

CLÁSICOS ASALE ~ 8

Rodolfo Lenz

¿Para qué
estudiamos
gramática?

Edición de
Victoria Espinosa Santos



ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA
LENGUA ESPAÑOLA

Madrid

2020

ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS
DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Comisión Permanente 2020-2021

D. Santiago Muñoz Machado
[Real Academia Española]
Presidente

D. Francisco Javier Pérez
[Academia Venezolana de la Lengua]
Secretario general

D. Manuel Gutiérrez Aragón
[Real Academia Española]
Tesorero

D.^a Susana Cordero de Espinosa
[Academia Ecuatoriana de la Lengua]
Vocal

D. Pedro Martín Butragueño
[Academia Mexicana de la Lengua]
Vocal

D.^a España Rosario Villegas Pinto
[Academia Boliviana de la Lengua]
Vocal

Colección
Clásicos ASALE, 8

D. Francisco Javier Pérez
Coordinación

ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS
DE LA LENGUA ESPAÑOLA



Con la colaboración de la
Fundación José Manuel Lara

f)L Fundación José Manuel Lara

Primera edición: septiembre, 2020

© del texto: herederos de Rodolfo Lenz, 2020
© de la edición: Victoria Espinosa Santos, 2020

Edición al cuidado de Ignacio F. Garmendia
Maquetación y diseño: Manuel Rosal

Este libro no podrá ser reproducido,
ni total ni parcialmente,
sin el previo permiso escrito de la ASALE.
Todos los derechos reservados

ISBN: 978-84-17453-[...]
Depósito legal: SE [...]-2020
Printed in Spain—Impreso en España

Índice

Prólogo 9

¿Para qué estudiamos gramática? 27

Prólogo

Victoria Espinosa Santos
(Academia Chilena de la Lengua)

Rudolf Lenz Danzinger, eminente lingüista y filólogo, conocido en Hispanoamérica como Rodolfo Lenz, nació en Alemania en el año 1863, dedicó gran parte de su vida a la labor docente y al estudio del español de Chile y la lengua en contacto con esta variedad, el mapudungun.

Para conocer y comprender mejor su pensamiento y orientación teórica* es importante señalar que estudió filología y pedagogía en la Universidad de Bonn, en plena época de auge de la escuela de los

* Los datos sobre la llegada y el trabajo del doctor Lenz fueron obtenidos del artículo escrito por Ambrosio Rabanales en la revista *Onomazein* 7 (2002: 165-181) y adaptados para el propósito de esta publicación.

Neogramáticos en Europa, y obtuvo el grado de doctor en filosofía con mención en filología románica en el año 1886. Su tesis, denominada *Zur Physiologie und Geschichte der Palatalen*, trató sobre fisiología de los sonidos palatales, siendo publicada al año siguiente de su graduación. Dicho estudio obtuvo gran aceptación entre los especialistas en la materia más reconocidos de Europa.

Mientras fue estudiante, Lenz aprendió varias lenguas, entre ellas el latín, griego, francés e inglés; su interés por saber estos y otros idiomas, como el hebreo, italiano, árabe, ruso y, luego en Chile, el mapudungun, se observa posteriormente tanto en su trabajo docente, como en la investigación que realizó a lo largo de su vida.

Llegó a Chile en el año 1890, junto con un grupo de profesores, todos alemanes, con el propósito de realizar docencia en el recientemente creado (29 de abril de 1889) Instituto Pedagógico.

Chile en esa época gozaba de una situación económica muy favorable y siendo presidente de la república don José Manuel Balmaceda, solicitó al entonces Ministerio de Instrucción Pública que se encargara de la organización del mencionado instituto. Don Valentín Letelier, reconocido educador chileno, fue

quien asumió directamente tal responsabilidad. Una de sus primeras tareas fue preocuparse de la formación de profesores, para ello solicitó la contratación de especialistas que se hicieran cargo de las cátedras de pedagogía, principalmente de castellano y lenguas extranjeras. Fue así como se le encargó al entonces embajador de Chile en Berlín la responsabilidad de buscar y traer a los mejores egresados de estas áreas desde Alemania. El propósito era mejorar y actualizar la enseñanza en las pedagogías con métodos modernos, didáctica, y además incorporando nuevas disciplinas científicas.

Lenz venía entre los profesionales invitados a trabajar a Chile y fue contratado como profesor de francés, inglés e italiano. Su buena disposición por el trabajo que realizaba y por la investigación se evidenció prontamente, pues paralelamente a sus clases, se preocupó de replantear y mejorar la metodología y enseñanza de estas lenguas y se interesó por la realidad lingüística chilena: el español hablado, los niveles de habla y el mapudungun.

Su conferencia *¿Para qué estudiamos gramática?*, dictada en la Universidad de Chile en el año 1912, fue publicada en el mismo año, en forma de cuadernillo, con algunas explicaciones adicionales necesarias para

la mejor comprensión de sus indicaciones. Esta conferencia constituye un documento importante, pues muestra un estado de cambio trascendental para los estudios gramaticales, lingüísticos y metodológicos. Lenz establece los principios fundamentales que rigen el modelo teórico que subyace a su quehacer, principalmente docente. Discute con fundados antecedentes el concepto de gramática, cómo se aprende y cómo se debe enseñar. Muchos aspectos de esta conferencia podrían ser discutibles hoy, otros están plenamente vigentes y estos son los que abrieron el sendero a una nueva forma de estudiar las lenguas y de enseñarlas.

Para comprender mejor los contenidos de esta conferencia, situarse bien en la época en que se dicta y entender los propósitos de su autor al presentarla, es necesario revisar previamente los cimientos sobre los que construyó el discurso, sobresaliente para su época.

Una de sus primeras publicaciones, *Chilenische Studien* (1891 y 1892) da cuenta del interés que despertó en este brillante profesor e investigador el español hablado en Chile. Observó que las personas de escasa o nula educación formal, hablaban una variedad de español que exigía perentoriamente una descripción científica. Es así como inició la genial tarea

de describir la variedad hablada del español de Chile. Esta publicación sobre el español de Chile fue considerada la primera descripción fonética rigurosamente científica, y hasta lujosa, de un dialecto hispánico, según señala Amado Alonso (Rabanales, 2002:165), sin embargo fue publicada en alemán, en la prestigiosa revista especializada de Marburgo, *Phonetische Studien*, dirigida por el fonetista Guillermo Viëtor.

Su orientación teórica, se ve reflejada, de una u otra forma, en todos sus trabajos. Estuvo inspirada en importantes filósofos, filólogos y lingüistas de la época. Se advierte, por ejemplo, la influencia recibida de la escuela de los neogramáticos, cuyo pensamiento sobre el estudio del lenguaje enfatizaba que solo podía ser histórico, que la investigación debía centrarse en el lenguaje vivo, espontáneo o natural, metodología de investigación que Lenz aplicó certeramente en sus primeras indagaciones en Chile. Siguiendo también el pensamiento de los neogramáticos, consideraba que el conocimiento de una lengua se alcanza mejor cuando se analiza en su relación con otras lenguas, en otras palabras, debía ser un estudio comparado.

Señala en varios de sus escritos que es muy necesaria la comparación entre lenguas y, sobre todo, ir más allá de los elementos formales contenidos en algunas

gramáticas, puesto que ayuda a la comprensión de la morfología y sintaxis.

Georg von der Gabelentz y su concepción sobre la investigación lingüística, también influyó de forma importante en Lenz. Von der Gabelentz escribió que «la investigación debe comenzar por el examen del ‘habla’, llevándose a cabo una recolección metódica de muestras orales de lenguaje». Sigue señalando Von der Gabelentz que es importante investigar las lenguas originarias de América, conocer su estructura y compararlas con las lenguas indoeuropeas (Sánchez, 1992:275).

Se comprueba, por otra parte, la influencia, en muchas de sus publicaciones, de la psicología experimental. Sigue a W. Wundt, cuando manifiesta que el estudio de las lenguas es el mejor medio para conocer la psicología de los pueblos, y refiriéndose al lenguaje dice: «el lenguaje es una función psico física del hombre que ha venido desarrollándose y sigue evolucionando, y no una creación arbitraria y caprichosa del hombre» (Lenz, 1912).

Todos sus estudios los realizó con gran rigurosidad científica, lo que significó describir el español de Chile tal como era hablado, dejando de lado los aspectos prescriptivos y considerando el uso de la comunidad lingüística tal cual es.

Lenz realizó investigaciones en prácticamente todas las áreas de la lingüística, son muy reconocidos sus trabajos y publicaciones sobre fonética tanto del español de Chile como del mapudungun, dialectología, lexicografía y gramática. También realizó importantes aportes a la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras y enseñanza de la gramática.

Esta concepción de la lengua es la que se advierte, entre otras, en una de sus obras más reconocidas, *La oración y sus partes*, cuya primera publicación apareció en el año 1920.

No es el propósito referirse a todas las investigaciones y publicaciones realizadas por este sabio lingüista, la selección de obras que se destaca en este preámbulo permite mostrar su pensamiento, concepción del lenguaje y aspectos relevantes sobre metodología de la investigación y metodología de la enseñanza de lenguas, incluida la lengua materna; materias a las que también se dedicó. Quien desee conocer más profundamente el trabajo del doctor Lenz encontrará en www.memoriachilena.cl o *Anales de la Universidad de Chile* la mayoría de sus trabajos.

La oración y sus partes. Estudio de gramática general y castellana es considerada una gramática de base psicológica, cuyo prólogo fue escrito por don Ramón

Menéndez Pidal, quien la catalogó como uno de los manuales más interesantes sobre la lengua española. En este prólogo dice: «En 1915 tuve conocimiento del trabajo que don Rodolfo Lenz estaba redactando acerca de las partes de la oración con destino a los estudiantes chilenos. Me pareció que el tratado [...] podía tener también un interés grande para los españoles, y aun para los romanistas en general, y rogué al docto profesor que lo destinase a la colección de manuales que publica la *Revista de Filología Española*, a lo cual accedió muy amablemente».

J. Restrepo-Millán dice que en esta obra se encuentra una continua explicación psicológica, histórica y comparativa de hechos reales de la lengua: «este libro se dedica a analizar una serie de sectores muy importantes y comprensivos en la índole del lenguaje humano, tomando por derrotero principal la lengua castellana, pero asomándose de continuo al panorama de otras hablas, una de ellas, el mapuche o araucano, de estructura muy diferente» (1945:594).

Señala también:

El estudioso que lea esta obra con lápiz y papel al lado puede irse levantando una larga lista de asuntos para futura profundización, iniciada aquí con mucha

originalidad y penetración. Por ejemplo: el estudio psicológico de los diferentes valores de diminutivos y aumentativos, y correspondencia de los sufijos formativos, en el cual Lenz insinúa que no se trata de un mero caso de morfología sometible a «paradigmas», sino de un fenómeno de lexicología condicionado por la psiquis del sujeto parlante; posibles valores significativos espontáneos de las vocales y las consonantes palatales en las voces cariñosas; análisis psicológico de lo que es la persona gramatical, y sus medios de expresión; diversos aspectos del sentido reflejo, el reflejo interno y el externo; las tangencias entre el reflejo de varias especies, el sentido medio, y el sentido pasivo, y sus incidencias sobre las formas expresivas; varios interrogantes sobre los fenómenos de ciertas frases relativas; tentadoras exploraciones sobre etapas iniciales en la evolución del lenguaje humano, a propósito del verbo, y del nacimiento y naturaleza de adverbios y preposiciones (p. 598).

