

García Folgado, María José; Toscano y
Garcí

,
a, Guillermo

**"Verde es el árbol de la vida" : la enseñanza práctica de la lengua en la gramática
de Roberto Wernicke (1867)**

Études romanes de Brno. 2022, vol. 43, iss. 1, pp. 247-275

ISSN 1803-7399 (print); ISSN 2336-4416 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/ERB2022-1-16>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/145200>

License: [CC BY-SA 4.0 International](#)

Access Date: 02. 12. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

“Verde es el árbol de la vida”: la enseñanza práctica de la lengua en la gramática de Roberto Wernicke (1867)

“Green is the Tree of Life”: Practical Language Teaching in Robert Wernicke’s Grammar (1867)

MARÍA JOSÉ GARCÍA FOLGADO [maria.jose.garcia-folgado@uv.es]

Universitat de València, España

GUILLERMO E. TOSCANO Y GARCÍA [gtoscano@filo.uba.ar]

Universidad de Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

En este trabajo, se aborda *El pensamiento base de la gramática* (1867) de Roberto Wernicke, una gramática escolar atípica en el contexto hispánico. Su análisis revela, por un lado, un planteamiento que vincula lengua y pensamiento, derivado de los estudios gramaticales alemanes y no de la gramática filosófica francesa; y, por otro, una orientación hacia el contexto próximo, que pone en el centro de la enseñanza la propia vida del alumnado, mostrada por el autor en ejercicios y ejemplos. Esta observación de la vida exterior se manifiesta también en el cuaderno de dibujos de Wernicke que se ofrece como anexo.

PALABRAS CLAVE

Gramática escolar, Argentina, Humboldt, siglo XIX, sintaxis

ABSTRACT

This paper analyses the work of Roberto Wernicke, *El pensamiento base de la gramática* (1867), an atypical school grammar in the Hispanic context. Its analysis reveals, on the one hand, an approach that links language and thought, derived from German grammatical studies and not from French philosophical grammar; and, on the other, an orientation towards the immediate context, which puts the student's own life at the center of the teaching, as it is shown by the author in exercises and examples. This observation of external life is also reflected in Wernicke's sketchbook, which is offered as an appendix.

KEYWORDS

School grammar, Argentina, Humboldt, nineteenth century, syntax

RECIBIDO 2021-07-08; ACEPTADO 2021-12-14

1. Introducción

La obra que nos ocupa, *El pensamiento base de la gramática. Método grammatical, práctico y racional, para enseñar y aprender a expresar el discípulo sus pensamientos* de Roberto Wernicke, publicada en Argentina en 1867, es un manual cuya redacción se enmarca en los parámetros educativos dispuestos para ese país por Amadeo Jacques¹, que se publicó en la *Pequeña Biblioteca de Educación*², promovida por el educador francés. Se trata de un manual compuesto para ser utilizado por su autor en una escuela rural situada en la Colonia Suiza de Baradero y que presenta características, tanto de estructura, como de contenido, así como de planteamientos didácticos, ejemplos y fuentes, que lo alejan de la producción grammatical escolar argentina (*vid.* García Folgado y Toscano y García 2012; Lidgett 2015).

Si se atiende al título, por una parte, podría interpretarse que se trata de una gramática general en la línea de la publicada con anterioridad en Argentina por Senilloza (1817) (García Folgado 2010 y 2016; Narvaja de Arnoux 2012), quien basa su obra, al igual que Wernicke, en la correspondencia entre lenguaje y pensamiento: “[m]al podra adelantar en las ideas quien no es exácto en el modo de expresarlas” (Senilloza 1815: 5)³. Esta idea, procedente en el caso de Senilloza de la corriente filosófica de raigambre francesa, articula en gran medida la gramática escolar argentina decimonónica, que se mueve entre el apego a la tradición –representada por la Academia Española– y las doctrinas de la gramática filosófica (especialmente, la inclusión del análisis lógico o la articulación de la sintaxis en torno a la proposición-juicio) (Lidgett 2015). No obstante, pese a la coincidencia de planteamientos, el texto de Wernicke, como vamos a ver, no es una gramática general ni se vincula directamente con la corriente filosófica francesa, sino que enlaza con la nueva concepción de los estudios gramaticales que surge en Alemania a partir de la obra de K. F. Becker y que presenta en Argentina un antecedente directo en las *Nociones fundamentales de gramática* de L. J. Bode (1858) (*vid.* Lidgett y Toscano y García 2020). Las ideas de Becker –desarrolladas especialmente en *Organism der Sprache*, 1827 y *Deutsche Grammatik*, 1829– tuvieron una importancia capital en la escuela alemana decimonónica (Vesper, 1980), donde, con toda probabilidad, las conoció Wernicke, y, si bien, como ya indicó Patiño Rosselli en 1975, coinciden con “la Gramática General en ver en el lenguaje y el pensamiento fenómenos paralelos y correlativos, y en considerar que el objetivo de la ciencia grammatical debe ser el de mostrar cómo los medios de la lengua co-

1 Amadeo Jacques (1813–1865) fue un educador y filósofo de origen francés que emigró a América en 1851. Tras una estancia inicial en Montevideo, en 1858 llegó a Argentina, primero a Tucumán, donde ejerció la dirección del Colegio de San Miguel, y después se trasladó a Buenos Aires, donde fue director de estudios del recién inaugurado Colegio Nacional (1863–1865). Sus ideas educativas, plasmadas sobre todo en el Plan de instrucción pública (1865), sirvieron de base para la organización de la enseñanza secundaria a nivel nacional (*cf.* Puiggrós 2002; Lidgett y Toscano y García 2021).

2 No es la única gramática de la colección; ese mismo año aparece también la tercera edición de la *Gramática castellana-analítica* de Andrés Pujolle (1867), que lleva como subtítulo *tratado de análisis lógico*, obra muy alejada doctrinalmente del texto de Wernicke, enmarcada dentro de los planteamientos filosófico-gramaticales (*vid.* Lidgett 2017 y 2019).

3 En la Argentina, si bien la filosofía grammatical se configura como un referente teórico fundamental para la corriente escolar, apenas se encuentran manuales de gramática general, muy probablemente, porque no aparece una materia con esa denominación en los programas de los colegios nacionales hasta la última década del siglo XIX (*cf.* Lidgett 2015; Lidgett y Toscano y García 2020).

rresponden a las necesidades del pensar” (1975: 12), en realidad se trata de una concepción distinta que se aleja de los planteamientos centrados en las partes de la oración para poner el foco en la sintaxis (Patiño 1975 y 1999).

Por otra parte, el título expone la idea de que estamos ante un método práctico que persigue el objetivo de que el discípulo exprese sus pensamientos; como veremos, esto va a implicar un abordaje metodológico centrado en el propio alumno y la lengua que habla y se va a materializar en un manual gramatical en el que la descripción lingüística se va a circunscribir al contexto sociocultural inmediato en el que se produce el hecho lingüístico. La coincidencia entre el demandado pragmatismo contextual de Jacques y la idea humboldtiana adoptada por Becker de que el hombre es, inherentemente, un ser lingüístico y social⁴, conlleva una cierta orientación etnológica del tratado que aquí analizamos, manifestada, principalmente en el universo de objetos y situaciones al que remiten los ejemplos y ejercicios. Ese mismo interés etnológico de Wernicke y su atención a la realidad inmediata y específica se observa también en las “Siluetas bonaerenses”, una serie de ilustraciones que el autor realiza entre 1849 y 1852, hasta ahora inéditas, y que presentamos en el Apéndice al final. Allí un joven Wernicke representa una serie de espacios (Palermo, la quinta de Bunge, un rancho, la pampa), personajes típicos (gaucho, indio, lavandera, religiosos, vendedores ambulantes) y escenas (un duelo a cuchillo, el rapto de una mujer por los indios) propios de la provincia de Buenos Aires, en un gesto que resulta anticipatorio del tipo de perspectiva que articula su gramática, que abreva en esa doble dimensión de lo práctico y de lo inmediato.

2. Roberto Wernicke: apunte biográfico

Robert Heinrich Wernicke nació en Kelbra (actual Alemania) en 1826 y parece que allí cursó estudios preparatorios para el magisterio. Cuando tenía 22 años, viajó a Buenos Aires⁵ para hacerse cargo de la educación de los hijos de Carlos Augusto y Hugo Bunge, sucesivamente cónsules de Holanda en la Argentina. Fue luego docente y organista del colegio Gemeinde Schule (luego Germania-Schule, actualmente Goethe Schule) y a partir de 1853 su director. En 1854 funda el Colegio Central de Buenos Aires (hoy Cangallo-Schule), que cuenta con el apoyo de Sarmiento y al que asisten, entre otros, miembros de la élite argentina como Bartolomé Mitre (h), Ernesto Tornquist o Emilio Bunge.

