

ELBA M. LARREA

¿SE DEBE ENSEÑAR GRAMÁTICA?

NADIE desconoce que es una realidad la enseñanza de la gramática. Realidad nacional e internacional. Realidad no solamente en el ámbito de la lengua española sino en el de todas las modernas y, por supuesto, de las clásicas. Frente a esta realidad pueden ser observadas diferentes tendencias estrictamente docentes. Casi nadie desconoce en nuestro tiempo, si procede de una formación cultural sólida y de una científico-pedagógica adiestrada en la resolución de los problemas premiosos de la enseñanza, que hay que conducir a los alumnos al aprendizaje de la gramática, en todos los grados de instrucción, por medio del idioma vivo. Quedó muy atrás en la historia el aislamiento incomunicado de la enseñanza de la gramática mediante una indiscriminada, amorfa y estéril memorización de reglas no sostenidas por una práctica activa. Tampoco faltan docentes más adentrados en los progresos científicos de la didáctica que buscan, por medio de una bien planeada investigación, las causas de la deficiencia del aprendizaje del idioma, a fin de encontrar todas las soluciones, del más diferente origen organizativo y docente, que encaminen a los resultados más satisfactorios. En este caso la gramática no es tenida en cuenta sino como un sector del problema total de la enseñanza del idioma. Pero no faltan tampoco pesimistas, desprovistos de análisis objetivo, quienes, en vez de enfrentarse con las tareas precisas del mejoramiento, optan por la defensa de posiciones meramente negativas. Pero ni éstos, si pertenecen a la docencia activa, a largo plazo, bajo el cambio de circunstancias de trabajo que les permitan ensanchar su experiencia y su visión, cambios geográficos y de situaciones culturales, han llegado a sostener en ninguna vez que hay que abolir de una vez por todas, incondicionalmente, la enseñanza de la gramática. Las personas que sostienen, sin investigaciones pedagógicas especializadas, que hay que prescindir definitivamente de la ense-

ñanza de la gramática, son personas que tienen o han tenido muy superficiales y transitorios contactos con la educación, cuando no ninguno. Son más bien individuos cuyo interés no rebasa el limitado a alguna parcela cultural que tiene alguna conexión con el idioma, sin un conocimiento científico de la lingüística y sin ninguna investigación lingüística personal sobre áreas culturales diferentes en varios países, a largo plazo, y con una ignorancia total de idiomas extranjeros. La negatividad apasionada procede de una causa más grave todavía: el total desconocimiento de la Psicología del Aprendizaje y de su Dirección, a través de los procesos relacionados con los intereses evolutivos de las edades y de los grados de desarrollo mental, junto a la capacidad para evaluar objetivamente, en cortos y grandes períodos, los resultados del aprendizaje en diferentes áreas y a través de diferentes tipos de aprendizaje.

En la pedagogía científica se suspende la formulación de una generalización hasta tener investigación, datos, documentos, registros, pruebas, referencias múltiples que permitan sostenerla. De lo contrario, las afirmaciones y negaciones absolutas tendrían un sentido limitadamente emocional, subjetivo y por consiguiente arbitrario.

Los que se oponen, a distancia astronómica de la realidad educativa, a la enseñanza de la gramática, no hacen sino repetir hasta la saciedad lo que han dicho contra los gramáticos y la gramática algunos escritores a quienes aquéllos les exigieron una prosa sin errores gramaticales, antes de que alcanzaran madurez en el uso del idioma. El hecho de que se enfatice la observación negativa sobre la gramática y los gramáticos coloca el problema fuera del campo genuinamente didáctico.

El problema de la enseñanza de la gramática es enmarcado dentro de su órbita cuando se afirma que la gramática es un instrumento cultural. Un instrumento cuyo uso es más eficiente en la medida en que se alterna con otros instrumentos y en proporción con las iniciativas inteligentes y creadoras del maestro. La gramática, en la escuela y el colegio, está proporcionada a las capacidades e intereses de los alumnos. La gramática no consiste en un texto que tiene que ser memorizado por el alumno. Sería absurdo descartar en la escuela y en el colegio el uso de textos, de buenos textos, elaborados sobre la base de madura experiencia, experto trabajo y sistemática investigación. Y el mejor texto de gramática, como los textos de todas las materias, no es sino la introducción para la información documentada más extensa. El mejor texto es un elemento de relación de los alumnos con las bibliotecas más orgánicas. El texto es lo mismo que el laboratorio del idioma. Su uso no es excluyente de materiales y medios que incitan al alumno al trabajo personal en el sentido de hacerle conocer las po-

sibilidades de sus aptitudes, bajo la dirección estimuladora del maestro.