Otra obra, muy significativa y que se debe mencionar por ser una muestra de la importancia del léxico en todo su trabajo, es el *Diccionario etimológico de las voces chilenas derivadas de las lenguas indígenas americanas* (1905-1910), diccionario destacado, entre otros aspectos, por tener una detallada descripción

del método de compilación empleado y de la teoría lexicográfica subyacente.

Dice Rabanales: «Obra admirable de todo punto de vista, la del maestro, pues en su elaboración confluieron el experto indigenista, el lexicógrafo, el etimólogo, el etnolingüista, el dialectólogo y el folclorólogo que había en él. Su estructura se ha constituido en paradigma de lo que debe ser el diccionario etimológico enciclopédico y crítico» (2002:171).

Rodolfo Lenz influyó considerablemente en el desarrollo posterior de la lingüística en Chile y en Hispanoamérica, fue un maestro de maestros, formador de reconocidos lingüistas chilenos, entre ellos el notable investigador y profesor doctor Ambrosio Rabanales Ortiz.

Gilberto Sánchez, destacado lingüista chileno que ha dedicado la mayor parte de su trabajo a investigaciones sobre el mapudungun, señala sobre Lenz (Sánchez, 1992):

Muchas cualidades positivas o virtudes, poseía, sin duda, el Dr. Lenz, pero de todas ellas deseamos destacar, en esta oportunidad, tres:

a) Su rigor científico, puesto de manifiesto en sus trabajos. Prueba de ello es que, transcurrido mucho tiempo,

algunas de sus contribuciones no han sido todavía superadas [...].

b) Su modestia de verdadero sabio, consciente de que los resultados de su quehacer solo tenían un valor provisorio, pudiendo ser rectificadas en cualquier momento. Para mejorar lo que ya había logrado, exhortaba a otros a seguir su derrotero.

c) Su profundo sentido humano en la actividad científica, el cual se pone de manifiesto claramente en sus trabajos sobre la lengua y cultura mapuches. Es ostensible su respeto y preocupación por los seres humanos que las representan, cuya reivindicación social y progreso deseaba vehementemente. Los indígenas eran, ante todo, sujetos dignos de la mayor consideración y no meros 'informantes' que proporcionan data (p. 276).

La conferencia *¿Para qué estudiamos gramática?* fue presentada por Rodolfo Lenz en la Universidad de Chile, dirigida principalmente a profesores de enseñanza básica y media.

Las quejas, como señala Lenz en su exposición, respecto de la calidad y resultados de la enseñanza del castellano fueron el motivo principal para «discutir este tema en una conferencia pública y no solamente en el estrecho marco de mi cátedra universitaria» (p. 33).

El tema central de la conferencia es la gramática del español y su enseñanza, y parte explicando que sus ideas son compartidas por todos los filólogos y lingüistas actuales, especialmente, refiere que sus afirmaciones se encuentran en dos libros «modernos» de los reconocidos académicos Ferdinand Brunot (francés) y Henry Sweet (inglés).

Inicia su disertación refiriéndose a la historia de las teorías gramaticales. Esta referencia la hace con el propósito de demostrar cómo un error de los antiguos gramáticos, sobre la relación entre pensamiento y lenguaje, pudo permanecer por tanto tiempo; error que posteriormente se traspasó a las escuelas de la Europa medioeval y luego a las orientaciones gramaticales imperantes hasta fines del siglo XIX. En este período, la relación entre gramática y lógica, así como las reglas del pensamiento y las reglas de la gramática, llegaron a ser una misma cosa.

Continúa su conferencia refiriéndose al inicio de los cambios en el estudio y la teoría de la gramática en Chile y América hispana y a la importancia que tuvo Andrés Bello en este cambio, al concebir su obra maestra, la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847). Sobre esta obra destaca sus méritos y también hace una serie de críticas. Señala que «Bello ha errado en más de un punto y la

enseñanza científica no puede pasar por alto los progresos de la lingüística moderna» (p. 45).

En lo que sigue, Lenz desarrolla de forma admirable sus concepciones sobre la gramática y la metodología de su enseñanza.

Sus nociones más importantes sobre qué es gramática, cómo y cuándo los profesores deben enseñarla, se constatan en las siguientes sentencias extraídas de su conferencia:

1. *La gramática es una ciencia, no un arte.*

Esta afirmación no tiene, probablemente, el significado —y las consecuencias— que tuvo en esa época, pues hoy es una verdad irrefutable para todos quienes se dedican al estudio científico de las lenguas. No obstante lo anterior, la trascendencia en la educación chilena y en la de otros países de habla hispana fue, aunque de consideración paulatina, muy relevante.

Las consecuencias que un cambio profundo trae en la concepción de un objeto de estudio como la gramática significan una revisión a los contenidos de los programas de asignatura de los futuros profesores, un giro en la enseñanza teórica y una mayor consideración a la práctica del idioma. Un efecto importante de estos cambios en Chile fue que el Consejo de Instrucción Pública dividió la enseñanza del castellano

en gramática histórica de la lengua castellana, historia literaria y literatura preceptiva, y, lingüística castellana. No solo cambia la organización de la enseñanza, también cambia el enfoque teórico, tanto de la concepción del objeto de estudio, como de su nomenclatura.

2. Se debe enseñar lengua castellana y no gramática en los primeros años de escuela.

La conferencia de Lenz está dirigida principalmente a los profesores para recomendarles cuándo y cómo enseñar gramática y les advierte de los errores que se han cometido anteriormente, pide que se destierre el modo escolástico de considerar la regla y la forma gramatical como lo primero y el lenguaje como lo segundo. El profesor, dice, no debe olvidar que todo lenguaje efectivamente usado por una comunidad étnica dentro de su esfera tiene derecho de existir y es correcto, también dice que la lógica no siempre es guía fiel de la gramática, que el estudio gramatical no debe limitarse a un análisis lógico y psicológico del idioma. Recomienda que la gramática se enseñe en educación secundaria.

3. Una lengua no se aprende según reglas gramaticales.

Con una detallada explicación muestra el autor la diferencia entre aprender mediante reglas y aprender mediante estudio, investigación y análisis. Mediante

reglas se aprende un arte o una técnica, mediante estudio, investigación y análisis se aprende, o mejor dicho, se conoce una disciplina. Si la gramática es una ciencia, no debe enseñarse entonces mediante reglas como se hizo por muchos siglos.

La gramática de la lengua materna se adquiere adecuadamente hablándola, se aprende a través del uso y el tiempo. Lenz dice: «Crear que para hablar sea necesario tener nociones teóricas de gramática es un absurdo tan grande como si se dijera que el que no sabe lógica [...] no es capaz de ordenar sus pensamientos y hablar razonablemente» (p. 60).

4. Cuando la pronunciación no puede servir de guía para la ortografía, es escasa la utilidad de las reglas ortográficas.

De lo anterior se colige que es necesario que los profesores, en su formación, estudien muy bien la lengua castellana, su variación; la fonética principalmente, para que puedan comprender y contrastar variantes dialectales, pronunciación y escritura y enseñar la distancia entre estos últimos ámbitos, que son los que causan los errores ortográficos.

Son muchos e importantes los alcances teóricos de este trabajo. Es mejor remitirse a su lectura que referirse a todos ellos en un prólogo, dejando así espacio a

la libre reflexión. Para quienes estudiaron lingüística o específicamente gramática, cada párrafo los llevará por la historia de esos estudios. Habrá quienes iniciaron sus estudios de gramática con discusiones como las contenidas en esta conferencia y podría hoy encontrarse a más de uno que profesó algunos de los supuestos hoy superados por la investigación científica. Para las generaciones jóvenes es un importante documento para conocer la evolución de los estudios gramaticales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lenz, Rodolfo. 1887. «Zur Physiologie und Geschichte der Palatalen». *Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung* (Gütersloh), pp. 1-59. Tesis para optar al grado de doctor.
- 1891-1892. «Chilenische Studien». En *Phonetische Studien*, tomos v y vi, Universidad de Marburgo, Alemania.
- 1905-1910. *Diccionario etimológico de las voces chilenas derivadas de las lenguas indígenas americanas*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- 1912. *¿Para qué estudiamos gramática?* Conferencia dada en la Universidad de Chile. Santiago: Imprenta Cervantes.

- 1920. *La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana*. 3.^a edición. Madrid: Publicaciones de la *Revista de Filología Española*.
- Rabanales, Ambrosio. 2002. «Rodolfo Lenz». En *Onomazein* 7, Santiago de Chile: Universidad Católica, pp. 165-181.
- Restrepo-Millán, J. M. 1945. «Reseña a Rodolfo Lenz, *La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana*». *Thesaurus* (Bogotá), tomo 1, n.º 3, pp. 594-598.
- Sánchez, Gilberto. 1992. «La contribución del Dr. Rodolfo Lenz al conocimiento de la lengua y cultura mapuches». En *BIFUCH* xxxiii, pp. 273-299.

*¿Para qué estudiamos gramática?*¹

RODOLFO LENZ

¹ He agregado para la impresión algunos párrafos que no se leyeron en la conferencia y unas cuantas notas con detalles que estimo útiles para la mejor comprensión del alcance de ciertas indicaciones.

Resumen: I. El cambio de rumbo en la enseñanza de la gramática castellana en 1893. —II. Historia de las teorías gramaticales hasta la Gramática de Bello. —III. La gramática no es el arte de hablar correctamente. —IV. ¿Qué es gramática? —V. Enseñanza teórica es casi inútil, es imposible en la enseñanza primaria: la práctica se reduce a denominaciones y ejercicios de lenguaje. —VI. En la enseñanza secundaria inferior se trata también de denominaciones y clasificaciones ordenadas, como ayuda para la enseñanza de idiomas extranjeros. —VII. En los años superiores debe estudiarse lógica y psicología por medio del análisis del idioma, que ha de ser más profundo y científico que el acostumbrado análisis gramatical y lógico. También debe extenderse al vocabulario (semántica). —VIII. Comprensión de la estructura del castellano solo se alcanza sobre la base del latín y de la gramática histórica.

Muchas personas, al leer el título de esta conferencia, habrán sentido, sin duda, una impresión extraña, por no decir desagradable. ¿Para qué estudiamos gramática? ¿No parece esto casi tan absurdo como si alguien preguntara para qué comemos pan? ¿No está ahí la definición de la gramática que hemos aprendido cuando niños, «gramática es el arte de hablar y escribir correctamente»? De consiguiente, claro es que debemos estudiar gramática para aprender a hablar y

escribir correctamente. Por cierto que, si creyera yo aceptable esta definición, no habría tenido que formular mi pregunta.

Pero entonces, dirá alguien, ¿habrá de entenderse por gramática otra cosa que lo que todos denominan así? ¿No es un libro que contiene reglas que enseñan cómo se conjugan los verbos castellanos, qué significado tienen sus diversos tiempos, cómo se verifica la concordancia de un verbo y de un adjetivo en el predicado, si el sujeto tiene tales o cuales particularidades? Esto es lo que contienen obras como la *Gramática de la lengua castellana*, por la Real Academia Española, o, para citar algo que suena mejor a los oídos chilenos, como la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, por don Andrés Bello. A tales libros me refiero, en efecto, y sin embargo pregunto de nuevo: ¿para qué estudiamos gramática?

