

H  
370.5  
E34  
C.R.

# LA ESCUELA COSTARRICENSE



EN ESTE NUMERO:

*Apuntaciones metodológicas  
sobre la enseñanza de la Gramática*

Por NAPOLEON QUESADA S.

*A manera de prólogo*

# LA ESCUELA COSTARRICENSE

REVISTA PEDAGOGICA MENSUAL

Organo de la Secretaría de Educación Pública

DIRECTOR: MOISES VINCENZI

Año I

San José, Costa Rica, 13 de junio 1932

No. 1

## *La Escuela Costarricense*

*Se desea realizar en la revista algo así como una enciclopedia en que los maestros de ambos sexos, los más preparados, expliquen al país la metodología de cada uno de los ramos de la educación y la enseñanza nacionales. No de otra manera podría orientarse la escuela dentro de nuestras propias necesidades y nuestra propia experiencia.*

*Importar doctrinas extranjeras sin someterlas a las condiciones características del medio, es, por todos conceptos, cosa imprudente. Por no considerarlo en tal forma se ha perdido en muchas oportunidades un tiempo que pudo haberse dedicado al estudio de los verdaderos problemas de la Escuela.*

*Si no tuviésemos en el magisterio personas entendidas, de verdad, en los diversos temas de la cultura, se excusaría el hecho de que importásemos del extranjero el consejo oportuno al desenvolvimiento de la enseñanza. Sin embargo, siempre se resentirían las escuelas de esa falta de inspiración autóctona que trasmite el sentido de la verdad inconfundible de un país, con sus características únicas. Para encontrarlas hemos de buscar el resultado de las meditaciones y las prácticas del maestro costarricense; le hemos de dar oportunidad de expresar sus*

*ideas, acerca de todos los aspectos escolares. Sólo así alcanzaríamos el fruto de sus pesquisas culturales, y, con ellas, la interpretación más profunda de cuanto sabe y de cuanto necesita saber. He allí, pues, a grandes rasgos, el propósito de la revista.*

*No se excluye, en modo alguno, la información extranjera, sino en lo que no esté asimilada por nuestros hombres. Alentando sus deseos de producir, encontrarán, tarde o temprano, el método preciso que ha de convenir a la psicología del país y a las posibilidades económicas del mismo. Hemos de hacer, por tanto, un esfuerzo sostenido por que se pueda apreciar, en nuestro ensayo de enciclopedia metodológica, su estado de mayor o menor amplitud espiritual; por que se adviertan, en ese estado, tanto sus excelencias como sus deficiencias.*

*Mas, hemos de empezar por atender el consejo de los mayores y de los mejores. De aquí nuestro afán de cerrarnos a toda colaboración espontánea: la que se publique será, de manera exclusiva, solicitada. Llevaremos a cabo este empeño, a todo trance, ya que se nos deja la responsabilidad entera de la revista. Pero, eso sí: el maestro, por humilde que sea, tiene derecho a juzgar nuestra obra y a señalar sus defectos. Estaremos, por ello, atentos a escuchar la voz de todos.*

*Se desea, a más de lo anterior, elevar con «La Escuela Costarricense» el nivel cultural del maestro. Nos propondremos descubrir, ayudados por los Inspectores y Visitadores de Escuelas, a quienes se ha dado el encargo de cooperar en la difusión de cuanto expongan los mejores maestros del país, la vocación cultural de cada uno, con el objeto de ponerla en aptitud de desarrollarse. Soli-*

*citaremos, para este propósito, a los más distinguidos especialistas de cada materia, nóminas de libros escritas en orden, ya sea psicológico o cronológico, según convenga. Cada uno escogerá la suya y tratará de ordenar sus lecturas de acuerdo con ella. Sólo así se logrará que el maestro lea con orden y progrese dentro del rumbo, o los rumbos, escogidos por él para desenvolverse.*

*Pero, como no basta señalar listas ordenadas de libros, iremos viendo el modo de que las Juntas de Educación los adquieran; y de que los maestros busquen la forma de comprarlos, con veladas, con ferias, con los medios que sean apropiados al engranaje mismo de las escuelas. No habrá excusa atendible para que los maestros nos neguemos a leer, con sistema y con orden. El buen éxito de esta campaña estará en las manos de Inspectores y Visitadores, que son los encargados de difundir las inquietudes culturales de la revista.*

*Ya sabemos cómo no es suficiente mejorar los programas de trabajo para obtener buenos resultados. Mejorar al maestro es cosa más interesante todavía. Y sólo podrá realizarse tomando una absoluta resolución de ordenar sus estudios personales, de manera que sea capaz de llegar hasta el sacrificio por conseguirlo.*

*«La Gaceta» y los otros periódicos publican las circulares, los acuerdos y los decretos de la Secretaría de Educación y sus dependencias. «La Escuela Costarricense» no se ocupará, por consiguiente, de hacerlo. Se dedicará, por entero, a las cuestiones metodológicas que tengan atinencia con los problemas permanentes de la pedagogía. Tampoco se destinarán sus páginas a homenajes, a elo-*

gios, en suma, a cuestiones pasajeras. Hay otras hojas que realizan con justicia, y con belleza, este servicio.

Adquirimos, pues, frente al magisterio nacional, una grave responsabilidad: la de buscar medios superiores de trabajo, de mejoramiento, de inquietud. Sólo que esa responsabilidad la hemos de compartir con nuestros colaboradores, escogidos, desde este número, entre las autoridades más distinguidas, en materias pedagógicas, de todo el país.

Esperamos que, al final de la obra, los maestros que trábajen en los lugares más lejanos tengan, en la colección de «La Escuela Costarricense», una guía completa para sus trabajos culturales. Lo esperamos y habremos de alcanzarlo si con nosotros coadyuvan quienes saben y pueden hacerlo.

La Dirección

*Apuntaciones metodológicas  
sobre la enseñanza de la Gramática*

*Apuntaciones metodológicas*  
*sobre la enseñanza de la Gramática*

Por NAPOLEÓN QUESADA S.