4 “Man versteht unter Sprache entweder das Sprechen selbst als diejenige Verrichtung des Menschen, in welcher der Gedanke in die Erscheinung tritt, und durch welche ein gegenseitiger Austausch der Gedanken und eine Gemeinschaft des geistigen Lebens in dem ganzen Geschlechte zu Stande kommt, oder die gesprochene Sprache als ein Produkt der menschlichen Natur, in welchem die von dem menschlichen Geiste gebildete Weltsicht ausgeprägt und niedergelegt ist” (Becker 1841: 1) [“Se entiende que el lenguaje es, o bien el habla misma como actividad humana en la que aparece el pensamiento y a través de la cual se produce un intercambio mutuo de pensamientos y una comunidad de vida espiritual en todos los géneros, o bien el lenguaje hablado como un producto de la naturaleza humana en el que se expresa y establece la visión del mundo formada por el espíritu humano”].

5 Véase en el Apéndice el poema “Despedida de Alemania” (1848), en el que Wernicke remite a las condiciones políticas alemanas como la causa de su viaje a Buenos Aires: “Gozar Buenos Aires apetecido ansioso/pues el aire alemán causa pena y favor”.

Por razones de salud, Wernicke abandona la dirección del Colegio y se traslada a la Colonia Suiza de Baradero⁶, donde enseña “los conocimientos primarios a los hijos de los colonos suizos-alemanes y suizos-franceses” (Wernicke 1943: s.p.). Como indica Edmundo Wernicke (1943):

La instrucción se daba en idioma nacional y facultativamente también en alemán. Acompañándose con el violín, el preceptor [...] enseñaba a los discípulos el canto, a cuyo efecto él había traducido y amoldado varias cancioncitas germanas para niños, que por mucho tiempo se han recordado en aquellos hogares. Pero también se entonaba el Himno Nacional [...].

Para la enseñanza de las primeras letras, Wernicke usaba la *Anagnosia* de Marcos Sastre (1849) y para la enseñanza de la lengua compuso la obra que nos ocupa, *El pensamiento base de la gramática*, en 1867.

Wernicke estaba especialmente interesado en establecer lazos entre Argentina y Alemania, por lo cual, en 1872, cuando regresa con su familia a Alemania, funda en la ciudad de Eisenach un centro para que jóvenes sudamericanos estudiasen en Alemania, si bien esta empresa fracasó. En la década de los setenta realiza varios viajes entre América y Alemania, donde sigue realizando labores propagandísticas en favor de la Argentina hasta su regreso definitivo en 1878. Murió en Buenos Aires en 1881.

3. *El pensamiento base de la gramática* (1867)

3.1 La gramática y su enseñanza

Wernicke, como hemos indicado, compone su obra para servir de libro de texto a los alumnos de la escuela rural de Baradero en la que ejerció como preceptor. El tratado se plantea como un método “gramatical, práctico y racional” destinado a que el alumno aprenda a expresar sus pensamientos: la cita que atribuye a Jacques y con la que abre el prefacio –“El hombre habla porque piensa” (1867: 3)– muestra la idea fundamental sobre la que se diseña el manual: la igualación entre lenguaje y pensamiento implica que la gramática se concibe como un instrumento cuyo objeto “es y debe ser siempre de dar al discípulo la facultad y facilidad de expresar y coordinar sus pensamientos por medio de la palabra, hablada ó escrita” (1867: 4). Hay claramente una simetría entre la palabra (el lenguaje) y el pensamiento por la que las distinciones lingüísticas se asimilan a las distinciones intelectuales. De ahí que se centre, sobre todo, en la explicación de la oración y sus componentes, siguiendo la concepción organicista de Becker⁷.

Asimismo, ese método se fundamenta en aspectos pedagógicos, ampliamente desarrollados en el Prefacio de la obra. En ese lugar, Wernicke declara que el método seguido hasta ese momento

6 Sobre esta Colonia, véase Salaberry (2010).

7 El planteamiento analítico de Becker presenta grandes similitudes con el análisis lógico de raigambre francesa (ampliamente desarrollado en los textos gramaticales hispánicos de la última parte de la centuria), ya que, en ambos casos, se destina a la descomposición de la proposición y persigue desentrañar el pensamiento a partir de sus manifestaciones sintácticas. Para este tema, véase Calero (2008a), Haßler (2012) y, para una aproximación al tema en Hispanoamérica, Calero (2008b y 2010) y Lidgett (2017, 2018 y 2019).

en la enseñanza de la gramática “es un método hueco y no lleva al objeto que toda instrucción en la lengua patria debe tener” (1867: 3) y, a continuación, aclara la calificación de “hueco”: “Es hueco aquel método porque no enriquece el espíritu del niño” y, por tanto, no logra el objetivo declarado de la gramática: la expresión del pensamiento (1867: 3–4). El método que el autor propone como idóneo para los niños consiste, básicamente, en enseñar la gramática por analogía con el modo en que un niño aprende el lenguaje:

Conforme el niño aprende á la edad de un año ya una palabra y despues otra, nombra una accion y despues otra, y empieza á hacerse entender, aunque por frases muy defectuosas, poco á poco adelanta, y á los cinco ó seis años puede hablar en frases, tenemos que seguir este camino en la escuela; quiere decir presentar a la reflección del niño nuevas cosas, nuevas acciones, nuevas calidades, nuevas ideas; despertar y llamar la atención á todo lo que le rodea y obligar que ponga por escrito lo que piensa, empezando por frases muy simples y poco á poco ensanchándolas, mostrándoles las relaciones que existen entre las percepciones y las que tienen que existir (1867: 4).

Esta explicación coincide con las propuestas pedagógicas de autores que, como Pestalozzi o Froebel⁸, plantean métodos naturales⁹, que se basan, precisamente, en seguir el propio desarrollo del niño y cómo este aprende en su primera infancia. En estas propuestas, el objetivo es, como en la obra de Wernicke, enseñar al niño a que exprese sus pensamientos y en ellas se distingue entre “doctrina de la lengua” y “gramática”, dándose prioridad a la primera sobre la segunda en los estadios iniciales. Solo tras esa primera aproximación al mecanismo del lenguaje desde la reflexión sobre el uso se podrá acceder, propiamente, al tecnicismo gramatical:

Despues de varios años de enseñanza de esta manera, entonces permitiré que vengan las clasificaciones y los sistemas y aquellos términos técnicos (que de otro modo no entienden los niños) y si algun niño saliese de la escuela antes de llegar á estas clasificaciones –no importa; –aunque no sepa lo que es apócope ó sinalefa ó impérbaton; á lo menos ha aprendido á reflexionar en su idioma y á expresar sus pensamientos (Wernicke 1867: 4–5).

Como se puede apreciar, un método de este tipo pone en primer plano el desarrollo de las habilidades cognitivas y desplaza la capacidad analítico-taxonómica, ya que el objetivo de la enseñanza no es que el alumno conozca las categorías del discurso gramatical, ni siquiera que sepa gramática, *stricto sensu*, sino que reflexione sobre la propia lengua; tal y como señala Becker (1829), una de

⁸ Las ideas educativas de ambos autores se difunden en Argentina a finales de la década de 1850, desde las páginas de publicaciones como *Anales de la Educación Común* (*vid.* Puiggrós 2002). Asimismo, es posible asumir que Wernicke, formado como maestro en la Prusia decimonónica, conocía ampliamente la metodología de Pestalozzi, dada la influencia de este autor en la escuela prusiana: “[A partir de 1810] [I]a escuela popular, de ocho años de escolaridad, se reformó en el espíritu de Pestalozzi; no sólo destrezas y habilidades útiles para la vida práctica –como la lectura, la escritura, el cálculo– debía brindar la escuela, sino una formación integral que permitiera una comprensión interior espiritual del mundo. El lenguaje recibe especial atención. En y a través del lenguaje se realiza el pensamiento y gran parte de la vida espiritual. En las palabras de Pestalozzi: «El lenguaje es la casa espiritual del niño»” (Müller de Ceballos 1995: 172).

⁹ Él mismo indica: “Gracias á Dios hemos arribado en esta época á todo principio de enseñanza: *cada ramo se debe enseñar por el método que demuestra la naturaleza*», y un poco más adelante “con mas motivo tenemos que seguir el camino natural en [la enseñanza de la gramática]” (Wernicke 1867: 4 y 5).

las fuentes principales del tratado, la gramática no instruye respecto de cómo se debe hablar, sino solo de cómo se habla¹⁰.

La cita de Goethe que cierra el Prefacio, afianza el criterio práctico y empirista de la gramática: “Concluyo con la palabra de Goethe en su Faust: Seco [sic], amigo mio, es toda teoría, pero verde es el árbol de la vida (de la práctica.”); la reformulación “vida = práctica” hace evidente el criterio experiencial que guía la gramática y que se manifiesta en una articulación entre reflexión y práctica como pilares que sustentan la explicación lingüística y no únicamente, como es habitual, el uso de ejemplos. Esto es, se plantean ejercicios no solo como práctica para afianzar los contenidos teóricos expuestos con suma brevedad, sino también como dato empírico que permite al alumno reflexionar sobre la lengua que habla.