Cuando se implantaron en 1893 los nuevos programas de instrucción secundaria, el señor rector de la universidad, don Diego Barros Arana, dijo en la introducción (p. ix): «La reforma iniciada es solo de método», y explicó que la novedad estaba en sustituir el sistema de enseñar ramos sueltos por el sistema concéntrico y que las materias enseñadas quedaban esencialmente las mismas. Así sucedió, efectivamente, en

todos los ramos, aunque con una excepción. Se fundó una clase nueva con el título de Castellano en vez de las dos cátedras de Gramática Castellana y Literatura, que todavía figuran en los reglamentos universitarios para los exámenes según el sistema antiguo. Que no se trataba solo de un cambio de nombre podía verse con toda claridad en los dos programas que se presentaban para el nuevo ramo. El primero, debido al señor don Federico Hanssen, insistía, en conformidad con los programas vigentes en Alemania, en la necesidad de poner en primer término la práctica del idioma y reducía la enseñanza teórica gramatical a un mínimo, recomendando repetidas veces que en los años inferiores se debían evitar las definiciones. El segundo programa, presentado por el señor don Enrique Nercasseau y Morn, si bien recomendaba igualmente reducir las lucubraciones y teorías gramaticales (p. 39) y dar importancia capital a la enseñanza meramente práctica, sin embargo, dejaba en primer lugar la enseñanza de la gramática, pidiendo como materia del primer año de Humanidades la analogía sistemática, para el segundo el estudio sistemático de la sintaxis castellana actual, para el tercero la ortología y versificación, y en los tres años exigía ejercicios de ortografía y análisis gramatical y lógico.

En realidad, este segundo programa correspondía siempre en lo esencial al ideal antiguo, a aquella enseñanza de la gramática castellana que había venido desarrollándose en Chile desde los tiempos de don Andrés Bello, es decir, a la que han recibido todas las personas cultas en Chile que nacieron antes del año 1880. Se ocultaba a muchas personas que los dos programas eran absolutamente incompatibles.

En el Liceo de Aplicación anexo al Instituto Pedagógico, los futuros profesores de castellano aprendían a enseñar solo según el programa con tendencias modernas; se les inculcaba que el principal y casi único objeto de la enseñanza del ramo era adiestrar a los alumnos en el manejo oral y escrito del idioma patrio. De consiguiente, el segundo programa solo tuvo escasa aplicación en los liceos fiscales.

Pero seguían existiendo, como, por desgracia, existen todavía, las pruebas del bachillerato en Humanidades conforme al plan antiguo, con examinadores que pertenecían ellos mismos a la antigua escuela.

El resultado puede adivinarse. El examen no correspondía a lo que se había enseñado, los alumnos a menudo tenían escasos conocimientos de análisis gramatical y lógico. Los examinadores reclamaban y algunos miembros del Consejo de Instrucción Pública

quedaban muy contrariados por el pretendido «fracaso de la enseñanza de castellano».

Comprendiéndose la necesidad de reformar la preparación de los futuros profesores de castellano en el Instituto Pedagógico, algunos años después, en 1896, el Consejo de Instrucción Pública dividió la enseñanza del castellano en una cátedra de Gramática Histórica de la Lengua Castellana, que fue encomendada al Sr. Dr. Hanssen; otra, de Lingüística Castellana, confiada al que habla, y una tercera, de Historia Literaria y Literatura Preceptiva, encomendada al señor Nercasseau, a la cual también incumbían los ejercicios prácticos en el manejo del idioma patrio, así como los trabajos de composición. Esta medida fue muy mal recibida por todos los que no comprendían que hablar y escribir un idioma galanamente es un *arte*, pero que investigar su historia o psicología, su gramática, es una *ciencia*.

Las quejas al respecto de la enseñanza aún no han enmudecido y esta es la razón por la que he creído llegado el momento para discutir una vez este tema en una conferencia pública y no solamente en el estrecho marco de mi cátedra universitaria.

La enseñanza de la gramática en estos años está pasando por un periodo de crisis no solo en Chile, sino también en Francia; y ciertos puntos de la

terminología gramatical y su aplicación escolar están sometidos a un severo examen tanto en Alemania como en Inglaterra.

Para que se vea que las ideas adversas a la antigua escuela gramatical (y que he profesado en el Instituto Pedagógico desde más de quince años) no son herejías personales mías, sino ideas aceptadas por todos los filólogos y lingüistas modernos, citaré repetidas veces un librito moderno que el renombrado profesor de historia de la lengua francesa en la Universidad de París Ferdinand Brunot publicó hace pocos años con el título de *L'enseignement de la langue française. Ce qu'il est, ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire* (2.^a ed., 1911).

También citaré algunas veces una de las mejores gramáticas modernas destinadas a los nacionales —escrita por el insigne anglicista Henry Sweet, que acaba de morir hace algunas semanas—, con el título *A New English Grammar, Logical and Historical* (Oxford, 1892).

A fin de explicar por qué hay un error fundamental en el lugar que señalan a los estudios gramaticales los partidarios de la que llamaré en gracia a la brevedad *antigua escuela*, debo presentar algunas consideraciones acerca de la historia de las teorías gramaticales.

Sabido es que lo esencial de las teorías corrientes en lo que a la gramática se refiere debe su origen a los filósofos griegos. En sus especulaciones respecto al carácter del pensamiento humano debía, naturalmente, presentárseles como cuestión primordial la de las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje, es decir, si hay o no una correspondencia natural y necesaria entre la idea y el sonido. La especulación abstracta reclamaba contestación afirmativa, en tanto que la observación de los hechos conducía con frecuencia a la negativa. Los que sostenían que había analogía completa entre las categorías gramaticales y las lógicas se llamaban *analogistas*; los que la impugnaban, *anomalistas*.

Los primeros, cuyo jefe era Aristarco de Samotracia, que enseñaba en Alejandría a principios del segundo siglo antes de J.C., denominaban a veces todo el estudio de las declinaciones y conjugaciones simplemente *analogía*.² Este nombre se mantiene todavía en la gramática castellana en vez de *morfología*, adoptado por la lingüística moderna.

² Así Julio César escribió bajo el título *De analogia ad M. Terentium Varronem*, una gramática latina que por desgracia no se ha conservado.

Estos estudios gramaticales, en la antigüedad clásica, tenían meramente valor filosófico. Solo en las épocas de la decadencia los gramáticos comenzaban a criticar el lenguaje de sus contemporáneos presentándoles como modelos los autores clásicos. Así, los alejandrinos estudiaban el lenguaje ya anticuado de Homero y el de los clásicos, y en el Imperio romano llegaron a estar en boga los estudios gramaticales, principalmente después del primer siglo de nuestra era. Un extracto de la gramática de Donato, que vivió en el siglo IV, sirvió de texto principal para las escuelas de la Europa medioeval. Por supuesto que a nadie se le ocurrió estudiar la gramática de las lenguas vulgares. El nombre de *gramática* se refería solo a la latina. Los primeros ensayos de gramática de lenguas modernas tienen exclusivamente el carácter de manuales de conversación para extranjeros con pequeñas listas de declinaciones y conjugaciones según el modelo latino. En tiempos del humanismo, junto con el resurgimiento de los estudios clásicos, nacen también los primeros trabajos gramaticales más completos acerca de las lenguas vulgares. La mayor parte de ellos sirve más bien como introducción a la gramática latina o para extranjeros que para el estudio teórico de los fenómenos del idioma patrio. Pero la gran gramática

castellana de Antonio de Nebrija, de 1492, persigue conscientemente todos estos tres propósitos a la vez. A nadie se le ocurre todavía en ese tiempo que el estudio de la gramática del idioma patrio sea necesario para adquirir el dominio práctico sobre esa lengua.

Ideas de esta índole comienzan a prevalecer en Francia durante el siglo XVII cuando los literatos empiezan a buscar conscientemente la forma más conveniente para la lengua literaria francesa. Vaugelas con sus *Remarques sur la langue françoise* (1647) puede considerarse como típico. Pero este autor no escribió una gramática; sus observaciones se refieren a frases y palabras, al diccionario, al estilo tanto como a ciertas cuestiones gramaticales.

Desde ese tiempo, el estudio de la gramática francesa comenzó a tener gran importancia y esa importancia la ha mantenido hasta nuestros días, de modo que en el siglo XVII se les llamaba a los franceses *les grammairiens de l'Europe*.

Dos son las razones y de distinta índole. El pueblo, la gente del campo sobre todo, habla en Francia dialectos en parte muy distantes del lenguaje de *Île de France* que sirvió de base a la lengua literaria moderna; de modo que esta lengua es para la mayoría de los niños que en su casa hablan algún *patois* una lengua

extranjera que deben aprender en el colegio. Por otra parte, la ortografía francesa, que conserva vocales y consonantes finales enmudecidas desde siglos atrás, no se puede aprender sin hacer constantemente análisis gramatical.

Los humanistas, y en particular el docto jesuita Francisco Sánchez de las Brozas en su libro *Minerva, seu de causis linguae latinae commentarius* (Salamanca, 1587), habían reasumido los estudios de Aristóteles y de los estoicos acerca de la estrecha relación entre la gramática y la lógica; para ellos las reglas del pensamiento y las reglas de la gramática llegaron a ser una misma cosa y, por consiguiente, se formó la idea de que el lenguaje debía obedecer a esas reglas, que eran consideradas como anteriores al lenguaje y obligatorias para todas las lenguas. Esta teoría encontró su expresión definitiva en la *Grammaire générale et raisonnée*, editada por los sabios monjes del convento de Port Royal (1660) con Arnauld y Lancelot a la cabeza.

Estas mismas ideas son naturalmente las que inspiraban a los autores de las gramáticas castellanas del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Compárese la *Gramática de la lengua castellana*, por la Real Academia Española, hasta en su última edición, con el libro de Nebrija de 1492 y se verá que hay poco progreso;

aun en muchos puntos Nebrija tenía mejor criterio científico que la Academia de nuestros días, por ejemplo en lo relacionado con la ortografía y la pronunciación, como cuando dice: «Declinación del nombre no tiene la lengua castellana salvo del número de uno al número de muchos».³

Si los gramáticos del siglo xvi amoldaban por mera costumbre las reglas de las lenguas modernas que estudiaban a las categorías de la latina, la *Gramática general y razonada* llegó a convertir esto en principio ineludible. Por lo demás, los numerosos misioneros españoles que escribieron entre 1500 y 1650 las gramáticas de tantas lenguas americanas manifestaron a menudo una independencia de juicio lingüístico verdaderamente notable.

Pero a mediados del siglo xvii comienzan a decaer los estudios filológicos en España; apenas alguno que otro gramático posterior vuelve a alcanzar la independencia de criterio de un Nebrija o de un Gonzalo Korreas. A medida que disminuye el conocimiento filológico aumenta el dogmatismo filosófico.

En este estado de cosas, no hay ningún cambio notable hasta principios del siglo xix. Los estudios

³ Edición de Nebrija en Viñaza, *Biblioteca histórica de la filología castellana* (col. 390).

de gramática castellana se hacían juntos con los de la latina. En España, si no estoy mal informado, la unión continúa en los colegios secundarios en parte al menos hasta hoy. En Chile, en 1835, se separaron las dos materias en el Instituto Nacional.

Esta importantísima innovación era debida a don Andrés Bello, quien dirigió en esa época sus esfuerzos a la mejora de la enseñanza gramatical y preparó su obra maestra, la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Creyendo, como lo creían todos los pedagogos y filólogos de su tiempo, que las lenguas extranjeras se aprenden ante todo sobre la base del aprendizaje de reglas gramaticales, y sintiendo la necesidad de contrarrestar las influencias del lenguaje vulgar chileno y americano en general sobre la lengua castellana, idioma literario común a todos los pueblos de descendencia española, coronó sus estudios filológicos, comenzados más de veinticinco años antes, con su gramática, publicada por primera vez en 1847.