Los ejercicios de elocución oral y escrita en las escuelas primarias y en los colegios de educación secundaria, no deben confundirse con los estudios gramaticales propiamente dichos, si bien unos y otros se auxilian y completan mutuamente.

La gramática, tal cual se entiende modernamente, debe estudiarse como disciplina o ciencia de observación que se realiza mediante el examen y la agrupación de fenómenos de lenguaje, para llegar, por medio de síntesis progresivas, a establecer y definir las leyes que en ellos rigen, las leyes del idioma, de su evolución, de su vida exuberante, que tan íntima relación tiene con la vida del pueblo, con los factores todos que determinan su carácter, sus inclinaciones y su valor en la historia.

Ningún hábito, ningún uso, refleja mejor la psicología de un pueblo que su lengua, como que el hablar es el trasunto del pensamiento, y las formas del lenguaje popular son el exponente de las modalidades permanentes y características del alma de toda agrupación humana.

Entendida así la gramática, se comprende, desde luego, que su estudio es esencialmente de lógica y de historia de la lengua, y de psicología del pueblo que por siglos la ha empleado para expresar cuanto siente y cuanto piensa.

Véase, pues, si consideramos o no elevada, noble e interesante en extremo tal ciencia o disciplina para



los jóvenes que se educan en nuestros colegios y escuelas.

Yerran, a nuestro modo de pensar, los que andan buscando la manera de *ennoblecér la gramática*, y para ello quieren hacerla consistir, únicamente, en instrucciones y prácticas de composición o elocución oral y escrita y en observaciones acerca del estilo de las obras literarias.

Nos parece que esto es confundir especies. Bueno, excelente, que se procure adiestrar a los alumnos en ejercicios prácticos de composición oral y escrita hasta convertirlos en maestros del bien decir, si a tanto llega la eficacia de la educación; pero ¿podrá realizarse esto amplia y cabalmente, sin fundamento en la gramática, sin contar, previa o paralelamente, con esta disciplina?

Categorícamente hay que responder que no. Uno de los principales propósitos, una de las orientaciones primordiales de la Pedagogía, es el dotar a los jóvenes de mentes constructivas, mediante la posesión de verdades demostradas y mediante el destierro de toda noción impuesta por el maestro y aceptada por el alumno dogmáticamente; mediante el ejercicio, hermosamente fecundo en frutos intelectuales, de la elaboración o construcción de los conocimientos de un modo lógico, por los mismos jóvenes, guiados y alumbrados en esta tarea por el educador.

Si esto es así, ¿qué fundamento podrá dar el profesor a las correcciones, enmiendas y advertencias que aconseje a sus discípulos en la composición oral y en la escrita, a fin de que su enseñanza no se desenvuelva dogmáticamente, y no se sustente por completo en la autoridad e imperio de su palabra? ¿Se dirá que el fundamento puede ser el oído, es decir, la armonía y música que acertemos a dar a la elocución? A todas luces esto sería anticientífico, ilógico, temerario. A manera de guasa se han compuesto di-

vertidos discursos de disparates concertados, sabrosamente reideros, que en cuanto a armonía, resultan verdaderos trozos de música.

Fuera de que, en muchos casos, se tratará de formas correctas determinadas por nuestras leyes fonéticas, que en cuanto a sonoridad y armonía no difieren, en verdad, de las incorrectas. ¿Cómo demostrar a los jóvenes que la forma que recomendamos es preferible a la que condenamos? ¿Cómo demostrarles que *opimo* es preferible a *ópimo*, *intervalo* a *intèrvalo*, *telegrama* a *telégrama*, *metamorfosis* a *metamórfofis*, etc.?

Compréndese que nos referimos a la educación que conviene a los jóvenes que tienen ya capacidad bastante para aprender su idioma gramaticalmente; no a los niños de los primeros grados de la escuela primaria, que nada pueden comprender aún de etimología, ni de las leyes concernientes a la derivación de nuestros vocablos.

Con ellos habrá que proceder de modo distinto. Considérese la índole que, en general, tiene la educación primaria, en que apenas es posible observar y agrupar unos cuantos fenómenos, sin que se pueda llegar al enunciado de leyes, si no es de las muy rudimentarias o muy incompletas.

Al alumno de los grados inferiores de la escuela primaria habrá que fundamentarle todas las enmiendas de la expresión oral y escrita, en el buen uso, es decir, en el de la gente mejor preparada. Pero para los alumnos de los colegios de educación secundaria, mucho más avanzados, esto no puede bastar. Debemos evidenciarles la verdadera razón que tiene la gente culta para preferir unas formas a otras.

Las anotaciones que hacemos tienen aun más importancia, si nos fijamos en la parte sintáctica de la lengua, la más delicada y trascendental, pues no es puramente externa o de forma, sino que atañe a lo íntimo, a lo realmente esencial y característico del

idioma, por lo que los principales gramáticos y estéticos del lenguaje, como don Juan Valera, son tolerantes en cuanto al léxico; pero inflexibles, irreducibles en lo que se refiere a la sintaxis. Consideran que los errores a ésta atañaderos, son los que hacen degenerar el idioma, los que amenguan su belleza pura y empañan su esplendor.

Por otra parte, no dejamos de reconocer que la enseñanza de la gramática tiene que apoyarse en la observación de trozos de elocución clásica, sin dejar de recurrir también a las formas, combinaciones y giros de uso popular, ya que las leyes gramaticales no podrían circunscribirse a la lengua culta o sabia, sino que deben tener por base, principalmente, la que es elaboración constante del pueblo y refleja así su instinto y su genio particular.

Por tanto, sin que podamos confundir en la enseñanza, la gramática con la elocución, no se concibe que vivan sin apoyarse la una en la otra; viven y se desenvuelven juntas; coexisten armoniosamente.

Necesarios nos parecen estos preliminares, pues del concepto que formemos de la gramática, del fundamento que le demos y de la finalidad que le atribuyamos, habremos de derivar las principales observaciones y recomendaciones acerca del método, procedimientos y medios que hay que elegir para su enseñanza.

