLAT, "El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de España y América", Bogotá, Instituto Caro y Guervo, 1967, 86 pp.; JORGE SUÁREZ, "El problema de la corrección lingüística", en *Cátedra y Vida* (Buenos Aires), n.º 55 (1965), pp. 8-17.

⁶ Un primer asedio lo he realizado con la comunicación "Hacia una redefinición del rol de la gramática en la enseñanza de la lengua materna", leída en el IV Congreso de la ALFAL, Lima, enero de 1975.

⁷ Santiago de Chile, s.e., 40 pp.

⁸ *La enseñanza del castellano y la reforma de la gramática*, Santiago de Chile, 1920, 53 pp.; "La reforma de la gramática", *Anales de la Universidad de Chile*, 1924, 38 pp.

⁹ Madrid, La Lectura, 185 pp.

que no interesan ahora, su tesis central es que el valor de la gramática reside en su condición de instrumento para ejercitar el pensamiento de los alumnos.

c) También en 1922, publica Américo Castro su libro *La enseñanza del español en España*.¹⁰ Sostiene que el conocimiento gramatical "no interviene para nada" en la obtención del dominio práctico del idioma, y que es como la coronación de los estudios idiomáticos del joven.

d) En 1940, Amado Alonso replantea brevemente el tema en su nota "Los nuevos programas de lengua y literatura".¹¹ Su preocupación principal es "el revoltijo" del programa de 1940; sin embargo, de algunos de sus pasajes se puede deducir su opinión sobre el problema: la gramática coadyuva al dominio práctico del idioma, y este dominio es el objetivo central de los cursos de "Castellano".

e) En 1956, Luis Juan Piccardo publica "Gramática y enseñanza",¹² otro de los momentos paradigmáticos de la controversia. Apoyándose en orientaciones teóricas de Eugenio Coseriu, repasa la historia del problema, revisa algunas ideas de Lenz, y concreta así su pensamiento sobre lo esencial de la cuestión: la gramática ayuda a la adquisición práctica del idioma, ahorra tiempo al aprendizaje meramente imitativo, ocupa lugar central en el conocimiento reflexivo de la lengua, y "desarrolla las capacidades interpretativas y analíticas del joven".

f) En 1964, Ángel Rosenblat publica *La educación en Venezuela: Voz de alerta*.¹³ Uno de los artículos es "La gramática y el idioma", en el cual enfatiza el valor de la constante ejercitación idiomática, arremete contra el gramaticalismo, y concluye: "La lengua es la más humana de las condiciones del hombre ¿y no nos va a interesar el conocimiento de su estructura íntima y de su funcionamiento [es decir el conocimiento de su gramática]?" Propone "un mínimo de nociones gramaticales, en dosis homeopáticas", inspiradas en las modernas corrientes lingüísticas.

El artículo, ejemplar por la pasión con que defiende el buen gusto idiomático y la eficacia comunicativa, introduce un aspecto nuevo en la cuestión: la necesaria consideración de la composición social del estudiantado en el momento de determinar

¹⁰ Madrid, Victoriano Suárez, 108 pp.

¹¹ *Revista de Filología Hispánica*, Buenos Aires, II, pp. 55-57.

¹² En *Estudios gramaticales*, Montevideo, 1962, pp. 89-109.

¹³ Caracas, Colegio de Humanistas de Venezuela. (El artículo que cito ocupa las pp. 51-64).

los contenidos y orientaciones de la enseñanza: "Hoy llegan a la escuela niños de todos los sectores sociales, que reflejan en su pronunciación, en su morfología, en su léxico, las más diversas, y hasta catastróficas, tendencias de transformación lingüística. La escuela debe darles a todos un nivel de lengua decorosa. ¿Podrá lograrlo con la larga definición del artículo o con la controvertida distinción de predicado y atributo?"

A través de esta reseña,¹⁴ puede advertirse: a) La coincidencia de los autores en el mantenimiento de la enseñanza sistemática de la gramática —a pesar de que algunos de ellos, como Lenz, Castro, y Rosenblat, critican enfáticamente los riesgos ciertos de una enseñanza centrada en lo gramatical— opinión fundada en alguna de estas razones: la gramática es indispensable para el conocimiento de la estructura y funcionamiento de la lengua; coadyuva al aprendizaje práctico del idioma; orienta en el uso correcto; facilita la ejercitación de la inteligencia; es necesaria para el aprendizaje de lenguas extranjeras. b) A pesar de esta persistencia, los mismos autores advierten que la gramática ha ido perdiendo importancia relativa para la enseñanza de la lengua materna, tendencia que no se ha reflejado con la intensidad necesaria en la enseñanza oficial de la Argentina.¹⁵ Y esto, por una conjunción de razones: 1) La subsistencia en los programas de un alto porcentaje de contenidos gramaticales. No sólo la composición, sino también la distribución, el estilo de los contenidos de los programas manifiesta claramente la importancia concedida a la gramática: mientras que los contenidos gramaticales están enumerados con prolijidad, los demás están sólo enunciados. Esta desproporción se refleja también en los manuales escolares, que influyen considerablemente en la orientación de la enseñanza. 2) La desactualización y envejecimiento de los planes de estudio para la formación de profesores secundarios, tanto a nivel terciario como universitario, que en lo que concierne a su capacitación lingüística, salvo excepciones, sólo atienden a la preparación gramatical e histórica de los futuros profesores de español. 3) El desequilibrio en favor de un enfoque marcadamente teórico y enciclopedista de la enseñanza, en

¹⁴ Cf., para una reseña de la cuestión desde otro punto de vista, Luis JAIME CISNEROS, *Lengua y enseñanza*, Lima, 1969, en especial, pp. 20-25.