El más inadecuado uso de un texto de gramática es el extremismo de su uso, como ocurre en los Estados Unidos, tanto en la enseñanza del inglés como en la de idiomas extranjeros. Es ésta una de las determinantes del bajo nivel del conocimiento tanto del idioma propio como de los extranjeros. En los Estados Unidos abundan textos de gramática, textos cuya elaboración tiene como acicate el mercantilismo. Los textos, cuya presentación es excelente, están plagados de errores. Hemos examinado prolijamente los del idioma español y hemos encontrado fallas muy graves atribuibles al muy insuficiente conocimiento del español por parte de sus autores. Una parte de los errores consiste en reformas arbitrarias contra el idioma español en el artificioso empeño de sujetarlo a los marcos del inglés y de querer facilitar artificiosamente su estudio, poniendo de lado que todo aprendizaje de calidad supone el deber de un esfuerzo perseverante y responsable.

Sería absurdo sostener que una materia cultural cuyos principios son *normativos* como la gramática representa una panacea para la enseñanza. Pero tampoco se puede sostener, en un exceso de ciega obstinación, que la condición más excelente para dominar el conocimiento y el uso del idioma es la total ignorancia de ella. Los que se han empeñado en señalar que algunos escritores sobresalientes han rechazado *ciertas* exigencias gramaticales, no han demostrado que el carácter eminente alcanzado por ellos ha consistido en el pertinaz y obsesivo quebrantamiento de todas las exigencias gramaticales, y que a cada quebrantamiento, en cada línea de sus escritos, corresponde un supremo acierto creador, ya que semejante tendencia conduciría a impedir que el idioma sea instrumento efectivo de expresión y comunicación.

El encaramiento de la enseñanza de la gramática, como problema didáctico, conduce a la selección de los contenidos o asuntos que pueden y deben ser enseñados, a la gradación de las dificultades del aprendizaje, al establecimiento de nexos para el logro de la sistematización, a la formulación de ejercicios útiles y suficientes, a la formación de hábitos necesarios, verbales y escritos.

Como en el conocimiento de todas las disciplinas culturales y científicas, el aprendizaje de la gramática se beneficia con la práctica de los métodos inductivo y deductivo en una forma combinada. Las reglas surgen después de considerados los casos similares o semejantes que permiten la formulación de una inducción, generalización, regla, norma o principio. En forma deductiva, se puede volver a la búsqueda de casos homogéneos, dados por los alumnos, regidos por la generalización o norma. Si los alumnos son conducidos a la formulación de una regla o de una norma, con la observación previa

de las características comunes y estables de los casos o ejemplos particulares, el aprendizaje de calidad, mediante la participación activa de los alumnos, es asegurado ampliamente. Lo que es repudiable es la posición pasiva de los alumnos, el pasar por alto la observación, la derivación lógica de las características firmes y comunes de las situaciones particulares, la formulación de la norma como un paso necesario y deseable en el proceso del aprendizaje. Es decir, lo inconveniente en lenguaje psíquico y lógico es la imposición de las reglas, a veces y acaso con frecuencia de las menos fundamentales y menos útiles. Un hacinamiento de reglas y su aislada y monótona memorización mecánica no es el aprendizaje de la gramática. El aprendizaje es por una parte el *proceso psíquico entero*, cargado de antecedentes y de consecuencias de inteligencia y de voluntad, y la atmósfera de naturalidad y actividad de la clase tanto en la escuela primaria como en la secundaria y especial.

La inteligencia humana tiende a comprender las cosas y los hechos en sus enlaces y dependencias, es decir, tiende a formar *todos* orgánicos y unitarios. De lo contrario el conocimiento humano sería un problema inabordable y eternamente insoluble. De esa tendencia inteligente proviene el afán ascendente de envolver las cosas por medio de generalizaciones indispensables y también de la comprensión de las excepciones y de las variantes de grado y de matiz de las generalizaciones. Es recomendable, por consiguiente, la cristalización del aprendizaje en sistemas normativos y organizativos. No es verdad que la tendencia humana inteligente es el caos y la anarquía. Lo que hace falta siempre es relacionar la experiencia y la acción con el pensar, lo concreto con lo abstracto, lo inmediato con lo mediato, lo particular con lo general, lo permanente con lo variable, los casos con las reglas que los rigen. Cada generalización y definición han de estar sostenidas por su efectiva vigencia para ser válidas. El mundo abstracto interesa a la inteligencia humana tanto como el mundo concreto. Las batallas entre términos integrativos han surgido en las mentes unilaterales de quienes creen que para sostener un lado de la realidad hay que negar la existencia del otro, como si se tratara de tomar sitio en un partido político, o como si las cosas del saber y de la cultura —y por consiguiente las de la educación— fueran asuntos de simple creencia y apetencia. La educación ha sido conducida en la historia entre negaciones absolutas y excluyentes. Y semejante posición no ha sido por cierto sostenida por los maestros profesionales, sino por los políticos que, hasta dentro de una misma administración pública, no han visto más allá de las consabidas “reformas” de los