De nuevo, el posicionamiento de Wernicke es paralelo al de Becker (1829), quien pone el foco de la reflexión en la lengua viva:

Das erste Geschäft des Sprachlehrers ist nun, in dem Schüler die Grundverhältnisse der Sprache, vom Allgemeinen zum Besondern fortschreitend, zum Bewußt: sein zu bringen. [...] Diese Verhältnisse müssen aber, damit sie wahrhaft und lebendig erkannt werden, nicht abgesondert für sich, sondern in ihrer Verbindung mit der lebendigen Rede nachgewiesen und aus dem Saße entwickelt werden (1829: 15–16)¹¹.

Este hecho, como hemos señalado con anterioridad, implica, asimismo, una novedad fundamental que aleja el texto de Wernicke de los textos del periodo –muchos de ellos, reimpressiones o nuevas ediciones de gramáticas publicadas en España (*vid. García Folgado y Toscano y García 2012 y Lidgett 2015*–), dado que el universo de objetos al que remiten los ejercicios y ejemplos propuestos es consistente con el emplazamiento físico del centro para el que se escribe y sus destinatarios inmediatos; así, aparecen animales autóctonos como el carpincho (1867: 16), el terutero (1867: 17) o el chingolo (1867: 42); plantas como el ombú (1867: 20), ríos como el Bermejo (1867: 33), ciudades como Buenos Aires o Montevideo (1867: 34) o acontecimientos históricos como la batalla de Caseros (1867: 35). De modo similar, las alusiones al entorno inmediato de los niños y

10 “Der grammatische Unterricht in der Muttersprache seßt bei dem Schüler schon den freien Gebrauch der Sprache voraus; er kann und soll ihm eigentlich nichts geben, was er nicht schon hat; er soll nur Beziehungen von Vorstellungen, die der Schüler schon oft gedacht und in der Sprache ausgedrückt hat, zum Bewußtsein bringen, und ihn die Geseke gewahr werden lassen, nach denen er schon oft, ohne es selbst zu wissen, gesprochen hat” (Becker 1829: xiv) [“La instrucción gramatical en la lengua materna presupone en el alumno el libre uso de la lengua; no puede ni debe darle realmente nada que no tenga ya; solo debe traer a la conciencia relaciones de ideas que el alumno ha pensado y expresado a menudo en la lengua, y hacerle consciente de las ideas de las que ha hablado a menudo sin saberlo él mismo”]. El autor alemán va a reiterar esta idea en obras posteriores de orientación escolar, como *Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre* (Frankfurt: Hermann, 1833) o *Ausführliche deutsche Grammatik als Kommentar der Schulgrammatik: statt einer zweiten Auflage der Deutschen Grammatik* (Frankfurt: Hermann, 1836, 2 vols.); esta última obra presenta una mayor orientación hacia la gramática histórico-comparativa que la primera edición, aspecto que está presente en el texto de Bode (1858), pero completamente ausente en el de Wernicke. Esto es fácilmente explicable si consideramos que Bode escribe para los alumnos de enseñanza secundaria, cuya formación incluía lenguas clásicas y extranjeras (*cf. Lidgett y Toscano y García 2020*), mientras que Wernicke compone su tratado para estudiantes de primera enseñanza en una escuela rural.

11 “La primera tarea del profesor de idiomas es ahora hacer consciente al alumno de las relaciones básicas del lenguaje, progresando de lo general a lo particular. [...] Estas relaciones, sin embargo, para que puedan ser verdadera y vivamente reconocidas, no deben ser demostradas por separado, sino en su conexión con el discurso vivo y desarrolladas desde el entorno”.

a aspectos relacionados con el mundo rural son abundantes (i.e. ejercicio 6, p. 30: para ensanchar frases: “El trigo está limpio. Las heladas perjudican. La tormenta seguía. ¿han sido perjudicados los sembrados?” o ejercicio 6b, p. 40: construcción de frases: “la vaca, la cabra y la oveja tienen astas [Material]: ¿cuáles son los animales que tienen basos? ¿los basos divididos? ¿animales domésticos?”). No se trata, únicamente, de posicionar al alumno en su contexto próximo con fines didácticos, sino que subyace una concepción en la que la lengua no es un constructo individual sino una manifestación de lo colectivo; así lo manifiesta Becker, siguiendo a Humboldt:

Denn das menschliche Leben fordert nicht bloß, wie das Leben der Thiere, ein instinktartiges Beisammensein, durch welches die Erhaltung der Gattung bedingt ist; es fordert als menschliches Leben zugleich eine gesellige Mittheilung der Gedanken, und eine Vereinbarung des individuellen Denkens zu einer Allen gemeinsamen Weltanschauung, burch welche auch das geistige Leben des Einzelnen zu einem Leben der ganzen Gattung wird (1841: 3)¹².

La vida y la realidad son, pues, el motor fundamental del proceso de aprendizaje¹³.

Asimismo, esta idea de una enseñanza eminentemente práctica y vinculada al contexto inmediato (a la vida) de Wernicke se vincula con los planteamientos educativos de Amadeo Jacques, quien, además de mostrar una clara tendencia a “fundar sus iniciativas y soluciones pedagógicas en la realidad local y nacional” (Mantovani 1945: XL), incide en la necesidad de formar no sabios, sino “hombres útiles y prácticos” y rechaza explícitamente una formación literaria y filosófica que solo sirve para “entretenir y adornar el espíritu” (Jacques, “Breve reseña para la educación de la Juventud”, *El Eco del Norte*, abril de 1858, *apud* Pérez de Bertelli 1916: s.p. y Mantovani 1945: 70). No obstante, Jacques no rechaza el estudio de las letras, sino que considera que deben orientarse en un marco mucho más práctico, en la misma línea que va a seguir con posterioridad Wernicke, de ahí que en el plan de estudios que el autor confecciona para el Colegio San Miguel, la primera escuela secundaria de Tucumán, la materia “Idioma grammatical”, además de comprender los contenidos de Ortografía y Literatura Castellana, se centre en “ejercicios de dicción oral y de redacción de cartas, notas, memorias, discursos, relaciones, descripciones, etc.” (Pérez de Bertelli 1916: s.p.).

Un aspecto interesante de este planteamiento de Jacques (que forma parte de su “argentinización” en términos de Mantovani 1945: LXVIII), es su propia reconversión epistemológica (*vid.* Lidgett y Toscano y García 2021): dado que América es un lugar en construcción, no es tan necesaria, sostiene Jacques, la especulación teórica como la educación práctica:

Mi propósito era, y es aún, ejercer mi antigua profesión. Solamente he creído deber al cambiar de región mudar también de materias de enseñanza: de profesor de Filosofía que era me he convertido de Física, de Química y de Mecánica.

12 “Porque la vida humana no solo exige, como la vida de los animales, una unión instintiva a través de la cual se condiciona la preservación de la especie; como vida humana exige al mismo tiempo compartir los pensamientos en sociedad y un acuerdo del pensamiento individual con una visión del mundo común a todos, a través de la cual la vida espiritual del individuo se convierte también en vida de toda la especie”.

13 Desde esa misma perspectiva, la lengua (entendida como *energeia*) permite percibir el mundo y lo real y su estudio debe orientarse a mostrar a los alumnos “las relaciones que existen entre las percepciones y las que tienen que existir” (Wernicke 1867: 4) y establecer vínculos entre el pensamiento (interior) y la realidad (exterior) manifestados en el habla. Volvemos sobre esto más adelante, al tratar la clasificación de las palabras.

Me parece que en un país tan joven sería inútil y casi ridículo traer especulaciones metafísicas y que lo que conviene más es ante todo una enseñanza práctica de las ciencias que tienen su aplicación directa, ya a la agricultura, ya a la industria (Carta de Jacques a Paul Groussac, 10 de enero de 1853, *apud* Pérez de Bertelli 1916: s.p.).