¹⁵ Hago la salvedad de que la situación real de la enseñanza secundaria dista de ser uniforme. En éste, como en otros pasajes del artículo, generalizo por razones de brevedad.

particular de la idiomática, que predomina en los planes de estudio.

3. *Propósitos de este trabajo*

Para esta indagación, ha obrado como estímulo la comprobación de las dificultades con que tropieza la escuela secundaria para lograr un nivel aceptable en la conducta lingüística oral y escrita del estudiante.

¿Cuáles son las causas? Muchas y concurrentes, y sólo algunas de ellas remediabiles desde la escuela; por ejemplo, el problema de los contenidos y métodos de la enseñanza. En este doble marco del qué y el cómo inscribo mi búsqueda.

He mostrado en el apartado anterior el papel que se le ha atribuido a la gramática en la enseñanza. ¿Es el único posible? ¿No habrá otro más apropiado para hacer frente a la actual problemática de la enseñanza de la lengua materna? Eso es lo que intentaré analizar. Reconozco desde ahora la deuda con los autores comentados anteriormente. Mis ideas han surgido, en parte, como desarrollo o contraste de aquellos estímulos. El reconocimiento a tan ilustres antecesores, además de mi propia experiencia docente, me confirman en la índole de la propuesta, de cuyas inevitables flaquezas e inconsistencias la aligerarán las observaciones de colegas y especialistas.

4. *Objetivos de la enseñanza de la primera lengua*

Preguntar por el papel de la gramática —o de cualquier otro aspecto de la enseñanza idiomática—, requiere acuerdo previo acerca de la finalidad de la enseñanza de la primera lengua, pues los fines condicionan los contenidos y los métodos. Pienso que muchas disputas se generan en la ausencia de una conformidad previa acerca del sentido que tienen los cursos de lengua materna en la enseñanza secundaria.

En lo que atañe a los fines, Piccardo los ha expresado con singular precisión, por lo que me permitiré transcribir su pensamiento *in extenso*:

En general, y dado que las finalidades no existen de por sí sino que las establecemos nosotros, puede decirse que en la enseñanza secundaria, a la cual se circunscribirá nuestro estudio, la asigna-

tura conocida, por *Idioma Nacional (Español aquí)* persigue dos clases de fines: *generales y particulares*.

Los primeros se desprenden del objeto hacia el cual apunta todo este segundo ciclo de enseñanza, cuyo carácter fundamental es el ser formativo y educador. A través de cada asignatura, y en la medida de las posibilidades que ella ofrezca, se buscará desarrollar la inteligencia del alumno, adiestrar su raciocinio, educar su sensibilidad, formar en él una conciencia moral. No se trata únicamente, pues, de proporcionar, sumar conocimientos, sino de preferencia desarrollar las potencias espirituales del joven. Generar una posibilidad de reducción de los conocimientos a ideas claras, crear el hábito de un discernir y un valorar, precisos y veloces, de esa idea: gimnástica fecunda de objetivo proyectado en un futuro. No sólo retención de lo acumulado, sino también potencial de un acrecentamiento autónomo posterior.

Entre los fines *particulares* de la materia cabe una distinción: a) aprendizaje práctico del idioma; b) conocimiento reflexivo de la lengua como elemento integrante de la cultura general. En otras palabras: perfeccionamiento en el dominio de la técnica (*saber hacer*) y conocimiento de su "tecnología" (*saber cómo hacer*) (*op. cit.*, p. 95).

A esto quiero agregar algunas precisiones. De una manera simplificada se puede afirmar que el niño comienza a tener un comportamiento lingüístico a partir de los dos años aproximadamente,¹⁶ comportamiento que se va desarrollando en el grupo familiar, en el de amigos y en la enseñanza preescolar. Llega a la escuela primaria a los seis años con un aceptable manejo del idioma. Por cierto que, al decir esto, también se simplifica, pues quedan de lado los condicionamientos económicos, sociales, geográficos y culturales que hacen variar considerablemente la índole de ese manejo y la respuesta que debe darle la escuela.

¿Qué significa "aceptable" en este contexto? Significa que un niño normal tiene adquirida a los seis años la sustancia del sistema fonológico, morfológico, sintáctico y lexicológico de su dialecto. André Martinet precisa al respecto:

De lo que hay que tener conciencia ante todo es de que el niño que llega a la escuela... conoce su lengua... Conocer su lengua quiere decir, más o menos, saber analizar inconscientemente cual-

¹⁶ Cf. GIUSEPPE FRANCESCATO, *El lenguaje infantil*, Barcelona, 1971, en especial, pp. 7-51.

quier enunciado en sus elementos constitutivos mínimos y hablar no utilizando pasivamente sintagmas ya oídos, sino combinando libremente las menores unidades significativas, los monemas, según los modelos que utiliza la lengua para obtener formas que no se habían oído necesariamente con anterioridad. Un niño que conoce el verbo *complicar* pero que no ha oído jamás el futuro *complicará*, podrá, si sabe su lengua, fabricar este futuro sobre el modelo de *dar-dará*, *jugar-jugará* y de mil otros pares de este tipo que ha oído con bastante frecuencia para saber en la práctica que lo que los gramáticos llaman la 3ª persona del singular del futuro se forma añadiendo /-ra/ a la parte del verbo que no cambia.¹⁷

No interesa plantear aquí la aceptabilidad en relación con una norma tomada como modelo; en cambio, interesa destacar que esa competencia lingüística el niño la ha ido obteniendo —y la enriquecerá— a través de la actividad lingüística, es decir, de manera inconsciente, no premeditada y como respuesta —originada en su creatividad lingüística y en los estímulos provenientes de quienes lo rodean— a sus necesidades de comunicación.