planes de estudio y de los programas escolares, teniendo por horizontes únicos los escritorios de los Ministerios de Educación. Hay que reconocer que la historia ha ofrecido excepciones valiosas.

Lo que se vuelve cada vez más una necesidad clamorosa es que el idioma sea sostenido y defendido con una práctica extensa, laboriosa, múltiple en el juego de oportunidades, una vez que los alumnos toman conciencia muy clara del por qué normativo gramatical. Las campañas culturales en favor del idioma tienen que ser permanentes, incluso, fuera de las escuelas, colegios y universidades. Allí donde algo lee el público grande, la gente de la calle, no es sino el muy pobre material intelectual de los periódicos y revistas comerciales que ya no son de ninguna manera los servidores de la cultura sino los sirvientes de intereses plutocráticos que corrompen el idioma de mil maneras. En la defensa del idioma, la lucha de la escuela se presenta muy dura contra las miserias del ambiente que la estrechan negativamente.

Ya nadie duda de la necesidad de que, en cuestiones de la limpieza, claridad, precisión y propiedad del idioma, vale decir en la práctica de una gramática viva y funcional, entre otras vías, el personal docente íntegro debe sentirse solidariamente partícipe y funcionalmente responsable. Si todos enseñan a hablar bien con el ejemplo de todos los días y con un frecuente estímulo de la expresión oral y escrita, los resultados generales, evaluados a través de la práctica constructiva de los alumnos, adquieren objetividades de progresos convincentes.

Los alumnos tienen que ser estimulados y guiados a impartir sus propios juicios sobre los problemas y situaciones llenas de interrogantes. La *actitud crítica* que todos los maestros y profesores creen en sus alumnos será una contribución positiva, fecunda, en favor del desarrollo mental de los alumnos en función del idioma. El *sentido lógico* en la escuela primaria y las *leyes de la lógica* en la secundaria constituyen factores coadyuvantes muy útiles para que los alumnos puedan formular juicios exentos de contradicción, seguros y válidos.

Los juicios falsos, erróneos, completamente descaminados de los objetos de la realidad, reñidos con los términos concretos de los problemas, separan, disocian, crean situaciones conflictivas, muchas veces mucho más allá de las perturbaciones psicológicas. La percepción clara de la realidad, su representación fidedigna, la formación de juicios precisos que la enuncien entera, tienen consecuencias profundas en el idioma desde el punto de vista del proceso del aprender, que es en este caso *aprehender*, y de los atributos

certeros y virtuosos de la palabra. No confundamos esto con la espontaneidad lúcida de la creación artística de alta jerarquía. El idioma es solera para la construcción de la nacionalidad por su poder identificador y unificador.

El idioma muy adulterado, deformado gravemente en sus grandes estructuras, desviado de su semántica propia, corrompido en su pronunciación matriz en forma total, disgrega, aísla, incomunica, confina: trae al suelo los andamiajes nacionales. Esto que es desgracia para la formación de un pueblo en función de su idioma, no hay que confundir con las aportaciones regionales que son yemas nuevas en el tronco vigoroso del idioma y no excrescencias patológicas. La obra creadora, en dirección de la edificación de la nacionalidad por medio del idioma, tiene que levantarse sobre el cimiento común que es la base del entendimiento concordante de los ciudadanos de un pueblo que se reconoce en el pasado y que ve clara la forja del destino en relación con el lenguaje común, con términos y voces que hablan los mismos ideales y sentimientos para todos.