Antes digamos que aunque no es lo esencial de la gramática dar reglas para el uso correcto de los vocablos y para su combinación, finalidad que aún le señala Bello, y con éste buen número de gramáticos, es lo cierto que no pocas veces, de las leyes de nuestro idioma resultan conclusiones que, a manera de reglas, revisten este interés práctico: la corrección, que debe entenderse como la condición lógica de la expresión hablada o escrita, y por tanto, la condena-ción de lo que claramente debe considerarse como vicio de pronunciación o de escritura o como error

de lexicología, de concordancia, de régimen o de construcción.

Si señalamos a la gramática, como única o como primordial razón y finalidad el llegar a ponernos en condiciones de hablar y escribir bien, es evidente que el método de su enseñanza—endilgado a conseguir su objeto—tendrá determinados caracteres; pero tendrá otros, si se señalan a la disciplina de que tratamos otro fundamento y otra finalidad. Si al estudio de la botánica, por ejemplo, le señalamos como objeto el aprovechamiento inmediato de las plantas medicinales, alimenticias, tintóreas, textiles, etc., y su distinción de las nocivas, el método para este ramo de enseñanza será uno; pero seguramente será otro, si consideramos que la razón de los estudios botánicos está en una necesidad del espíritu: la de conocer, y su fin en la satisfacción de esta noble necesidad. Si esta misma razón y esta misma finalidad damos a la gramática—como creemos que debe ser—no será difícil señalar los caracteres del método que debe seguirse en su enseñanza.

Fundamental nos parece, en materia metodológica y en la aplicación de cualquier texto de gramática, el siguiente consejo: tome el profesor todo precepto, toda regla, toda síntesis gramatical, no como principio que hay que enseñar de modo inmediato, para aplicar luego, sino como conclusión, a que los jóvenes deben llegar mediante la observación y examen de una serie de ejemplos tomados ya del lenguaje popular, ya de buenos autores castellanos, si se trata de evidenciar la legitimidad de vocablos, construcciones o giros idiomáticos.

Es obvio, pues, que para enseñar gramática por medio del examen de la lengua misma, hay que multiplicar los ejemplos, los pasajes de escritores notables, sin olvidar, en la parte constructiva de toda

doctrina gramatical, el lenguaje vivo, pintoresco y poderoso de las multitudes.

Nunca los ejemplos serán bastantes para una construcción así de la gramática en su aspecto lógico e histórico. Se conseguirá de este modo acostumbrar a los jóvenes a considerar la lengua con el criterio que piden las siguientes palabras del eminente maestro en esta materia, Rufino J. Cuervo:

«El lenguaje no es ya aquel mecanismo inerte y sin vida, perennemente sujeto a fórmulas inmutables. Todo se muda en él: la pronunciación, la escritura, la morfología, las acepciones de las voces, la sintaxis; y por tanto, la nomenclatura y las reglas de una lengua no son siempre aplicables a otra».

Asunto fundamental en la metodología de la gramática es la distribución acertada de la materia; el calcular, con la experiencia por guía, lo que debe y conviene dar como conocimiento gramatical a cada grupo de alumnos, según su facultad de comprensión, su desenvolvimiento mental y su preparación anterior. A este propósito se presenta, inmediatamente, el problema de la separación fundamental de la materia: si es posible y conveniente distribuir en cuatro cursos distintos, las cuatro grandes divisiones: fonología, lexicología, morfología y sintaxis, de modo que cada división se vea plena en el curso correspondiente, o si conviene realizar una enseñanza concéntrica y ver desde el primer curso de gramática los cuatro ramos para ampliarlos e intensificarlos en los cursos siguientes.

Esto último parece ser lo más lógico y más conforme con las ideas modernas en materia pedagógica. Fuera de la ventaja de tener en cada curso un cuerpo perfectamente organizado de conocimientos,

lo que es factor de una excelente organización mental, se tendría la de una gradación más cumplida de las dificultades de los estudios gramaticales. En efecto, las nociones elementales de sintaxis—pongamos por caso—se hallan tan al alcance de los jóvenes que comienzan los estudios gramaticales, como las primeras nociones de fonología, de lexicología o de morfología.

¿Es posible realizar un plan de enseñanza así?

Sí, si es posible; pero exige mucho cuidado, mucho cálculo para disponer las nociones de modo que el estudio de las correspondientes a una sección, no exijan otras que corresponden a otra división, dado el enlace que cada noción tiene con otras que le sirven de fundamento. Así, por ejemplo, el estudio de las oraciones pasivas, sencillo y expedito hecho de modo muy elemental, requiere, para hacerse completo y cabalmente esclarecido, el conocimiento previo de la voz como accidente del verbo, estudio un tanto difícil, en que es imprescindible la comparación de la morfología castellana con la latina. Calcúlense las inconsecuencias que podrían darse en un programa por los innumerables casos en que el tratamiento de los temas gramaticales requiere limitación y parsimonia a fin de que cada uno de ellos, conforme la extensión e intensidad con que han de tratarse, sólo se fundamente en los puntos que ya se han tratado y que corresponden a distinta sección gramatical.

El estudio ajustado a un método concéntrico a veces quizá no permitiría dar, con cabal acierto, una adecuada continuidad a la materia de estudio, la que se vería interrumpida o mal englobada, por la necesidad de llevar en cada curso, paralelamente, el desarrollo de las cuatro divisiones gramaticales. Y esto es en extremo interesante para los alumnos cuando las lecciones han sido útiles y amenas para ellos. La falta de acertada continuidad podría introducir en el

estudio algo de desconcierto generador de desorden mental.

Así, si estamos explicando una ley fonética que abarca series de fenómenos interesantes, y los alumnos sienten vivo interés por su examen y comentario amplio para llegar a la síntesis correspondiente, ¿no se corre el riesgo de interrumpir o de achicar la materia para pasar a explicar otras leyes fonéticas u otros puntos de morfología o de sintaxis? ¿No se patentizará a los alumnos que hemos abandonado un campo que aun ofrecía a nuestros ojos curiosos mucho que ver, para pasarnos a otro campo, apremiados por el tiempo?

No negamos que pueda hacerse siempre, concéntricamente, lógica, amena, interesante y atrayente la enseñanza de la gramática; pero repetimos que habría que disponer la materia con exquisito cuidado a fin de sacar triunfante la lógica, y por tanto, el orden y concierto de los conocimientos, base de una sólida y eficaz organización mental.

