

ESTUDIO SOBRE SIMPLIFICACION DE LA ENSEÑANZA ORTOGRAFICA

En artículo precedente insistíamos en que la enseñanza de la ortografía castellana es fundamental para el avance cultural y económico de nuestra Patria, e indicábamos las consecuencias prácticas que los criterios que establecíamos para medir la eficacia en la enseñanza de la ortografía, pueden tener en la reforma de los métodos empleados en nuestras escuelas. Respecto a la conveniencia de que el alumno aprenda de memoria un crecido número de reglas, pusimos de relieve que la frecuencia del uso de unas y otras palabras en el idioma castellano, nos indicaba que debe aprenderse sin ninguna clase de reglas la correcta grafía de las pocas palabras dudosas que existen en el centenar de términos gramaticales verdaderamente esenciales en el idioma. Pero en las restantes palabras no puede decirse "a priori" que sea o no más conveniente el método de enseñarlas todas "aisladamente y prescindiendo de toda regla".

Para resolver con cierta exactitud hasta qué punto conviene o no el aprendizaje de las reglas ortográficas, no nos bastará considerar únicamente, como hacíamos en el artículo anterior, el número de veces que pueda ser útil una regla ortográfica cuando el alumno la domine; porque es evidente que hay que pesar y valorar también el esfuerzo que supondrá conseguir que sea aplicable: hay un cierto "coste de aprendizaje" o "sacrificio inicial fijo" para asimilar y retener cada regla ortográfica, y otro "coste y esfuerzo variable", que se produce cada vez que la regla ha de ser aplicada. Y ambos coste "fijo inicial" y "variable, o de aplicación directa de dicha regla", vienen afectados, sin duda, por el número de excepciones que presente esa regla.

Los métodos pedagógicos pueden conseguir que el esfuerzo individual de los alumnos sea menor en unos Centros de Enseñanza o en otros; pero con un mismo método e individuo es evidente que siempre existen unas circunstancias o factores "objetivos" del esfuerzo, que vienen señalados por unos "índices" o "exponentes" de la extensión y la dificultad de la materia que se quiere hacer aprender a los alumnos en lo referente a ortografía. Antes de hacer una referencia concreta a las trece reglas de ortografía que consideramos más prácticas y dignas de ser enseñadas, es conveniente aludir a los criterios o índices de que nos hemos servido para estimar o apreciar "objetivamente" la dificultad del aprendizaje de las diversas reglas ortográficas, hasta llegar a seleccionar esas trece que hoy ofrecemos para su difusión; su ensayo en una Academia nocturna del Barrio de las Latas nos mostró que pueden nuestras observaciones ser prácticas para quienes se preocupan de la noble tarea de enseñar nuestro idioma a los extranjeros o a las nuevas generaciones.

MENOS REGLAS Y DE CONTENIDO MAS SENCILLO

Uno de los índices más significativos de la dificultad de un programa de enseñanza de la ortografía castellana es, sin duda, la cantidad de reglas que se proponen al alumno para que éste las aprenda de memoria; el número de horas de esfuerzo adicional para retener las últimas reglas que se mencionan es siempre creciente; esto es, en términos concretos: a partir de la enseñanza de doce o quince reglas, cada nueva norma es más difícil—de aprender inicialmente y de aplicar con posterioridad—, pues exige más tiempo el repaso de las reglas anteriormente enseñadas y crece la antipatía de los escolares para estos estudios.

De hecho, el texto de Miranda Podadera mencionado ofrece cincuenta y cuatro reglas; en su "Gramática Española, Curso Elemental", son ya más sencillas y solamente treinta y tres, y cifras parecidas arrojan otros dos textos—uno para bachillerato y una enciclopedia popular—al tratar de la ortografía. Conste, además, que para dar estas cifras tuve que adoptar el criterio convencional de suponer que sólo son "reglas distintas" las que en dichos textos se encontraban en diferentes epígrafes o "puntos y aparte" preguntándose para su aprendizaje como cosa distinta y separada; pero, en realidad, muchos de estos párrafos eran reglas complejas, pues comprendían varios supuestos o casos muy diversos que, a la hora de la aplicación, el alumno habría de recordar por separado. Creemos que el lector habrá comprendido perfectamente lo que queremos indicar como "complejidad de la regla"; pero de todas formas vamos a dar dos ejemplos concretos que pondrán de relieve las grandes dificultades que por este motivo suelen presentar las reglas que se ofrecen a los alumnos.