Precisamente, creemos que es esta cuestión, el abandono de los aspectos más especulativos en pro de aquellos conocimientos de utilidad práctica, la que explica, en gran medida, la idiosincrasia del tratado de Wernicke. Asimismo, es la responsable de su relativo éxito entre los maestros argentinos y uruguayos, tal y como revelan sendos informes compuestos por inspectores de ambos países: el de Berra (Montevideo 1877)¹⁴ y el de Navarro Viola (Buenos Aires 1881). Para Berra, la enseñanza que se imparte en las escuelas, más allá de aspectos comunes orientados a “satisfacer las necesidades generales de la vida” y facilitar “los desarrollos ulteriores que cada profesión pueda necesitar”, debe ajustarse “al género de vida del lugar á que sirve la escuela” (Berra 1877: 490); asimismo, considera que el método a seguir debe ser intuitivo y práctico, dando prioridad al análisis de la expresión antes que al conocimiento teórico de la gramática. Ambos hechos lo llevan a valorar negativamente, por ejemplo, los manuales de Herranz y Quirós, o los *Compendios* de la Academia o de Hernández¹⁵, todos en la lista, pero también otros, como las gramáticas de Bello, Salvá, Martínez López o Avendaño, ya que no se ajustan al planteamiento didáctico que el inspector considera más conveniente. Por el contrario, el que denomina “Método racional” de Wernicke es valorado como “más acertado” y de ahí que recomienda a todos los maestros “estudiarlo y meditarlo” (Berra 1877: 534). Asimismo, Berra propone también como texto adecuado las *Lecciones progresivas de composición* de Romero (1876) cuya primera parte, “Estructura del lenguaje”, hasta la lección XX, es una versión algo ampliada del texto de Wernicke.

Por su parte, Navarro Viola rechaza el excesivo tecnicismo rutinario de las gramáticas que se emplean en las escuelas, “un verdadero martirio para el alumno”, y alaba el texto de Wernicke por la similitud de sus planteamientos con el pensamiento pedagógico del padre Girard (1844), al que cita: “Esto es lo que debe ser en nuestra época la gramática: «las palabras sólo para los pensamientos: los pensamientos para el corazón y la vida»”¹⁶ (Navarro Viola 1881: 267).

3.2 El contenido de la gramática

Como ya se ha indicado, entre las peculiaridades que lo configuran como un manual gramatical atípico en la corriente escolar hispánica está su estructura, ya que recoge únicamente la parte

14 Berra analiza la gramática de Wernicke junto con otros nueve tratados en el marco del Informe que la Comisión de Instrucción Pública elabora para la reforma educativa uruguaya, emprendida por Varela en 1876.

15 En el caso de estos dos últimos, indica que “exponen, no la *operación* analítica que conduce á las nociones desconocidas, sino simplemente el *resultado* del análisis” y eso conlleva que “el alumno que estudia por el libro, no puede darse cuenta por si solo de lo que es sujeto, de lo que es complemento, de que una oracion tenga tres miembros cuando más y dos cuando menos, ni de la distinción y existencia de estos elementos. Es indispensable que se le proponga una oracion, que se le descomponga, que se le analice, de modo que se aperciba de la verdad que se le quiere enseñar, que la sienta y se persuada” (Berra 1877: 530).

16 La cita procede del *Cours éducatif de langue maternelle, à l'usage des écoles et des familles* (Paris, Dezobry, Magdaleine et Cia., 1845–1848, 6 vols.) y aparece en la portada de la primera edición.

destinada a la sintaxis. Esto es, no incluye ni ortografía y prosodia ni analogía como tal, aspecto que en la época solía ser el foco principal de enseñanza, especialmente en los niveles iniciales; se puede descartar que falte esta última parte, no solo por razones biográficas y textuales (nada hace referencia a otro volumen), sino básicamente porque las clases de palabras aparecen como una sección del texto.

El contenido del manual, aunque se declara como sintaxis, no responde exactamente a los contenidos que, en ese momento, en el ámbito hispánico (por ejemplo, España, Argentina, Chile o Colombia), los manuales de gramática escolar englobaban en ese apartado, tal y como aparece, por ejemplo, en la obra grammatical de la Real Academia o en gramáticas que circulan en la Argentina en el periodo, como la de Herranz y Quirós o Sastre; esto es, no trata ni de la concordancia ni del régimen y solo incluye un brevíssimo apunte sobre la construcción. Como indicábamos al inicio, se trata de una adaptación de la concepción organicista de Becker, también presente en Bode, dentro de la cual se sustituye el modelo basado en las partes de la oración por “uno basado en la oración misma como unidad lingüística fundamental; la Sintaxis –concebida ahora como la teoría de la formación ‘orgánica’ de la oración– adquiere así su fisonomía propia y pasa a constituir el bloque central de la Gramática” (Patiño 1975: 12).

La parte grammatical se inicia con un breve texto que contiene algunas de las definiciones conceptuales que operan como puntos de partida; lo que se establece en un nivel jerárquicamente superior es la ya referida igualación entre lenguaje y pensamiento:

El hombre sabe *pensar*; quiere decir que puede formar juicio de una cosa en su interior. Este juicio se llama *pensamiento*.

El hombre manifiesta sus pensamientos por el *lenguaje* y la *escritura*.

El *lenguaje* es la *manifestacion* de los *pensamientos*. El hombre piensa *hablando*, y habla *pensando*. El pensar es un hablar interiormente (Wernicke 1867: 11).

Como se observa en la cita, para el autor pensar es, propiamente, hablar interiormente, y la manifestación de esa habla interior sería el juicio; la forma exterior de dicho juicio sería un pensamiento formado por palabras que se manifiesta en la “oracion, frase ó sentencia” (1867: 11). Esta idea articula todo el aparato grammatical propuesto por Wernicke, si bien en algunos casos adopta algunos conceptos o explicaciones más en la línea tradicional, como ocurre, por ejemplo, con la introducción de ciertas notas relativas a la construcción de la oración simple entendida como orden de los elementos: “Los miembros de una frase toman un orden que se llama la construcion. Esta construcion puede ser directa ó inversa. En una frase de construcion directa el sujeto ocupa el primer lugar. Ejemplo: *El Mercurio es un planeta. Es un planeta el Mercurio?*” (1867: 26).

Tras las cuestiones introductorias, el autor pasa a explicar las unidades que conforman el discurso entendidas como “percepciones o palabras percepcionales”. El autor parte de la idea de que “el hombre tiene percepciones (ideas, nociiones) en su interior” y que dichas percepciones se nombran por medio de palabras, lo cual opera como punto de partida para el reconocimiento y clasificación de las clases de palabras. El uso de “percepción” y no de “idea” y la aparición del término “palabras percepcionales” es interesante en sí mismo, y aleja a Wernicke de Becker, quien habla de

“Begriffswörter” (palabras conceptuales), las cuales aparecen en Bode como “palabras esenciales”; y coloca la percepción como elemento fundamental en tanto que se concibe la lengua como acción: de ahí que no se hable de “ideas de un ser” o “ideas de las acciones”, sino se ponga en el centro la percepción como actividad del sujeto, de la mente. En función del tipo de percepciones que expresan, las palabras perceptivas se clasifican en sustantivo, adjetivo o verbo (véase tabla 1).

	Función	Denominación
Palabras perceptivas	Percepción de cosas o personas	Sustantivos
	Expresión de cómo son las cosas	Adjetivos
	Expresión de lo que una persona o cosa hace o sufre	Verbos

Tabla 1. Palabras perceptivas

Un poco más adelante, en el capítulo destinado a la oración simple (§ 3), incluye, al igual que Becker (1829) y Bode (1858), las “palabras formales” que aparecen definidas como “las que sirven para expresar las relaciones entre las percepciones” (16), aunque no se explicita cuáles son y en los ejemplos únicamente aparece como tal el verbo *ser*, si bien esa función de relación, tal y como indica, puede ser expresada también por la flexión.

El resto de las categorías se encuentran dispersas por el tratado. Significativamente aparecen en relación con los elementos constitutivos de la oración, el sujeto, el predicado o los complementos, y no supeditadas directamente a las palabras perceptivas; así, el artículo y los pronombres se vinculan al sujeto (el artículo expresa su número y el pronombre se usa en su lugar); el adverbio y la preposición se vinculan al predicado y forman parte de los complementos; y, por último, la conjunción se introduce en el capítulo tercero en el que se abordan los diferentes tipos de combinaciones oracionales.

Si bien esta clasificación tripartita –especialmente la de las palabras perceptivas– parece asemejarse a la división que aparece en algunas gramáticas de ascendencia filosófica¹⁷, la base que sustenta ambas clasificaciones es fundamentalmente distinta. La clasificación de Wernicke no se basa en aspectos lógico-funcionales sino que adopta un criterio principalmente semántico, de ahí que el verbo se incluya como una palabra perceptiva que expresa acción y se omita cualquier referencia a la idea de afirmación o atribución en relación con la categoría verbal. En este sentido, su clasificación se halla mucho más próxima a la de Bode, cuyo texto abreva también en la obra de Becker, si bien en su caso el planteamiento de base lógica se imbrica con la gramática comparativa (véase Lidgett y Toscano y García 2020). Este autor, a partir de la ya mencionada distinción en “ideas de un ser” o “ideas de las acciones”, que incluye las cualidades de los seres, establece la existencia de tres palabras esenciales (sustantivo, verbo y adjetivo) y sus modificaciones (Bode 1858: 8–9).