Con un conocimiento cabal de la lengua y literatura castellanas en toda su extensión, como seguramente lo tenían solo muy pocos hombres de su época, y nadie fuera de él en América, munido de vastos y profundos estudios filológicos, dotado de un talento

lingüístico poco común, Bello podía mejor que nadie emprender tan ardua tarea. Sin embargo, no escribió sino para los americanos.

Tampoco tuvo la pretensión de elaborar una gramática sistemática y razonada. El índice de materias lo dice con claridad; lo que ofreció a sus discípulos solo fueron cincuenta capítulos más o menos ordenados de gramática castellana.

El extraordinario valor científico de esta obra está suficientemente comprobado con el hecho de que hoy, más de sesenta años después de su primera aparición, la *Gramática* de Bello todavía es consultada por los filólogos europeos, por los romanistas de Alemania, Francia y España.⁴ Tal hecho es enteramente extraordinario, y poco menos que anormal. Paremos por un momento nuestra atención en los progresos que la filología románica ha hecho desde 1842, fecha en que el sabio filólogo alemán Federico Diez dio por terminada su admirable

⁴ Es característico y concluyente que el insigne romanista español don Ramón Menéndez Pidal cite en la página VII de su excelente *Manual elemental de gramática histórica española* (2.^a ed., Madrid, 1905) como obras generales de consulta cinco libros de autores alemanes, un tratado italiano y, de autores de lengua castellana, la gran compilación del conde de la Viñaza, *Biblioteca histórica de la filología castellana*, la *Gramática* de Andrés Bello con notas de Cuervo y las *Apuntaciones sobre el lenguaje bogotano* de este autor. La *Gramática* de la Real Academia, con razón, no figura entre los libros de consulta.

gramática comparada de las lenguas neolatinas; consideremos que la lingüística es una ciencia muy moderna y de rápido desarrollo, no inferior en este respecto a ninguna otra ciencia, y pregunto: ¿en qué ciencia se consultan todavía libros editados antes de la mitad del siglo pasado? y ¿cuántos son?

Antes de continuar, quiero dejar bien sentado que aprecio la *Gramática* de Bello como el que más. Desde más de quince años me dedico a explicar a mis alumnos cuantas ideas comprobadas por la investigación científica posterior se encuentran ya genialmente esbozadas en ese libro, y —cosa curiosa— cómo, cada vez que Bello asienta alguna teoría que la ciencia moderna debe rechazar, en alguna nota del mismo autor se puede observar que él mismo se daba cuenta de que su teoría no estaba bien fundada.

La *Gramática* de Bello significaba un gigantesco paso adelante en la enumeración, denominación y explicación de los fenómenos característicos de la lengua castellana, y eso porque Bello comprendió que «cada lengua tiene su teoría particular, su gramática»; que «una cosa es la gramática general y otra la gramática de un idioma dado»; que «se ha errado no poco en filosofía suponiendo a la lengua un trasunto fiel del pensamiento», y, ya que «la única autoridad

irrecusable en lo tocante a una lengua es la lengua misma», él acepta «las prácticas como la lengua las presenta; sin imaginarias elipsis, sin otras explicaciones que las que se reducen a ilustrar el uso por el uso».⁵

Todas estas palabras contienen la norma del gramático, la única que aprueba la ciencia lingüística de nuestros días. Con ellas libertó Bello la enseñanza en Chile del yugo de la gramática general y del latín. Con ellas adelantose también a su época, y así no es extraño que muchos de sus lectores no hayan comprendido el enorme alcance de estas teorías.

Sin embargo, esta superioridad indiscutible de la obra sobre las gramáticas de sus predecesores, en particular sobre la *Gramática* de la Academia, tuvo también un resultado funesto. Erigió a su autor en autoridad absoluta, infalible. Bello había declarado que la única autoridad en materia de lenguaje es la lengua misma; pero sus discípulos dijeron «la autoridad es don Andrés Bello», como otros dicen «la autoridad es la Real Academia Española».

Tal estado de cosas lo critica Brunot⁶ con las palabras siguientes: «Hoy, con toda buena fe, ciertas gentes

⁵ Véase el prólogo de la *Gramática* de Bello, *passim*.

⁶ *Loc. cit.*, p. 125.

se imaginan que existen en alguna parte unos sabios o escritores que poseen una verdad absoluta, una regla inmanente y que pueden promulgarla con autoridad soberana. Necesario es sustituir a esta vana imaginación el sentimiento exacto de las cosas y mostrar que en gramática no hay dogmas que se deban recibir sin comprenderlos ni aceptar como verdades sobrenaturales». Del mismo modo muchos literatos y profesores de gramática, no solo en Chile, sino también en los demás países hispanoamericanos, creyeron y creen todavía que la *casticidad* de las palabras castellanas depende de la decisión del *Diccionario* de la Real Academia Española. Para que comprendan cuán poco dejan de ser castellanos muchos de los criticados americanismos, les recomiendo la lectura del interesante libro de don Miguel de Toro y Gisbert *Americanismos* (París, Ollendorf, sin fecha [1912], especialmente las páginas 115 a 141), que coincide en su juicio general con lo que en más de una ocasión han dicho los conocidos filólogos españoles Miguel de Unamuno y Julio Cejador y Frauca.

A nadie se le ocurrió que Bello, con todo su genio, no era más que un mortal, expuesto al error como lo están todos los mortales.

No así Bello, quien al final de su magistral prólogo se expresa como sigue: «Señalo rumbos no explorados,

y es probable que no siempre haya hecho en ellos las observaciones necesarias para deducir generalidades exactas. Si todo lo que propongo de nuevo no pareciere aceptable, mi ambición quedará satisfecha con que alguna parte lo sea y contribuya a la mejora de un ramo de enseñanza, que no es ciertamente el más lucido, pero es uno de los más necesarios».

En efecto, Rufino José Cuervo, el único gramático hispanoamericano a quien se puede considerar como digno continuador de la obra de Bello, se vio obligado a agregar notas para rectificar y completar muchas indicaciones de su maestro, notas que crecían en tamaño e importancia a medida que Cuervo tuvo la oportunidad de completar en Europa sus nociones de filología neolatina, para las cuales ya en Colombia había echado tan sólida base con el estudio de algunos grandes maestros alemanes como Diez, Pott, Draeger y otros.

Pues bien, proclamémoslo con sinceridad: Bello ha errado en más de un punto y la enseñanza científica no puede pasar por alto los progresos de la lingüística moderna.

Una crítica de las innovaciones introducidas por Bello me llevaría demasiado lejos. Limitándome, hoy por hoy, a la cuestión principal, resumiré mi juicio

en la afirmación siguiente: toda la obra de Bello, por buena que sea, es debida a un profundo error.

Creía su autor que, para acercar el lenguaje escrito de la gente culta de Chile al tipo general del castellano, era de absoluta necesidad incluir la gramática en el plan de estudios secundarios. Pero las diferencias entre el castellano corriente de América y el castellano literario de España consisten mucho más en variaciones del vocabulario que en particularidades de la gramática.

Los «neologismos de construcción» que infundían tanto terror a don Andrés Bello, hasta hacerle temer que «alteraran la estructura del idioma», son contadísimos y relativamente insignificantes. Y Bello mismo tuvo cierta conciencia de ello, pues al realzar sus efectos con los más negros colores («convertir el idioma en una multitud de dialectos irregulares, licenciosos, bárbaros, embriones de idiomas futuros») confiesa: «Sea que yo exagere o no el peligro, él ha sido el principal motivo que me ha inducido a componer esta obra». Bello exageró, pero a este error debemos su excelente gramática; ¡bendito sea su error!

¿Qué error? El de la definición misma de la gramática, que Bello aceptó de sus antecesores, «gramática de una lengua es el arte de hablarla correctamente», de la que se deduce que es necesario saber gramática

para hablar correctamente. El agregado de nuestro autor, «correctamente, esto es, conforme al buen uso, que es el de la gente educada», no mejora la definición aunque pongamos *gente ilustrada o culta*, pues poco tiene que ver la educación, que se refiere a lo moral, con la ilustración, que se refiere a lo intelectual.

Desde luego es claro que tal definición solo puede referirse en el mejor de los casos a lenguas literarias de alta cultura, pues, aplicándola a una lengua natural de un pueblo de baja cultura, en el acto resaltaría el absurdo; entre los fueguinos, los botocudos, los papúas no hay gente culta, y sin embargo, nadie negará que las lenguas de esas tribus también han de tener su gramática. Y ¿quién habla correctamente el *yahgan*, el mapuche, o cualquiera lengua natural? Lo hacen todos los adultos de cada región sin tener la menor idea de gramática, pues hablan de un modo más o menos uniforme y mutuamente inteligible.⁷ ¿Qué sería correcto sino esto?

⁷ Brunot, *loc. cit.*, p. 126 dice: «Depuis près d'un siècle [es decir, desde la época del romanticismo] les écrivains ont secoué le joug de la grammaire; la masse seule doit-elle rester aveuglément soumise? Ne peut-on rien espérer d'elle qu'à la condition d'une servitude absolue? Est-il impossible de lui faire comprendre que parler suivant l'usage général est le seul moyen sûr d'être entendu de ceux à qui l'on parle? Et que la langue ne peut servir à sa fin qui est d'être un instrument d'échange, qu'à la condition expresse d'être commune à ceux qui s'en servent, c'est à dire conforme chez chacun à l'usage général?».

Y dentro de la esfera de las lenguas literarias también existen lenguajes naturales, los dialectos vulgares. Sabemos hoy que esos dialectos no son de ninguna manera corrupciones de las lenguas literarias, sino que, al contrario, las lenguas literarias representan el estado anormal de un cultivo artificial. Para el lingüista tienen casi únicamente interés las lenguas en estado natural, así como para la ciencia del botánico tienen interés casi exclusivamente las plantas silvestres. Las variedades de las plantas de cultivo son meras curiosidades y anomalías para el botánico, que pueden ser instructivas para el grado en que el hombre puede alterar el rumbo normal de la naturaleza, y alterarlo, eso sí, en provecho de nuestra alimentación o de nuestro goce estético. También los dialectos vulgares se hablan *correctamente* aunque no se hayan escrito sus gramáticas.

El efecto de la enseñanza gramatical sobre la mejora del lenguaje de la gente culta fue mínimo. Bello mismo se dio cuenta de este hecho y señaló el remedio. Decía en *El Araucano* del 6 de Octubre de 1848:⁸

⁸ Citado por M. L. Amunátegui, *Vida de don Andrés Bello* (Santiago, 1882, p. 540).

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

Para adquirir este conocimiento, la lectura frecuente de los buenos escritores es indispensable.

Si en efecto la enseñanza escolar mejoró mucho el lenguaje de la sociedad culta de Chile, y yo soy de opinión que tal vez en ningún otro país hispanoamericano el lenguaje, no diré de unos pocos literatos, sino de la vasta clase social de la gente culta, ha llegado a acercarse en mayor grado que en Chile al término medio de la lengua literaria castellana de España, esto no se debe al análisis gramatical hecho en clase, sino a los ejercicios practicados durante la enseñanza escolar.