Entre los criterios que más frecuentemente se enseñan para saber cuándo una palabra debe escribirse con B o con V, figura el de examinar el sonido de la sílaba inicial de ese vocablo. Ahora bien, Miranda Podadera indica cuarenta "formas iniciales de palabra" que inclinan a creer que debe escribirse B y otras cuarenta y ocho sílabas iniciales que hacen pensar que debe escribirse V. El resultado es que el alumno habría de recordar ochenta y ocho sílabas iniciales y distinguir entre ellas cuáles correspondían a la B y cuáles a la V, aun suponiendo la seguridad de que tales sílabas iniciales no se confunden—más o menos irracionalmente, pero así ocurre—con otras que corresponden a la regla de la H, la J, etc., puede alegarse que esto se simplifica enhebrando dichas sílabas iniciales en frases nemotécnicas; pero aun olvidando los inconvenientes de hacer retener esas frases absurdas que con ellas se forman, existe la dificultad de que, entre esas ochenta y ocho sílabas iniciales, cincuenta y una de ellas presentan casos de excepción, que al no aparecer en las frases nemotécnicas, las hacen inútiles.

En otros casos, para aplicar la regla hay que recordar o aprender otra serie de palabras que encierran tanta o más dificultad que el aprendizaje directo de la correcta ortografía: tal es el caso de acudir al origen etimológico o histórico en algunas palabras. Así, saber que "hierro" o "bodega" lleva H o B por proceder de las palabras "ferrum" o "apotheca", puede ser una curiosa nemotecnía para los escasos eruditos que manejen la lengua original de

la que se derivó la palabra castellana; pero el aprendizaje de la Historia del lenguaje y la influencia de las leyes fonéticas en la evolución de las palabras originarias exige extensos conocimientos y tiene aplicación en un número bastante reducido de las palabras usuales. Dijimos en artículo precedente que la Historia del lenguaje o los estudios fonéticos, como "ciencia pura", deben quedar para una minoría selecta, y añadimos ahora que, como ciencia aplicada, sólo algunas normas fonéticas muy elementales (de las que se encuentran varias en las reglas que luego transcribimos) pueden tener sentido práctico.

LAS EXCEPCIONES, ESCOLLO Y CARCOMA DE LAS REGLAS ORTOGRAFICAS

Son las excepciones un saliente escollo en el que suele naufragar la buena voluntad de los escolares para aprender la Ortografía; pero, además, aquellos a quienes se impone su aprendizaje tienen en ellas una carcoma que priva de vigor y utilidad a lo que debiera de ser su instrumento para escribir las palabras correctamente el día de mañana.

De las ochenta y ocho reglas antes mencionadas para la B y la V, ya indicamos que cincuenta y una presentaban excepciones; en varios casos veremos que son más de treinta las excepciones, e incluso tanto o más numerosas que aquellos otros casos en que tiene aplicación. Ofrecemos a continuación un cuadro con algunos datos concretos referentes a las reglas que tienen como criterio el de atender a las sílabas iniciales de la palabra para determinar si deben escribirse con B o con V y con G o J.

REGLA REFERENTE A LA B Y LA V

Palabras que empiezan por	CA	VER	VIS
Cumplen la regla	44	157	44
Se exceptúan	25	74	44

REGLA REFERENTE A LA G Y LA J

Palabras que empiezan por . . .	AL	AN	CO	CON	IN	LEGI	LON
Cumplen la regla	8	24	11	20	20	14	9
Se exceptúan	10	1	9	6	3	4	2

Estos datos cuantitativos se refieren a las palabras que se encuentran en el mencionado diccionario de Alemany. Hay que hacer mención aparte de la regla de las que comienzan por AN, en la que, al escribirlas siempre con G, la pro-

babilidad de equivocarse era $P = \frac{1}{24 + 1}$, (en el caso de que todas las pala-

bras tuviesen igual frecuencia de uso, aproximadamente), por lo que la regla podía ser útil. En el resto de la regla de la G y la J, la probabilidad de equivocarse era tan grande

$$P > \frac{1}{(8 + 11 + 20 + 20 + 14 + 9) + (10 + 9 + 6 + 3 + 4 + 2)}$$

que en ningún caso valía la pena de fatigarse la memoria para aprender inicialmente esas excepciones y recordarlas luego en un caso que ofreciera duda: esa

probabilidad será mayor que el 41 por 100, sin que valga la pena de decirse "cuánto" por la influencia de la "probabilidad compuesta".