17 Como, por ejemplo, la que establecen autores como Pichó (1812) o Calleja (1818) entre palabras *sustantivas*, *atributivas* y *conexas* o *conjuntivas* o la distribución de Senilloso (1817: 63) en *nombre* (engloba al nombre y el pronombre), *adjetivo* (incluye el adjetivo, el artículo) y *signo de unión* (comprende el verbo sustantivo y las conjunciones *que* e *y*) (véase García Folgado 2014).

Asimismo, un aspecto que aleja a Wernicke completamente de las gramáticas de base filosófica e incluso del texto de Bode es que relega el verbo *ser* a un lugar secundario. Es cierto que hay autores en la tradición hispánica decimonónica que lo introducen entre las palabras conexivas como Calleja (1818)¹⁸, quien, de hecho, lo considera como ya señaló Gómez Asencio (1981: 109) “bajo un aspecto más lingüístico que lógico y más sintáctico que semántico”, al concederle “una función estrictamente copulativa”; pero Wernicke va más allá y lo despoja incluso de esa función para reducirlo prácticamente a sus valores flexivos¹⁹. Esto se aprecia perfectamente cuando, en el capítulo segundo destinado a la oración ampliada, al hablar del complemento de la acción, indica: “Verbos y adjetivos que piden otra palabra que complete su sentido, se llaman transitivos, y los que no piden un término se llaman intransitivos” (1867: 30. El subrayado es nuestro). Obsérvense los ejemplos y ejercicios propuestos: “el caballo corre” o “La torre es alta” serían ejemplos de intransitivos, mientras que “El enfermo necesita la medicina” o “El hijo es semejante al padre” serían casos de transitivos²⁰. Esto, además, viene refrendado por la inclusión de *ser* entre los auxiliares (1867: § 8) o por la propia equiparación que hace entre la flexión verbal y ese mismo verbo como elementos relacionales (formales) en un movimiento que supone una dislocación de las propuestas de la gramática general y una continuación de las ideas de Becker, quien también incluye *ser* entre las palabras formales:

Das Verb sein, welches man wegen seiner ganz eigenthümlichen Bedeutung auch *verbum abstractum* nennt. Was auch immer die Abkunft und ursprüngliche Bedeutung dieses Verbs sei; so hat es jeßt nicht, wie jedes andre Verb, den Begriff irgend einer Thätigkeit, sondern bezeichnet nur, wie eine Konjugationsendung, das Kongruenzverhältniß der zu einer Einheit des Gedankens verbundenen Begriffe einer Thätigkeit und eines Seins und die Beziehung des ausgesagten Gedankens zu der Wirklichkeit des Sprechenden (1829: 22)²¹.

18 “La función de estas palabras [conexas] es reunir al sujeto todas las cualidades que expresa el atributo, como su complemento; [...] el verbo sirve para unir la calidad al sujeto, y de este enlace resulta la frase simple” (Calleja 1818: 101).

19 El autor está recogiendo, de forma bastante simplificada, las ideas de Becker: “Das adjektiv drückt ebenfalls den prädizirten Begriff der Thätigkeit aus; es unterscheidet sich aber von dem Verb dadurch, daß es nicht zugleich das prädizirende Urtheil ausdrückt. Es steht nämlich entweder als attributives Adjektiv das prädizirende Urtheil schon voraus z. B. «das scheue Pferd», oder es drückt als prädikatives Adjektiv das prädizirende Urtheil und die Verhältnisse des Modus und der Zeit- und Personalbeziehung, in denen es sich darstellt, nicht selbst aus, indem diese durch die Flerion des Formwortes sein ausgedrückt werden z. B. «Das Pferd ist scheu» «Das Kind war wach». Der Unterschied zwischen Verb und Adjektiv ist nicht eigentlich ein Unterschied der Begriffsform, sondern ein Unterschied der Beziehungsform (§. 3). Dasselbe Wort ist bei unverändertem Begriffe Verb oder Adjektiv, je nachdem man ihm die Flerion des Verbs gibt oder nimmt; und das mit dem Formworte sein verbundene Adjektiv ist dem Verb gleichbedeutend z. B. «Er wachte» und «Er war wach»” (1836: 11) [“El adjetivo expresa igualmente el concepto predicativo de la cualidad; sin embargo, se diferencia del verbo en que no expresa al mismo tiempo el juicio predicativo. Porque, o bien como adjetivo atributivo expresa el juicio predicativo por adelantado, por ejemplo «el caballo tímido», o bien como adjetivo predicativo no expresa por sí mismo el juicio predicativo y las relaciones de modo y de tiempo y persona en las que se presenta, ya que estas se expresan mediante el añadido de la palabra formal *ser*, por ejemplo «el caballo es tímido» «el niño estaba despierto». La diferencia entre verbo y adjetivo no es realmente una diferencia de forma conceptual, sino una diferencia de forma relacional (§. 3). La misma palabra, en términos unánimes, es verbo o adjetivo, según se le dé o quite el añadido del verbo; y el adjetivo unido a la palabra formal *ser* es sinónimo del verbo, p. ej. «Se despertó» y «Estaba despierto»”].

20 De nuevo, podemos encontrar una correspondencia con Becker (1829) y Bode (1858), quien indica: “Los adjetivos, como los verbos se dividen en adjetivos *objetivos* que no pueden pensarse sin un objeto complementativo, y adjetivos *sujetivos*, que pueden pensarse sin un objeto complementativo” (17).

21 “El verbo *ser* también se llama *verbum abstractum* por su significado bastante peculiar. Cualquiera que sea el origen y el significado original de este verbo, no tiene, como cualquier otro verbo, el concepto de ninguna actividad, sino que solo

Por tanto, aquí hay una ruptura muy evidente con las gramáticas argentinas del periodo (exceptando Bode), en las que el verbo *ser* (más allá de la polémica secular sobre el verbo único) se presenta como el elemento sobre el cual reside la afirmación o se alude a su significado esencial. Aquí no solo no se habla de afirmación, sino que tampoco se hace referencia en ningún momento a la existencia o esencia como valores de *ser*, lo cual no es de extrañar si consideramos que, fuera de las breves palabras introductorias, es destacable la ausencia de la noción de juicio-proposición en todo el tratado, elemento central e indispensable en la corriente filosófica imperante en la Argentina de la segunda mitad del XIX. Lo que interesa en la obra de Wernicke es la expresión de las ideas y, por tanto, revelar cómo los elementos del discurso se organizan con ese fin; de ahí que se limite sobremanera el espacio dedicado a las categorías gramaticales y se circunscriba al análisis de las estructuras oracionales. Este hecho, asimismo, coincide con los planteamientos de una enseñanza que se concibe como eminentemente práctica y alejada de tendencias especulativas.

Todos estos aspectos que acabamos de mencionar aparecen en el primer capítulo, destinado a la oración simple, aquella compuesta por un sujeto – “Un objeto ó una persona ó cosa, de la cual se expresa algo” (1867: 16) – y un predicado – “Aquellos que se sostiene del objeto” o que “dice algo del objeto” (1867: 16). Pese a que se aborda la idea de que la frase incorpora dos elementos relacionados entre sí, tal y como hace Bode, siguiendo a Becker, Wernicke no hace ninguna alusión a los tipos de frases en función de las relaciones que se establecen entre esos elementos: la predicativa, la atributiva y la objetiva (*cf.* Lidgett y Toscano y García 2020), sino que en ese apartado realiza una primera clasificación en la que el criterio es configuracional o sintagmático –esto es, la posición que ocupan el sujeto y el predicado en la oración– (véase tabla 2), aunque en virtud de este criterio no se pueden distinguir las “formas interrogatorias” y de expresión de deseo; y, por otra parte, no hay configuración típica asociada al imperativo (17–18)²².

Tipo de forma de la frase	Caracterización
Forma relatora	El sujeto precede
Forma interrogatoria	El predicado precede
Forma que expresa un deseo	El predicado precede
Forma que expresa un mandato o imperativo	--

Tabla 2. Clasificación oracional 1

denota, como una terminación de conjugación, la congruencia de los conceptos de una actividad y un ser conectados a una unidad de pensamiento y la relación del pensamiento expresado con la realidad del hablante”.