Difícil es, por muchas razones, la aplicación de un método concéntrico: un profesor poco hábil y cuidadoso, siempre corre el riesgo de presentar como materia nueva los conocimientos que hay que recordar para ampliarlos y profundizarlos—pues de ambas cosas se trata: de aumentar el radio de un círculo y de teñir o colorear éste con más intensidad. Quien se ocupa en el profesorado habrá visto con cuánta frecuencia los alumnos dicen como en són de protesta: «Eso no lo hemos visto», únicamente por el cambio de modalidad en la presentación o en la aplicación del conocimiento adquirido. Y como se trata de algo básico para la lección nueva, es evidente que el profesor y los alumnos se verán desorientados para proseguir la tarea de extender la cultura gramatical. Esto es más frecuente y más grave cuando los alumnos cambian de profesor.

Ofrece también bastantes dificultades la distribución de la materia de otro modo, no concéntrico, sino siguiendo una línea recta, es decir, calculando cada parte de la gramática, en su plenitud, para un curso o año del colegio. En efecto, hay numerosos puntos gramaticales que teniendo una notable correlación, corresponden a divisiones distintas de la gramática; no conviene separarlos, sino relacionarlos y tratarlos paralelamente. Las correlaciones son más notables y más frecuentes en puntos de lexicología y morfología.

Además, bien se comprende que en cada parte los puntos avanzados y finales de ella, son más difíciles que los comienzos de otra parte. Pasaría con la gramática lo que sucede con frecuencia con las matemáticas: son muchas las nociones de aritmética más difíciles que otras de álgebra o de geometría, de donde se infiere que estas tres materias deben enseñarse paralelamente. Probablemente yerran los que quieren disponerlas en línea recta: el álgebra como continuación de la aritmética, y la geometría como prolongación del álgebra, es decir, separarlas, aislarlas como si no fueran partes de un solo *todo*.

En cuanto a la gramática, quizás será posible adoptar, en la distribución de su materia, un criterio conciliador entre los extremos que hemos expuesto. No disponer o calcular la materia toda de un ramo gramatical para un año, ni desarrollar los cuatro ramos paralelamente de modo riguroso.

Así, creemos que es posible distribuir la fonología en los dos primeros años de educación secundaria. Las nociones más sencillas y comprensibles, la agrupación de fenómenos observados y la construcción de leyes fonéticas parciales, pueden ser la materia gramatical del primer año; el enunciado cabal de estas leyes, y las cuestiones relacionadas con la derivación latina que ofrezcan mayores dificultades, como el acento y la concurrencia de vocales, se pue-



den reservar para el segundo. En el primer año, por ejemplo, es posible tratar de las letras y de sus clasificaciones y es también posible agrupar numerosos fenómenos de abreviación y de suavización hasta enunciar leyes parciales: conversión de *p* latina en *b* castellana; *t* en *d*, etc.; pérdida de *e* final, de consonantes finales, de vocales internas, etc., etc., y aun se puede generalizar algo más hasta hacer separada o conjuntamente la observación de que, en general, las palabras latinas se abrevian al pasar al castellano, y que las consonantes duras o ásperas de las voces latinas se truecan en castellano por las correspondientes suaves. Ya en el segundo año, relacionando estas leyes parciales, pueden construirse y enunciarse las leyes fonéticas de modo completo y definitivo.

Ciertas leyes fonéticas del castellano antiguo como el cambio de *a* en *e*, en contacto con *i* o con *u* tónica, y el transporte del acento a la vocal más sonora, pueden dejarse para una revisión en años superiores, cuando por el estudio de los primeros monumentos literarios del castellano, los alumnos estén bien capacitados para entenderlos.

He aquí, en líneas generales, el plan de distribución de los estudios gramaticales propios de un colegio de educación secundaria, siguiendo el método combinado que imaginamos:

I AÑO. Letras. Alfabeto. Clasificación de las letras. Fenómenos de abreviación y de suavización. Letras iniciales; finales; mediales. Letras eufónicas. Fenómenos de metátesis; de atracción y asimilación. Raíces latinas y griegas (estudio ocasional, sin metodización científica, a propósito de las lecturas, de la terminología de varias asignaturas, etc.).

II AÑO. Fonología. Leyes fonéticas. Figuras de dicción. Acento, sílabas; concurrencia de vocales.

Raíces latinas y griegas (estudio ocasional, como en el año anterior).

III AÑO. Lexicología. Categorías; las partes de la oración en general. El sustantivo. El adjetivo. El artículo. El pronombre. Morfología nominal. Raíces latinas y griegas (estudio ordenado, dispuesto con meditación previa).

IV AÑO. Lexicología. El verbo. El adverbio. La preposición. La conjunción. La interjección. Morfología verbal. Raíces latinas y griegas.

V AÑO. Sintaxis. Raíces indogermánicas.

Podría hacerse un programa adecuado para el estudio gradual de las raíces latinas y griegas e indogermánicas, a fin de sistematizar siempre este estudio tan interesante, en vez de dejarlo como ocasional o al arbitrio del profesor. Hoy por hoy no se le presta el cuidado e interés que debe tener, y no son pocos los profesores que, quizás por falta de tiempo, o quizás por no concederle importancia, lo descuidan y abandonan del todo. No debería ser así: tal estudio esclarece admirablemente la significación de nuestros vocablos, acostumbra a los alumnos a un análisis provechoso; les expedita en el conocimiento de la terminología técnica de importantes ramos científicos y les auxilia eficazmente en el examen ortográfico de nuestras voces y les afianza en su escritura correcta.

Ya que no figura en nuestro plan de estudios ni el latín ni el griego—lo que algunos consideran como una deficiencia—por lo menos habrá que tratar seriamente este sustitutivo de tan hermoso e interesante estudio: las voces de aquellos idiomas que figuran como compositivas de las castellanas y que se ha convenido en llamar *raíces*.

Queremos ahora, aunque sea brevemente, apuntar algunas recomendaciones metodológicas concretas, acerca de la enseñanza de la gramática en nuestros colegios.

