



¿PARA QUÉ ESTUDIAMOS GRAMÁTICA?

CONFERENCIA DADA EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE
EL 16 DE AGOSTO DE 1912 (*)

POR

RODOLFO LENZ.

Profesor del Instituto Pedagógico.

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

Pero la mayor parte de los idiomas agregan a las palabras llenas (de concepto) los elementos de relacion en forma de prefijos o sufijos, i a veces se espresa la variacion en la relacion 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 hai frases que no contengan palabras variables, es decir, palabras que por algun elemento fonético indican ya una relacion gramatical determinada, puesto que en castellano toda proposicion completa contiene un verbo i los verbos son palabras variables. Por lo demas, puede bastar un cambio de orden para trastornar las relaciones: *El agua está en el vaso—el vaso está en el agua.*

Però mas a menudo varian las terminaciones i las palabritas vacias, como ser artículos, proposiciones, pronombres etc. *Mi hijo cantó—tus hijas cantarán.* (1) A veces una palabra sufre un cambio completo, hasta el punto de no quedar ningun elemento constante para espresar el concepto; así en vez de *edificio una casa* se pasa, con otra relacion 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, (2) la enumeracion i la descripcion exacta de todos los detalles de funcion de las palabras «vacias» (preposiciones i conjunciones), de los prefijos i sufijos i de las demas alteraciones en el cuerpo de las palabras, que espresan las relaciones lógicas entre los conceptos del juicio espresado por la frase. Es evidente que la gramática contiene una descripcion de todos los fenómenos de un idioma, con escepcion de la indicacion del significado de las palabras «llenas» la cual se da en el diccionario. (3)

Ya que los medios gramaticales sirven para esponer la

(1) Este ejemplo muestra que las variaciones gramaticales tambien pueden encerrar cambios de concepto. La teoría de la derivacion i composicion de palabras, llamada jeneralmente *lexicología*, es una parte importante de la gramática al lado de la *morfología*, que estudia las variaciones de las declinaciones i conjugaciones, que espresan diferencias en las relaciones de los conceptos.

(2) «Cada lengua tiene su teoría particular. su gramática» dice en el «prólogo».

(3) Prescindo aquí de que el lenguaje sirve tambien para espresar sentimientos i afectos. Estos elementos están en cierta oposicion con los elementos lógicos. Las interjecciones i frases vocativas no entran en relacion gramatical con los elementos lógicos. El afecto que acompaña a la operacion trastorna la gramática normal; de ahí por ejemplo las particularidades de las frases interrogativas i exclamativas. Talvez se puede definir la estilística como la teoría de las alteraciones introducidas en la gramática (lógica) por el afecto, el interes

relacion lójica que hai entre las diferentes palabras es imposible separar el análisis de las palabras del análisis del pensamiento.

Así, el tratamiento científico de la gramática sólo es posible cuando el alumno es capaz de entender una clase de lójica. (1)

Ahora se comprenderá que es inconveniente decir que la gramática es un arte; la gramática es una ciencia, tan seguramente como la lójica es una ciencia i nó un arte.

La definicion de *arte* que da el Diccionario de la Real Academia dice: «virtud, fuerza, disposicion e industria para hacer alguna cosa» (2). Si se le agrega despues «conjunto de preceptos i reglas necesarias para hacer bien alguna cosa» i «libro que contiene los preceptos de la gramática latina» esto se refiere precisamente a la mala aplicacion del término que impugnamos, sin hacer hincapié en el absurdo de hablar sólo de gramática *latina*.

la excitacion. Por lo demas el afecto (la estilística) referido al diccionario enjendra las metáforas i otros fenómenos retóricos.

Miéntas lo lójico, la espresion de lo real es igual para todos (la gramática obligatoria para todos), lo afectivo es individual, subjetivo, espresion de lo imaginario i de ahí arranca su orijen la poesía. Compárese el interesantísimo libro moderno *Traité de Stylistique par Ch. Bally* (Heidelberg 1909, 2 vols).

(1) 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 i no retengan la materia tratada. Si pensarán que la gramática es una materia mas abstracta i filosófica que se enseña en el colejio, perdonañan a los niños de 12 a 14 años su poco interes por cosas tan inaccesibles a la mentalidad infantil.