22 En este apartado, Wernicke sigue a Becker, quien plantea esta distinción tópica en alemán: “Soll die Kopula durch die Inversion hervorgehoben werden; so tritt bloß das Subjekt hinter die Kopula; und das Prädikativ behält seine gewöhnliche Stelle. Da die Kopula nicht einen Begriff, sondern nur die subjektiven Beziehungsverhältnisse des Prädikats ausdrückt; so kann durch diese Inversion auch nur ein Beziehungsverhältnis hervorgehoben werden. Sie wird daher auch nur gebraucht, um als Aussageform (*modus*) Arten der Aussage zu bezeichnen (§. 196). Sie hat daher Statt in denjenigen Fragesätzen, in denen die Aussage selbst Gegenstand der Frage ist [...] und in Imperativsätzen [...] zu welchen man auch die durch das Hülfsverb: mögen bezeichneten Ausdrücke eines Wunsches rechnen” (1829: 380) [“Si la cópula debe ser enfatizada por la inversión, entonces solo el sujeto se sitúa detrás de la cópula y el predicado conserva su lugar habitual. Dado que la cópula no expresa un concepto, sino solo las relaciones subjetivas del predicado, solo se puede destacar una relación mediante esta inversión. Por tanto, solo se utiliza como forma de enunciado (*modus*) para designar tipos de enunciado (§196). Por lo tanto, tiene lugar en aquellas oraciones interrogativas en las que el propio enunciado es el objeto de la pregunta [...] y en las oraciones imperativas [...] a las que se suman las expresiones de deseo denotado por el verbo auxiliar *mögen*”].

Asimismo, se propone, también, un criterio ortográfico –la puntuación– para identificar/producir estas formas en el nivel de la escritura: “Nota—Despues de una frase relatora, se pone un punto final; las frases interrogatorias se cierran con un signo interrogante; y las frases que encierran un deseo o un mandato se les pone un signo de admiracion. (. ? !)” (1867: 18). Esto es muy interesante, ya que el hecho de incluir los signos de puntuación como delimitadores de cada tipo no es habitual (lo habitual es relegar los signos de puntuación a la ortografía) y está en la línea de lo que hacen algunos gramáticos vinculados a la corriente filosófica como Calleja o Senilloso, a partir de las propuestas de Destutt de Tracy (García Folgado 2011).

El capítulo segundo se destina a la frase ensanchada, esto es, a aquella que acoge no solo “miembros principales” –el sujeto y el predicado– sino también a los denominados “miembros secundarios de la frase” cuya función es servir “como esplicaciones del pensamiento” (1867: 27). Wernicke reconoce tres tipos de miembros secundarios: atributo, objeto –también denominado “complemento de la acción” (1867: 30)– y circunstancia. No se encuentra, en ningún momento, ninguna alusión a cuestiones de régimen ni aparecen referencias a las relaciones intraoracionales empleando las denominaciones de los casos (a excepción de “genitivo” para el complemento nominal), algo que sí hacen Bode y Becker, consistentemente, de nuevo, con un texto gramatical escrito para el alumnado de educación inicial en un entorno rural.

El atributo es para el autor “la palabra que sirve para determinar alguna cosa” (1867: 27–28) y es un miembro secundario que puede aparecer tanto en el sujeto como en el predicado (“La hermosa rosa florece” o “La rosa es una hermosa flor”) y, pese a la definición, esa función determinativa puede ser realizada tanto por un adjetivo como por un complemento preposicional (“Un jardín detrás de la casa es agradable”), “un sustantivo en el genitivo (genitivo atributivo)” (“El baso del caballo es duro”), por aposición (“Colon, un genoves, descubrió la América” o por pronombres (“Mi deseo fue sincero”).

La noción de atributo, como podemos apreciar, es una de las que se distancia también de la gramática filosófica, donde el atributo sería, junto con el sujeto y el verbo, uno de los componentes de la oración (esto es, “lo que se afirma del sujeto” según la definición más habitual), para reinterpretarse en un plano semántico donde el atributo tiene como función principal completar la significación de los elementos nominales, algo que también supone una simplificación importante de la doctrina de Becker. A su vez, el “objeto” o “complemento de la acción” se destina a complementar la significación del predicado: “Hay verbos y adjetivos”, indica, “cuyas percepciones no quedan completas, sin alguna cosa á las cuales estas percepciones se refieren” (1867: 30).

No queremos abundar en esto, pero recordemos que ya dijimos antes que Wernicke entiende que el predicado puede estar compuesto tanto por un verbo predicativo (en términos actuales) como por la unión entre el verbo *ser* y un adjetivo, de ahí que explique que el adjetivo pueda ser transitivo o intransitivo en función de si tiene o no un complemento de este tipo. Los ejemplos y ejercicios muestran que la noción de “objeto” incorpora no solo los complementos de objeto directo e indirecto sino también los de régimen o los predicativos; significativamente, es en este apartado donde se incluye la lista de preposiciones. Asimismo, se contempla la posibilidad de que aparezca más de un complemento de este tipo en la oración; por ejemplo, en el ejercicio 10 (1867: 32), se pide a los alumnos que hagan frases en las que haya dos complementos del verbo y el ejemplo ofrecido es “el niño da pan al pobre”.

Hay que destacar que en la ejercitación de este apartado se solicita a los estudiantes resolver problemas que involucran categorías teóricas que no fueron explicadas: “modo pasivo”, “verbos

pronominales”, etc. En general, se encuentran en el tratado algunas inconsistencias terminológicas y doctrinales, quizás resultado de las restricciones del aparato teórico que impone el método que, recordemos, busca afianzar la expresión verbal del pensamiento.

El último miembro secundario de la oración que se trata es la “circunstancia”, cuya caracterización inicial es más tradicional:

Cuando el predicado tiene su complemento, entonces puede haber todavía varias circunstancias, que sirven para designar mas concretamente de que manera sucede la acción, y que dan contestación a las preguntas siguientes: 1. ¿*Donde*? ó ¿*En donde*? 2. ¿*Cuando*? 3. ¿*Como*? 4. ¿*Por qué*? (1867: 32–33).

En la explicación de cada tipo interviene nuevamente la idea de que la función de este elemento es determinar la significación y, precisamente, en este apartado se introduce el adverbio.

El capítulo tercero se destina, propiamente, a la combinatoria de oraciones. En apartados sucesivos introduce en primer lugar la oración reducida, después la frase compuesta y, por último, el periodo, que sería el nivel máximo (véase tabla 3). Hay que indicar que este apartado no está en Bode, aunque en el marco del análisis, sí habla de oración principal, subordinada y compuesta (véase Lidgett y García y Toscano 2020), ni tampoco en la gramática de Becker (1829)²³.

Tipos de oraciones				
Nombre	Definición	Subtipos		
Oración reducida	“Una oración en la cual quedan unidas dos oraciones semejantes”	[combinación] coordinada		
		[combinación] subordinada		
Frase compuesta	“La unión de dos o más oraciones en una sola”	Frase compuesta coordinadamente	copulativas	
			adversativas	
		Frase compuesta subordinadamente	causales	
			oración capital	
			oración auxiliar	subjectivas
				complementarias
				atributivas
			circunstanciales	
			Oración [auxiliar] abreviada	
Periodo	“Aquella que se compone de varias otras y las cuales se refieren unas a otras, de tal manera que una hace el complemento de otra respecto al sentido”	Periodos de dos partes		
		Periodos de tres partes		
		Periodos de tres y más partes		

Tabla 3. Clasificación oracional 2

23 Se ha consultado también la 2^a edición, ampliada, titulada *Ausführliche deutsche Grammatik als Kommentar der Schulgrammatik*; el 2^o volumen, destinado a la sintaxis, presenta un planteamiento similar al de la primera edición: se abordan las cuestiones de régimen y se habla de subordinación, pero en términos muy diferentes a los de Wernicke.

En estos capítulos se tratan las nociones de coordinación y subordinación –y al hilo de eso, las conjunciones–, así como se habla de la “oración capital” y “oración auxiliar” (no usa oración principal/secundaria) y también la “oración abreviada” (por elipsis). En general, el tratamiento de este apartado es bastante novedoso y muy didáctico, con una interesante interpretación de las operaciones de análisis. Por ejemplo, para trabajar la expresión del tipo oracional denominado “oración reducida”²⁴, que propiamente corresponde a oraciones que poseen dos sujetos para un predicado o dos predicados para un sujeto e, incluso, dos atributos para un predicado que aparecen unidos por coordinación o por subordinación (i. e. “el hombre piensa” + “el hombre habla” = “el hombre piensa y habla” o “la carne tanto de los gansos mansos como de los salvajes es comible”), el autor no se limita a ejercicios de reconocimiento o producción, sino que plantea a los alumnos ejercicios en los cuales, a partir de dos oraciones dadas, deben formar una sola observando los cambios que se producen en el proceso. Lo mismo ocurre en la frase compuesta:

1. Formad de los miembros de la oración que se hallan impresos con letra bastardilla, auxiliares subjectivos.

Cada niño bueno desea *larga vida á sus padres*. *El amor de mi madre* me sera inolvidable. *La salud de mi padre* me llena de gozo. *De la existencia de Dios* nadie puede dudar. [...] Ejemplo. Cada niño bueno desea *que sus padres tengan larga vida* (1867: 45).

Este tipo de actividades son constantes en el tratado en una articulación teoría-práctica que persigue no que el alumno asimile la teoría, sino que, a partir de ejercicios cuyo objeto es la reflexión lingüística y la observación de los fenómenos lingüísticos, mejore su expresión y, en consecuencia, piense mejor. Ahí radica, creemos, el verdadero interés de esta gramática.