El saber lingüístico del hablante en cuanto tal —niño o adulto— es normalmente un saber no explícito, en el sentido de que no es un saber teórico, reflexivo, sino un saber hacer que se manifiesta en el hablar mismo.¹⁸ Sería, entonces, pertinente presuponer que en el niño existe una condición innata que lo predispone para adquirir el lenguaje o, por lo menos, para adquirir conocimientos, entre los cuales está naturalmente el conocimiento del lenguaje, en los términos en que concibe este conocimiento Coseriu.

En lo que a la escuela se refiere, se trata de estructurar programas que le brinden al alumno oportunidad de una intensa ejercitación del lenguaje en su faz oral y escrita. El modo de entrenamiento lingüístico del niño en la escuela no tendría que ser, en esencia, distinto del que efectúa en la familia o en el seno de la sociedad: *actividad antes que reflexión, producción de mensajes antes que su descripción*. Pero ese entrenamiento escolar se diferencia en que es sistemático, en el sentido de planificado, y en que persigue objetivos de adecuación e integra-

¹⁷ "El habla y lo escrito", en J. MARTINET, *op. cit.* en la n. 3, p. 64.

¹⁸ Cf. EUGENIO COSERIU, *Sincronía, diacronía e historia*, Madrid, 1973, en especial, p. 58.

ción del niño a las actividades propias de una sociedad en constante cambio.

La enseñanza de la lengua materna en la escuela se propone, entonces, *perfeccionar la conducta lingüística del alumno, enriqueciéndola en las múltiples direcciones derivadas de la variante "estándar" utilizada como marco de referencia, de acuerdo con el proceso de maduración del niño*. Ese enriquecimiento resulta indispensable como preparación del alumno para su inserción positiva en la compleja red de relaciones de la sociedad a que pertenece, "para integrarse socialmente en un medio de mayor amplitud que aquél en el que ha vivido".¹⁹ En esencia, y con adecuación a la maduración del nivel, lo mismo es válido para la escuela secundaria, sólo que aquí habría que hacer compatible todo esto con los (necesarios) conocimientos *sobre* la lengua, aquellos que contribuyen a una mejor comprensión de la naturaleza del lenguaje, su estructura, su adecuación social y su valor como presupuesto de cultura.

La formulación de estos objetivos genéricos presupone concebir como función central de la lengua la de la comunicación; no digo "única", porque existen usos derivados que entran en distinto grado y oportunidad en la esfera de la lengua. Así lo entiende F. François:

Finalmente señalaremos que definir la lengua como instrumento de comunicación es afirmar que en lo esencial su organización se explica por ese carácter, sin negar por lo demás que pueda tener otros usos, de expresión, de juego, de estilo, etc. Pero tales usos son derivados. Así, la enseñanza del estilo no puede ser sino secundaria con relación a la enseñanza de la lengua 'común', ya que el esfuerzo de estilo no puede ser comprendido sino como esfuerzo de diferencia con relación al uso común o más bien, ya que toda diferencia no es por sí misma hecho de estilo, esfuerzo para utilizar para fines de comunicación las características de la lengua no necesarias para la comunicación (estructura rítmica o valor evocador de tal fonema, por ejemplo) (*op. cit.*, p. 17).

5. *Fundamentos para la enseñanza de la gramática*

Recorriendo la bibliografía especializada,²⁰ se comprueba que

¹⁹ A. MARTINET, *op. cit.*, p. 79.

²⁰ A los ya mencionados en el § 2, agrego: MANUEL J. SÁNCHEZ MÁRQUEZ, *Gramática moderna del español. Teoría y norma*, Buenos Aires, 1972, 476

los autores utilizan diferentes argumentos para fundamentar la conveniencia de la enseñanza gramatical. Me interesa destacar y detenerme en dos de ellos: uno —el de que la gramática es un conocimiento necesario para el manejo práctico del idioma—, porque hace a la esencia de mi búsqueda; otro —el de que la gramática enseña a pensar— porque necesita de algunas precisiones.

Según Piccardo (pp. 89-90), "hasta bien entrado el siglo xviii, la enseñanza del idioma nacional se realizó de manera totalmente práctica", y a partir de entonces "empieza a prevalecer la idea de la necesidad de los estudios gramaticales para poder hablar con perfección... quizá como rebote de una concepción racionalista del lenguaje". Además de esta razón, otras causas (criterios heredados de la enseñanza del latín, purismo lingüístico, relevancia atribuida a la lengua escrita, sobre todo a la literaria, etc.) han contribuido seguramente a otorgar un lugar privilegiado a los aspectos gramaticales en la enseñanza. No es raro, aún hoy, escuchar que se identifique la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la gramática, o que se aluda a ésta cuando se pregunta qué se estudia en "Castellano". Analizaré por separado cada una de las dos razones apuntadas antes.