(2) Compárese con esta definicion 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 tambien agrega: A system of rules devised for procuring some scientific, esthetic or practical result.

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 sólo de *téchne grammatiké* en el sentido de la habilidad, el arte de hacer rayas, de rasgar, de escribir. En este sentido no había error: escribir i leer son artes, lo mismo que hablar es arte. Para escribir hai que analizar las frases en palabras i éstas en sonidos, así se comprende que gramática pronto significó análisis del idioma, pero se conservó malamente la palabra «arte» i se cambió su significado. La esposicion teórica i 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 mas fácil i sencillo a lo mas difícil i complicado. Tocar un instrumento musical es arte, la esposicion teórica de lo que se debe hacer para tocar piano o violin, la teoría de la escritura musical, de la composicion, 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 violin leyendo tratados de música i métodos de violin sin tomar el instrumento, sin ejercitar los dedos. (1).

Sabemos que la lengua materna no la aprende nadie segun 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 jeneral de la intelijencia i llega a su primer término al rededor de los seis o siete años

(1) Con razon dice SWBERT (l. c. 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 ántes de comenzar el estudio de la gramática. Tampoco sirve mucho la gramática para corregir vulgarismos, provincialismos i otros defectos de lenguaje, pues éstos dependen mas de la influencia social en casa i en el colegio que del estudio gramatical».

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. Mas 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 sólo en el estado de mui baja civilización aprende cada individuo la lengua completa, porque aprende a proveerse solo de todas las necesidades de la vida. Mui pronto aparece cierta subdivisión del trabajo i 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 segun los cuales se construyen estas palabras nuevas, es la misma que la del lenguaje comun.

La gramática contiene los principios i las reglas segun las cuales se construyen las palabras en la frase. I 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 lójica, es decir, la ciencia de la lójica con sus términos técnicos i sus definiciones, no es capaz de ordenar sus pensamientos i de hablar razonablemente. Homero no supo ni gramática ni métrica. Cervantes i Shakespeare habian estudiado un poco de gramática latina, pero jamas tuvieron enseñanza gramatical en su lengua patria.

¿I cómo podrian 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 gramáti-

cas. I escribir una gramática quiere decir dar una descripción completa de la estructura lójica del idioma, nó imponer leyes segun las cuáles se deba hablar.

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

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

Ya he dado las razones de la confusion al hablar de la evolucion de las teorías gramaticales.

Esas razones hai que buscarlas en la oposicion entre el lenguaje literario i el lenguaje vulgar. No se conocia otro sistema que el gramatical para la enseñanza de idiomas extranjeros, a no ser que se acudiera a la pura práctica de la conversacion con personas que hablaban el idioma extranjero; i es sabido que este sistema, aplicado durante bastante tiempo, daba el resultado que no podia ni puede dar la enseñanza teórica. Pero esta mera práctica no se consideraba como enseñanza, i sin embargo lo es. Así tambien para enseñar la lengua literaria a los niños que hablan como lengua materna un lenguaje mas o ménos diferente, el único sistema es el de la continuada práctica, el constante ejercicio en la lectura de buenos modelos i su imitacion en narraciones i descripciones referentes a temas que sean familiares a los niños i que sólo poco a poco ensanchan el caudal de la lengua a la vez que la esfera de las ideas i de los conocimientos nuevos. El niño que desde su infancia sólo oye lenguaje culto, lo aprende perfectamente sin jamas estudiar gramática.

Desde este punto de vista toda enseñanza de gramática teórica resulta absolutamente superflua miéntras sólo se trata de fomentar la práctica del lenguaje culto. Sin embargo algunas nociones elementales son convenientes ya que las

lenguas literarias no son exclusivamente i ni siquiera preferentemente lenguas habladas. Al contrario, las lenguas literarias son en primer lugar lenguas escritas, i para escribir bien es necesario cierto conocimiento de la estructura del lenguaje. La puntuacion correcta, por ejemplo, se aprende mas lijero con ciertas nociones de análisis gramatical que con la pura práctica. Tambien para la ortografia a veces es indispensable conocer la clasificacion de las palabras, como por ej. la de los sustantivos en nombres comunes i nombres propios. Por lo demas la escritura está tanto mas libre de la necesidad de especulaciones gramaticales mientras mas fonética es. La ortografia 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 variaria 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, i el niño adquiere la pronunciacion correcta del lenguaje culto en gran parte por la lectura. Asi se explica que, si bien debe enseñarse ántes la pronunciacion correcta de la palabra i enseguida su escritura, para el niño estos dos fenómenos durante los ejercicios quedan en dependéncia mutua.