4. Conclusiones

Como se ha indicado al principio, la gramática de Wernicke es un tratado atípico en el contexto de la producción grammatical de la Argentina del siglo XIX. Dos son los pilares fundamentales de su idiosincrasia: por una parte, la asunción de la relación lengua-pensamiento lleva al autor a considerar la lengua en tanto que vehículo de expresión del pensamiento y a organizar la teoría grammatical desde esa perspectiva. Su posicionamiento teórico se aleja de los presupuestos de la gramática filosófica de raigambre francesa, ya que rehúye las cuestiones principales de esta corriente, como los aspectos relacionados con el juicio lógico o la centralidad del verbo *ser* en ese mismo juicio, para aproximarse a las fuentes alemanas, significativamente, Becker y su doctrina orgánica; no obstante en el texto, en el que se limita mucho los aspectos teóricos, es posible encontrar planteamientos de índole más tradicional (la cuestión del orden, o la asunción de la

²⁴ Por ahora, no hemos encontrado esta denominación en los tratados hispánicos del periodo; Romero (1876) modifica la terminología propuesta por Wernicke para ajustarse a un planteamiento más tradicional; así, denomina a la oración reducida “proposición compuesta”, la frase compuesta como “proposición enlazada” en las que distingue la proposición principal coordinada (coordinada compuesta para Wernicke) de la proposición subordinada (subordinadas compuestas para Wernicke) y no recoge el periodo u oración ensanchada.

complementariedad en términos de atributo, complemento y circunstancia) así como un original abordaje de la estructura oracional.

Por otro lado, la asunción del pragmatismo contextual, aunado al planteamiento didáctico inductivo y a su propia orientación hacia la observación etnológica, claramente evidenciada en su cuaderno (véase el anexo) redundan en un texto en el que el destinatario se configura como un elemento fundamental: no se escribe un manual de gramática española, se redacta un texto para que los niños de la escuela de Baradero, una escuela rural, aprendan a expresar sus pensamientos. Ese planteamiento, que convierte al alumno en un participante activo que ha de reflexionar sobre su propia expresión lingüística, le permite asomarse, a través de los ejercicios y actividades propuestos, a la vida que lo rodea. Tal y como él mismo escribe en su poema “En el viaje desde Cádiz a Sevilla”: “De Natura de deleite brindadora / hallaron lo que anhelaron: vida, / activa vida en el mundo exterior” (anexo, fol. 27).

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- Becker, K. F. (1827). *Organism der Sprache als Einleitung zur Deutschen Grammatik. Deutsche Sprachlehre I*. Frankfurt am Main: Ludwig Reinherz.
- . (1829). *Deutsche Grammatik. Deutsche Sprachlehre II*. Frankfurt am Main: Hermann.
- . (1836). *Ausführliche Deutsche Grammatik als Kommentar der Schulgrammatik: statt einer zweiten Auflage der Deutschen Grammatik* (vol. 1). Frankfurt am Main: Hermann.
- . (1837). *Ausführliche Deutsche Grammatik als Kommentar der Schulgrammatik: statt einer zweiten Auflage der Deutschen Grammatik* (vol. 2). Frankfurt am Main: Hermann.
- . (1841). *Organism der Sprache. Zweite neuberarbeitete Ausgabe*. Frankfurt am Main: Ludwig Reinherz.
- Berra, F. A. (1877). Informe sobre textos de gramática y composición. In J. P. Varela, *Memoria correspondiente al periodo transcurrido desde el 1º de abril de 1876, hasta el 1º de agosto de 1877, presentada á la Comisión E. Administrativa de la Capital* (pp. 483–53). Montevideo: Imprenta Rural.
- Bode, L. J. (1858). *Nociones fundamentales de gramática. Compiladas según los principios de la gramática histórica y comparativa e ilustradas con ejemplos tomados del Español, Frances, Ingles, Aleman y Latin*. Buenos Aires: Imprenta y Litografía de Bernheim.
- Calleja, J. M. (1818). *Lecciones de gramática Castellana*. Bilbao: Apraiz.
- Herranz y Quirós, D. N. (1865). *Gramática castellana para las escuelas de la República Argentina*. Rosario: Imprenta de E. Carrasco.
- Romero, E. (1876) *Lecciones progresivas de composición*. Montevideo: Imprenta de «El Nacional» Zabala.
- Sastre, M. (1863). *Lecciones de gramática para la enseñanza primaria de niñas y niños. Adaptadas para la enseñanza pública*. Buenos Aires: Pablo Morta.
- Senilloso, F. (1815). Reflexiones sobre el estudio de las matemáticas. *Los amigos de la patria y la juventud*, 1, 3–6.
- . (1817). *Gramática española, o, principios de la gramática general aplicados a la lengua castellana: primera parte*. Buenos Aires: Imprenta de los Niños Expósitos.

Navarro Viola, M. (1888). La educación común en la capital de la República. *La Biblioteca popular de Buenos Aires*, 28, 259–268.

Wernicke, R. (1867). *El pensamiento base de la gramática. Método grammatical, práctico y racional, para enseñar y aprender a expresar el discípulo sus pensamientos*. Buenos Aires: Imprenta Alemana.

Fuentes secundarias

- Calero Vaquera, M^a. L. (2008a). Análisis lógico y análisis grammatical en la tradición española: hacia una {r} evolución de la sintaxis. *Gramma-Temas 3: España y Portugal en la tradición grammatical*, 11–42.
- . (2008b). Una muestra de la presencia en Hispanoamérica del análisis lógico y grammatical: El ‘Tratado’ (Buenos Aires, 1880) de V. García Aguilera. *ED.UCO*, 3, 27–39.
- . (2010). Sintaxis y gramática escolar en la España del siglo XIX: su proyección en Hispanoamérica. In C. Assunção, G. Fernandes, & M. Loureiro (Eds.), *Ideias Linguísticas na Península Ibérica (séc. XIV a séc. XIX)* (vol. I) (pp. 67–84). Münster: Nodus.
- García Folgado, M^a. J. (2010). Estudiar gramática bajo un orden analítico: la obra de Felipe Senilloso (1817). In M. T. Encinas et al. (eds.), *Ars Longa. Diez años de AJIHLÉ* (pp. 663–678). Buenos Aires: Voces del Sur.
- . (2011). Enseñar a pensar, enseñar a puntuar: la puntuación en la obra de Juan Manuel Calleja (1818). *Oihenart: cuadernos de lengua y literatura*, 26, 217–230.
- . (2014). La gramática general y las enseñanzas lingüísticas (1812–1823). *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 9, 91–109.
- . (2016). Lengua y enseñanza en el exilio: Felipe Senilloso y José Joaquín de Mora en América. In F. Durán López, & V. Gaviño Rodríguez (eds.), *Estudios sobre filología española y exilio en la primera mitad del siglo XIX* (pp. 479–50). Madrid: Visor.
- García Folgado, M^a. J.; & Toscano y García, G. (2012). Los textos de gramática en la escuela argentina (1863–1900). *Escribas, Revista de Letras*, 8, 27–54.
- Gómez Asencio, J. J. (1981). *Gramática y categorías verbales en la tradición española (1771–1847)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Haßler, G. (2012). Los conceptos de «análisis lógico» y «análisis grammatical» en gramáticas de la primera mitad del siglo XIX. *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 4, 1, 23–37.
- Lidgett, E. (2015) *Tradiciones gramaticales y discurso sobre la lengua nacional en la obra de Ricardo Monner Sans (1893–1926)*, Tesis doctoral inédita. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- . (2017). Definiciones y clasificaciones de la oración en el corpus de la gramática escolar argentina (1863–1922). *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 27, 1, 43–72.
- . (2018). Una gramática escolar filosófica: reflexiones sobre el Curso gradual de gramática castellana de Isaac Larraín (1881). *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 12, 123–153.
- . (2019). La categoría de oración en la gramática escolar argentina (1863–1922). In M. J. García Folgado, C. Sinner, & G. Toscano y García (eds.), *Clases y categorías en la gramática española desde una perspectiva historiográfica* (pp. 75–90). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag. [Colección Études linguistiques / Linguistische Studien, 14].
- Lidgett, E.; & Toscano y García, G. (2020). La introducción de la gramática histórica y comparada en la tradición escolar argentina: un estudio de la Gramática de L. J. Bode (1858). *Confluencia*, 58, 1, 33–55.
- . (2021). La teoría ennoblecen la práctica. Sobre *Hacia la ciencia del lenguaje. Ejercicios de análisis grammatical* (1916), de Rita P. de Bertelli. *Revista Lingüística y Literatura*, 42, 79, 295–312.