Pues la enseñanza de la lengua literaria patria no solo se da en clase de castellano, sino en todas las lecciones escolares que recibe el niño. Todos los profesores le explican (o al menos deberían explicarle) en

lenguaje culto las materias de sus ramos y, si los niños hasta hoy han aprendido su lengua patria aun con los peores sistemas gramaticales, esto se debe a las clases de historia, de ciencias naturales, de matemáticas, etc., que son un constante ejercicio de idioma literario. Puede decirse que a veces los alumnos han adquirido el dominio sobre su lengua literaria *a pesar* de las absurdas clases de gramática, que no traían más que un formulismo no comprendido. Cuando en clase de gramática castellana apenas se hacía lectura de buenos trozos (antes de 1890 en los liceos chilenos no se usó, si no me equivoco, ningún verdadero libro de lectura), cuando no se hacían casi nunca ejercicios de composición por escrito, cuando la enseñanza en historia y ciencias naturales se hacía en gran parte mecánicamente aprendiendo los niños de memoria las frases del texto, este sistema absurdo obligó, sin embargo, constantemente a los niños a aprender y repetir frases escritas en castellano literario que se inculcaban en la memoria como otros tantos modelos del bien decir que se seguían inconscientemente. Así se mejoró el lenguaje de la gente culta de Chile desde la fundación de los liceos, a medida que se elevaba el nivel intelectual y social del profesorado. No ha sido la clase de análisis gramatical la que ha tenido este efecto.

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

Ahora bien: ¿qué es gramática? En el *Tratado elemental de gramática castellana según las doctrinas de don Andrés Bello*, que en más de un punto se aleja de las teorías de su original, leemos en la página 7: «Se dice que la gramática es *arte* porque es un conjunto de reglas inventadas por el hombre⁹ para hablar bien». Con esto

⁹ Sé que la mayor parte de los «literatos» chilenos son de opinión contraria; pero creo tener razones para mi opinión. Un solo ejemplo: el voseo en Chile ha desaparecido por completo de la clase media, y se está perdiendo cada día más aún entre los obreros. En Buenos Aires y en la mayor parte de las repúblicas americanas todavía es corriente en el lenguaje familiar de las clases acomodadas. Lo que en Chile más que en ningún otro país se aparta del uso castellano es la pronunciación. Pero también en este respecto se nota progreso lento.

se da al lenguaje una posición parecida, digamos, a la arquitectura, que quizás podría definirse como el conjunto de reglas inventadas por el hombre para construir edificios. Pero el lenguaje es una función psicofísica del hombre que ha venido desarrollándose y sigue evolucionando, y no una creación arbitraria y caprichosa del hombre.

El arte del jardinero obedece a la voluntad humana, pero las plantas crecen según las leyes de la naturaleza.

La botánica no es un conjunto de reglas inventadas por el hombre para que crezcan las plantas.

Veamos ahora, qué es gramática.

Toda lengua, cualquiera que sea, se compone de ciertos grupos de sonidos que, en forma generalmente constante, expresan los conceptos que corresponden a los objetos reales, a sus cualidades más o menos duraderas y a los fenómenos que observamos en ellos. Estos conjuntos de sonidos los llamamos palabras.

Para describir un idioma hay que recogerlas todas y enumerarlas en cierto orden fácil de retener. Este orden es el alfabético, si tomamos por guía las letras con que se escriben los sonidos. El orden de las letras del alfabeto es puramente convencional y en el fondo irracional, pues es debido a casualidades de la historia

de la escritura, pero es fácil de retener porque la mayor parte de los idiomas no usan más de dos, tres o a lo sumo cuatro o cinco docenas de sonidos.

Pero con solo saber palabras aisladas no sabemos hablar; conceptos todavía no son juicios. El lenguaje siempre contiene elementos que no corresponden a la expresión de los conceptos propiamente tales, sino a la expresión de las relaciones que se establecen entre las palabras para expresar con ellas la operación lógica de la formulación de juicios. Además, en el lenguaje natural no existe casi nunca la palabra aislada; la base real es la frase, la comunicación, que puede ser una proposición gramaticalmente completa o un fragmento o equivalente de proposición.¹⁰

El modo más sencillo y más inmaterial de expresar la relación entre los conceptos es el orden en que los enunciamos y el tono. Pero rara vez basta el orden

¹⁰ Es un defecto gravísimo de todas las gramáticas antiguas el considerar solamente a la proposición con todos sus elementos como lenguaje normal. En la conversación usamos constantemente fragmentos de proposiciones. Por ejemplo: —¿Cuándo te vas? —Mañana. —¿Adónde? —A Valparaíso. —Y ¿por qué? —Asunto de negocios, etc., y equivalentes de proposiciones como *sí*, *no*, ¡alto!, ¡adelante!, etc., que solo mediante un artificio se pueden completar a proposiciones. Léase una página de avisos de cualquier diario para ver que es enteramente innecesario formular proposiciones para expresar nuestras ideas de una manera completa y clara.

solo. Generalmente se distribuyen alrededor y en medio de los grupos de sonidos que expresan conceptos otros grupos de sonidos que expresan la relación de los conceptos.

Los chinos llaman a los primeros grupos *palabras llenas* y a las segundas *palabras vacías*, y en su lengua no hay otros elementos gramaticales.

Pero la mayor parte de los idiomas agregan a las palabras llenas (de concepto) los elementos de relación en forma de prefijos o sufijos, y a veces se expresa la variación en la relación de los conceptos por alteraciones —aparentemente caprichosas— de las palabras mismas.

El castellano, como todas las lenguas flexivas, se vale de estos tres medios.

Rara vez hay frases que no contengan palabras variables, es decir, palabras que por algún elemento fonético indican ya una relación gramatical determinada, puesto que en castellano toda proposición completa contiene un verbo y los verbos son palabras variables. Por lo demás, puede bastar un cambio de orden para trastornar las relaciones: *el agua está en el vaso* - *el vaso está en el agua*.

Pero más a menudo varían las terminaciones y las palabritas vacías, como s[on] artículos, proposiciones,

pronombres, etc.: *mi hijo cantó - tus hijas cantarán*.¹¹ A veces una palabra sufre un cambio completo, hasta el punto de no quedar ningún elemento constante para expresar el concepto. Así, en vez de *edifico una casa* se pasa, con otra relación de tiempo, a *edifiqué*, pero si digo *hago una casa*, el pretérito es *hice*; no queda nada, pues naturalmente costumbres de escritura histórica, como la *h* muda inicial, no son elementos de lenguaje.

Ahora ya podemos ver con cierta claridad qué cosa es gramática. Es «la teoría del idioma» como dice el mismo Bello,¹² la enumeración y la descripción exacta de todos los detalles de función de las palabras vacías (preposiciones y conjunciones), de los prefijos y sufijos y de las demás alteraciones en el cuerpo de las palabras, que expresan las relaciones lógicas entre los conceptos del juicio expresado por la frase. Es evidente que la gramática contiene una descripción de todos

¹¹ Este ejemplo muestra que las variaciones gramaticales también pueden encerrar cambios de concepto. La teoría de la derivación y composición de palabras, llamada generalmente *lexicología*, es una parte importante de la gramática al lado de la *morfología*, que estudia las variaciones de las declinaciones y conjugaciones, que expresan diferencias en las relaciones de los conceptos.

¹² «Cada lengua tiene su teoría particular, su gramática», dice en el prólogo.

los fenómenos de un idioma, con excepción de la indicación del significado de las palabras *llenas*, la cual se da en el diccionario.¹³

Ya que los medios gramaticales sirven para exponer la relación lógica que hay entre las diferentes palabras, es imposible separar el análisis de las palabras del análisis del pensamiento.

Así, el tratamiento científico de la gramática solo es posible cuando el alumno es capaz de entender una clase lógica.¹⁴

¹³ Prescindo aquí de que el lenguaje sirve también para expresar sentimientos y afectos. Estos elementos están en cierta oposición con los elementos lógicos. Las interjecciones y frases vocativas no entran en relación gramatical con los elementos lógicos. El efecto que acompaña a la operación trastorna la gramática normal; de ahí por ejemplo las particularidades de las frases interrogativas y exclamativas. Tal vez se puede definir la *estilística* como la teoría de las alteraciones introducidas en la gramática (lógica) por el afecto, el interés, la excitación. Por lo demás, el afecto (la estilística) referido al diccionario engendra las metáforas y otros fenómenos retóricos.

Mientras lo lógico, la expresión de lo real es igual para todos (la gramática obligatoria para todos), lo afectivo es individual, subjetivo, expresión de lo imaginario, y de ahí arranca su origen la poesía. Compárese el interesantísimo libro moderno *Traite de Stylistique* por Ch. Bally (Heidelberg, 1909, 2 vols.).

¹⁴ Por esto, todo estudio de gramática es difícil. Los profesores de castellano que desde niños han aprendido a manejar términos técnicos gramaticales (a menudo sin darse cuenta de su verdadero alcance) están sorprendidos de que los alumnos no se fijen bien en clase y no retengan la materia tratada. Si pensaran que la gramática es la materia más abstracta y filosófica que se

Ahora se comprenderá que es inconveniente decir que la gramática es un arte; la gramática es una ciencia, tan seguramente como la lógica es una ciencia y no un arte.

La definición de *arte* que da el *Diccionario* de la Real Academia dice: «Virtud, fuerza, disposición e industria para hacer alguna cosa». ¹⁵ Si se le agrega después «conjunto de preceptos y reglas necesarias para hacer bien alguna cosa» y «libro que contiene los preceptos de la gramática latina», esto se refiere precisamente a la mala aplicación del término que impugnamos, sin hacer hincapié en el absurdo de hablar solo de gramática latina.

Es innegable que el uso de la palabra *arte* aplicada a la gramática es antiguo, pero no se olvide que en su principio, en griego, se habló solo de *téchne grammatiké* en el sentido de la habilidad, el arte de hacer rayas, de rasgar, de escribir. En este sentido no había error:

enseña en el colegio, perdonarían a los niños de doce a catorce años su poco interés por cosas tan inaccesibles a la mentalidad infantil.

¹⁵ Compárese con esta definición, bastante deficiente, la del *Standard Dictionary*. «Art: The skilful and systematic arrangement or adaptation of means for the attainment of some desired end. The practical application of knowledge or natural ability». A lo cual también agrega: «A system of rules devised for procuring some scientific, esthetic or practical result».

escribir y leer son artes, lo mismo que hablar es arte. Para escribir hay que analizar las frases en palabras y estas en sonidos; así se comprende que *gramática* pronto significó análisis del idioma, pero se conservó malamente la palabra *arte* y se cambió su significado. La exposición teórica y sistemática de los principios de un arte no debe llamarse *arte*, sino *ciencia*. Todas las artes se aprenden por el ejercicio graduado que va de lo más fácil y sencillo a lo más difícil y complicado. Tocar un instrumento musical es arte; la exposición teórica de lo que se debe hacer para tocar piano o violín, la teoría de la escritura musical, de la composición, del contrapunto no enseñan nunca a tocar un instrumento. Del mismo modo, el estudio teórico de las reglas de la gramática nada tiene que ver con el aprendizaje práctico de una lengua. Querer aprender una lengua por el estudio de una gramática es como aprender a tocar violín leyendo tratados de música y métodos de violín sin tomar el instrumento, sin ejercitar los dedos.¹⁶

¹⁶ Con razón dice Sweet (*loc. cit.*, p. 4): «No estudiamos la gramática para obtener el dominio práctico sobre nuestra lengua propia, porque, dentro de la naturaleza de las cosas, debemos tener ese dominio antes de comenzar el estudio de la gramática. Tampoco sirve mucho la gramática para corregir vulgarismos, provincialismos y otros defectos de lenguaje, pues estos dependen más de la influencia social en casa y en el colegio que del estudio gramatical».