Ahora bien, existiendo en la escritura consonantes que en pronunciacion culta se oyen, pero en lenguaje vulgar chileno son mas o ménos mudas (piénsese en la *d* intervocal i en la *s* final de silaba, por ejemplo) deberá el niño aprender que los plurales de los sustantivos i adjetivos castellanos terminan en *s*, para que no olvide escribir lo que en su pronunciacion corriente no sueña.

Felizmente, son mui pocos los puntos dificiles en esta materia en una lengua que posee una ortografia tan razonable como la castellana. Hai que ver las innumerables dificultades que ofrece en este respecto el frances, 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 imájen escrita que toma cada palabra como entidad invariable lexical. Aquí las dificultades mas grandes son causadas por la distincion 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 i fáciles de retener. Asi es fácil aprender que *c* delante de *a o u* corresponde a *qu* delante de *e i*, i *z* ante *a o u* a *c* ante *e i*. Pero es difícil enseñar cuándo se escribe *c*, *z* i cuándo *s*, cuándo *b* i cuándo *v*. En la diferencia de *y* i *ll* la escritura deberá ir junto con la enseñanza de la pronunciacion, aunque es un hecho que en el Centro de Chile sólo pocos preceptores i aun sólo pocos profesores de liceos insisten en la enseñanza de la pronunciacion 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* i *v* i enseñan como preferibles ciertas pronunciaciones como *subscripcion*, *oscuro*, *expuesto*, *extraño* i otras, que en la misma España se consideran como pedanterías.

No puedo entrar aquí en todos los detalles. Es sabido que cuando la pronunciacion no puede servir de guia 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 i 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 mui poca cosa. Estamos léjos ya de un estado tan absurdo de las cosas como todavia existe en Francia, i el queda motivo a las amargas quejas del profesor Brunot.

Los preceptores de Chile ya desde tiempo atras 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 i profesores de los primeros años del Liceo el estudio del Método de la lengua francesa por BRUNOT i BONY. (1)

Lo que mas 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 mas bien que no se dé ninguna, ya que las definiciones gramaticales científicamente correctas son todas tan difíciles de explicar, que son practicamente 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 entónces no importa si quedan incompletas; al ménos 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, i no lo puedo. Con el segundo, cuando lo he visto en funcion, cuando he examinado i 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 mas.» (BRUNOT l. c. p. 133). Lo que importa ante todo, tambien por razones elementales de educacion, es que no se diga nunca una falsedad a los niños. Si no están en edad para comprender la verdad completa, digaseles sólo una parte de la verdad i en caso de preguntas que no se pueden contestar, déseles el consuelo de que esto se explicará mas tarde. Pero ¡nunca una falsedad, una mentira! nunca una *palabra* cuando no hai un *concepto* claramente comprendido!

(1) *Méthode de Langue française*, tres libros para los niños con sus respectivos *livres du maître*. Librairie Armand Colin, Paris, 1911.

Ademas hai que hacer una seria revision de todos los términos técnicos i de sus definiciones.

BRUNOT (p. 146) esclama: «¡Cuándo nos libraremos de la supersticion de los términos técnicos en la escuela, de esos términos que son uno de los mas fastidiosos productos de la pedantería!» I yo agregaré: No se siga matando el sentido comun de los niños obligándolos a decir en el análisis de la frase. *El padre dió una bofetada al niño*: complemento directo *la bofetada* porque ella recibe directamente la accion del verbo, complemento indirecto *al niño*, porque recibe indirectamente la accion del verbo. El niño lo repetirá obedientemente por temor de recibir «directamente» el castigo del profesor, pero no lo creerá, si le queda un poco de sentido comun i, por cierto, que tiene razon en resistirse a una esplicacion tan absurda. (1)