No hay que insistir en que esos índices cuantitativos, que nos miden la facilidad de equivocarse por olvidar o confundir la regla, no tienen una significación exacta para medir el "coste inicial" ni el "coste variable" de la aplicación de una regla de ortografía. Pero es que, para llegar con términos exactos a la conclusión que nos interesa, esto es, para llegar a una determinación lógica del sistema más eficaz para la enseñanza de la ortografía, nos basta con saber que ambas clases de costas son pronto crecientes apenas aumenta el número de las reglas de ortografía o el de sus excepciones.

DETERMINACION, CON CRITERIOS LOGICOS, DEL SISTEMA MAS EFICAZ

Por sentido común, creemos que es fácil admitir que, cuando a un maestro se le plantea la alternativa de que sus alumnos dediquen el tiempo a "asimilar un mayor número de reglas de ortografía", o bien que vayan "estudiando, una a una, la escritura de las palabras dudosas como casos aislados", opte porque aprendan aquel número de reglas ortográficas (medio número 1 de enseñanza) y aquel número de "palabras dudosas sueltas" (medio número dos de enseñanza) en la proporción en que se combinen ambos medios en la forma más favorable, esto es, en aquella proporción tal que la última de las horas que se inviertan en cada uno de los métodos ocasione igual provecho a los alumnos de que la última hora dedicada al otro, en lo que respecta a aumento de conocimiento de la ortografía. No dudamos que la mayor parte de los maestros tienen mucho sentido común, y por lo tanto, el que, de hecho, no se aplique casi nunca este criterio, obedece a que no han pensado clara y seriamente en una forma de estimar o valorar el provecho que los alumnos reciben de la enseñanza.

Pero este criterio, que hemos propuesto por sentido común, podría ser sustituido por otro cualquiera, si no hubiéramos llegado a él a través de un razonamiento lógico-matemático, con el que se han planteado problemas de idéntica naturaleza, en los manuales de "Teoría de la producción", por la Ciencia de la Economía. La Ciencia económica nos dice que siempre que sea planteado un supuesto de elección entre dos medios o procedimientos de producción de bienes o servicios, cada uno de los cuales puede considerarse con rendimiento o productividad decreciente y pueden expresarse con una misma unidad los costes o precios unitarios de ambos (en nuestro caso, el número de horas de trabajo dedicadas a ambos géneros de aprendizaje y que incluso podría valorarse en pesetas) y cuando, además el volumen de "producto o resultado" obtenido con cada combinación de ambos medios o elementos de producción puede medirse (por ejemplo, por un índice como el que señalábamos en nuestro artículo anterior), tiene perfecta aplicación la "ley de las productividades marginales ponderadas", que queda expresada en el criterio de sentido común que hemos enunciado en el párrafo precedente. A esta ley obedecen todos los criterios prácticos que hemos señalado en anterior artículo y que vamos a indicar en éste.

Volvamos a insistir en que es sólo para sentar criterio y principios orientadores de estas normas prácticas, por lo que planteamos así el problema en toda

su generalidad. Una vez establecidos estos criterios nos limitaremos a tener en cuenta, además de la frecuencia de las palabras empleadas habitualmente, el criterio del coste de aprendizaje y aplicación de las reglas que indicamos en el presente artículo. Con ello lo único que pretendemos, en la práctica, es que se ordenen por una lista de preferencia las reglas de ortografía que existen en los manuales y, ordenadas ya (en los grupos indicados en el artículo precedente) las palabras dudosas según su frecuencia de aparición, no será difícil determinar cuál es el momento en que conviene más dedicarse al "aprendizaje de las palabras sueltas" que al de las reglas.

En nuestra estimación personal, la productividad del aprendizaje de reglas decrece muy rápidamente y el coste de las mismas aumenta con bastante rapidez; no ocurre así con el aprendizaje de palabras sueltas, en que, tanto el coste como el rendimiento, siguen un proceso lento de crecimiento o decrecimiento respectivamente. Como consecuencia práctica de todo ello hemos llegado a fijar...