Sea nuestra primera recomendación acerca del dogmatismo en ella.

Si se trata de formar espíritus libres, de fecunda iniciativa, investigadores, hay que dar a la enseñanza el carácter de espontánea, creadora, activa, de parte de los alumnos. La pasividad es un mal terrible en la educación: la mente que se acostumbra a aceptar, sin examen esclarecido, como verdad cuanto brota de labios ajenos, aun cuando sea de labios del maestro o profesor, está propicia para aceptar toda clase de imposiciones, a vivir, aunque talvez sin darse cuenta de ello, ni sentirlo, en la esclavitud. Jamás será señora de sí; nunca contará con sus fuerzas propias para la investigación; ave prisionera en su jaula, no tendrá jamás alas suficientemente poderosas para remontar el vuelo a excelsas regiones o tenderlo por libres campos.

Creemos que van ya esfumándose los tiempos en que la enseñanza reposaba por entero en la autoridad del preceptor que definitiva y solemnemente hacía aceptar como verdades indiscutibles, reglas, definiciones, principios y doctrinas.

Decimos que van esfumándose y no que han desaparecido, porque aun persisten en parte y aun se corre el peligro de que el preceptor, a veces sin quererlo ni pensarlo, se convierta en dómine y se atenga a su autoridad y prestigio para dogmatizar.

En efecto, el profesor de gramática tiene cada día que responder en su cátedra y fuera de ella a multitud de preguntas, reflejo de las dudas de los alumnos, acerca de los puntos más variados de la materia: cómo se escribe tal palabra; qué significa tal vocablo; qué preposición debe usarse con el verbo;

cuál es el sujeto de tal cláusula; en qué caso está tal forma pronominal, etc., etc. Y el profesor, apremiado por la solicitud de los alumnos y con escaso tiempo para sus contestaciones, va resolviendo problemas y disipando dudas, dogmática y soberanamente.

No debiera pasar nada de esto. Siempre se debería fundamentar cada respuesta, razonar cada precepto, apoyar en texto y doctrinas lógicas cada decisión.

Y aun más: en la realización de un método racional riguroso, cada conocimiento debiera ser la consecuencia lógica derivada por los mismos alumnos de una serie de ejemplos o de ejercicios que el profesor dispusiera y dirigiera; y ya que en las preguntas o consultas ocasionales de parte de los alumnos, no sea posible observar este método intuitivo o socrático, el profesor, por lo menos, debiera siempre procurar exponer, brevemente, los fundamentos de sus respuestas o decisiones.

Pasando a otro carácter del método, diremos que ha de observarse en la asignatura de que tratamos una enseñanza gradual.

Dividir y graduar las dificultades es precepto pedagógico, de metodología general. Conviene aplicarlo a la enseñanza de la gramática y razonarlo particularmente en esta aplicación.

Aparte de la gradación que de la materia en extenso hacen o deben hacer, con mucha discreción, los programas, conviene en cada tema gramatical dividir lo más posible las dificultades de observación de fenómenos y de las síntesis correspondientes; hay que disponer cada lección de modo que comenzando de lo familiar y conocido, vayamos, por pasos contados, a las consideraciones más elevadas, a las leyes del idioma, cada vez más amplias y completas. Así, para ciertas nociones gramaticales, es preciso que el preceptor comience por el examen del lenguaje po-

pular costarricense. Esto es ventajoso, tanto por lo conocido que tal lenguaje es para los alumnos, por lo regular, como porque el pueblo, gran conservador de formas antiguas que la cultura ya ha desterrado, nos presenta en su vocabulario y aun en la manera de construir sus oraciones, frases y cláusulas, una magnífica oportunidad para tratar de la historia o evolución del lenguaje. Tomando, pues, no pocas veces, como base el lenguaje de nuestros campesinos, daremos interés, animación y vida al estudio de las formas castellanas en su aspecto histórico, y se nos allanará por modo extremo, el estudio de ciertas leyes fonéticas, semánticas y sintácticas. Acabalemos, por medio de ejemplos, este punto: constantemente usan nuestros campesinos las expresiones *a yo, con yo, para yo (pa yo)*. Examinando estas expresiones o investigando su fundamento ¡cuán fácil es llegar a comprender el imperio de la analogía, la importancia extrema de esta ley que, según Cuervo, ha llegado a asumirla en el mismo grado que la derivación.

Con estas expresiones se pueden juntar y relacionar las numerosísimas formas viciosas que la población indocta, principalmente la infantil, usa en su afán de moderarlas por las que le son muy conocidas y usuales: *altamisa* (ya admitida por la Academia) *almario, andé, andaste, escibido, sabo, conduct, desgañotarse, espernancarse, destornillarse* (de risa).

De la agrupación de estos fenómenos de lenguaje, tan fáciles de observar entre nosotros, pasaríamos a establecer las formas que lógicamente tendríamos que derivar de las latinas, y a compararlas con las usuales, para investigar luego los modelos conforme a los cuales éstas últimas se han desviado de las latinas: *sois, tuve, vuestro, despavorido, desnudo, tuyo, suyo*, etc. Por último, pasaríamos a observaciones más difíciles, como la de la pérdida de la tercera conjugación latina. Con todo este cúmulo de obser-

vaciones, llano será para los jóvenes la comprensión y aplicación de una de las leyes fonéticas más interesantes de nuestra lengua.

Si tratamos de la asimilación y de la disimilación, que tantas formas de la lengua han determinado, también el lenguaje que se oye en nuestros campos nos ofrece un admirable venero de ejercicios para la observación y la elaboración de las leyes fonéticas correspondientes. De asimilación: *ciénega, dibilidad, añidir, mendingar, librillo*, etcétera. De disimilación: *fósfero, deligencia, polecía, menistro, vesitar, molenillo*, etcétera.

Examinadas las formas populares, bien conocidas por los alumnos, y agrupadas convenientemente, facilísimo es hacer ver la razón de ellas—que nunca falta la lógica en la lengua popular—para llegar luego, mediante la comparación de formas castellanas con las latinas, a enunciar de modo definitivo las leyes correspondientes.