5.1. *La transferencia o la posibilidad de obtener destreza idiomática a través del estudio teórico del idioma*

En psicología se habla de transferencia para aludir a las asociaciones de todo orden que se establecen entre nuevos y viejos recuerdos, conocimientos, habilidades, conductas, etc. El concepto es muy utilizado en psicología del aprendizaje, y en el dominio de las lenguas ha tenido abundante uso a propósito del aprendizaje de lenguas extranjeras. Es natural que así haya sido, porque las interferencias —es decir, una modalidad de la transferencia— entre la lengua fuente y la lengua objeto constituyen una de las preocupaciones predominantes de la lingüística con-

pp.: "Algoritmo del análisis sintáctico", *Romanica* (La Plata), VIII (1975), pp. 119-133; AMELIA SÁNCHEZ GARRIDO y MARÍA L. C. DE LEGUIZAMÓN, *La lengua materna en la escuela secundaria*, Buenos Aires, 1962, 59 pp.; MARÍA JESÚS DELGADO, *La enseñanza del castellano en los colegios nacionales de la Argentina*, Tucumán, Universidad Nacional, 1947, 93 pp.; SAMUEL GILI GAYA, *Estudios de lenguaje infantil*, Barcelona, 1972, en especial Parte VI; AVELINO HERRERO MAYOR, *Lengua y gramática en la enseñanza*, Buenos Aires, 1969, 119 pp.; PIERRE GUIRAUD, *La gramática*, Buenos Aires, 1967, 119 pp.

trastiva aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. En este campo, el estudio de la transferencia por ahora sólo ha sido parcial, dado que se ha puesto de relieve, casi con exclusividad, la interferencia, es decir, la transferencia negativa entre la lengua conocida y la lengua por conocer, mientras que el interés por la transferencia positiva ha sido considerablemente menor. A mi modo de ver, la diferencia se explica a partir de las concepciones predominantes acerca de los objetivos del aprendizaje de lenguas extranjeras, las cuales, en general, han considerado como meta que el alumno llegue a hablar como un nativo. Para esta ambiciosa meta, es claro que habría que remover hasta el más pequeño vestigio de otras lenguas, y, en particular, de la primera lengua, que es la que provoca con frecuencia el mayor caudal de interferencias. Yo no niego que, en ciertos casos, aunque inalcanzable, esta meta sea pertinente; dudo simplemente de que ésta sea la única y, en particular, la que figure como objetivo final de los estudios de segundas lenguas en la enseñanza secundaria.

En la enseñanza de la primera lengua, los problemas de transferencia no han estado presentes ni aun con ese carácter parcial que mencionaba para las segundas lenguas. En rigor, no lo han estado como tema, como preocupación explícita; sin embargo, lo han estado en forma indirecta, implícita, puesto que se han manifestado ideas, se han propuesto soluciones y se han rechazado otras que implicaban, aunque no en la nomenclatura, manejarse con hechos de transferencia. Por cierto, se trata de una forma de transferencia distinta a la que se manifiesta en el aprendizaje de lenguas extranjeras; el caso que me ocupa es la posibilidad de transferencia interna, es decir, transferencia entre aspectos, magnitudes distintas de una misma lengua: la materna.

Un ejemplo típico de problemas de transferencia "avant la lettre" lo constituye, precisamente, *el de sí a través del estudio de la gramática se puede alcanzar el dominio práctico de la lengua*; en otros términos: *si el estudio teórico produce pericia, adiestramiento, desenvoltura expresiva*. En general, quienes se plantearon este interrogante lo resolvieron acertadamente, pues entendieron que eran magnitudes de naturaleza diferente, entre las cuales no se establecía conexión o se establecía en mínimo grado, desestimable para su utilización en la praxis pedagógica. Citaré pasajes de algunos autores. Según Lenz,

El estudio teórico de las reglas de la gramática nada tiene que ver con el aprendizaje práctico de una lengua. Querer aprender

una lengua por el estudio de la gramática es como aprender a tocar violín leyendo tratados de música y métodos de violín sin tomar el instrumento, sin ejercitar los dedos... Creer que para hablar sea necesario tener nociones teóricas de gramática, es un absurdo tan grande como si se dijera que el que no sabe lógica, es decir, la ciencia de la lógica con sus términos técnicos y definiciones, no es capaz de ordenar sus pensamientos y de hablar razonadamente.²¹

El dominio de la lengua es un arte, que se adquiere con la práctica, que nada tiene que ver con su estudio teórico. Lenz concluía así su análisis de lo que hoy día se podría rotular con el término de transferencia:

¿Cómo se explica entonces la ineficacia del estudio teórico de reglas gramaticales para dar al alumno el dominio sobre su lengua patria en la forma literaria? Se explica del mismo modo como podría explicarse el resultado por demás insuficiente del sistema deductivo gramatical para enseñar lenguas extranjeras: porque la idea que se tenía de la gramática era enteramente falsa. La gramática no es, ni ha sido jamás, un arte en el sentido propio de la palabra; la gramática es una ciencia. Hablar una lengua es un costumbre que se adquiere paulatina e inconscientemente, hablar bien eso sí que es arte. ¿Desde cuándo se aprende un arte estudiando una ciencia? (*id.*, p. 17).

Para Piccardo, la alternativa planteada por Lenz se resuelve así:

A esta altura de lo que llevamos dicho, la respuesta parece obvia: las dos definiciones [gramática como arte o como ciencia] apuntan hacia gramáticas distintas. "Arte para hablar y escribir correctamente" es la *gramática normativa*, de finalidad didáctica, que quiere indicarnos *cómo se debe decir* según determinado modelo que se ha escogido como patrón; "ciencia que estudia el sistema de la lengua" es la *gramática descriptiva o científica*, que registra toda la variedad de aspectos de la lengua sin atender a modelo o criterio de corrección alguno, que nos informa de las distintas maneras *cómo se dice* (*op. cit.*, pp. 94-95).

Ambos autores se distancian aún más cuando Piccardo afirma que la gramática "puede coadyuvar" al aprendizaje práctico del idioma, defendiendo, por tanto, una posibilidad de transferencia.

²¹ *Art. cit.*, pp. 22-23

Para mi punto de vista, la oposición "gramática descriptiva-gramática normativa" no supera la oposición "gramática como ciencia o como arte"; simplemente la formula en otros términos y, en parte, llega a complicarla, puesto que no saca la cuestión del dominio teórico: sea descriptiva o normativa, lo importante es que continúa siendo gramática, una vía eminentemente teórica de acceso al lenguaje. Hay otra inconsistencia en la fórmula de Piccardo: lo normativo abarca al cuerpo entero de una lengua y no sólo a su aspecto morfosintáctico.