Se admite que hay la deformación paralizante y seriamente perturbadora de las palabras, a través de la semántica fundamental a los diferentes niveles vitales, cuando se tropieza con vocablos viciosamente cambiados. La palabra *marketa*, por ejemplo, que es usada en Puerto Rico por el pueblo, en vez de la palabra española *mercado* o de la palabra inglesa *market*, produce una seria interferencia en la comunicación entre puertorriqueños e hispanoamericanos, y entre puertorriqueños y norteamericanos, porque no es ni la palabra española ni la inglesa, ni sustituye con ventaja a ninguna de las palabras originales de esos dos idiomas. Como el ejemplo ilustrativo indicado, podríamos señalar muchísimos, en cada sector de la actividad humana, en Puerto Rico, isla que sufre, por su condición político-constitucional que arroja determinantes de dependencia en la cultura y el seguimiento incondicional a la metrópoli norteamericana, constantes perturbaciones, quiebras y consecuencias degenerativas en su español, las mismas que hemos percibido con muy atenta observación, paso a paso, tras investigación planeada.

Ni sobre individuos, ni grupos ni pueblos se pueden enunciar, sin correr el grave riesgo de equivocación o de error, generalizaciones absolutas y definitivas. Por otra parte, la realidad no está expresada solamente por situaciones extremas. La más extensa realidad está latiendo en todas partes a través de una larga escala de tipologías y de niveles de acierto. Es indudable que todos los países tienen una variedad de tipos humanos, cívicos y profesionales de

maestros. Lo que varía es el porcentaje, siempre movable, de cada una de esas tipologías y de las calidades de excelencia en cada órbita. No se podría afirmar que, a esta hora en que han sido acumuladas muy valiosas aportaciones de los maestros de la escuela primaria en la América Latina, sobre todo de ellos, porque los otros planos de la enseñanza están esperando desde hace mucho tiempo progresos de largo alcance, no están capacitados, en sentido teórico y práctico, para dar las soluciones relativas al *cómo* con relación a la enseñanza de la gramática, con la misma segura eficiencia con que se manifiesta su conducta profesional experta en las otras materias culturales así como en las de carácter científico. Lo que hace falta es mejorar la capacidad de los maestros que marchan más lentamente en vista de factores económicos y sociales negativos. Pero los mejores maestros latinoamericanos pueden hoy parangonarse, en función de experiencias muy adentradas en la interpretación de sus propias realidades, con los mejores maestros europeos y norteamericanos. Ningún maestro extranjero, europeo o norteamericano, puede reemplazar con ventaja al mejor maestro latinoamericano en cada ciudad o pueblo en donde trabaja, ni tampoco puede darle las directivas certeras que algunas veces necesita y que son solamente buenas en virtud de su poder cultural y espiritual en el medio histórico-social latinoamericano.

De lo que es dable hablar es de los influjos y factores coadyuvantes, dentro y fuera de la escuela, para mejorar la enseñanza del idioma y con ella la de la gramática. Tal mejoramiento no puede aparecer sino con el progreso total del sistema educacional en una sociedad mejor, dentro de un concierto de pueblos en el cual sea la escuela la agencia central de la comprensión entre los hombres, tanto en cada patria como entre todas las del mundo, sin distinciones sectarias y discriminatorias de ninguna especie.

Nadie discute ya que es necesario, que es indispensable, que es una obligación nacional, que es una función primordial del Estado, que es un deber de dignidad fundamentalísima de la democracia, dondequiera que existe de verdad o donde se planea por lo menos el establecerla sinceramente, que los maestros deben ser pagados en forma suficiente y decorosa, que su escalafón debe ser efectivo, que los ascensos deben ser debidos estrictamente al mérito y no a los bastardos influjos de la política. Nadie ignora, si tiene información seria al día, frente a toda responsabilidad ante el Estado, que los maestros del mundo, incluyendo los de los países denominados "desarrollados" sufren el más grave de los problemas: la deserción de los maestros, a veces de los mejores maestros, porque