Volvamos ahora a nuestro tema. Hemos dicho mas 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 i la lengua literaria que se le quiere enseñar son normalmente idiomas tan parecidos que su configuracion gramatical es casi idéntica. Compárese un dialecto castellano con el otro (o con la lengua literaria) i se verá que todos tienen las mismas conjugaciones, con los mismos modos i tiempos (por ejemplo). Algunas formas varian, como varian los elementos del vocabulario; pero los fundamentos de la sintáxis son unos mismos. Un análisis gramatical no enseñaria al niño nada sino lo que inconscientemente ya sabia. Por esto la enseñanza se reducirá a la mera práctica del ejercicio.

(1) Por supuesto mi crítica no se refiere al fondo sino a la forma de la cuestion. El complemento acusativo si es el único complemento desempeña una funcion distinta de la que tiene cuando está seguido de complemento dativo. En la frase *el padre vió a su hijo* el fenómeno, la accion del verbo que emana del sujeto, termina en el acusativo complemento directo, pero en la frase *el padre dió un pan al niño*, la accion termina en el dativo i el complemento acusativo expresa lo que se da, lo que pasa del sujeto al dativo.

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 i 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, i si era posible ¡sólo de éstas! frasecitas que debían traducirse al idioma patrio, i del patrio al extranjero: ese sistema deductivo ha fracasado por completo para la enseñanza escolar. I sin embargo se necesita gramática. Las clases de idiomas extranjeros sólo 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 i de horas semanales de clase de que no se dispone para tal efecto. De consiguiente, es necesario emplear para las lenguas extranjeras un método misto.

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 i 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 i en Estados Unidos ha seguido ganando terreno año por año, i que en Francia fué introducido hace diez años como obligatorio. (1)

(1) Mas 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).

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 los modelos de frases que debe imitar para expresar una idea determinada, injenuamente sigue los ejemplos de su propio idioma. Este peligro es tanto mayor cuanto mayor es la semejanza de las dos lenguas, como por ejemplo el castellano i el francés. Según el modelo *mi padre ha leído un libro*—*mon père a lu un livre* se forma *Ud. ha venido*—*vous a venu*, o quizás *vous avez venu*, pero nó *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 i 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. Sólo cuando se ha conseguido esta «mecanización», cuando ya la regla viene a ser superflua, porque se la aplica inconscientemente, sólo entonces el niño poseerá las formas respectivas del francés (1).

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

Se ve, pues, que la gramática no es el fin, es sólo 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 i chicos, en la extranjera. Con

(1) Véase LENZ I DIEZ, *Gramática escolar de la lengua francesa*, 6.ª ed. 1912, p. XIII i sig.

la rapidez que pide la conversacion, no hai tiempo para reflexionar sobre reglas gramaticales. Mas 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 jeneralmente de tiempo para reflexionar. Para este efecto es necesario enseñar a los niños a ejercitar su reflexion sobre las materias gramaticales, ejercicio tan útil para conseguir mayor correccion en el idioma como para adiestrar el espiritu de observacion, para obtener concentracion, formulacion de silojismos, consecuencias lójicas, 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, mas importante que las nociones de los hechos que se adquieren junto con ello. Por esto la enseñanza sistemática gramatical del latin i del griego en los gimnasios de Alemania, tan despreciada por los modernistas, aunque no haya nunca enseñado a hablar latin o griego como se hablan las lenguas vivas, ha formado jeneraciones de hombres que mas tarde se han distinguido en las ciencias i en las artes, en la industria i el comercio. La mayor parte de los hombres que han elevado a la Alemania de los últimos tres o cuatro decenios a tan alta situacion científica, técnica, industrial i comercial, han pasado por las aulas del gimnasio dedicando diez horas semanales de clase al estudio del latin i 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 enerjia, constancia e independendia, esa costumbre ha quedado i ella es la que da al hombre culto su superioridad sobre el de poca cultura, sobre el peon o el artesano. En cuanto a enerjia moral cualquiera otra enseñanza bien dirigida podria dar igual resultado, pues no es mi propósito disminuir el

