

La Gramática Castellana de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña: un análisis estratégico discursivo

Kevorkian, Analía; Piaggio, Verónica
Universidad de Buenos Aires

1. Introducción

Este trabajo se inscribe dentro del marco del proyecto UBACyT “La historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires. Un enfoque estratégico-discursivo”, dirigido por el Dr. S. M. Menéndez, uno de cuyos objetivos es dar cuenta de las características del discurso del Instituto de Filología y establecer cómo ha influido en otros discursos teóricos, críticos y metodológicos que se produjeron a partir de él. El proyecto se plantea dentro del Análisis Pragmático del Discurso (Menéndez 1997, 2000, 2006, 2007 a y b), entendido como una disciplina de base lingüística que reconoce como marco general los postulados de la Lingüística Sistémico-funcional (Halliday 1979, 1985, 1994, 2002 a y b, 2003; Halliday y Hassan 1976, 1985; Eggins 2004), el Análisis del Discurso como disciplina de base lingüística (Brown y Yule 1983, Lavandera 1985, Schiffrin, Tannen y Hamilton 2001) y el Análisis Crítico del Discurso (Fairclough 1992, Wodak y Meyer 2001).

El objetivo de este trabajo es analizar la *Gramática Castellana-Primer curso* de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, con el fin de determinar cómo la relación entre los principios estructurales y estilísticos se pone en juego en el momento de redactar un manual escolar. Para ello, se hará particular hincapié en el análisis e interpretación de las estrategias discursivas que los autores despliegan a la hora de construir un objeto de estudio - la “gramática escolar” - un destinatario docente, un destinatario alumno y una esfera de actividades que los vincula.

La metodología es empírica y cualitativa. Su base es el análisis de los recursos lingüísticos y pragmático-discursivos que los autores utilizan cuando producen un determinado discurso en una situación particular, y dentro de una cultura específica.

En trabajos anteriores, analizamos el “Prólogo” de la obra citada e interpretamos, dentro del mismo marco teórico, las estrategias utilizadas por los autores para presentar la obra como el producto de la experimentación pedagógica a la luz de los aportes de Andrés Bello, Rufino Cuervo y la lingüística del siglo XX, a la vez que confrontaban con las posturas de otras gramáticas, los conocimientos impartidos en los institutos de formación docente de la época y las prácticas docentes rutinarias y poco fundamentadas.

2. La Gramática castellana en el contexto educativo de la época

En el año 1933 se reunió una asamblea de profesores de Castellano, Historia y Geografía y se planteó la necesidad de llevar a cabo una reforma en los planes de estudio de la enseñanza media; en ese debate, participaron -además de funcionarios, intelectuales y docentes de Educación Superior- los propios docentes de la escuela media, con lo cual se propició un ámbito democrático de discusión entre actores de distintas jerarquías y puntos de vista para el debate de la enseñanza.

En 1936, los miembros de la Comisión convocada por el Ministerio de Instrucción Pública para la reforma de los Programas de Castellano y Literatura, entre los que se encontraban Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, elaboraron los documentos que servirían de base para una reforma profunda en la enseñanza de esas disciplinas en la

escuela media, que pondrían fin a muchos años de disputa respecto de quiénes debían enseñar, qué y cómo debía enseñarse en estas asignaturas.

Hasta ese momento no se requería de un título habilitante específico para la enseñanza del idioma. Así, médicos, abogados, dentistas, farmacéuticos e, incluso, personas sin título alguno se encontraban al frente de las cátedras de Castellano. Si bien el propio Alonso nunca había ejercido la enseñanza en el nivel medio, Henríquez Ureña sí lo había hecho y ambos contaban con su propia experiencia como profesores universitarios y en institutos de formación docente. Debido a estas circunstancias, la Comisión no sólo se encargó de redactar los programas de las asignaturas sino que además incluyó una serie de indicaciones exhaustivas acerca de aquello que el profesor debía considerar para organizar sus clases. Entre las indicaciones se señalaba, para la literatura, por ejemplo, la cantidad de libros que el alumno debía leer por año, una lista de autores de entre los que había que escoger el material, cómo debían hacerse las correcciones y los exámenes, cuántas clases debían dedicarse a cada tema, etc.