el sueldo es de hambre y no se incrementa en forma comprensiva ni en los Estados Unidos, pese a los reclamos insistentes de los maestros y a huelgas envolventes que se realizan cada año en ciudades riquísimas como Nueva York. Este hecho es tan pavoroso como para considerar la inutilidad de las numerosas conferencias internacionales y de los organismos internacionales que las convocan para tratar asuntos repetidos hasta el cansancio y para suscribir, al término, *recomendaciones* que no se cumplen por ser cada vez más escaso el presupuesto nacional para la educación. Se da por ejemplo el caso de la Argentina que, según información oficial, en el año 1930 tuvo el 24% para la educación nacional en el presupuesto general del Estado; en 1945, el 17; en 1951, 13; en 1955, 11; 1959, 10; 1961, 9,5; 1962, 11,9; 1963, 8%, aproximadamente. Como se puede ver, el presupuesto de la educación sigue descendiendo, lo cual es un fenómeno completamente anormal y opuesto al desarrollo. Dentro de esta realidad se explica, entre muchos otros hechos sorprendentes, por ejemplo, que la escuela primaria se haya vuelto una semiescuela, destinada a dar una semi-educación y por tanto un semialfabetismo nacional que se refleja en todos los órdenes de la actividad del país, al haber convertido una medida de emergencia —la escuela primaria de tres o cuatro horas diarias— en una situación normal, que se refleja en el hecho de hablarse en los diarios del país de un “proyecto piloto”, la “escuela de doble turno” —o sea la escuela primaria corriente en los países de América, Europa, Asia y África— en el gran experimento moderno de la educación argentina. Aunque algunas veces son hechas las cosas a medias, tanto en cantidad como en calidad, hasta en las escuelas que desenvuelven su actividad normal diaria en dos permanentes sesiones, la una en la mañana y la otra en la tarde, no se llega a tener los más deseables resultados con el solo hecho de usar el doble tiempo de la jornada diaria, la situación se agrava de hecho si se la limita al extremo, porque en un margen muy escaso de tiempo no pueden tener acceso, con la progresividad de ramos de enseñanza que aumentan en cada grado escolar, ni siquiera el espacio requerido para un aprendizaje superficial. El “proyecto piloto” tiene el nombre de proyecto piloto de doble escolaridad, lo cual aparecería sin sentido en la escuela corriente de los otros países del mundo. Y la situación es más grave todavía si se recuerda que en la Argentina la educación secundaria y especial están afectadas por el mismo problema. Más todavía, si se tiene en cuenta que la reforma universitaria, desviada de su cauce y de sus fines, impuso con propósitos demagógicos cuyo desentraña-

miento requeriría lugar aparte, la asistencia de los alumnos solamente al 75% de la llamada "hora de trabajo práctico". Todas estas circunstancias pesan negativamente en contra de la calidad educativa y, dentro de ella, del satisfactorio desenvolvimiento de las aptitudes y capacidades de los estudiantes en función del idioma, en relación con su empleo preciso, claro y acertado.

Mientras disminuyen los presupuestos de la educación o se mantienen estáticos en varios países, aumenta extraordinariamente el interés de los pueblos por la educación. Este hecho está revelado en forma sorprendente en la superpoblación de las clases, fenómeno que incluye a países ricos como Estados Unidos y varios de los europeos. Saturada hasta el extremo más inaudito la población escolar, queda al margen de la asistencia a escuelas y colegios, por la falta de aulas y maestros, una cantidad enorme de escolares. Contrariamente a las victorias que se atribuyen los organismos internacionales en cuanto a la asistencia escolar en función del Estado contemporáneo para educar al pueblo, presupuestos y datos estadísticos demuestran lo contrario, publicados tanto por esos organismos como por los gobiernos nacionales. Sólo, así se explica el muy grande crecimiento de la educación secundaria privada y confesional. Nadie ignora que la superpoblación es un fenómeno nefasto en cuanto al descenso de la calidad educativa. Los maestros y los profesores no tienen tiempo ni circunstancias adecuadas para individualizar la enseñanza. Tampoco hay tiempo para dar tareas escritas diarias que sean corregidas muy cuidadosamente por todos los docentes. A circunstancias como éstas debe ser atribuida la deficiencia, donde hay, en el uso del idioma, y no precisamente a la gramática. En todas partes, de acuerdo con la estadística actual, habría que duplicar en unos casos y triplicar en otros el número de maestros y profesores en el mundo. Pero esto no es posible por la carrera armamentista que absorbe presupuestos y recursos porque no se confía en los bienes indiscutibles de la educación, sentidos profunda y sinceramente, sino en el imperio de la fuerza con sus máximos pesos destructores.

Es un error tratar de reemplazar a los maestros con las llamadas *teaching-machines* y con los laboratorios de lenguas en los países industrializados. En los Estados Unidos, según datos abundantes de periódicos y revistas importantes, no es obtenido un resultado satisfactorio, por esta vía. Los fracasos son revelados a cada momento.