Sabemos que la lengua materna no la aprende nadie según reglas de gramática, si entendemos por lengua materna lo único que es, el modo natural que usa la madre del niño al hablar con él. El niño, esto sí, en los primeros años de su vida todavía no habla bien, porque no usa todavía el lenguaje completo de sus padres. Poco a poco se desarrolla esta facultad, junto con el desarrollo general de la inteligencia, y llega a su primer término alrededor de los seis o siete años de edad. En esa época el niño ya conoce prácticamente todo lo esencial del mecanismo de su lengua; lo conoce inconscientemente, porque sabe aprovecharse de los medios que ofrece. Más tarde, sigue constantemente aumentando su vocabulario a medida que ensancha sus conocimientos de la vida real, a medida que del juego del niño pasa al trabajo del adulto. Pero solo en el estado de muy baja civilización aprende cada individuo la lengua completa, porque aprende a proveerse solo de todas las necesidades de la vida. Muy pronto aparece cierta subdivisión del trabajo y con esto necesariamente ocurre que el que sabe trabajos o artes que no ejercen todos los miembros de la tribu deberá también conocer palabras especiales. Pero la gramática, los principios según los cuales se construyen estas palabras nuevas, es la misma que la del lenguaje común.

La gramática contiene los principios y las reglas según las cuales se construyen las palabras en la frase. Y estos principios son enteramente desconocidos de todos los hombres que hablan la lengua; se aplican inconscientemente, así como pronunciamos los sonidos de nuestra lengua patria sin saber ni qué órganos movemos ni cómo los movemos. La conciencia, el saber consciente de la gramática, no nos sirve siquiera para hablar, aun cuando lo hayamos adquirido mediante ese estudio filosófico que se llama gramática.

Crear que para hablar sea necesario tener nociones teóricas de gramática es un absurdo tan grande como si se dijera que el que no sabe lógica, es decir, la ciencia de la lógica con sus términos técnicos y sus definiciones, no es capaz de ordenar sus pensamientos y de hablar razonablemente. Homero no supo ni gramática ni métrica. Cervantes y Shakespeare habían estudiado un poco de gramática latina, pero jamás tuvieron enseñanza gramatical en su lengua patria.

¿Y cómo podrían hablarse los muchos centenares de lenguas cuyas gramáticas no se han escrito todavía? Tan seguramente como viven las plantas que hasta hoy se han escapado a la descripción de los botánicos, tan seguramente viven las lenguas sin que sea necesario escribir sus gramáticas. Y escribir una gramática

quiere decir dar una descripción completa de la estructura lógica del idioma, no imponer leyes según las cuales se deba hablar.

Si conocer a fondo la gramática fuera condición indispensable para ser artista del lenguaje, poeta, escritor, orador, ¿por qué no son los mejores gramáticos, a la vez, los más grandes escritores?, ¿por qué no son los poetas los mejores profesores de gramática o siquiera de literatura y de métrica?

¿De dónde proviene entonces la extraña idea de que para hablar bien la lengua patria sea necesario estudiar sus reglas gramaticales?

Ya he dado las razones de la confusión al hablar de la evolución de las teorías gramaticales.

Esas razones hay que buscarlas en la oposición entre el lenguaje literario y el lenguaje vulgar. No se conocía otro sistema que el gramatical para la enseñanza de idiomas extranjeros, a no ser que se acudiera a la pura práctica de la conversación con personas que hablaban el idioma extranjero, y es sabido que este sistema, aplicado durante bastante tiempo, daba el resultado que no podía ni puede dar la enseñanza teórica. Pero esta mera práctica no se consideraba como enseñanza, y sin embargo lo es. Así, también para enseñar la lengua literaria a los niños

que hablan como lengua materna un lenguaje más o menos diferente, el único sistema es el de la continuada práctica, el constante ejercicio en la lectura de buenos modelos y su imitación en narraciones y descripciones referentes a temas que sean familiares a los niños y que solo poco a poco ensanchan el caudal de la lengua a la vez que la esfera de las ideas y de los conocimientos nuevos. El niño que desde su infancia solo oye lenguaje culto lo aprende perfectamente sin jamás estudiar gramática.

Desde este punto de vista, toda enseñanza de gramática teórica resulta absolutamente superflua mientras solo se trata de fomentar la práctica del lenguaje culto. Sin embargo, algunas nociones elementales son convenientes, ya que las lenguas literarias no son exclusivamente y ni siquiera preferentemente lenguas habladas. Al contrario, las lenguas literarias son en primer lugar lenguas escritas, y para escribir bien es necesario cierto conocimiento de la estructura del lenguaje. La puntuación correcta, por ejemplo, se aprende más ligero con ciertas nociones de análisis gramatical que con la pura práctica. También para la ortografía a veces es indispensable conocer la clasificación de las palabras, como por ejemplo la de los sustantivos en nombres comunes y nombres propios.

Por lo demás, la escritura está tanto más libre de la necesidad de especulaciones gramaticales mientras más fonética es. La ortografía, desgraciadamente, no enseña a escribir *correctamente*, porque la única escritura que cumple correctamente con el propósito de representar los sonidos del lenguaje por signos visibles es la escritura fonética, que pone un solo signo por cada sonido *distintivo*, es decir, por cada sonido cuyo reemplazo por otro variaría posiblemente el sentido de la palabra. Escribir ortográficamente quiere decir escribir mal, pero conforme a la costumbre. Pues, como las lenguas literarias son en primer lugar lenguas escritas, ellas se aprenden en gran parte por la vista, y el niño adquiere la pronunciación correcta del lenguaje culto en gran parte por la lectura. Así se explica que, si bien debe enseñarse antes la pronunciación correcta de la palabra y enseguida su escritura, para el niño estos dos fenómenos durante los ejercicios quedan en dependencia mutua.

Ahora bien, existiendo en la escritura consonantes que en pronunciación culta se oyen, pero en lenguaje vulgar chileno son más o menos mudas (piénsese en la *d* intervocal y en la *s* final de sílaba, por ejemplo), deberá el niño aprender que los plurales de los sustantivos y adjetivos castellanos terminan en *s*, para que

no olvide escribir lo que en su pronunciación corriente no suena.

Felizmente, son muy pocos los puntos difíciles en esta materia en una lengua que posee una ortografía tan razonable como la castellana. Hay que ver las innumerables dificultades que ofrece en este respecto el francés, lengua en que sin análisis bastante minucioso no es posible escribir una sola frase.

Mucho menor es la dificultad de la escritura cuando no se trata de elementos gramaticales, como las terminaciones, sino simplemente de la imagen escrita que toma cada palabra como entidad invariable lexical. Aquí las dificultades más grandes son causadas por la distinción de dos signos que corresponden a un solo sonido del lenguaje dialectal, o aun del lenguaje culto, cuando estos dos signos no están determinados en su uso por condiciones fijas y fáciles de retener. Así, es fácil aprender que *c* delante de *a* o *u* corresponde a *qu* delante de *e*, *i*, y *z* ante *a* o *u* a *c* ante *e*, *i*. Pero es difícil enseñar cuándo se escribe *c*, *z* y cuándo *s*, cuándo *b* y cuándo *v*. En la diferencia de *y* y *ll* la escritura deberá ir junto con la enseñanza de la pronunciación, aunque es un hecho que en el centro de Chile solo pocos preceptores y aun solo pocos profesores de liceos insisten en la

enseñanza de la pronunciación antigua de la *ll*, que, sin embargo, en teoría todos reconocen. En cambio, no faltan profesores que, siguiendo reglas falsas de ciertas gramáticas, tratan de distinguir conforme a la escritura la *b* y *v* y enseñan como preferibles ciertas pronunciaciones como *subscripción*, *obscurro*, *expuesto*, *extraño* y otras que en la misma España se consideran como pedanterías.

No puedo entrar aquí en todos los detalles. Es sabido que, cuando la pronunciación no puede servir de guía para la ortografía, es escasa la utilidad de las reglas ortográficas. Todo profesor sabe que el único medio eficaz es el constante ejercicio, la copia y el dictado.

Felizmente, en Chile los programas oficiales de las escuelas primarias del año 1910 ya han reducido la enseñanza teórica de la gramática a muy poca cosa. Estamos lejos ya de un estado tan absurdo de las cosas como todavía existe en Francia, y el que da motivo a las amargas quejas del profesor Brunot.

Los preceptores de Chile ya desde tiempo atrás habrán comprendido que no se trata de enseñar la *gramática*, sino la *lengua* castellana, dos cosas enteramente distintas. Sin embargo, recomiendo a todos los preceptores y profesores de los primeros años del

liceo el estudio del *Método de la lengua francesa*, por Brunot y Bony.¹⁷

Lo que más importa es que la enseñanza de la gramática, si se da, no exceda los límites de la capacidad de los alumnos; en particular, que no se den definiciones falsas o más bien que no se dé ninguna, ya que las definiciones gramaticales científicamente correctas son todas tan difíciles de explicar que son prácticamente inútiles, pues se reducirían a un aprendizaje de una fórmula sin contenido. Como, sin embargo, es necesario acostumbrar al alumno a ciertos términos gramaticales, estos no se deben dar como *definiciones*, sino como *denominaciones*, pues entonces no importa si quedan incompletas; al menos no resultan falsas. Es este el sistema que recomienda Brunot.

No se diga pues a niños chicos «*el verbo es una palabra que...*, sino *la palabra que en esta frase une el atributo* (Bello diría el “predicado”) *con el sujeto se llama verbo. La palabra que dice lo que hace aquí el sujeto se llama verbo*. Con el primer sistema, estoy obligado, so pena de error, de encerrar en mi frase todas las funciones del verbo, y no lo puedo [hacer]. Con el segundo, cuando lo he visto en función, cuando he examinado

¹⁷ *Méthode de langue française*, tres libros para los niños con sus respectivos *livres du maître* (Librairie Armand Colin, París, 1911).

y comprendido lo que hace en una frase, enseguida en otra donde no desempeña el mismo papel llamo *verbo* a la palabra que acabo de observar; nada más» (Brunot, *loc. cit.*, p. 133). Lo que importa ante todo, también por razones elementales de educación, es que no se diga nunca una falsedad a los niños. Si no están en edad para comprender la verdad completa, dígasales solo una parte de la verdad y, en caso de preguntas que no se pueden contestar, déseles el consuelo de que esto se explicará más tarde. Pero ¡nunca una falsedad, una mentira!, ¡nunca una *palabra* cuando no hay un *concepto* claramente comprendido!

Además, hay que hacer una seria revisión de todos los términos técnicos y de sus definiciones.

Brunot (*loc. cit.*, p. 146) exclama: «¡Cuándo nos libraremos de la superstición de los términos técnicos en la escuela, de esos términos que son uno de los más fastidiosos productos de la pedantería!». Y yo agregaré: no se siga matando el sentido común de los niños obligándolos a decir, en el análisis de la frase *El padre dio una bofetada al niño*, complemento directo *la bofetada*, porque ella recibe directamente la acción del verbo; complemento indirecto *al niño*, porque recibe indirectamente la acción del verbo. El niño lo repetirá obedientemente por temor de

recibir *directamente* el castigo del profesor, pero no lo creará si le queda un poco de sentido común, y, por cierto, que tiene razón en resistirse a una explicación tan absurda.¹⁸

Volvamos ahora a nuestro tema. Hemos dicho más arriba que, para el aprendizaje oral de la lengua literaria, la teoría gramatical es inútil, lo mismo que para el aprendizaje natural de la lengua materna, pues el dialecto vulgar del niño y la lengua literaria que se le quiere enseñar son normalmente idiomas tan parecidos que su configuración gramatical es casi idéntica. Compárese un dialecto castellano con el otro (o con la lengua literaria) y se verá que todos tienen las mismas conjugaciones, con los mismos modos y tiempos (por ejemplo). Algunas formas varían, como varían los elementos del vocabulario; pero los fundamentos de la sintaxis son unos mismos. Un análisis gramatical no enseñaría al niño nada sino lo que inconscientemente

¹⁸ Por supuesto mi crítica no se refiere al fondo, sino a la forma de la cuestión. El complemento acusativo, si es el único complemento, desempeña una función distinta de la que tiene cuando está seguido de complemento dativo. En la frase *El padre vio a su hijo*, el fenómeno, la acción del verbo que emana del sujeto, termina en el acusativo complemento directo; pero, en la frase *El padre dio un pan al niño*, la acción termina en el dativo y el complemento acusativo expresa lo que se da, lo que pasa del sujeto al dativo.

ya sabía. Por esto la enseñanza se reducirá a la mera práctica del ejercicio.