Aduciré otro testimonio más, referido esta vez al inglés como lengua materna. Dice William B. Currie:

No pensamos que sea totalmente imposible enseñar habilidades por esta vía [mediante el estudio de la gramática]. Sin duda, algunas reglas se reflejan, hasta cierto punto, en la actuación lingüística e incluso hay alumnos que aprenden rápidamente a través de las reglas. Sería necio sostener que no hay conexión entre nuestro conocimiento del lenguaje y nuestra actuación lingüística. Nuestra opinión es que resulta improbable que estas relaciones consistan en una simple transferencia lineal entre reglas y actuación. Además, no sólo nuestra propia experiencia en el aula nos sugiere que la afirmación de tal transferencia no es concluyente, sino también varios estudios en este campo han demostrado la inhibición de las habilidades creativas del lenguaje como consecuencia del entrenamiento en las reglas.²²

Currie repasa luego las opiniones de varios autores en lo que va del siglo, que ponen en duda la posibilidad de tal transferencia, y concluye citando a R. J. Harris:

Hay tanta correlación entre conocimiento gramatical y habilidades expresivas en inglés como la que hay entre dos tópicos sin conexión entre sí. De verdad, existe mayor correlación entre aritmética y gramática que entre ésta y composición (p. 13).

En principio, se puede concluir, pues, que estudio de la gramática y adquisición de habilidades en el manejo del español oral y escrito son hechos que pertenecen a dominios de naturaleza distinta; que el primero comporta una aproximación teórica al idioma —que desarrolla, por tanto, otras facultades que no las prácticas— y el segundo, una utilización instrumental del mismo; que es altamente improbable llegar a obtener el segundo por

²² *New directions in teaching English language*, London, 1973, p. 12.

la vía del primero, pues las posibilidades de transferencia, de existir, son mínimas; en efecto, la transferencia "depende mucho más de la semejanza del *contenido* mental que de la semejanza del *proceso* que la mente realiza. El razonar sobre figuras geométricas no ayudará a nadie a hacer inferencias a propósito de acontecimientos históricos o problemas políticos".²³

No pretendo ignorar que la lengua está estructurada sobre la base de la gramática; que cada lengua tiene su gramática; que cuando se habla o escribe, se lo hace con arreglo inconsciente a esa gramática. Ese "conocimiento" no adecuado, no explícito, se adquiere conjuntamente con la lengua, y no es de ningún modo reflexivo, teórico, como lo es, sin duda, el estudio sistemático de la morfosintaxis de una lengua.

Es interesante tener en cuenta cómo se plantea Pit Corder el mismo problema de la utilidad de la gramática en el aprendizaje de lenguas extranjeras, confirmando que participa de la misma incertidumbre con respecto a la posibilidad de afirmar la existencia de alguna clase de transferencia entre reglas gramaticales y actuación lingüística:

Pero todavía nos encontramos con una confusión entre este enfoque [el enfoque lingüístico] y el psicológico a propósito de la interminable discusión sobre "la enseñanza de la gramática". El problema es que —como lo han señalado Quirk, Greenbaum, Leech y Svartvik— el término "gramática" es ambiguo. Se lo usa tanto en sentido psicológico como lingüístico. Los profesores tratan de resolver esta ambigüedad diciendo que lo que debemos hacer es enseñar la lengua, no *sobre* la lengua, con lo que quieren significar que debemos obtener *hablantes* antes que *lingüistas*, personas que puedan "hablar la lengua" antes que "hablar acerca de la lengua". Es rigurosamente cierto que los lingüistas pueden hablar acerca de una lengua que no hablan. Una de las mayores críticas a los métodos tradicionales fue la de que acertaron más en lo último que en lo primero. La "enseñanza de la gramática", entonces, puede ser entendida *psicológicamente* como medio de capacitar al alumno para producir enunciados que puedan ser considerados gramaticales por el lingüista, y *lingüísticamente* como medio de informar al alumno acerca de las reglas gramaticales de la lengua. *Si hacer lo último es una vía útil para obtener lo primero es una cuestión sometida a debate*

²³ CYRIL BURT, citado por M. I. FINLEY, "La crisis en las lenguas clásicas", en el volumen colectivo *Crisis en las humanidades* (J. H. PLUMB, ed.), Barcelona, 1973, p. 25.

en la *psicología de la enseñanza de lenguas*. [El subrayado es mío]. La respuesta a la pregunta "¿debemos enseñar gramática?" es, por lo tanto, *psicológicamente "sí", lingüísticamente "tal vez"*.²⁴

Como se ha mostrado hasta ahora, aun los más entusiastas se expresan con cautela en el momento de definir la utilidad de la gramática para el dominio práctico de la lengua; prudencia que revela Piccardo, por ejemplo, cuando afirma que "existe una importantísima y extensa zona de la lengua que, por lo menos en la concepción tradicional, escapa a su jurisdicción [la de la gramática]: el vocabulario" (*op. cit.*, p. 94); o cuando, en relación con los escasos resultados obtenidos con el empleo de la gramática en el aprendizaje del idioma, transcribe el desaliento de Andrés Bello por lo mismo:

El estado lastimoso de corrupción en que va cayendo entre nosotros la lengua nativa, no podrá remediarse sino por la lectura de las buenas obras castellanas. Multiplíquense cuanto se quiera las clases de gramática; *ellas darán, a lo sumo, un lenguaje gramaticalmente correcto; y, en conciencia, debemos decir que no han producido ni aun ese resultado hasta el día. Pero ¿darán la posesión del idioma? ¿Podrán suministrarnos el acopio necesario de palabras y frases expresivas, pintorescas, de que tanto abunda?* [El subrayado es mío].