Para obtener mejores resultados en la enseñanza del idioma y de la gramática hace también falta una más amplia investigación sobre las capacidades individuales, a fin de llegar a una clasificación

mucho mejor fundada. Hacen falta clases y escuelas diferenciales por todas partes, a fin de que el ritmo del aprendizaje concuerde con las posibilidades psicológicas individuales de los alumnos. Y los avances masivos de la educación, por ejemplo en los Estados Unidos, son hechos sobre la base de la disminución de la calidad educativa, muy reconocible en el idioma oral y escrito.

Las reflexiones precedentes indican que es indispensable conocer la complejidad y vastedad de los problemas educativos para poder establecer conclusiones de considerable generalización. Sería descaminado, por ejemplo, decir que solamente la enseñanza del idioma adolece de insuficiencia y, entre ellas, la de la gramática. Si son usados datos significativos esclarecedores suficientes, todas las materias adolecen de diferentes tipos de fallas. La historia y la geografía, para ilustrar este aserto, son enseñadas sin implicaciones políticas, económicas, culturales y sociales. Y ambas disciplinas son enseñadas sin íntimas y constantes relaciones recíprocas. La historia latinoamericana de los siglos XIX y XX, se enseña sin las interferencias que, para nuestro libre desenvolvimiento, en cuanto naciones soberanas, hemos tenido, en forma grave y reiterada, por parte del intervencionismo imperialista tanto europeo como norteamericano, el cual ha culminado hasta en la agresión armada, en el cercenamiento territorial de los más viejos tipos de conquista, en el aprovechamiento de nuestras fuentes de riqueza, en los impedimentos sistemáticos para que sean cumplidos los ideales de Bolívar tendientes a la consolidación de la gran patria hispanoamericana, en el armamentismo que ha vaciado las cajas de los tesoros nacionales indebidamente, y en la imposición de falsos patrones de valor, muy extraños a nuestra cultura cuando no opuestos a su verdadera esencia y característica histórica. La geografía nacional es enseñada sin la consideración de las posibilidades numerosas de nuestro comercio libre con todas las regiones económicas del mundo. Faltan, en la geografía nacional y latinoamericana, las conexiones entre la tierra, la cultura y el hombre que den una imagen nítida de cada una de nuestras patrias. Y faltan también datos al día y mapas modernos en todas partes. En las matemáticas, los fracasos son muy notorios en todas partes, en todo el mundo. Basta leer las publicaciones especializadas sobre todo de los Estados Unidos. De tal manera que la afirmación que hace sobre el idioma y la gramática, a este respecto Angel Rosenblat, en su folleto titulado *La educación en Venezuela*, es precipitada y unilateral, indudablemente por falta de información sobre el movimiento educativo global en el mundo, cuando dice: "¿No es inquietante y extraño que siendo la lengua

el más portentoso de los dones humanos, su enseñanza, en escuelas y colegios, se haya convertido en la más ingrata y fastidiosa de las asignaturas?"¹. Y más adelante, al señalar él lo que cree que es la causa determinante de este hecho, afirma: "Se debe —creo yo— a una aberración. Los maestros y profesores han sustituido el aprendizaje y perfeccionamiento de la lengua por el aprendizaje de la gramática. Digámoslo más crudamente aún: en lugar de la lengua, imponen a los alumnos un manualito de gramática, lleno de definiciones y clasificaciones absurdas, o por lo menos muy discutibles". La sustitución de que habla Rosenblat no existe ni en la enseñanza primaria ni en la secundaria de ningún país latinoamericano. La gramática ha sido enseñada desde hace medio siglo como parte del idioma, parte *normativa*. La enseñanza de todas las materias de instrucción comprende adquisición de conocimientos por parte de los alumnos, conocimientos que se encuentran sistematizados en unidades orgánicas y que, para ser comprendidos, están organizados debidamente. Ninguna enseñanza puede prescindir de tal sistematización. En caso contrario, no habría necesidad de la escuela en cuanto agencia de sistematización de la instrucción. Toda adquisición sería hecha al azar y en forma caótica confiada a la aventura de los eventos circunstanciales y esporádicos. Las partes controvertibles de la gramática no son enseñadas en la primaria y aparecen desde la secundaria muy cuidadosamente seleccionadas de acuerdo con el nivel mental y la preparación de los alumnos. Los datos más autorizados son puestos al día más que en otras materias, excepto si los profesores universitarios de español no están enterados de tales avances y por lo tanto no pueden presentarlos a sus alumnos en una forma persuasiva, a fin de que la universidad trate de hacer valer el nivel de influjo orientador para el cual debería estar destinada. Por lo demás, no existen en la enseñanza primaria "manualitos" de gramática. Y los textos de gramática usados en la secundaria han experimentado progresos notables, no solamente porque presentan la materia condicionada a los fines generales y especiales didácticos, sino porque satisfacen las exigencias técnicas del texto. Si se compara la condición técnico-pedagógica de los textos latinoamericanos con los españoles, se podrá apreciar fácilmente la superioridad de los primeros. Por tanto, no podría ser señalado ningún texto vigente plagado de las deficiencias que indica Rosenblat. Por otra parte, el texto único, tan expuesto a serios riesgos, es cada vez