TRECE REGLAS QUE RESULTAN EFICACES

Aparte del aprendizaje de memoria de las palabras de escritura dudosa del grupo de vocablos auxiliares, pueden enseñarse trece reglas que no ofrecen más que tres palabras como excepciones y tienen numerosos casos de aplicación práctica; no pretendemos que no puedan señalarse catorce o quince, ni que nuestras conclusiones sean perfectas y definitivas, ya que no hicimos el análisis cuantitativo en forma exhaustiva; pero sí se acercan bastante a esa realidad, derivada de los principios ideales que hemos expuesto acerca de lo que debieran ser las reglas dignas de enseñarse a nuestros escolares. Helas aquí:

Grupo I. Reglas de la B y de V.

1.º Cuando el infinitivo del verbo termina en AR, como amar, marchar, andar y otros cinco mil (a todos ellos se les llama de la primera conjugación por terminar en AR), entonces las terminaciones ABA, ABAS, ABAMOS, ABAIS, ABAN, del pretérito imperfecto de indicativo, se escriben con B. Ejemplos: amabais, marchaban, andábamos, cenaban, mirabas. (Criterio: terminación de infinitivo).

2.º El mismo tiempo del verbo IR, esto es, IBA, IBAS, IBAMOS, IBAIS, IBAN, se escribirá siempre con B, aunque no termina en AR. Hay algunos verbos en que el principio de palabra se escribe con V (como PRESERVAR, CONSERVAR, OBSERVAR, RESERVAR, y todos los acabados en SERVAR); pero dado que todos ellos terminan en AR, todas las terminaciones del pretérito imperfecto se escribirán con B, haciendo CONSERVABAN, RESERVABAIS, PRESERVABAIS y OBSERVABA. (Criterio: idéntico al anterior, terminación de infinitivo.)

3.º En todos los verbos terminados en BUIR, como ATRIBUIR y DISTRIBUIR, se escriben siempre con B todos los tiempos de su conjugación. De los verbos que terminan en BIR, la mayor parte se escriben con B, como ESCRIBIR, DESCRIBIR, SUCUMBIR, PERCIBIR, RECIBIR y PROHIBIR; pero hay tres que son muy usados y que son los únicos que terminan en VIR,

escrito con V, y que son: *HERVIR*, *SERVIR* y *VIVIR*. (Criterio: idéntico a los anteriores, terminación de infinitivo.)

4.º El verbo *HABER* lleva B y nunca V en cualquiera de sus tiempos, como *HUBO*, *HABIAMOS*, *HABRE*, etc. Pero es de notar que también se escriben con B todas las palabras (sean o no verbos) que, como la palabra *HABER*, después de la sílaba HA, tienen un sonido que sólo puede dudarse de si es B o V, como, por ejemplo, *HABITACION*, *HABIL*. (Criterio: sílaba inicial de la palabra seguida de sonido dudoso.)

5.º Después de las sílabas RA, TA, SU, SUB, iniciales de palabra, se escribe siempre B, sean o no verbos; veamos algunos ejemplos:

Verbo *RABIA*R; *RABO* y *RABANO*, que no son verbos.

Verbo *TABICA*R; *TABACO* y *TABERNA*, que no son verbos.

Verbo *SUBIR*: *SUBLIME* y *SUBLEVACION*, que no son verbos.

Verbo *SUBYUGAR*; *SUBMARINO* y *SUBTERRANEO*, que no son verbos.

6.º Cuando una sílaba situada al principio, al medio o al fin de una palabra, dudemos si se debe escribir B o V y al sonido dudoso le sigue una L o una R, que forma sílaba con ese sonido dudoso, escribiremos siempre B; ejemplo: *BLANCO*, *BRAZO*, *LIBRO*, *SOBRE*, *TABLADO*, etc. (Criterio: composición de la sílaba, necesidad de producir un sonido duro.)

Grupo II. Regla de la C y su sustitución por la Z o la Q; empleo de la K.

7.º La C delante de las vocales A, O, U (llamadas "vocales fuertes" por su sonido duro), cuando forma sílaba con ellas, tiene siempre sonido duro, como las palabras *CARRO*, *COCHE*, *CUBA*; por eso, cuando delante de estas vocales se quiere dar sonido suave, se ha de usar la Z; por ejemplo: en *CAZA*, *VENZO AZUL*. En cambio, la letra C, cuando va delante de las vocales E, I (llamadas "vocales débiles" por su sonido suave), formando sílaba con ellas, tiene siempre un sonido suave, como por ejemplo: *CENA*, *CINTURA*; por eso cuando delante de las vocales E, I se quiere escribir un sonido duro, es necesario poner las dos letras QU, como por ejemplo: *QUESO*, *QUITAR*.