Además de una fundamentación teórica clara y precisa, los Programas se apoyaban fuertemente en experiencias exitosas llevadas a cabo en las aulas de las escuelas medias. El propio Alonso afirma que los nuevos programas reflejan lo que se había estado haciendo exitosamente en el Colegio Nacional de La Plata, en el Belgrano, en el Central y en el Mariano Moreno. En este contexto los autores publicaron, en los años 1938 y 1939, la *Gramática castellana*, Primer y Segundo Curso.

Esta obra didáctica nació como respuesta inmediata a los nuevos programas y orientaciones en la enseñanza media argentina y constituyó un intento renovador tanto de métodos como de conocimientos en la enseñanza del español como lengua materna. Sus autores reaccionaban contra las gramáticas logicistas en boga por ese entonces. Su punto de partida, declarado, es la Gramática de Andrés Bello y los aportes de Rufino Cuervo, junto con todo el caudal de la lingüística del siglo XX.

3. Análisis del corpus

El Primer Curso de la *Gramática castellana* está dividido en cuatro secciones: “A los profesores”, “Introducción”, nueve capítulos y “Notas finales”.

La sección “A los profesores” funciona como un prólogo en el que los autores declaran abiertamente su filiación teórica y sus concepciones acerca de qué se debe enseñar: “Los autores del presente manual se complacen en declarar a sus colegas del profesorado que solamente dan cabida aquí a los resultados de la Lingüística moderna (...), y especialmente a los que coinciden, por lo menos en su orientación, con los que obtuvo hace un siglo Andrés Bello...”¹

La “Introducción” plantea una serie de definiciones que terminarán delimitando el objeto de estudio y justificando la orientación general del manual. Se definen, entre otros, el nombre de nuestro idioma, las modalidades que conforman el lenguaje culto, las variaciones dialectales, la distinción entre corrección y propiedad y las distintas disciplinas que se ocupan del estudio del lenguaje (gramática normativa, gramática histórica, gramática comparada y estilística), y que caen todas dentro de la Ciencia del lenguaje o Lingüística.

Los capítulos están divididos en tres o cuatro lecciones entre las que se distribuyen los contenidos y ejercicios gramaticales y las actividades vinculadas con los textos literarios. La secuencia va desde la noción de oración y actitud del hablante como

¹ En esta cita y en las que siguen, seguimos la siguiente edición: Alonso, Amado y Henríquez Ureña, Pedro. *Gramática castellana. Primer curso. 19ª edición*. Buenos Aires, Losada, 1961.

unidad mayor de análisis, sigue con las partes de la oración, luego con las clases de palabras, después aborda el componente suprasegmental y continúa con las unidades menores de articulación, para finalizar con nociones elementales de versificación y ortografía.

Por último, la sección “Notas finales” es un apéndice de nociones teóricas que los autores suponen que deben poner al alcance de los profesores, si bien no está explicitado el destinatario. No obstante, debido las circunstancias en que se dictaba la asignatura en aquella época - como explicamos más arriba- suponemos que la finalidad de las notas es que sirvieran como fuente de consulta y de actualización para los profesores.

3.1. Construcción del objeto de estudio

En el último apartado de la “Introducción”, los autores afirman: “La gramática normativa, que es la que importa en las escuelas y colegios, consiste en el sistema de reglas y normas para hablar y escribir el idioma conforme al mejor uso. Las normas y reglas de la gramática se refieren siempre a la lengua general y a su modelo, que es la lengua literaria.”

A través de esta cita se determina claramente cuál es el objeto de estudio, es decir, la gramática normativa, pero se ponen en consideración una serie de ideas presentadas como declaración de principios teóricos y metodológicos fundamentados debidamente en los apartados anteriores.