valor formal de las otras disciplinas, pero creo que ninguna es en este respecto mas 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 mui 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 esteriormente los fenómenos jenerales del lenguaje, aunque las verdaderas definiciones científicas no se puedan dar todavía. A los años superiores corresponderá la materia mas elevada i difícil de la enseñanza escolar i secundaria: la de hacer comprender al niño lo mas sublime i a la vez lo mas 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 (1). Yo creo que toda la enseñanza de la sicología i lójica que conviene dar en nuestra enseñanza secundaria reducida a seis años puede ponerse en estrecha relacion con el análisis del idioma. No desconózco que pueda tambien haber ventajas en que la enseñanza filosófica esté a veces en manos del profesor de ciencias 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 mas, mucho mas, que lo que ántes se llamaba en Chile, «análisis gramatical i lójico». Debido a la influencia de la obra de Andres Bello, que está a una altura científica infinitamente superior a las demas gramáticas antiguas, la enseñanza del análisis gramatical i lójico en Chile

(1) SWBET (l. c. p. 5) dice: La lengua patria deberia estudiarse desde el punto de vista de la gramática jeneral.

desde, digamos 1850, ha estado en un nivel mucho mas alto que, por ejemplo, la enseñanza rutinaria de la gramática francesa en Francia o la de la inglesa con su *parsing* en los colejos de Inglaterra. Refiriéndose al sistema heredado desde los tiempos de la *Grammaire générale* de Port-Royal i practicado hasta hoi en las escuelas francesas un profesor frances ha dicho: «*Il n'ya rien de plus illogique que l'analyse logique*» (1). Lo que se practicaba en Chile era ya mucho mejor, pero está lejos de satisfacer exigencias científicas modernas.

En primer lugar hai que reaccionar contra algunos términos técnicos gramaticales que sólo se encuentran en la gramática de Bello i no se han aceptado por ningun otro filólogo de fama. Me refiero por ejemplo al término *atributo* con el cual Bello designa lo que la lójica i la gramática comunemente llama *predicado*, miéntras por *atributo* se entiende el adjetivo que modifica a un sustantivo, funcion para la cual Bello algunas veces usa el término *epiteto*, que no conviene (2).

Ademas no es conveniente llamar en Chile *adverbio relativo* lo que todas las demas gramáticas denominan *conjuncion subordinante*.

Deberán corregirse algunos errores de Bello, como por ejemplo, la deficiencia del *que* «anunciativo», que no es sustan-

(1) BRUNOT l. c. p. 140.

(2) Este uso del término *atributo* por *predicado* es corriente en Francia, i se explicará por el análisis gramatical que parte de frases como *la terre est ronde*. La GRAMMAIRE GÉNÉRALE RAISONNÉE (3.ª édition. Paris 1769, páj. 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 lójica 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.

tivo neutro ni pertenece a la proposicion dominante; la definicion del infinitivo, que no es sustantivo *neutro* sino *masculino*; la definicion de los modos, así como algunas otras cuestiones de menor importancia. Respecto a una que otra denominacion nueva de Bello, como la de los tiempos de la conjugacion castellana, propondria que se enseñaran tambien los términos antiguos internacionales que se refieren a funciones no ménos 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 denominada con el nombre de «imperfecto»; así tambien al ante-presente le conviene a veces mejor el nombre de «perfecto» etc. Pero lo que falta sobre todo son definiciones científicas mas completas que las corrientes en Chile. Despues de dar la definicion del *verbo* segun su funcion en la proposicion, casi todas las demas partes de la oracion las define Bello segun principios distintos i algunas quedan sin definicion (1).

Pero falta sobre todo una clara esposicion respecto a los posibles elementos de la oracion simple, a las diferentes categorias de proposiciones independientes i tambien de las dependientes, de modo que los alumnos no se forman una idea clara acerca del fenómeno de la subordinacion.

Otras veces el defecto está en la conservacion de teorías de otras gramáticas anteriores; por ejemplo cuando Bello en

(1) No es ninguna definicion lo que dice BELLO (§ 27) del adjetivo: «Llámanse ADJETIVOS, porque suelen añadirse al sustantivo».

Es insuficiente la definicion del sustantivo i la del adverbio.