Sólo con una base así será dable interesar a los alumnos por estudios sobre los cuales pesa el prejuicio de que son largos, difíciles y fastidiosos. Casi nunca hemos dejado de encontrar, en nuestros humildes estudios de la lengua castellana, materia o punto gramatical importante acerca del cual no nos den interesantes sugerencias los términos y giros usuales entre los campesinos de nuestra patria. Así, nuestro pueblo conserva antiguas leyes fonéticas que la reacción etimológica o el trabajo de los eruditos ha desterrado de la lengua culta o literaria, pero que el instinto y la lógica, en asocio de la tendencia misoneísta del pueblo, han conservado hasta el día y probablemente conservarán por siglos, formando la firme, la inconvencible tradición de la lengua, y produciendo lo que también por mucho tiempo será imborrable: la diferencia o el divorcio entre la lengua



culta o literaria y la popular; entre el *sermo nobilis* y el *sermo rusticus* o *vulgaris*.

Una de las más importantes de estas leyes conservada por nuestro pueblo es la de la traslación del acento a la vocal llena en las combinaciones de llena y débil o viceversa, ley que dio origen y relativa estabilidad a las formas: *avié, tenié, durmié*, etcétera, en vez de *había, tenía, dormía*, etc., ley que hizo pronunciar *mió, judió*, en vez de *mío, judío*, y que persiste en numerosas formas como *Dios, yo, fui, fue*, etcétera.

Si descarnadamente presentamos esta ley fonética antigua a los jóvenes estudiantes, con el fin de que se expliquen aquellas formas en que avanzaba el acento, tan corrientes en el Poema del Cid, en los de Berceo, y en el de Alexandre, y en general en los primitivos monumentos literarios del castellano, es claro que los alumnos encontrarán a cada paso tropiezos, motivos de cansancio y de aburrimiento. Pero si examinamos los centenares de formas en que la población inculta y aun la semiculta de los países de habla castellana, hacen avanzar o retroceder el acento a la vocal fuerte y hacemos ver la abreviación y la mayor facilidad con que así se pronuncia, es evidente que sin dificultad alguna y con plena satisfacción y deleite, los mismos jóvenes llegarán al enunciado de la ley como tendencia actual del vulgo. No quedará ya más que aplicar la ley al castellano antiguo y comparar las formas castellanas con las latinas y hacer notar el triunfo de la ley en formas que resueltamente han sido aceptadas en nuestro idioma y que se apartan de la acentuación latina, como: *reina, vaina, Dios, yo*, etc.

Y aún extrañarán los mismos jóvenes que la ley no tenga ya cabal dominio en nuestro lenguaje. Véanse unas cuantas formas de la pronunciación corriente que para este punto nos servirían: *pais, paraíso, raiz*,

*maiz, oido, leido, caido, creible, increible, zodiaco, periodo,* etcétera.

Otro tanto sucedería con la ley fonética a que obedece la pérdida de la *d*. Nuestras formas usuales *sentao, acostao, ocupao, cansao,* etcétera, nos facilitan el hablar primeramente de la pérdida de la *d* intervocálica en el lenguaje de nuestro pueblo, luego de la pérdida de esta letra en el lenguaje de otras regiones de lengua hispana: *sentá,* por *sentada, perdio,* por *perdido,* etc., palabras en que aquí no se pierde resueltamente la *d*, sino que se oscurece solamente, y hablar, por último, de la pérdida de la *d* intervocálica en la evolución de las palabras castellanas, comparando, para esto, voces latinas y castellanas.

Hablemos ahora de otros importantes aspectos del método: la enseñanza ha de revestir los caracteres de amena e interesante para los alumnos; siéndolo para éstos, es evidente que aún más lo será para el profesor; es digno de advertirse esto, por cuanto el interés y el agrado con que el maestro imparte sus lecciones se refleja luego en los alumnos; si hay así fe y entusiasmo en la palabra del preceptor, la lección resultará realzada, comunicativa, atrayente para los jóvenes educandos.

En realidad, no distinguimos, en materia de enseñanza, entre lo ameno y lo interesante; en educación todo lo que interesa se vuelve ameno y todo lo ameno se vuelve interesante para los alumnos; son el anverso y el reverso de una misma medalla; son inseparables; se completan entre sí; y sin embargo, son inconfundibles. Ahora bien, en lo ameno e interesante de la enseñanza, tiene el profesor un papel preponderante, definitivo.

No puede negarse que hay materias que en sí son interesantes y amenas, a diferencia de otras propicias para las abstracciones y que fácilmente se vuelven tediosas para el estudiante; pero en las ma-



terias o temas que por sí tienen más interés y amenidad, el mal profesor puede amenguar tanto estas cualidades, que consiga hacer soporífera y detestable cada lección. La presentación de la gramática como serie de reglas, preceptos dogmáticos y definiciones descarnadas y apriorísticas, convierten, desde luego, este estudio en una disciplina insoportable por fastidiosa, es decir, por falta de interés y amenidad. La presentación de ejemplos de la lengua, a veces tomados de la realidad ambiente, las frases con que el pueblo comunica, comenta y aquilata los asuntos que diariamente se imponen como temas de conversación, es el medio más eficaz para dar a esta enseñanza los caracteres enunciados. La presentación de modelos o ejemplos tomados del castellano clásico y preclásico, bien seleccionados, pertinentes a la doctrina o punto que se trata de estudiar o esclarecer, es el mejor medio, el único quizás, para llegar a las síntesis que han de constituir la urdimbre gramatical, el cuerpo de doctrina, el sistema de lógica del idioma. Aquí se tropieza con una dificultad que el profesor ha de salvar con la mayor discreción: esos ejemplos clásicos o del castellano antiguo, desligados de la composición de donde se han tomado son, por lo general, incomprensibles para los alumnos, y por tanto resultan faltos de interés y amenidad; hay que esclarecerlos; hay que realzar su valor mediante la conexión que les dé el profesor, tan brevemente como sea posible, con la materia, acción o argumento que tiene la obra de que proceden. Pruébese discretamente a dar sobre cada ejemplo las explicaciones que le hagan perfectamente comprensible, y se verá cómo una frase muerta se trueca en algo vivo, interesante y ameno. Casi nunca se tiene este cuidado, y el profesor se limita al examen del ejemplo pura y simplemente para acomodarlo a la doctrina gramatical que está examinando. Así no es raro que algún alumno inter-

venga en la lección para preguntar: «¿Qué significa eso?». Y la pregunta no se refiere a las palabras, todas perfectamente inteligibles, sino a la lógica del concepto en relación con el texto de la composición íntegra, o por lo menos, del pasaje correspondiente. Abone nuestra opinión el recuerdo de una lección de gramática en que a propósito de las oraciones incidentales examinábamos la siguiente cláusula cervantina:

«Importa eso poco—respondió don Quijote—que Haldudos puede haber caballeros; cuanto más, que cada uno es hijo de sus obras».