De acuerdo con los autores, lo que se debe enseñar es “un sistema de reglas y normas para hablar y escribir”. Cuando se refieren a la actividad de escribir afirman que debe tomarse como modelo a los grandes autores de la literatura ya que el lenguaje literario contiene “las formas que gozan de mayor prestigio cultural”. Plantean que el lenguaje oral y el lenguaje literario tienen rasgos en común, “forman los dos un solo idioma culto”, pero también “diferencias notables y hasta rasgos incompatibles”.

La tarea del profesor será la de enriquecer la lengua oral mediante la lectura de los textos literarios, pero a la vez guiar las elecciones lingüísticas que mejor se adecuen al contexto comunicativo. El criterio para cumplir con este objetivo será seguir la lengua general – “la hablada por las personas cultas de todas partes, una vez descontados los regionalismos”- para la producción oral, y la lengua literaria para la escritura.

De estas consideraciones podemos concluir que la definición del objeto de estudio propuesta por Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña es preceptiva y normativa. Tal concepción regirá la tónica de los dos cursos y cualquier reflexión sobre ese objeto de estudio no tendrá un fin en sí mismo, ni se hará en el vacío, debido a que “la finalidad de esta enseñanza es que el alumno aprenda a hablar y a escribir su propia lengua con corrección, con fidelidad al pensamiento y con eficacia”.

De las cuatro secciones que constituyen el manual, esta “Introducción” y las “Notas finales” se diferencian de la sección “A los profesores” y de las lecciones, en el hecho de que los autores presentan los conceptos relacionados con el objeto de estudio sin ambigüedades ni variaciones modales. Se erigen en autoridad competente y suponen un destinatario que, si bien puede ser docente, necesita ser formado en las nuevas corrientes lingüísticas.

Predomina la asertividad a la manera de un texto científico; los verbos aparecen en su mayoría en Presente del Modo Indicativo; se advierte una alta frecuencia de cláusulas de relación que tienen como eje el verbo “ser” y la forma atributiva o ecuativa: “la lengua regional y la general no son cosas corpóreas separables”; “los dialectos son modos especialmente rústicos de hablar”.

Las definiciones adoptan también la forma impersonal a través de la pasiva con se: “se llama argot al vocabulario especial que en una ciudad o comarca solo usa la gente de baja cultura”. Se metaforiza el uso de ciertos procesos de manera tal que el sujeto gramatical, de naturaleza inanimada, se convierte en actor, procesador o dicente, lo cual le imprime al texto una animización particular: “las gramáticas prácticas o normativas acogieron (...) algunas de las ideas propuestas”; “nuestras gramáticas clásicas no hablaban de otros artículos”, etc.

3.2. Construcción de los destinatarios docentes y alumnos y de las actividades que los vinculan en el aula

En relación con la construcción de un destinatario docente, hemos observado en trabajos anteriores que en el “Prólogo”, que está dividido en dos partes, la primera, recorta explícitamente su destinatario desde el título “A los profesores”. Allí, los autores aparecen como portadores de un saber cuya circulación entre los docentes no es homogéneo. Son interesantes las críticas a los institutos de formación y a ciertas prácticas o “vicios” relacionados con la profesión: “Es sabido que por la enorme profusión de la enseñanza gramatical cuyo profesorado es numerosísimo y de muy variada preparación, en ninguna otra disciplina cuesta tanto esfuerzo desterrar un error o quebrantar ‘la venerable rutina’ de que se lamentaba Bello.”

Este fragmento resalta la elección de adjetivos que valoran negativamente la enseñanza gramatical: “enorme profusión de la enseñanza gramatical”, “cuyo profesorado es numerosísimo y de muy variada preparación”. La elección de la expresión explícita de la modalidad intelectual con una cláusula sustantiva con función de sujeto, no deja lugar a dudas: “Es sabido que...” es un juicio que no admite dudas, pero cuyo sujeto lógico se omite.

En otro fragmento, afirman que “en ninguna otra disciplina cuesta tanto esfuerzo desterrar un error o quebrantar ‘la venerable rutina’”.