La definicion de la *preposicion* «su oficio es anunciar el término» no basta porque *término* sólo se explica como «la idea en que termina la relacion». Los profesores suelen enseñar «término es el sustantivo que sigue a una preposicion» i «preposicion es la palabra que introduce un término»—un «círculo vicioso». La interjeccion no se puede definir por su funcion en la proposicion, porque no tiene ninguna; no es parte de la oracion sino «sustituto de oracion».

Las definiciones de las palabras no se pueden dar con suficiente claridad siguiendo un solo principio, como el de la funcion.

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. Hai 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* i hai que desterrar por completo el modo escolástico de considerar la regla i la fórmula gramatical como lo primero i 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» i 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 i es correcto (1). Si se quiere criticar el uso de una forma dialectal chilena en medio de un discurso que pretende darse como castellano literario, diga se «los buenos autores no usan tal forma» i 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 i otros buenos autores, i aquella no. Desde el día en que la mayoría de la gente culta prefiere cierta construcción nueva a la antigua, la nueva cesa de ser incorrecta i la otra tal vez pasa a ser arcaísmo.

(1) SWEDT (l. c. 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.) hai que tener presente que las reglas gramaticales no tienen otro valor que el de establecer hechos todo lo que corresponde al uso jeneral en una lengua por esa misma razón es gramaticalmente correcto».

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 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», i sin embargo los profesores de gramática siguen «condenando» tal o cual frase efectivamente empleada como «contraria a la lógica».

BRUNOT dice: (l. c. p. 48). «Si la grammaire est une école médiocre de logique, la logique est une mauvaise maîtresse de grammaire».

Todas las lenguas están llenas de los absurdos lógicos más extraños. No se puede analizar lógicamente una construcción tan común como «se admira a los héroes». ¿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 i 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 i también el de los filólogos se ha visto falseado porque casi todos ellos al hablar de lenguas siempre pensaban en las lenguas indo-europeas 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 indo-europeas con sus millares de dialectos más o menos bien estudiados no representan en el fondo más que *un solo idioma primitivo*, i como este idioma ha habido i hai todavía muchos centenares, quizás unos cuantos millares de lenguas i grupos de lenguas, que no se pueden reducir a tipos comunes. Según una investigación moderna muy concienzuda, en América, al Norte de la frontera mejicana, se ha podido comprobar la existencia de cincuenta i cinco lenguas i grupos de lenguas irreductibles

(1). Con tanta variedad de lenguas puede decirse sin temor a equivocacion que «no hai ni un solo fenómeno gramatical que se encuentre en todas las lenguas». Sin embargo es de suponer que las leyes del pensamiento humano, la lójica abstracta, es una sola para todo cerebro humano.

Despues de estas observaciones se comprenderá que para que los alumnos entiendan bien qué es lójica i qué es gramática, es deseable, es casi indispensable que estudien varios idiomas con su gramática correspondiente. Aun mas, es casi preferible que los estudios gramaticales se hagan en una lengua extranjera i no en la lengua patria, pues es mas fácil analizar objetos estraños 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 i de su relacion con el pensamiento humano en nuestros liceos sólo se hará debidamente si el profesor de gramática castellana conoce tambien a fondo la gramática de todos los demas idiomas que estudian los niños, del frances, del ingles i del aleman. Por otra parte, los profesores de estos idiomas deben conocer a fondo la gramática castellana, para que aprovechen las esplicaciones teóricas que en años superiores han de acompañar a los ejercicios sistemáticos de gramática extranjera, tendientes a aclarar los correspondientes fenómenos jenerales del idioma patrio (2).

Cuando se trata de comparar los fenómenos jenerales de las lenguas indo-europeas con los elementos de la lójica jeneral, es enteramente inútil, por supuesto, entrar en todos los detalles de la gramática castellana, los cuales debe prác-

(1) *Handbook of American Indian Languages* by FRANZ BOAS. Washington 1911. p. 82 i siguientes.

Un trabajo lingüístico moderno (*Die Sprachstämme des Erdkreises* von F. N. FINCK, Leipzig 1909) enumera unas dos mil lenguas diferentes.