La letra K tiene sonido duro delante de cualquier clase de vocal, pero se usa únicamente en la palabra *KILO* y algunas otras que, como esa palabra, proceden de otros idiomas; sólo excepcionalmente, y estando seguro de que esta palabra particular lleva K, deberá escribirse. (Criterio: composición de la sílaba y necesidad de producir sonido duro o blando.)

Grupo III. Regla de la M y N.

8.º Se escribe siempre M al final de una sílaba, cuando la siguiente sílaba empieza por B o P. Ejemplo: *IMPOSIBLE*, *TAMPOCO*, *TAMBIEN*, *TAMBOR*. (Criterio: continuidad de dos sílabas que terminan y empiezan en determinada letra.)

Grupo IV. Regla de la R.

9.º En medio de la palabra es necesario escribir R doble cuando se quiera representar el sonido fuerte; por ejemplo: *CORRE*, *ARRIBA*; pero al principio

de palabra basta para este sonido escribir una sola R, como por ejemplo: RE-BANO, ROBO. (Criterio: colocación de una sílaba al principio o al medio de una palabra.)

Grupo V. Regla de la H.

10. Al principio de la palabra se escribe siempre H cuando ésta comienza por el sonido "IP", "IDR", como por ejemplo: HIDROAVION, HIPO. (Criterio: sílaba inicial de la palabra.)

Grupo VI. Reglas de la acentuación.

11. Llevan acento gráfico en la vocal en que se carga la pronunciación, todas las palabras en que ésta recae sobre una sílaba que lleva otras dos detrás (palabras esdrújulas). Ejemplos: SÁBANA, PLÁTANO. Con más razón es preciso acentuar a las palabras que llevan tres o más sílabas detrás de aquella en que se carga la pronunciación (éstas se llaman "sobre-esdrújulas"), que, como TORP/SIMAMENTE, CORR/JASELE, se suelen formar reuniendo varias palabras que no son esdrújulas. (Criterio: observar dónde carga el acento prosódico y contar las sílabas; existen más de dos mil quinientas palabras esdrújulas y suelen descuidarse sus acentos.)

12. Con frecuencia es necesario poner acento gráfico para señalar con toda claridad que dos vocales escritas una a continuación de la otra no forman diptongo, sino que pertenecen a sílabas distintas. Para marcar la separación entre una vocal fuerte y una débil se acentuará siempre la débil; ejemplos: PAÍS, BAÚL, OÍR, MARÍA, DÉCÍAIS. En el caso de que haya que marcar la separación entre dos vocales débiles, se coloca el acento gráfico en aquella vocal en que carga la pronunciación; ejemplo: HUISTE, REISTE. (Criterio: conocer las vocales fuertes y las débiles y observar el acento de la pronunciación.)

13. Las palabras en que la pronunciación carga en la última sílaba (se llaman "agudas") y precisamente tienen como última letra a la vocal en la que carga el acento de la pronunciación, llevarán esta vocal con acento gráfico; por ejemplo: CAYÓ, SOÁ. Cuando detrás de dicha vocal sólo vayan una N o una S, podemos considerar que, en la práctica, va la última de las letras dicha vocal, de tal modo que es necesario acentuarla; ejemplo: BALÓN, CAERÁS.

En cambio, las palabras que cargan la pronunciación en la sílaba penúltima se acentúan gráficamente en el caso contrario, es decir, cuando no terminan ni en vocal, ni en N, ni en S, sino en alguna otra consonante; ejemplos: FRÁGIL, LÓPEZ, MARTIR. (Criterio: conocer dónde carga el acento de la pronunciación y examinar las letras en que termina la palabra.)

NORMAS PRACTICAS PARA ENSEÑAR LA ORTOGRAFIA

Algunos lectores pueden pensar que no es fácil que los niños comprendan o asimilen las trece reglas mencionadas; pero ya hemos indicado cómo la Pedagogía activa y la multitud de ejercicios de aplicación y de repaso pueden lograr que éstas fórmulas conocidas se retengan por los alumnos.