Nuevamente recurren a un recurso gramatical que busca “borrar” el sujeto lógico, en este caso a través de una microcláusula de infinitivo como sujeto gramatical de un predicado con modalidad valorativa explícita. Los autores aquí dicen, entonces, que prevalece en la formación de los profesores una cierta inercia y persistencia en el error. Esta idea se refuerza en la oración siguiente: “Entre muchos profesores, cualquier diferencia con el sistema de fórmulas a que se han habituado se recibe con apasionada irritación.”

Aquí se dice claramente que los docentes se resisten a cambiar, el cambio “irrita”. Para mitigar de alguna forma la dureza de la crítica, los autores utilizan varios recursos: se elude una generalización (“entre muchos profesores”); pasiva con se (“se recibe”) que impide reponer el agente; etc.. Frente a esta situación desfavorable y poco alentadora en la que el manual se va a instalar, los autores optan por indicar a los docentes lo que deben hacer: “Nunca pediremos bastante a los señores profesores que se familiaricen con la lectura de la Gramática del gran maestro sudamericano”.

En este fragmento les dicen a los docentes, claramente, que estudien. Sin embargo, ante la estimación del riesgo, los autores optan por mitigar la imposición por medio de la lítote (“Nunca pediremos bastante”) y la elección de un verbo que elude también la asunción directa: “familiarizarse”. Esta estrategia se manifiesta, al final, de manera explícita: “Y solicitamos cortésmente para esto la colaboración de nuestros colegas del profesorado...”, donde el adverbio explicita la estrategia discursiva de los autores en lo que respecta a la construcción de un destinatario docente.

Ya hemos mencionado, en el apartado anterior, el predominio de un tono impersonal y académico en las secciones “Introducción” y “Notas finales”. Como consecuencia de esto no queda claro a quién están dirigidas estas secciones: si sirven para la formación del docente o para la formación del alumno.

El uso preponderante de expresiones que pertenecen al metalenguaje de la disciplina, junto con la explicitación de los supuestos teóricos que subyacen a ellas, hace pensar que los autores se están dirigiendo al docente pero que evitan mencionarlo explícitamente como destinatario, como una forma de mitigar una amenaza a la imagen de los supuestos profesionales.

En las “Lecciones”, por otra parte, se esperaría que el destinatario fuese exclusivamente el alumno y que a él estuvieran dirigidas las explicaciones y las consignas para llevar adelante el trabajo en el aula.

Sin embargo, en muchos momentos se produce una suerte de conversación ficticia entre los autores y el docente, como si el alumno no tuviera acceso a la lectura del manual. Por ejemplo:

“Dictado. – Conviene usar para este ejercicio poesías o pasajes breves de prosa que tengan unidad. El dictado de listas de palabras sueltas sólo deberá hacerse por excepción y como complemento.

Con el dictado, corregido por el profesor y devuelto para copiar, el alumno se familiariza con la ortografía de las palabras. Otro de los beneficios del dictado es que los alumnos aprendan a reconocer cómo está construido el pensamiento en las oraciones y en el período, y a consignarlo en la escritura por medio de la puntuación. Por último, como los demás ejercicios, también el dictado les proporciona el aprendizaje del vocabulario con sus variantes de significación y sus matices afectivos, para lo cual se sienten orientados por la necesaria posición de la palabra en un contexto.”

En primer lugar, las indicaciones sobre la actividad se realizan por medio de expresiones que eluden el agente (“conviene usar”, “debe hacerse”), con predominio de una modalidad deóntica que manifiesta claramente el poco espacio para la creatividad o la toma de decisiones por parte del docente.

En segundo lugar, se reitera el recurso de utilizar metafóricamente ciertos verbos (“el dictado les proporciona”) y las cláusulas ecuativas (“el beneficio del dictado es...”).