Hay que aceptar, en conclusión, que *la afirmación de que la gramática es necesaria para el dominio práctico del idioma está fuertemente controvertida*, y que parecería prudente tomar esta conclusión seriamente en cuenta a la hora de la reconsideración del actual programa de "Lengua", tanto a nivel primario como secundario.

5.2. *La gramática como ejercitación de la inteligencia*

Resta por analizar el otro de los argumentos en favor de la conveniencia de la enseñanza gramatical: el de que la gramática resulta un medio idóneo para enseñar a pensar. La afirmación necesita, previamente, de precisiones.

En el análisis sintáctico, en especial, se ejecutan algunas ope-

²⁴ *Op. cit.*, en la n. 1, pp. 29-30.

raciones intelectuales tales como observación, análisis, comparación, relación, deducción y generalización, de importancia central para el desarrollo mental del adolescente. Esto ha hecho afirmar, apresuradamente, que la gramática enseña a pensar, torna más inteligente al alumno. Es ésta una formulación errónea de un hecho cierto, pues los seres humanos normales nacen con inteligencia, con capacidad de raciocinio, y de lo que se trata es de exponerlos a situaciones que requieran de la aplicación de esa facultad.²⁵ Y éste es el caso de la gramática, que ofrece ocasiones para ejercitar la mente a través de los procesos intelectuales que pone en marcha, algunos de los cuales he mencionado antes. En medio de una enseñanza repetitiva, en la que predomina la acumulación inorgánica de información, el servicio que la gramática presta en este sentido es encomiable. Así lo han entendido unánimemente los autores, por lo que entiendo que no hay necesidad de citar ninguno en particular.

Para lograr los beneficios apuntados, la enseñanza gramatical tiene que ser sistemática, constante y complementada con abundante ejercitación, pues en esta etapa opera la mayoría de los procesos mentales señalados; la única limitación debería ser la graduación de los contenidos según el proceso de maduración de los alumnos. De modo que enseñar lo esencial de la morfología y sintaxis, o enseñarlas con cuentagotas, o en "dosis homeopáticas", o tantas otras fórmulas que se repiten es, a lo sumo, una manera de tranquilizar la conciencia y de eludir la cuestión de base. Con estas fórmulas, lo que se consigue es invalidar en los hechos las virtudes de la enseñanza de la gramática a que he hecho mención. Ya Amado Alonso decía: "Quítese de una vez todo rastro de gramática: eso sería menos malo. Pero si hay que saber algo, en el terreno que fuere, que se sepa bien, del mismo modo que si hay que hacer algo, que se haga bien" (*op. cit.*, p. 57).

Una enseñanza gramatical bien realizada —la única que asegura frutos en la ejercitación intelectual— reclama prácticamente todo el tiempo que los programas preveen para el curso de "Castellano". ¿Qué queda para la lectura de prosa y poesía, la lectura comentada de textos, la ejercitación oral y escrita, los ejercicios de vocabulario, la consideración de los necesarios aspectos normativos en punto a léxico, pronunciación, puntuación, ortografía, gramática y temas teóricos?

²⁵ Cf. LUIS A. MACHADO, *La revolución de la inteligencia*, Buenos Aires, 1976; 144 pp.

En vista del desequilibrio apuntado, cabría formularse esta pregunta: ¿No sería posible llegar al fin altamente estimable de ejercitación intelectual sin resentir, o resintiendo en mínimo grado, el enfoque operacional de la enseñanza, sin el cual todos los esfuerzos para el mejoramiento expresivo de los alumnos están condenados al fracaso? Creo que sí: la aplicación de las técnicas de trabajo intelectual —subrayado, jerarquización de las ideas, organización de los contenidos, reconocimiento de ideas principales y secundarias, resumen, reelaboración, síntesis, etcétera²⁶— ofrece ocasiones para pensar, para relacionar, para realizar más o menos las mismas operaciones implicadas en el análisis morfosintáctico, sin abandonar el enfoque operacional de la enseñanza, el cual postula trabajar *con* la lengua antes que *sobre* la lengua, tan necesario para el adiestramiento lingüístico del alumno.

Pienso que, además del ya señalado, todos los aspectos de la enseñanza del idioma ofrecen posibilidades de un trabajo intelectual estimulante, formativo de la disciplina mental y, por ende, vital de los estudiantes. En mayor o menor grado, tanto la lectura, comprensión y comentario de textos, como el enriquecimiento léxico, como los ejercicios de expresión escrita²⁷ y hasta el aparentemente tedioso proceso de fijación ortográfica, permiten al profesor diligente y emprendedor hacer realizar a sus alumnos una tarea intelectual estimulante y enriquecedora.

* * *

El análisis realizado en los §§ 5.1 y 5.2 ha permitido poner en duda la validez de los dos principales y más frecuentes argumentos en favor de la enseñanza gramatical. Se puede asegurar

²⁶ Todas estas son operaciones que se efectúan en el análisis de textos en lengua informativa o discursiva, variante intencional de lengua que se utiliza cuando se quiere transmitir contenidos de conciencia, objetivamente, sin la intervención, o con mínima intervención, de la subjetividad. Respecto a su utilización en la enseñanza, se pueden consultar estos trabajos: ELENA M. E. DE JUÁREZ, *Estudio dirigido. Técnicas de trabajo intelectual*, Buenos Aires, 1971; LOUIS RATHS, S. WASSERMAN y otros, *Cómo enseñar a pensar*, Buenos Aires, 1971; BURTON, KINBALL y WING, *Hacia un pensamiento eficaz*, Buenos Aires, 1969. Algunas de las operaciones mencionadas son aplicables, también, al análisis de textos en lengua expresiva, aunque en este caso entran en juego otros aspectos de la personalidad del adolescente: sensibilidad, fantasía, intuición, etc., igualmente dignas de cultivo.