¹Angel Rosenblat. *La educación en Venezuela*. Colegio de Humanidades de Venezuela. Caracas. Venezuela. 1964, p. 51.

más cubierto por el empleo flexible y condicional de varios textos útiles. La competición en este campo es estrecha y los autores se esfuerzan por mejorar sus textos constantemente con la colaboración de las observaciones objetivas de sus colegas. Ni esta área de la enseñanza ni las otras de carácter cultural, así como tampoco las de naturaleza científica, representan el grado cero en la experiencia pedagógica latinoamericana, ni menos zonas dominadas por la maleza que denuncia atrasos y descuidos e inconsciencias. Hay que acercarse desprejuiciadamente a escuelas y colegios para conocer la realidad viva de las organizaciones y actividades nacionales. Nosotros hablamos en nombre de observaciones personales propias porque hemos dedicado largos años al estudio de los problemas internacionales con el empeño de verificar la gran verdad de la construcción de nuestro mundo por nosotros mismos y no por la intervención —y a veces intrusión— sea europea o norteamericana.

José María Monner Sans, en su artículo titulado *La enseñanza del idioma*, expresa, entre otras cosas, esta afirmación: "Para plantear adecuadamente el problema conviene preguntarse si en la instrucción secundaria enseñamos gramática, teoría literaria e historia de la literatura para que el alumno aprenda gramática, teoría literaria e historia de la literatura. Respondo —al amparo de gente experta— que *no*. Enseñamos, debemos enseñar tales disciplinas con un propósito que excede la órbita de las tres. Las tres son sólo *medios* y no *fin*es de la tarea escolar. Y cuando se las considera fines de la tarea escolar, ésta se convierte en jactanciosa monserga de dómines"².

Lo que hay en la afirmación de Monner Sans es precisamente una "monserga", es decir un lenguaje confuso y embrollado relativo a la didáctica del idioma, como vamos a demostrarlo. En primer lugar, la "instrucción secundaria" ha sido superada por la *educación* secundaria. Sería redundante hablar de la *instrucción* y de *enseñanza* y *aprendizaje* que son términos concomitantes e integrativos. Si se dice que se instruye para educar se establece un concepto diferente. Por otra parte, estrictamente, en lenguaje fundamental y universal de la didáctica, todo lo que se *enseña* es para que *aprenda* el alumno, absolutamente todo. De lo contrario, la comunidad maestro-alumno no tendría razón de ser en cualquiera de los grados de la educación, desde la primaria hasta la universidad. La función del

²José M. Monner Sans. "La enseñanza del idioma". *Antología de Poetas y Prosistas Americanos*. Edit.

por Oscar Beltrán. El Ateneo. Bs. As. 1937. Tomo iv. p. 407.

maestro o del profesor es *enseñar*. Y la del alumno, *aprender*. Decir, por tanto, que se enseña el contenido de una materia, precisamente para que no sea aprendida, es incurrir en un error tremendamente garrafal. Además, si consideramos que hay una relación muy estrecha entre *instrucción* y *educación*, hasta tal punto que hay una *instrucción educativa* y una *educación* que se funda en la *instrucción*, que se construye sobre la instrucción, no puede concebirse educación alguna sobre la base de la ignorancia y sobre el hecho de *no aprender nada*. Las ciencias de la educación, especialmente las psicológicas y de modo particular la Psicología del Aprendizaje aseguran, por medio de la investigación de las capacidades individuales y de la evaluación de los resultados de procesos, la obtención de altas calidades educativas por medio de la comprensión, asimilación, retención, crítica y aplicación de lo que se aprende. De ahí surge una estrecha interdependencia, en la instrucción y en la educación, entre los *medios* y los *finés*. Las materias indicadas por Monner Sans, en su artículo, tienen *finés específicos*, finés formales y finés prácticos, finés de largo alcance y objetivos de realización inmediata, finés que son metas distantes y puntos de mira próximos. Muchas veces se pierde de vista el fin propiamente dicho, la *teleología* de la instrucción y la educación, cuando el maestro no contempla sino la jornada diaria como una simple *tarea*, para usar la palabra que emplea Monner Sans al término de su afirmación, en una forma desde luego muy impropia, en relación con el concepto que trata de expresar, pero que no alcanza a decirlo. Tampoco hay que perder de vista que las materias citadas por Monner Sans tienen *métodos* y *procedimientos* que les son propios, tanto para la investigación como para la enseñanza. Y éstos son los *medios*. De otro lado, sería absurdo afirmar que para alcanzar la efectividad de los medios haya que desechar los finés, y viceversa. Nos encontramos pues, ante palabras claves sobre cuyo uso inteligente y responsable hay que tener precisión y seguridad, sobre la base de una sólida formación cultural general y de una preparación pedagógica sistemática. De lo contrario, el profesor crea conflictos conceptuales y "monsergas" inextricables, como en el presente caso. Más lamentables de lo que aparecen a primera vista, cuando se trata de la docencia universitaria en las más grandes universidades latinoamericanas y con el ejercicio reiterado de posiciones administrativas de influjo nacional.