Podría tal vez creerse que condeno todo estudio sistemático de la gramática. Nada de eso. En primer lugar ya insinué que, para ciertos efectos del aprendizaje de la lengua escrita, conviene que los niños tengan algunas nociones de gramática. Mayor es esta necesidad cuando ellos estudian lenguas extranjeras. No se crea que esto envuelva una contradicción. El sistema de la enseñanza de lenguas extranjeras que consistía en enseñar primero las reglas gramaticales, la declinación de los sustantivos, la conjugación de los verbos, procediendo de un tiempo y modo al otro, de una conjugación a la otra, etc., que enseguida presentaba fragmentos de frases o frasecitas completas arregladas para que aparecieran ejemplos de las formas a que se referían las reglas, y si era posible ¡solo de estas! frasecitas, que debían traducirse al idioma patrio, y del patrio al extranjero, ese sistema deductivo ha fracasado por completo para la enseñanza escolar. Y, sin embargo, se necesita gramática. Las clases de idiomas extranjeros solo pueden ser poco numerosas: ese idioma no lo oyen los niños sino en boca de un solo profesor. Si se quisiera esperar que los niños aprendieran las lenguas extranjeras como la patria, por el

mero ejercicio, esto exigiría un número de años y de horas semanales de clase de que no se dispone para tal efecto. Por consiguiente, es necesario emplear para las lenguas extranjeras un método mixto.

Se da primero la base con la mera práctica de la conversación hábilmente graduada, pero presentando siempre el lenguaje real, es decir, la expresión de ideas, que deben ser comprensibles y lo más interesantes que sea posible para los niños. Así lo hace el método, llamado directo, que en Chile está introducido ya desde 1893, método que en todos los países cultos de Europa y en Estados Unidos ha seguido ganando terreno año por año, y que en Francia fue introducido hace diez años como obligatorio.¹⁹

Pero luego los ejercicios deben hacerse sistemáticamente, también con miras gramaticales, para ejercitar especialmente aquellos fenómenos en que el idioma extranjero se distingue del patrio, pues el niño que aprende por mero ejercicio, cuando le faltan modelos de frases que debe imitar para expresar una idea determinada, ingenuamente sigue los ejemplos de su

¹⁹ Más detalles pueden verse en «La enseñanza de las lenguas vivas extranjeras en Chile», por el Dr. Rodolfo Lenz en *Los alemanes en Chile*, publicación de la Sociedad Científica Alemana de Santiago, 1910.

propio idioma. Este peligro es tanto mayor cuanto mayor es la semejanza de las dos lenguas, como por ejemplo el castellano y el francés. Según el modelo *mi padre ha leído un libro - mon père a lu un livre* se forma *usted ha venido - vous a venu*, o quizás *vous avez venu*, pero no *vous êtes venu*.

Conviene entonces llamar la atención a la diferencia gramatical, lo que no es posible si el niño ignora por completo la teoría de la gramática patria. Una vez explicada la regla se pasa a ejercicios correspondientes, los cuales deben repetirse y acumularse en forma que lo que al principio era una lenta traducción sobre la base de la reflexión pasa a ser una sustitución mecánica de la forma correcta francesa apenas cruce por la mente la idea de la correspondiente frase castellana. Solo cuando se ha conseguido esta *mecanización*, cuando ya la regla viene a ser superflua, porque se la aplica inconscientemente, solo entonces el niño poseerá las formas respectivas del francés.²⁰

En este sentido puede decirse que el ejercicio sistemático sobre base gramatical ahorra tiempo al aprendizaje por imitación. En esta forma puede y debe también aplicarse a la enseñanza de la lengua literaria patria.

²⁰ Véase Lenz y Diez, *Gramática escolar de la lengua francesa* (6.ª ed., 1912, p. XIII y siguientes).

Se ve, pues, que la gramática no es el fin, es solo un medio empleado durante cierto tiempo. El que quiere aprender ligero a hablar una lengua debe siempre confiarse a la práctica. Nadie aprende un idioma sin haberlo hablado mal, con faltas, durante cierto tiempo; así sucede al niño en la lengua patria, como a todos, grandes y chicos, en la extranjera. Con la rapidez que pide la conversación, no hay tiempo para reflexionar sobre reglas gramaticales. Más vale hablar mal que callarse.

La posibilidad de entender la lengua propia mal hablada llega hasta lo increíble: el «gringo» que dice *mi no sabiendo* no habla castellano, pero se da a entender.

Pero cuando hemos de escribir el idioma extranjero, disponemos generalmente de tiempo para reflexionar. Para este efecto es necesario enseñar a los niños a ejercitar su reflexión sobre las materias gramaticales, ejercicio tan útil para conseguir mayor corrección en el idioma como para adiestrar el espíritu de observación, para obtener concentración, formulación de silogismos, consecuencias lógicas, etc.

Así, una clase de gramática tendrá el mismo valor formal que una clase de matemáticas. Enseñará a pensar bien, fin primordial de toda enseñanza escolar más importante que las nociones de los hechos que se

adquieren junto con ello. Por esto la enseñanza sistemática gramatical del latín y del griego en los gimnasios de Alemania, tan despreciada por los modernistas, aunque no haya nunca enseñado a hablar latín o griego como se hablan las lenguas vivas, ha formado generaciones de hombres que más tarde se han distinguido en las ciencias y en las artes, en la industria y el comercio. La mayor parte de los hombres que han elevado a la Alemania de los últimos tres o cuatro decenios a tan alta situación científica, técnica, industrial y comercial han pasado por las aulas del gimnasio dedicando diez horas semanales de clase al estudio del latín y seis al estudio del griego durante muchos años escolares.

Las reglas mismas de esas gramáticas antiguas, las palabras de esos autores se habrán olvidado, pero la costumbre de reflexionar, de trabajar intelectualmente con energía, constancia e independencia, esa costumbre ha quedado y ella es la que da al hombre culto su superioridad sobre el de poca cultura, sobre el peón o el artesano. En cuanto a energía moral cualquiera otra enseñanza bien dirigida podría dar igual resultado, pues no es mi propósito disminuir el valor formal de las otras disciplinas, pero creo que ninguna es en este respecto más eficaz que la enseñanza gramatical bien dada.

Ahora bien, si, como ya lo hemos dicho, la enseñanza gramatical es casi completamente superflua en la escuela primaria, si resulta muy superficial en los años inferiores del liceo, creo en cambio que se le debe conceder una importancia mayor en los cursos superiores del liceo. He dicho que en los primeros años el niño aprenderá a manejar las denominaciones gramaticales como medio para ordenar exteriormente los fenómenos generales del lenguaje, aunque las verdaderas definiciones científicas no se puedan dar todavía. A los años superiores corresponderá la materia más elevada y difícil de la enseñanza escolar y secundaria, la de hacer comprender al niño lo más sublime y a la vez lo más difícil de todos los conocimientos: las funciones del alma humana.

Pues bien, todos nuestros pensamientos claros son una especie de lenguaje interior; con el análisis de la lengua patria hacemos el análisis del pensamiento.²¹ Yo creo que toda la enseñanza de la psicología y lógica que conviene dar en nuestra enseñanza secundaria reducida a seis años puede ponerse en estrecha relación con el análisis del idioma. No desconozco que pueda también haber ventajas en que la enseñanza filosófica esté a veces en manos del profesor de ciencias

²¹ Sweet (*loc. cit.*, p. 5) dice: «La lengua patria debería estudiarse desde el punto de vista de la gramática general».

naturales o del de historia, pero creo que, en vista del poco tiempo de que disponen nuestros programas, en ninguna parte estará mejor que en manos del profesor de gramática castellana.

Pero no se me entienda mal: el análisis del idioma a que yo me refiero pide más, mucho más, que lo que antes se llamaba en Chile «análisis gramatical y lógico». Debido a la influencia de la obra de Andrés Bello, que está a una altura científica infinitamente superior a las demás gramáticas antiguas, la enseñanza del análisis gramatical y lógico en Chile desde, digamos, 1850 ha estado en un nivel mucho más alto que, por ejemplo, la enseñanza rutinaria de la gramática francesa en Francia o la de la inglesa con su *parsing* en los colegios de Inglaterra. Refiriéndose al sistema heredado desde los tiempos de la *Grammaire générale* de Port Royal y practicado hasta hoy en las escuelas francesas, un profesor francés ha dicho: «Il n'ya rien de plus illogique que l'analyse logique».²² Lo que se practicaba en Chile era ya mucho mejor, pero está lejos de satisfacer exigencias científicas modernas.

En primer lugar hay que reaccionar contra algunos términos técnicos gramaticales que solo se encuentran

²² Brunot (*loc. cit.*, p. 140).

en la *Gramática* de Bello y no se han aceptado por ningún otro filólogo de fama. Me refiero, por ejemplo, al término *atributo*, con el cual Bello designa lo que la lógica y la gramática comúnmente llama *predicado*, mientras por *atributo* se entiende el adjetivo que modifica a un sustantivo, función para la cual Bello algunas veces usa el término *epíteto*, que no conviene.²³

Además, no es conveniente llamar en Chile *adverbio relativo* lo que todas las demás gramáticas denominan *conjunción subordinante*.

Deberán corregirse algunos errores de Bello, como por ejemplo la definición del *que* anunciativo, que no es sustantivo neutro ni pertenece a la proposición dominante; la definición del infinitivo, que no es sustantivo neutro sino *masculino*; la definición de los modos, así como algunas otras cuestiones de menor importancia.

²³ Este uso del término *atributo* por *predicado* es corriente en Francia, y se explicará por el análisis gramatical que parte de frases como *la terre est ronde*. *La grammaire générale et raisonnée* (3.^a ed., París, 1769, p. 157) dice: «Le jugement que nous faisons des choses enferme nécessairement deux termes, l'un appelé sujet, qui est ce dont on affirme, comme *terre*; et l'autre appelé attribut, qui est ce qu'on affirme, comme *ronde*». El verbo *est* se considera como *liaison* [...] *qui affirme l'attribut du sujet*. Frases como *Pierre vit* se reducen conforme a la lógica antigua a *Pierre est vivant*. Se ve que así se llama atributo al adjetivo en el predicado, que Bello llama simplemente *predicado*. De modo que no era el verbo lo que se llamaba atributo, sino el adjetivo.

Respecto a una que otra denominación nueva de Bello, como la de los tiempos de la conjugación castellana, propondría que se enseñaran también los términos antiguos internacionales que se refieren a funciones no menos efectivas que aquellas en que pensó Bello al dar sus nombres nuevos. La forma *cantaba* a veces merece denominarse *copretérito*, pero otras veces será mejor denominarla con el nombre de *imperfecto*; así también al *antepresente* le conviene a veces mejor el nombre de *perfecto*, etc. Pero lo que falta sobre todo son definiciones científicas más completas que las corrientes en Chile. Después de dar la definición del *verbo* según su función en la proposición, casi todas las demás partes de la oración las define Bello según principios distintos, y algunas quedan sin definición.²⁴

²⁴ No es ninguna definición lo que dice Bello (§ 27) del adjetivo: «Llámanse adjetivos, porque suelen añadirse al sustantivo». Es insuficiente la definición del sustantivo y la del adverbio. La definición de la preposición, «su oficio es anunciar el término», no basta, porque *término* solo se explica como la «idea en que termina la relación». Los profesores suelen enseñar «término es el sustantivo que sigue a una preposición» y «preposición es la palabra que introduce un término» —un *círculo vicioso*—. La interjección no se puede definir por su función en la proposición, porque no tiene ninguna; no es parte de la oración, sino sustituto de oración. Las definiciones de las palabras no se pueden dar con suficiente claridad siguiendo un solo principio, como el de la función.