²⁷ Cf. MARTHA G. DE LENTINI, *El diálogo basado en una secuencia de situaciones*, Buenos Aires, 1976; 38 pp.

que su papel es mínimo o nulo en la adquisición de habilidades y destrezas idiomáticas; que no es el único recurso para la ejercitación intelectual y que, incluso, existen otras vías de acceso que hacen más fácilmente compatible la consecución de este objetivo —sin duda, fundamental— con el necesario enfoque operacional, sin el cual la enseñanza del idioma materno pierde sentido.

6. *Reubicación de la gramática en la enseñanza de la primera lengua*

Según los programas vigentes, los contenidos gramaticales constituyen el núcleo de la enseñanza idiomática en mi país y, posiblemente, en otros muchos.²⁸ Es una situación que viene de lejos y que, vista desde la perspectiva de la lingüística, se puede caracterizar como de predominio de los aspectos intrasistemáticos en desmedro de los aspectos extrasistemáticos de la lengua; son éstos, sin embargo, los que más interesan a la hora de la selección de los contenidos teóricos de la enseñanza, pues resultan de la presión que ejercen los factores psicológicos, sociales y culturales sobre la producción lingüística del hablante. Por lo demás, hay que tener presente que la lingüística en sentido estricto sólo se ocupa de la descripción de lo que se va a enseñar; la tarea de selección, de determinar qué conviene enseñar —necesariamente previa a su descripción— corresponde en parte a la lingüística en sentido amplio, al conjunto de disciplinas (o a parte de ellas) reunidas bajo la denominación genérica de macrolingüística o lingüística externa.

En el mejor de los casos, la escuela se ha preocupado por desarrollar predominantemente una competencia gramatical antes que una competencia comunicativa, que asegure la producción de enunciados apropiados, no sólo al contexto lingüístico sino, sobre todo, al contexto situacional, pues la lengua es una suma de significados formales, ideales y de significados en situación.

La sobreabundancia de contenidos gramaticales ha contribuido al arraigo de una actitud teórica ante la lengua, originada en una concepción global de la enseñanza todavía no enmendada. El estudiante aprende, si acaso, a conocer un aspecto de su len-

²⁸ Téngase presente lo dicho en la nota 15.

gua —el morfosintáctico— pero ignora cómo emplearla, cómo valerse de ella para dar expresión matizada a su pensamiento y fantasía, cómo convertirla en instrumento eficaz para la interacción con los miembros de su comunidad.

Para los propósitos de la escuela, la lengua debe ser, prioritariamente, algo *con lo cual* se habla y, secundariamente, algo *de lo cual* se habla. Esto supone la necesidad de revisar la concepción que sustenta a los programas actuales de "Castellano": el alumno, con sus carencias y expectativas, debe ser el centro de la enseñanza y no la lengua. Una cosa es lo que el alumno necesita aprender y otra, lo que la escuela quiere enseñarle; una cosa, las necesidades del aprendizaje y otra, las de la enseñanza.

La preferencia dada a lo gramatical en nuestros métodos de enseñanza implicó destacar los aspectos lingüísticos sobre los comunicativos, en el sentido de que la escuela se detuvo tradicionalmente en la descripción de los enunciados lingüísticos o, por lo menos, en el aspecto morfosintáctico de tales enunciados, con olvido de todos o gran parte de los factores condicionantes del acto de habla. Hasta ahora se ha acentuado el estudio de la estructura interna de la lengua; debe acentuarse en el futuro el estudio de las relaciones entre individuo, lengua y sociedad: el estudio de la lengua con vista a su uso con fines comunicativos.

Tradicionalmente la escuela ha operado con la noción de la lengua como con algo inmóvil, definitivamente hecho, no sometido a la influencia ineluctable del tiempo, la sociedad y los individuos que hablan esa lengua. No es por causalidad que esta preferencia por lo gramatical se haya correspondido con la preeminencia dada a la lengua escrita, especialmente la lengua de la literatura de las épocas o autores considerados clásicos; ambas, a la hora de la renovación de enfoques y contenidos, aparecen como las más cuestionadas. Es sintomático, también, que la declinación de la preponderancia del eje "gramática-lengua literaria" sea acompañada de una ampliación de los criterios para la selección de la lengua estándar, de una revalorización de la lengua hablada en sus múltiples manifestaciones y de un creciente interés por obras y autores más cercanos en el tiempo.

Producido el desplazamiento que acabo de mencionar; demostrada en el § 5.1 la casi nula utilidad de lo gramatical en la adquisición práctica de la lengua, y sugerida la posibilidad (en § 5.2) de hacer de todo el aprendizaje idiomático una ocasión de enriquecimiento y estímulo intelectual, es decir, cuestionados los pilares de la enseñanza gramatical, cabe inquirir por la misión

que podrían cumplir los contenidos gramaticales en una enseñanza de la lengua materna cuyas directrices quedan así bosquejadas.

Una advertencia previa: mi búsqueda no intenta acumular argumentos para eliminar la gramática de los programas de "Lengua"; al contrario, estoy convencido de que si no se reacciona a tiempo, la gramática cargará con culpas propias y ajenas. El envejecimiento no es de la gramática, sino de los fines que se pretende alcanzar con ella; su valor para la enseñanza de la lengua sigue siendo insustituible, a condición de asignarle un papel más acorde con las necesidades del aprendizaje y con los progresos de las ciencias del lenguaje.