Un alumno la escribió en el pizarrón; mas como no la entendía bien, hubo de escribir Haldudos sin *h* y con minúscula inicial. Alguien preguntó: «¿Qué son haldudos?». Explicamos entonces este pasaje de la gran novela, tan avanzado para la época en que se escribió, tan bello, tan noble por la generosa democracia que en él se significa. Después de activo, y a mi parecer sabroso comentario, se escribió correctamente la frase, que había cobrado vida e interés ante los alumnos, y así fué fundamento para ejercicios atrayentes que facilitaron admirablemente el llegar a la doctrina gramatical que nos proponíamos.

*Repetición y fijación de los conocimientos.* Quien haya ejercido el profesorado, sabe bien que una de las cosas que más desazonan al profesor es que después de explicar una lección y de hacer en los días subsiguientes satisfactorios ejercicios sobre ella, para juzgar el aprovechamiento de los alumnos, cuando nuevas lecciones han venido a ocupar la atención de la clase, sean poquísimos los estudiantes que recuerden aquélla con lucidez. A veces el profesor se desconcierta porque parece que jamás los alumnos oyeran hablar de las puntos tratados en la lección

cuyo recuerdo quiere suscitar y que parece totalmente perdido.

Necesita larga serie de ejercicios y paciente labor de recordación, para convencerse de que algo quedó de aquella lección, de que no se perdió totalmente.

Diremos que la lección no se repitió suficientemente para fijarla como conocimiento firme y definitivo?

Cierto es que la repetición es medio indispensable para fijar conocimientos, que son verdaderamente excepcionales las mentes juveniles que no la reclamen para poder tener como conquista firme el punto o materia que el profesor ha explicado. Pero en la labor de repetición hay que proceder con discreción y cuidado, si se quiere que sea eficaz. Ante todo, debe hacerse en las más variadas formas, pues se trata de afianzar ideas, conocimientos, y no simplemente palabras: sabido se está cómo los alumnos tienen la propensión a repetir una enseñanza con las mismas palabras que empleó el preceptor, por lo que siempre habrá que tratar de libertar al joven de esta especie de servilismo formal que tan pernicioso puede ser para el educando.

Repetir, pues, debe significar, para el caso, el presentar el conocimiento o, mejor dicho, hacer que los alumnos presenten el conocimiento en bien diversas formas de expresión. Ahora bien, de ninguna manera se conseguirá esto lógicamente, si no es en la aplicación del conocimiento; considerarlo siempre que sea pertinente como medio necesario para llegar a la posesión de una nueva verdad o, por lo menos, necesario para su esclarecimiento cabal y perfecto.

Rara es la lección gramatical en que no haya que aplicar los conocimientos de otra u otras lecciones. Alguna vez nos proponíamos, en clase, llegar a la conclusión de que hay verbos transitivos que a un mismo tiempo hay que considerar como predica-

tivos porque necesitan agregar a su enunciado una palabra atributiva. Se trataba entonces de las oraciones transitivas. Para nuestro propósito era necesario recordar el concepto de los verbos predicativos y hacer notar las semejanzas y diferencias entre ambas clases de verbos. Así en nuestra lección sobre oraciones transitivas hubo que aplicar dos veces las nociones adquiridas al tratarse de las predicativas. Esta aplicación fué mucho más provechosa para fijar la lección de las oraciones predicativas, que si ésta se hubiera repetido aislada varias veces.

Por otra parte, debe considerarse que en la fijación de un conocimiento hay que relacionarlo siempre con los demás ya adquiridos, de modo que todos constituyan en la mente del educando un todo armónico, un cuerpo organizado, un verdadero concierto, una construcción armónica y equilibrada, de tal manera, que todas las nociones se apoyen y sostengan mutuamente y la posesión de una suponga la de las demás. Para este fin no basta sustentar la noción nueva en las ya adquiridas, sino que es preciso, en buena lógica, que cada noción nueva abra para el alumno un nuevo horizonte, haga patente la necesidad de su continuación y acabamiento en nuevas nociones coexistentes, precisas para iluminar con verdadera plenitud las anteriores.

Cuando con el concurso de la actividad de los alumnos se ha llegado a establecer conclusiones lógicas en el estudio de la gramática, conclusiones que pueden llegar a enunciarse en la forma de reglas o preceptos de lenguaje, tal estudio presenta la finalidad que muchos le han asignado como principal: hablar y escribir correctamente. Entonces la regla reviste el carácter de verdad conquistada mediante el examen crítico del lenguaje; entonces conviene ejercitar la facultad o sentido crítico de los alumnos, haciéndoles notar y condenar los vocablos mal usa-

dos, la escritura incorrecta, las estructuras equivocadas, las formas verbales bárbaras, las faltas de concordancia, de régimen o de construcción que con tanta frecuencia aparecen en las columnas de nuestros periódicos y aun en libros flamantes y presuntuosos. Conviene formar y fortificar un criterio esclarecido para que los alumnos rechacen tales vicios y errores como máculas que deslucen, afean y aun llegan a estropear los escritos literarios.

Pero en este ejercicio conviene acostumbrar a los jóvenes a una prudente, generosa y discreta tolerancia; conviene acostumbrarlos a un virtuoso término medio. En efecto, tan grave nos parece un purismo nimio, dogmático, intransigente y ceñudo, como la abusiva libertad para emplear vulgarismos, barbarismos, solecismos, etc., que la lógica y una razonable cultura condenan.