Pero falta sobre todo una clara exposición respecto a los posibles elementos de la oración simple, a las diferentes categorías de proposiciones independientes y también de las dependientes, de modo que los alumnos no se forman una idea clara acerca del fenómeno de la subordinación.

Otras veces el defecto está en la conservación de teorías de otras gramáticas anteriores; por ejemplo cuando Bello, en vez de explicar la función particular de los pronombres interrogativos, que se deben poner al lado de las demás especies de pronombres, los considera como una variación acentuada de los relativos. Hay que añadir también unos cuantos capítulos que faltan por completo, como la voz pasiva, el orden de las palabras, la entonación, etc.

Es indispensable, en fin, que se deje de transformar la clase de gramática en un simple *iurare in verba magistri* y hay que desterrar por completo el modo escolástico de considerar la regla y la forma gramatical como lo primero y el lenguaje como lo segundo. ¿Qué significa cuando se dice al alumno que tal palabra adquiere tal nuevo significado «por metáfora», que *grande* pasa a *gran* «por apócope», que *hubieron fiestas* es falso, porque el verbo *haber* es impersonal? Tales expresiones significan una inversión de la verdad; así

como son debidos a juicios falsos denominaciones como *vicios de lenguaje* y otros.

El profesor no debe olvidar que todo el lenguaje efectivamente usado por una comunidad étnica dentro de su esfera tiene su derecho de existir y es correcto.²⁵ Si se quiere criticar el uso de una forma dialectal chilena en medio de un discurso que pretende darse como castellano literario, dígase «los buenos autores no usan tal forma» y basta. *Hubieron fiestas* no es más antigramatical ni más antilógico que *hicieron grandes calores*. La única diferencia es que esta frase se encuentra en Cervantes y otros buenos autores, y aquella no. Desde el día en que la mayoría de la gente culta prefiere cierta construcción nueva a la antigua, la nueva deja de ser incorrecta y la otra tal vez pasa a ser arcaísmo.

Así como el fenómeno gramatical expresado por un término técnico no es causa de que se diga de esta o de aquella manera, sino es simplemente la denominación abstracta de lo que la lengua presenta en

²⁵ Sweet (*loc. cit.*, p. 5) dice: «En cuanto al uso de la gramática como correctivo para las que se llaman *expresiones antigramaticales* (en Chile, *vicios de lenguaje*. R. L.) hay que tener presente que las reglas gramaticales no tienen otro valor que el de establecer hechos: todo lo que corresponde al uso general en una lengua por esa misma razón es gramaticalmente correcto».

diferentes ejemplos, del mismo modo la lógica no es siempre guía fiel de la gramática. Bello ya lo dijo en su prólogo: «Se ha errado no poco en filosofía suponiendo a la lengua un trasunto fiel del pensamiento»; y, sin embargo, los profesores de gramática siguen *condenando* tal o cual frase efectivamente empleada como *contraria a la lógica*.

Brunot dice (*loc. cit.*, p. 48): «Si la grammaire est une école médiocre de logique, la logique est une mauvaise maîtresse de grammaire».

Todas las lenguas estan llenas de los absurdos lógicos más extraños. No se puede analizar lógicamente una construcción tan común como *se admira a los héroes*. Y ¿cuál es el análisis gramatical de la frase *a la mayor cantidad de dinero que pueden alcanzar los costos de la obra es a la suma de dos mil pesos?*

Si la lógica y la gramática estuvieran en correspondencia normal siquiera, las lenguas deberían parecerse al menos en su estructura esencial. Pero no es así.

El criterio de los filósofos y también el de los filólogos se ha visto falseado porque casi todos ellos, al hablar de lenguas, siempre pensaban en las lenguas indoeuropeas o a lo sumo en semíticas, que, no obstante algunas diferencias curiosas, en general son parecidas a las anteriores. Pero no se olvide que las lenguas

indoeuropeas con sus millares de dialectos más o menos bien estudiados no representan en el fondo más que *un solo idioma primitivo*, y como este idioma ha habido y hay todavía muchos centenares, quizás unos cuantos millares de lenguas y grupos de lenguas, que no se pueden reducir a tipos comunes. Según una investigación moderna muy concienzuda, en América, al norte de la frontera mexicana, se ha podido comprobar la existencia de cincuenta y cinco lenguas y grupos de lenguas irreductibles.²⁶ Con tanta variedad de lenguas puede decirse sin temor a equivocación que «no hay ni un solo fenómeno gramatical que se encuentre en todas las lenguas». Sin embargo, es de suponer que las leyes del pensamiento humano, la lógica abstracta, es una sola para todo cerebro humano.

Después de estas observaciones se comprenderá que, para que los alumnos entiendan bien qué es lógica y qué es gramática, es deseable, es casi indispensable que estudien varios idiomas con su gramática correspondiente. Aun más, es casi preferible que los estudios gramaticales se hagan en una lengua extranjera y no

²⁶ *Handbook of American Indian Languages*, por Frank Boas (Washington, 1911, p. 82 y siguientes). Un trabajo lingüístico moderno —*Die Sprachstämme des Erdkreises*, por F. N. Fink (Leipzig, 1909)— enumera unas dos mil lenguas diferentes.

en la lengua patria, pues es más fácil analizar objetos extraños que los que usamos constantemente; pero la mejor manera de estudiar un fenómeno es estudiarlo en diferentes manifestaciones. De modo que el estudio de la gramática y de su relación con el pensamiento humano en nuestros liceos solo se hará debidamente si el profesor de gramática castellana conoce también a fondo la gramática de todos los idiomas que estudian los niños, del francés, del inglés y del alemán. Por otra parte, los profesores de estos idiomas deben conocer a fondo la gramática castellana, para que aprovechen las explicaciones teóricas que en años superiores han de acompañar a los ejercicios sistemáticos de gramática extranjera, tendientes a aclarar los correspondientes fenómenos generales del idioma patrio.²⁷

Cuando se trata de comparar los fenómenos generales de las lenguas indoeuropeas con los elementos de la lógica general, es enteramente inútil, por supuesto, entrar en todos los detalles de la gramática castellana, los cuales debe prácticamente conocer todo extranjero que quiere hablar o escribir como los nacionales. Mucho más importaría completar las nociones de

²⁷ Para este fin existe en el Instituto Pedagógico la clase de Lingüística General obligatoria para todos los estudiantes de idiomas.

gramática propiamente tal con estudios de semántica, es decir, con el análisis de la evolución histórica de los significados de las palabras, que enumerar todos los detalles de la conjugación de los verbos irregulares y de las combinaciones y colocaciones posibles de los pronombres personales complementarios. No se crea tampoco que la *Gramática* de Bello contenga siquiera todas las más importantes reglas de la lengua castellana que deben encontrarse en cualquier buena gramática escrita para el uso de alemanes, ingleses, rusos o chinos. Ningún profesor de castellano en Chile será capaz de enseñar ordenadamente todos los casos en que el infinitivo castellano se usa solo o con tal o cual preposición, o en que una proposición subordinada debe estar en subjuntivo.

Estas reglas no las dio Bello y su omisión no tiene importancia alguna en lo que a la enseñanza nacional se refiere.

Si se quiere dar a los alumnos de los años superiores de nuestros liceos (de los cuales se reclutan los estudiantes universitarios y así los hombres dirigentes del país en todas las esferas intelectuales) un conocimiento más completo de la configuración de su lengua patria, el estudio gramatical no debe limitarse a un análisis lógico y psicológico del idioma. Un criterio verdadero

en materia de lingüística, criterio que le faltaba por completo a la generación escolar anterior a la reforma de la enseñanza, puede solo adquirirse mediante el estudio de la gramática histórica y comparada.

El lenguaje no es solo un fenómeno psicofísico del hombre en general; es también, casi diría en primer lugar, un fenómeno social de cada nación, y como tal toda explicación de lo existente debe fundarse en la historia del pasado. Por esto era muy justificada la introducción de la historia del idioma en los programas de 1893 como parte de la clase de castellano.

Naturalmente, estas nociones han de ser muy superficiales, ya que se ha suprimido la enseñanza del latín. Aunque sé cuán inútil es protestar contra el hecho consumado, no puedo dejar pasar la ocasión sin expresar mi opinión personal. Lamento el hecho de que ni siquiera las personas que se dedican al cultivo artístico de la lengua castellana, que ni siquiera la generación de nuestros jóvenes literatos sientan la necesidad de estudiar la literatura de la lengua clásica de la cual descende el castellano. A aquellos que se quejan del decaimiento de las letras en Chile (del cual, por lo demás, no estoy convencido) y que buscan la razón de ello en la falta de conocimientos gramaticales entre la generación nueva, les diría que, si hay alguna razón

teórica de tal índole, no es la falta del análisis gramatical y lógico, sino la falta del estudio del latín lo que distingue desventajosamente a nuestros literatos jóvenes de los de hace cincuenta años. Muchos de los deslices de mal gusto en que incurren nuestros escritores actuales se explican por la falta de nociones de las lenguas y literaturas clásicas. Así lo juzgan muchas personas que hablan con conocimiento de causa. Para caracterizar la opinión que se forman los filólogos europeos de este descuido, basta decir que un distinguido romanista, el profesor Adolfo Tobler de la Universidad de Berlín, hace unos dieciocho años estampó su fallo en letras de molde: «Una nación neolatina que abandona el estudio del latín no merece mejor suerte que la de llegar a ser presa de los yanquis». Esperemos que las naciones latinoamericanas no olviden su común descendencia y, si ya no por el estudio del latín, se acuerden por el estudio del folklore de que el alma popular, manifestada en los cuentos, las leyendas las danzas y sus cantos, es una misma desde Nuevo México, el actual estado de la gran República del Norte, hasta la tierra de la Nueva Extremadura.

Fomentar el cultivo de la verdadera literatura popular hispanoamericana al lado de la literatura artística de la lengua de Cervantes me parece tarea

recomendable a la enseñanza pública de las repúblicas latinas de América.

Espero haber demostrado, y con esto concluyo, que el papel de los estudios gramaticales es muy distinto de lo que creían Andrés Bello y sus contemporáneos; que en la enseñanza primaria y en los años inferiores del liceo el análisis gramatical y lógico debe ceder su lugar al estudio práctico del idioma entero, y no solo de su gramática; pero que más tarde debe dedicarse algún tiempo al estudio de la lógica y de la psicología, a la formación y clasificación de conceptos, juicios y silogismo[s], y a los fenómenos fundamentales del pensamiento humano por medio de un análisis científicamente correcto del lenguaje; y que la verdadera comprensión de la lengua nacional como fenómeno social debe darse mediante el estudio de la historia del idioma y su literatura, estudio que naturalmente siempre debe partir de lo concreto, de la constante lectura de buenos autores. Pero no se siga creyendo en el valor práctico de un análisis gramatical hecho con términos técnicos cuyo alcance científico, si acaso lo tienen, queda en tinieblas para los alumnos y, a veces, también para los profesores.