Adelanto, sintéticamente, la respuesta a la pregunta expresada más arriba: *en dos momentos distintos deben intervenir los contenidos gramaticales en la enseñanza de la primera lengua: 1) como parte del estudio teórico, reflexivo sobre la lengua, y 2) como recurso para resolver dificultades concretas del aprendizaje práctico de la lengua.* Aquél, sistemático; éste, ocasional, correctivo, si se quiere.

Los analizaré más en detalle. Como lo señalé en el § 4, coincidentemente con Piccardo, la escuela secundaria debe hacer compatible la obtención de dos objetivos: el saber hacer (dominio práctico) y el saber cómo hacer (conocimiento teórico); en otras palabras, la lengua como actividad y como reflexión. Naturalmente, en el orden y la proporción convenientes. En cuanto al orden, sin duda que la etapa de adiestramiento debe ser primera en el tiempo, pues, por la forma como el alumno ha ido adquiriendo y desarrollando su lengua materna (cf. § 4), la destreza, el pleno dominio de la lengua necesariamente precede a la reflexión sobre ella; el estudiante *habla, escribe*, su lengua, luego la estudia y la analiza. Como afirma Henry Sweet: "No estudiamos la gramática para obtener el dominio práctico sobre nuestra lengua propia porque, dentro de la naturaleza de las cosas, debemos tener ese dominio antes de comenzar el estudio de la gramática".²⁹ Por otra parte, la cantidad de tiempo dedicada a ambos objetivos dependerá del ritmo del aprendizaje; algunos llegarán más rápido al dominio práctico; otros lo harán más lentamente. La única condición para pasar a la etapa de reflexión será la plena posesión de la lengua oral y escrita, cuyo cultivo no deberá interrumpirse hasta la conclusión de los estudios secundarios.

²⁹ Citado por LENZ, "¿Para qué estudiamos?", p. 22.

La necesidad de una consideración teórica del lenguaje es lo que aún tiene de válido y permanente aquella vieja intuición de la gramática como "Ianua omnium scientiarum"; sólo que ahora, a la luz del progreso de las ciencias del lenguaje, se debe completar, enriquecer, la etapa reflexiva con otros conocimientos teóricos, indispensables para una visión más armónica e integral de la lengua.

Además de la morfosintaxis, en esta ampliación de los contenidos teóricos habría que pensar en los siguientes aspectos: consideraciones sobre qué es el lenguaje; qué es una lengua en particular, cómo se estructura, cuáles son sus aspectos y unidades principales; nociones sobre los principales problemas de la fonología y lexicología de la lengua española; consideraciones sobre la variación social de la lengua, su adaptabilidad a las circunstancias del mensaje y sobre las nociones de prestigio y norma lingüísticas; reflexiones sobre la relación entre lengua oral y lengua escrita y el valor de ésta para la transmisión y conservación de la cultura; estudio de la historia de la lengua española y, en particular, de la contribución de América a la lengua común. Naturalmente que esta enumeración no es exhaustiva; sólo pretende poner de relieve por dónde podrían ir las cosas en el momento de pensar en los nuevos contenidos teóricos.⁸⁰

Por cierto que en este enfoque que estoy proponiendo habría que revisar, también, los actuales contenidos gramaticales. Entre otros motivos, por razones de tiempo no podrían ser tantos ni los mismos, y habría que pensarlos en distribución concertada con los otros temas teóricos. Cualesquiera que ellos sean, deben procurar exteriorizar el conocimiento interiorizado que el alumno ha ido adquiriendo, en forma inconsciente, con la práctica de la lengua.

En cuanto al segundo momento referido más arriba, la gramática es uno de los diversos medios con que el profesor puede ayudar a que los alumnos alcancen soltura expresiva. A esto he llamado el uso "instrumental y ocasional" de la gramática, lo cual ocurriría a propósito de las dificultades concretas que le vayan surgiendo al alumno en su experiencia directa con la lengua: la gramática como recurso, como auxiliar del aprendizaje práctico del idioma. Concretaba así mi pensamiento en el artículo citado en la nota 6:

⁸⁰ Cf. ALBERTO ESCOBAR, *Lenguaje y discriminación social en América Latina*, Lima, 1972, en especial el capítulo "¿Para qué sirve la lingüística al maestro de Lengua?"

Habría que imaginar, más bien, una gramática con carácter instrumental y de condición ocasional; a ella recurriríamos como lo hacemos a la preceptiva literaria, a la teoría literaria, a la historia de la literatura, al diccionario, a los gráficos, a las ayudas audiovisuales, etc. Sería un instrumento con el cual advertiríamos al alumno de la existencia de una errónea puntuación, de una concordancia imperfecta, de una 'consecutio temporum' inadecuada; un recurso con el cual lo ayudaríamos a entender un texto literario hermético, con alteraciones bruscas del orden de las palabras y figuras literarias más o menos sorprendentes. Concebida así, el estudiante no necesita saber gramática; si nosotros, los educadores, para quienes enseñar lengua implica previamente no sólo amarla, sino también conocerla.

Considero que las ideas que dejo expuestas podrían contribuir a darle una perspectiva distinta a los contenidos gramaticales en los estudios de lengua materna. No se puede desatender, me parece, el moderno desarrollo de la lingüística en tantas direcciones útiles para la enseñanza de lenguas. La incorporación de nuevos contenidos a los programas de estudio, lejos de ir en desmedro de la gramática, le da a su presencia una utilidad y consistencia que por sí sola ya no estaría en condiciones de alcanzar.

JORGE DÍAZ VÉLEZ

Universidad de La Plata.