(2) Para este fin existe en el Instituto Pedagógico la clase de «Lingüística jeneral» obligatoria para todos los estudiantes de idiomas.

ticamente conocer todo extranjero que quiere hablar o escribir como los nacionales. Mucho mas importaria completar las nociones de la gramática propiamente tal con estudios de semántica, es decir con el análisis de la evolucion histórica de los significados de las palabras, que enumerar todos los detalles de la conjugacion de los verbos irregulares, i de las combinaciones, i colocaciones posibles de los pronombres personales complementarios. No se crea tampoco que la Gramática de Bello contenga siquiera todas las mas importantes reglas de la lengua castellana que deben encontrarse en cualquier buena gramática castellana escrita para el uso de alemanes, ingleses, rusos, o chinos. Ningun profesor de castellano en Chile será capaz de enseñar ordenadamente todos los casos en que el infinitivo castellano se usa solo, con tal o cual preposicion, ni en que una proposicion subordinada debe estar en subjuntivo.

Estas reglas no las dió Bello, i su omision 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, i así los hombres dirigentes del pais en todas las esferas intelectuales) un conocimiento mas completo de la configuracion de su lengua patria, el estudio gramatical no debe limitarse a un análisis lójico i psicolójico del idioma. Un criterio verdadero en materia de lingüística, criterio que le faltaba por completo a la jeneracion escolar anterior a la reforma de la enseñanza, puede sólo adquirirse mediante el estudio de la gramática histórica i comparada.

El lenguaje no es sólo un fenómeno psicofísico del hombre en jeneral; es tambien, casi diria en primer lugar, un fenómeno social, de cada nacion i como tal toda esplicacion de lo existente debe fundarse en la historia del pasado. Por esto era muy justificada la introduccion 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-

cuan inútil es protestar contra el hecho consumado, no puedo dejar pasar la ocasion sin espresar mi opinion personal. Lamento el hecho de que ni siquiera las personas que se dedican al cultivo artistico de la lengua castellana, que ni siquiera la jeneracion de nuestros jóvenes literatos sientan la necesidad de estudiar la literatura de la lengua clasica de la cual descende el castellano. A aquellos que se quejan del decaimiento de las letras en Chile (del cual, por lo demas, no estoy convencido) i que buscan la razon de ello en la falta de conocimientos gramaticales entre la jeneracion nueva, les diria que si hai alguna razon teórica de tal indole, no es la falta del análisis gramatical i lójico sino la falta del estudio del latin 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 esplican por la falta de nociones de las lenguas i literaturas clásicas. Así lo juzgan muchas personas que hablan con conocimiento de causa. Para caracterizar la opinion que se forman los filólogos europeos de este descuido, basta decir que un distinguido romanista, el profesor Adolfo Tobler de la Universidad de Berlin, hace unos 18 años estampó su fallo en letras de molde: «Una nacion neolatina que abandona el estudio del latin no merece mejor suerte que la de llegar a ser presa de los yanquis». Esperemos que las naciones latino-americanas no olviden su comun descendencia i, si ya no por el estudio del latin, se acuerden por el estudio del folklore de que el alma popular, manifestada en los cuentos, las leyendas, las danzas i sus cantos es una misma desde Nuevo Méjico, el actual estado de la gran República del Norte, hasta la tierra de la Nueva Estremadura.

Fomentar el cultivo de la verdadera literatura popular hispano-americana al lado de la literatura artistica de la lengua de Cervantes me parece tarea recomendable a la enseñanza pública de las Repúblicas latinas de América.

Espero haber demostrado, i con esto concluyo, que el papel de los estudios gramaticales es mui distinto de lo que creian Andres Bello i sus contemporáneos; que en la enseñanza primaria i en los años inferiores del liceo el análisis gramatical i lójico debe ceder su lugar al estudio práctico del idioma entero, i no sólo de su gramática; pero que mas tarde debe dedicarse algun tiempo al estudio de la lójica i de la sicología, a la formacion i clasificacion de conceptos, juicios i silojismo i a los fenómenos fundamentales del pensamiento humano por medio de un análisis científicamente correcto del lenguaje; i que la verdadera comprension de la lengua nacional como fenómeno social debe darse mediante el estudio de la historia del idioma i de 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, i a veces, tambien para los profesores.