A este respecto, quizás convenga advertir aquí que no podemos confundir el vulgarismo con el lugar común que tanto encocora a algunos críticos. No sabemos por qué han de condenarse como lugares comunes execrables «el sol de la libertad» «las cadenas de la esclavitud», «fuerte como un roble», etcétera. Si estos son lugares comunes condenables, ¿no serán, con más razón, lugares comunes las palabras todas del léxico, sobadas y resobadas por un uso de muchos siglos y muchos millones de hombres?

Ya Quevedo se burlaba donosamente de una copiosa lista de lugares comunes que desde su época hasta la nuestra han seguido usándose, unas veces mal y otras bien, evidenciándose con esto que no es la expresión en sí lo que constituye el lugar común, sino la falta de oportunidad y gracia con que la expresión se use dentro del párrafo flojo o brioso, musical o inarmónico, natural o afectado, desvaído o elegante.

Un crítico hizo notar que desde que Bécquer

llamó oscuras a las golondrinas, casi no hay escritor que, al mencionar estas aves, no adquiera el calificativo oscuras, las más de las veces impertinente; tal ha sido el poder sugestivo del famoso verso becqueriano. A nuestro modo de ver, este crítico tiene razón, porque la frase censurada es de un repetidísimo verso que pertenece a un autor muy popular y conocido, e involuntariamente, cuando uno oye hablar de «las oscuras golondrinas», sonríe, porque piensa en la visible imitación, en la sujeción mental, léxica y sintáctica de un escritor respecto de otro.

Pero las otras expresiones que se presentan como lugares comunes intolerables, no pertenecen a nadie, no evocan, por lo mismo, determinado verso o pasaje de un libro o de una composición, y así, pasan inadvertidas casi siempre, y estarán bien si son adecuadas y pertinentes dentro del contexto general de la frase.

\*  
\*\*

En este rápido estudio que se nos ha encargado, apenas hemos podido esbozar la doctrina metodológica; hemos tenido que conformarnos con hacer indicaciones muy generales, y, por vía de ilustración, hemos descendido a veces, a tratar casos especiales en la enseñanza de unas cuantas nociones gramaticales.

Bien se comprende que escribir un verdadero tratado de Metodología sobre esta materia, no es lo que se nos ha pedido, ni lo que ofrecemos ahora. Ello sería obra de mucho más tiempo y meditación.

LISTA DE CLASICOS CASTELLANOS <sup>(1)</sup>

## Siglos XIII a XVIII

Gonzalo de Berceo.  
Juan Ruiz, arcipreste de Hita.  
Pedro López de Ayala.  
Príncipe don Juan Manuel.  
Iñigo López de Mendoza, marqués de Santillana.  
Juan de Mena.  
Alfonso Martínez de Toledo, arcipreste de Talavera.  
Fernán Pérez Guzmán.  
Gómez Manrique.  
Juan Alvarez Gato.  
Jorge Manrique.  
Rodrigo Cota.  
Juan del Encina.  
Fernando de Rojas.  
Diego San Pedro.  
Antonio de Lebrija.  
Hernando del Pulgar.  
Garci Rodríguez de Montalvo.  
Juan Boscán.  
Garcilaso de la Vega.  
Bartolomé de Torres Naharro.

---

(1) Seguiremos publicando estas listas, de acuerdo con el plan explicado en el prólogo.

Fray Antonio de Guevara.  
Padre Juan de Mariana.  
Antonio Mira de Amescua.  
Francisco de Quevedo.  
Juan de Jáuregi.  
Guillén de Castro.  
Juan Ruiz de Alarcón.  
Vicente Espinel.  
Francisco de Rioja.  
Francisco de Moncada.  
Pedro Calderón de la Barca.  
Francisco de Rojas Zorrilla.  
Luis Vélez de Guevara.  
Baltazar Gracián.  
Agustín Moreto.  
Juana Inés de la Cruz.  
Antonio de Solís.  
Benito Jerónimo Feijoo.  
José Francisco de Isla.  
Ramón de la Cruz.  
José Cadalzo.  
Juan Meléndez Valdés.  
Gaspar Melchor de Jovellanos.  
Leandro Fernández de Moratín.  
Manuel José Quintana.  
Juan Nicasio Gallego.  
Andrés Bello.  
Juan de Valdés.  
Cristóbal de Castillejo.  
Lope de Rueda.  
Juan de Avila.



Fray Luis de Granada.  
Fernando de Herrera.  
Alonso de Ercilla y Zúñiga.  
Gaspar Gil Polo.  
Diego Hurtado de Mendoza.  
Santa Teresa de Jesús.  
Fray Luis de León.  
San Juan de la Cruz.  
Miguel de Cervantes Saavedra.  
Lope de Vega.  
Rodrigo Caro.  
Ginés Pérez de Hita.  
Cipriano de Valera.  
Antonio Pérez.  
Luis de Góngora.  
Mateo Alemán.  
Fray José de Sigüenza.  
Lupercio Leonardo de Argensola.  
Bernardo de Valbuena.  
Bartolomé Leonardo de Argensola.  
Tirso de Molina.  
El Inca Garcilaso.  
José J. de Olmedo.  
José María Heredia  
Francisco Martínez Marina.

JUAN ARIAS G.

Bibliotecario encargado del trabajo.

Biblioteca Nacional.

## Los números próximos:

### MESAS DE ARENA

Profesores Manuel Clemente Quesada  
y Lilia González.

### CIENCIA ELEMENTAL

Profesor don José Figuer del Valle.

### HIGIENE ESCOLAR

Doctor Nilo Villalobos.

### ARITMÉTICA

Profesora Atilia Montero.

### GEOLOGÍA COMPLETA DE COSTA RICA

Doctor Pablo Schaufelberger.

### CIENCIAS NATURALES

Profesor Rafael Cortés

### ORTOGRAFÍA

Profesores Manuel Clemente Quesada  
y Lilia González.

*Colaboración directamente solicitada*