Más fácil será, por el contrario, que se piense que son escasas e incompletas las reglas facilitadas; por abreviar omitimos otras seis, que en total presentan tan sólo una veintena de excepciones y tienen bastante aplicación. A nuestro juicio, el aprendizaje de lo que son las sílabas y palabras, los diptongos y triptongos, los acentos prosódicos y gráficos, las palabras homónimas, la escritura de abreviaturas y algunas otras nociones indispensables, llevará demasiado tiempo para que quede lugar a la enseñanza de un mayor número de reglas. Por otra parte, no hay que olvidar que, además de las palabras "importantes" y "las que se escriben juntas o separadas", que habrá que aprender de memoria, el alumno deberá retener de esta forma bastantes nombres propios geográficos e históricos, por lo que también habrán de dedicarse a ejercicios a este "aprendizaje sin ninguna clase de reglas".

No negamos que es lento, molesto y de poco rendimiento el sistema de aprendizaje de casos aislados mediante la memoria y que no presenta la seguridad de la "regla con insignificantes excepciones" que hemos propugnado; pero el abuso de las reglas conduce a que los alumnos odien a todo lo que suene con este nombre y olviden así aquellas pocas normas importantes y prácticas que hemos mencionado.

En el fondo, la mayor parte de estas "reglas sin excepción" tienen una razón de ser fonética: tienden a evitar sonidos difíciles, duros o complicados para los órganos corporales que emiten la voz, tal y como suelen encontrarse éstos en los habitantes de la meseta castellana o de climas similares, e incluso las únicas excepciones que hemos indicado (verbos HERVIR, SERVIR y VIVIR) se diferencian claramente de los restantes terminados en BIR por el número y clase de sus sílabas. No han resistido, en cambio, el análisis cuantitativo que propugnamos aquellas otras reglas con que algunos libros tratan de "poner puertas al campo", esto es, reducir a normas fijas lo que, en realidad, proviene de capricho, costumbres o usos de tipo "culturalista" (en el sentido de Rickert), nacidos del contacto con otros idiomas o del criterio personal de algún autor, que influyeron sobre nuestro lenguaje en diversas épocas históricas.

LOS CRITERIOS CUANTITATIVOS EN LA REFORMA DE LA ORTOGRAFIA

Ha presidido nuestros artículos el principio de limitarnos a difundir y justificar unas normas prácticas y concretas para la enseñanza de la Ortografía en la forma en que, actualmente, está mantenida por la Academia Española de la Lengua. Pero, a lo largo de este estudio se han establecidos principios generales que son aplicables a otra cuestión también muy digna de considerarse con detenimiento, si se busca la eficacia de la enseñanza de la Ortografía "a largo plazo", a saber: el examen de las reformas simplificadoras que pueden introducirse progresivamente en nuestra ortografía.

Los estudios de la Historia de la Lengua tienen ya suficientes documentos escritos para profundizar cuanto gusten en esa disciplina; lo único que habría que cuidar es que la reforma de la ortografía no fuera tan radical y ocasionase una "distorsión" tan grande de las costumbres tradicionales que resultase difícil leer los textos actuales o los pasados. Por este motivo, las tendencias

de Andrés Bello y otros que han intentado reformas extremadas de nuestra Ortografía han fracasado y nos parecen condenables. Pero igualmente nos parece impropio el otro extremo que más bien padecemos actualmente: el de mantener la ortografía rutinariamente petrificada en las costumbres que adoptó una época histórica, aun en los casos en que otras formas ortográficas fueron usadas en épocas anteriores por autores castellanos dignos de respeto. Desde el momento en que exista discrepancia entre autores de diversos siglos, parece más difícil y oportuno el que se adopte la forma más racional y más cómoda, prescindiendo de normas etimológicas o históricas.

En nuestros días se procura racionalizar y organizar científicamente cualquier manifestación del trabajo, y por ello debe prestarse mayor atención a este aspecto de la representación de los sonidos, que supone cantidades ingentes de esfuerzos, no sólo en todos los escolares, sino en muchos lectores, y que es una de las "operaciones elementales" que componen la mayor parte de los trabajos manuales, intelectuales o de cualquier índole. La asociación alemana para la normalización técnica "D. N. A.", al indicar las materias que podrían ser objeto de normas, se refería especialmente a "El contenido y alcance de los conceptos. Nombres. Abreviaturas y símbolos", y, de hecho, todos los países que se han preocupado de la standardización, han dado bastantes normas que se refieren a la escritura y pronunciación de palabras, que no sólo han versado sobre materiales destinados a la producción, sino a procedimientos técnicos o a artículos de consumo que forman parte del lenguaje más usual.