El predominio de la modalidad es llamativo a lo largo de las “Lecciones”, ya que si bien está circunscripto a las directivas dadas a los docentes para llevar a cabo las actividades, también aparece de una manera velada en la decisión de los autores de no dejar nada librado a la voluntad de aquellos. Por ejemplo, se propone un texto de Azorín para iniciar una actividad y a continuación los autores lo interpretan y señalan sus aspectos estilísticos relevantes, así como también una breve referencia al autor y la sugerencia de profundizar en su biografía: “Con su sencillez, el lenguaje de Azorín resulta de alta calidad artística: buen ejemplo de que no se necesita la complicación para producir efectos expresivos.”, “Serán oportunas aquí explicaciones sobre la personalidad de Azorín”.

En otros pasajes, las lecciones un tono que podríamos llamar más coloquial y “amigable”, y que parecen estar destinadas específicamente a los alumnos: “Ya hemos visto que unas veces el verbo forma todo el predicado...”. Sin embargo, inmediatamente aparece una aclaración dirigida directamente a los profesores: “No se necesita que en este primer año entren los alumnos en tales pormenores.”

En el primer ejemplo, la primera persona del plural asume la forma del discurso pedagógico según el cual el “nosotros inclusivo” abarca al docente y a los estudiantes. En el segundo caso, los alumnos aparecen ignorados al ser incluidos dentro de una cláusula que funciona como sujeto de una oración con modalidad volitiva, en la que el sujeto lógico de la volición se esconde tras una forma pronominal pasiva.

Las propuestas de actividades exhiben la misma ambigüedad: muchas veces no se puede distinguir quién es el destinatario y, en el caso en que intentan dirigirse directamente al alumno, las formas en que se enuncian las consignas presentan una sorprendente variación. Compárense, por ejemplo:

“Háganse ejercicios orales y escritos...”;

“Indicar cuáles son en este pasaje...”;

“Redacte cada alumno un informe...”

“Que los alumnos separen y enumeren las oraciones...”;

“Los alumnos pueden reconstruir este cuento...”;

“Póngase a los alumnos a redactar una carta...”.

Como se puede observar, los autores parecen no terminar de decidir a quién están dirigidas las actividades. En los tres últimos casos, se dirigen a los docentes; los tres primeros se dirigen al alumno. Los dos grupos de instrucciones presentan también variaciones en la forma, desde un infinitivo con valor impersonal pasando por expresiones en Modo Subjuntivo, frases verbales de posibilidad y expresiones con claro valor imperativo.

Sin embargo, también coexisten, en una misma indicación, el destinatario docente y el destinatario alumno:

“Expresión oral.- Tanto el cuento de Tolstoy como los pasajes de Azorín y Mansilla y las poesías de Lugones y de Martí pueden servir para exposiciones orales. Como se harían sobre temas ya conocidos, sería fácil corregir las faltas de exactitud. Después se harían exposiciones sobre temas nuevos.

Al comienzo es recomendable la mayor sencillez: al mismo tiempo, las oraciones deben quedar bien construidas. Hay que evitar los tropiezos y la intercalación de muletillas (como *este... ¿no?...?*), que acaban por convertirse en estorbos serios del habla.”

Las sugerencias sobre textos para trabajar la oralidad y la observación sobre la corrección están dirigidas a los profesores, pero a partir de las indicaciones acerca de la sencillez y la observación acerca de la inconveniencia de muletillas se puede pensar que allí los autores se dirigen a los alumnos, aunque no se puede determinar con certeza ya que también podrían ser directivas para la corrección de este tipo de ejercicio.

Esta fluctuación podría interpretarse como consecuencia del contexto educativo en el que se llevó a cabo la reforma de los planes de estudio y como respuesta vehemente de los autores a la crítica no menos vehemente que los nuevos programas generaron en algunos sectores. Si por esa época prácticamente cualquier hablante nativo del español podía estar a cargo de la asignatura, es lógico que profesores universitarios como Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña tuvieran el mayor celo posible al redactar un manual para la escuela media que podría caer en manos tanto de profesionales como de personas sin formación específica para el dictado de la materia.