Unamuno solía exagerar las proporciones de sus afirmaciones y negaciones. Al referirse a la gramática dijo alguna vez que el idioma no se aprende por la gramática de la misma manera que la

fisiología no enseña a digerir. Aunque la comparación no es apropiada y es de esa clase de comparaciones "unamunescas" que tienden a forzar un punto de vista individual, cabe decir que el alumno que está suficientemente enterado de la importancia de la higiene alimenticia y de los problemas de la nutrición, los comprende cada vez mejor con el auxilio de la fisiología. La dietética no consiste solamente en una técnica alimenticia, sino en el conocimiento de su base científica. Por otra parte, el idioma materno se aprende desde muy temprano y la escuela lo racionaliza, lo eleva a planos de conciencia, lo sistematiza, lo explica, da oportunidades múltiples para su uso condicionado y libre, lo corrige, lo mejora incesantemente. Y estos propósitos son cumplidos en parte, necesaria y fundamental, por medio de la gramática seleccionada cuidadosamente en sus contenidos a cada nivel de aprendizaje, siempre en estrecho enlace con el idioma.

La enseñanza que se basa en fundamentaciones científicas y en investigaciones psicológicas variadas tiene que descartar, en forma radical, toda tendencia a impartir recetas como soluciones para los problemas didácticos. Lo mismo con respecto a la enseñanza del idioma que en cuanto a todas las materias comprendidas en el plan de estudios. Cuando América Castro dijo: "instruiremos sobre el lenguaje antes de enseñar gramática"³, lo que impartía era una receta y no un principio pedagógico. Sería absurdo "instruir sobre el lenguaje" sin enseñar gramática, ya que la instrucción se cristaliza, se organiza, se sistematiza en formas normativas, es decir gramaticales. De lo contrario no habría concreciones mineralizadas de la instrucción. Y si hay que entender que la gramática necesaria tiene que existir en función del idioma, paralelamente al idioma, ella tiene que estar también en toda circunstancia y oportunidad, sin delimitaciones infranqueables.

Alfonso Reyes, sin duda el más notable lingüista y humanista en el área del español, en el presente siglo, dijo en 1943, en la ciudad de México, al dirigirse a los maestros de su país, en relación con los problemas de la enseñanza del idioma: "Nuestra plática tiene por asunto la necesidad de cuidar el aseo y decoro de nuestra lengua y el recordar a los maestros de escuela que, en esta obra de salud nacional, les corresponde un deber inexcusable, el primero de los deberes, puesto que no hay educación ni enseñanza verdaderas sin la comunicación de la palabra. La tesis se demuestra con el solo enunciado, y cuantos me escuchan la comparten conmigo". El

³Monner Sans. Op. cit. p. 409.

aseo y decoro de la lengua, de nuestra lengua, representaba para Reyes el valor y trascendencia de un problema nacional. Tal problema no puede desentenderse de la inclusión condicionada de la gramática. Por lo demás, Reyes se dirigía a los maestros, a sus conciudadanos, en términos respetuosos para su misión y para ellos mismos, haciéndoles sentirse solidarios en una grande obra cultural común.

En otra parte de su plática enunció Reyes: "Cuando se desvirtúan las lenguas, se desvirtúan los pueblos. Sostenerlas en su vigor es sostener el progreso humano sobre la naturaleza animal".