La normalización de la grafía es un objetivo deseable en todos los idiomas de la tierra, pero muy especialmente en el castellano, que ofrece pocas dificultades para ello, por ser sus sonidos claros, definidos y directamente relacionados con los signos gráficos que fueron adoptados. Podemos hacer constar con orgullo que, si bien los anglosajones desarrollaron con prioridad los trabajos de standardización o normalización de los bienes materiales que se emplea en las fábricas, muy pocos países pueden ofrecer tanto progreso en la normalización o standardización de las ideas y su grafía, como las logradas por Nebrija, Juan de Iciar, la Academia de la Lengua y nuestras Universidades o Colegios Mayores. Ahora que España vuelve a asomarse al mundo, conviene recordar que en nuestra época de expansión histórica nos ocupábamos tanto del lenguaje como de las carabelas o de los soldados; si queremos difundir nuestra cultura en el mundo actual, resulta urgente simplificar nuestra ortografía en esta época de la prisa y del mínimo esfuerzo, aunque no fuera también necesario para aumentar dentro del país nuestra riqueza y el nivel cultural de las masas populares.

Dada la actual actitud dinámica de nuestra Academia de la Lengua y el creciente impulso de los ideales de la Hispanidad, sería deseable que ésta—y mejor de común acuerdo con las Academias del otro lado del Atlántico—examinase con detenimiento si es o no conveniente hacer otra reforma de la envergadura de la del 1763 y más eficaz que las que posteriormente ha llevado a cabo.

Porque, por ejemplo, el reciente cambio de nuestra Academia por el que se elimina el grupo inicial PS, supone un choque bastante considerable con las costumbres de muchos estudiosos que escribieron "Psicología" en vez de "sicololo-

gía", por citar la más usual entre las catorce palabras que se encontraban en este caso, y la inmensa mayoría de las personas cultas que usan estos términos poco frecuentes, recordarian la forma de escribirse las palabras originales en sus primitivos idiomas, por haber estudiado su etimología. Creemos que el sano principio de simplificación que ha presidido, sin duda, esta decisión en nuestra Academia, no ha sido eficaz por no atender al criterio cuantitativo que en estos artículos hemos propugnado.

No es necesario esforzarse para comprender que los criterios de "provecho de la modificación de una regla" y de "esfuerzo o sacrificio de la modificación de una regla o costumbre en la grafía" son totalmente semejantes a los de "provecho" y de "esfuerzo" de aprender una regla que en estos dos artículos hemos desarrollado, y es evidente que, si las autoridades decidieran emprender la reforma de envergadura a que hemos aludido, deberían tenerse presentes estos criterios cuantitativos para hacerla verdaderamente eficaz.

El criterio de "provecho de la modificación" nos ha servido para demostrar la escasa utilidad de la modificación que permite suprimir el grupo PS inicial, y el criterio de "esfuerzo que exigirá el adoptar una modificación" nos permitiría rechazar una propuesta al parecer tan razonable como la de sustituir a la Q y a la "C en sonido duro" por la letra K, al mismo tiempo que se exigiese escribir Z en vez de "C con sonido suave" delante de vocales débiles: esta reforma exigiría un enorme sacrificio y esfuerzo para leer los millones de volúmenes editados durante los varios siglos en que vienen utilizándose los grupos QU, CO, CA.

Pero no siempre estos criterios darían por consecuencia resoluciones "estáticas" y "conservadoras": es casi seguro que el provecho de una modificación que autorizase a la G delante de las vocales E o I, sería muy grande si lo expresásemos en los términos cuantitativos indicados, y el principio del "esfuerzo que exigiría la modificación" nos mostraría que tanto el aprendizaje de la nueva norma como su aplicación para leer textos escritos antes de su promulgación podrían considerarse insignificantes. Ya hemos dicho, sin embargo, que en esta materia solamente la Academia de la Lengua tiene la palabra y solamente hemos tratado en este estudio de simplificar las tareas de su enseñanza: porque uno de los principios de la Racionalización del Trabajo es el de que "es preferible que todos adopten una norma imperfecta a que cada uno obre a su capricho, buscando lo más perfecto o cómodo", y por algo en la torre de Babel se impuso la ortografía como castigo.

IGNACIO DE CUADRA ECHIDE