4. Conclusiones

A partir del análisis del corpus propuesto y de los datos contextuales en que la *Gramática castellana* fue escrita, podemos concluir que las estrategias discursivas de los autores tienen como objetivo elevar la calidad de la enseñanza de la lengua. Con determinación y claridad definen un objeto de estudio, señalan las fuentes científicas que sustentan su elección y hacen explícita su autoridad en la materia. De la definición del objeto de estudio se desprenden la metodología y la ejercitación propuestas en el libro. Pueden prever que estos cambios irritarán a algunos, tal como ellos afirman en el “Prólogo”, porque ya han pasado por la experiencia de la discusión ante la reforma de los Programas. Aunque las consignas en el interior de las “Lecciones” adquieran formas gramaticales fluctuantes, es evidente que las elecciones que actualizan en el texto están

motivadas fuertemente por la necesidad de jerarquizar la enseñanza de la lengua y por la intención de que los profesores se aboquen a que los alumnos tengan cada vez un manejo más fluido de su propio idioma. Llamativamente, después de tantos años, con realidades muy distintas, esa misma pretensión tiñe las distintas reformas de los programas y la variedad de manuales que circulan por las aulas de hoy.

5. Bibliografía

- Brown, P. y Levinson, S. 1987. *Politeness*. Cambridge: CUP.
- Brown, G. y Yule, G. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge: CUP.
- Calvo Pérez, J. 1994. *Introducción a la pragmática del español*. Madrid: Cátedra.
- Fairclough, N. 1995. *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Fowler, R. 1995. On critical linguistics. En Coulthard, M. & Caldas-Coulthard, C. (eds.) *Texts and practices*. London: Routledge.
- Fowler, R. , Hodge, R., Kress, G., Trew, T. 1979. *Language and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Halliday, M. 1970. Language structure and language function. En J.Lyons (ed.) *New Horizons of Linguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin, 140-164.
- 1973. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- 1979. *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE, 1982.
- 1985. *Introduction to functional grammar*. London: E. Arnold.
- 1989. Context of situation. En Halliday, M. & Hasan, R. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 3-49.
- Halliday, M. & Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- 1985. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Kevorkian, A. y Piaggio V. 2005. “La vigencia del discurso de Amado Alonso y Henríquez Ureña: análisis estratégico-discursivo de su *Gramática Castellana*.” Sociedad Argentina de Lingüística y Universidad Católica de Salta - X Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Lingüística.
- 2006. “La concepción de la enseñanza de la lengua materna en la *Gramática Castellana* de Alonso y Henríquez Ureña”. Universidad Nacional de Rosario – Facultad de Humanidades y Artes – Primeras Jornadas Internacionales de Adquisición y Enseñanza del Español como Primera y Segunda Lengua.
- Menéndez, S.M. 1997. “La unidad de análisis en las teorías pragmático-lingüísticas”. En *Actas del V Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Lingüística. Tomo II*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- 2000. “Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso”. En: J.J. de Bustos, P. Chareadeau (eds). *Lengua, discurso, texto (I Simposio Intenracional de Análisis del discurso)*. Madrid, Visor, 926-945.
- 2006a. “Estructuralismo y estilística en el discurso de Amado Alonso. Un enfoque estratégico”. *Actas del VII Congreso de Lingüística General*. Barcelona. Universitat de Barcelona, Edición en CD.
- 2007a. “Saussure y Vossler: la lectura de Amado Alonso”. *Colloque international Révolutions saussuriennes*. Gêneve, Université de Gêneve, 19-22 juin 2007.

- 2007b. Tensión teórica” entre el estructuralismo y la estilística en los discursos de Amado Alonso y Ana María Barrenechea. Un enfoque estratégico. *XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. París 9 al 13 de julio de 2007.
- van Dijk, T. & Kinstch, W. 1983. *Strategies for discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Verschueren, J.1987. *Pragmatics as a Theory of Linguistic Adaptation*. IprA Working Document Number 1.
- 1995. The pragmatic perspective. En Verschueren, J. Östman, J-O, Bloomaert, J. (eds.) *Handbook of pragmatics. Manual*. Amsterdam: Benjamins.