- Mantovani, J. (1945). Estudio preliminar, de Jacques, Amadeo, *Escritos* (pp. I-LXXI). Buenos Aires: Estrada.
- Müller de Ceballos, I. (1995). La formación docente en Alemania. *Revista Educación y Pedagogía*, 14–15, 170–177.
- Narvaja de Arnoux, E. (2012). La primera gramática escolar ‘general’ publicada en Buenos Aires en los años de la independencia: la Gramática española o Principios de la Gramática general aplicados a la Lengua castellana de Felipe Senillosa. *HEL*, 34, 2, 43–62.
- Patiño Roselli, C. (1975). La situación actual de la lingüística. *Revista de la Universidad Nacional*, 14, 7–38.
- _____. (1999). Un repaso lingüístico al siglo XIX. *Forma y Función*, 12, 15–33.
- Pérez de Bertelli, R. (1916). Acción educativa de Amadeo Jacques en Tucumán. *Álbum general de la provincia de Tucumán en el primer centenario de la independencia argentina* (s.p.). Buenos Aires: Talleres gráficos Rodríguez Giles.
- Puiggrós, A. (2002). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Salaberry, I. (2010). *Brazos poderosos: inmigración, agricultura y municipio en el Estado de Buenos-Ayres: creación de la Colonia Suiza del Baradero*. Buenos Aires: De los cuatro vientos.
- Vesper, W. (1980). *Deutsche Schulgrammatik im 19. Jahrhundert: Zur Begründung einer historisch-kritischen Sprachdidaktik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Wernicke, E. (1943). *Roberto Wernicke (1826–1881). Un luchador en pro del acercamiento argentino-germano*. Buenos Aires.



This work can be used in accordance with the Creative Commons BY-SA 4.0 International license terms and conditions (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>). This does not apply to works or elements (such as images or photographs) that are used in the work under a contractual license or exception or limitation to relevant rights.

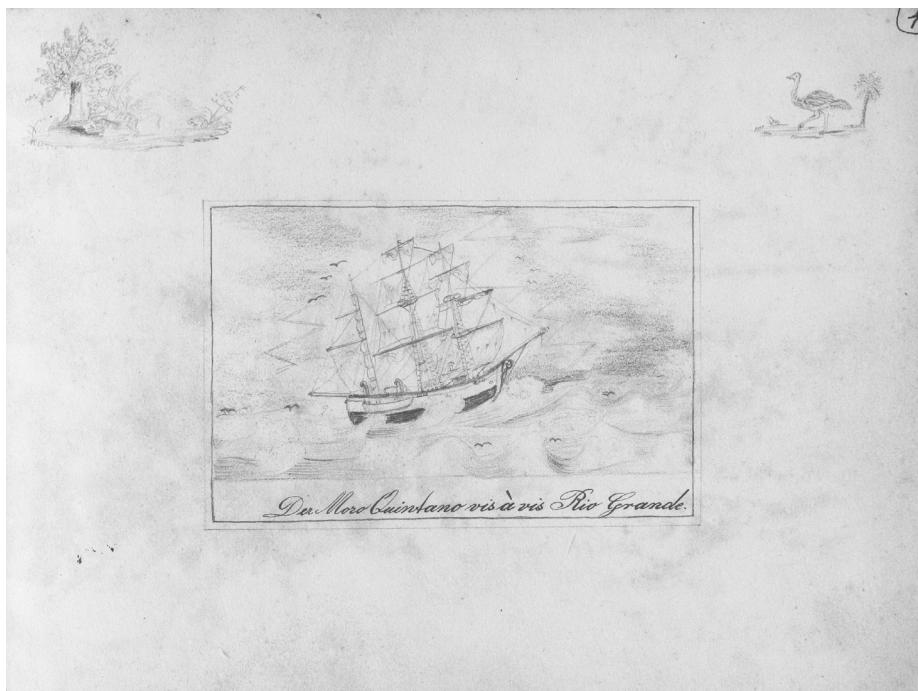
Anexo

Roberto Wernicke, *Siluetas bonaerenses*

Presentamos a continuación las *Siluetas bonaerense* que Roberto Wernicke realizó entre 1849 y 1852, es decir, durante sus primeros años en Argentina. Se trata de un libro de dibujos que fue donado por su familia en 1944 al Museo Histórico Nacional (Buenos Aires, Argentina), donde se conserva actualmente. El documento, que permanecía hasta la fecha inédito, contiene dos poemas en alemán escritos por Wernicke y traducidos al español por su hijo Edmundo, y una serie de ilustraciones que buscan documentar el espacio bonaerense.

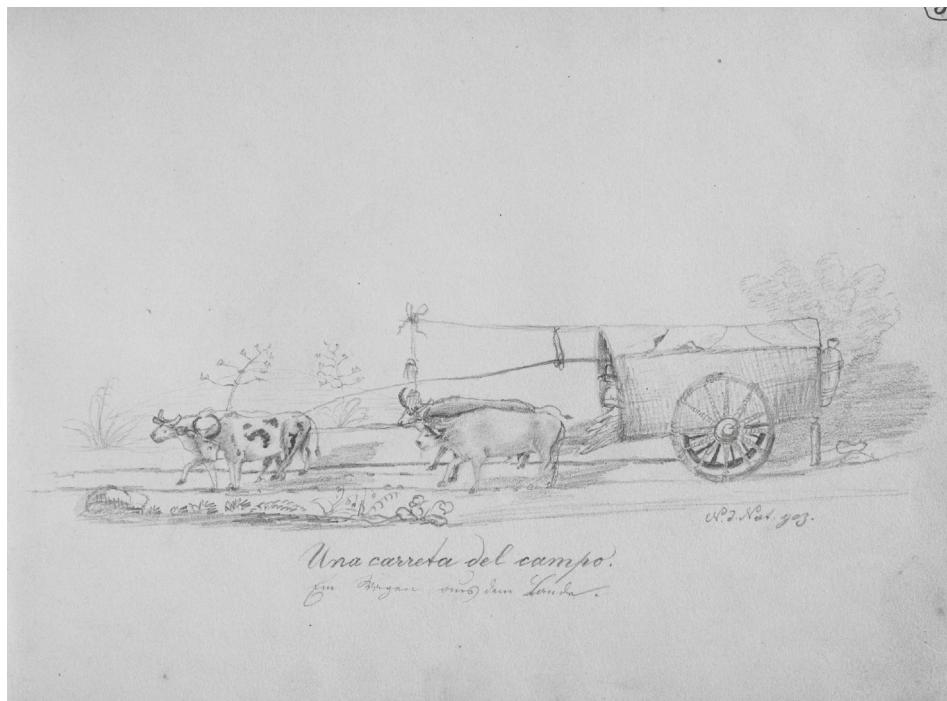
Agradecemos al Museo Histórico Nacional, y en particular al señor Ezequiel Canavarro, por su autorización para reproducir aquí este material.







ÉTUDES







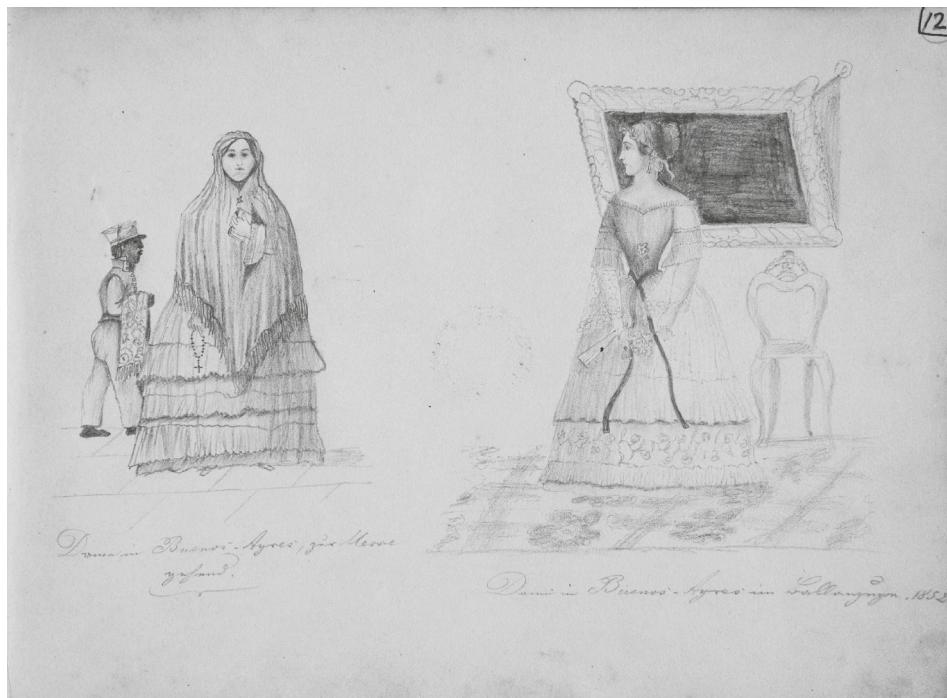
ÉTUDES







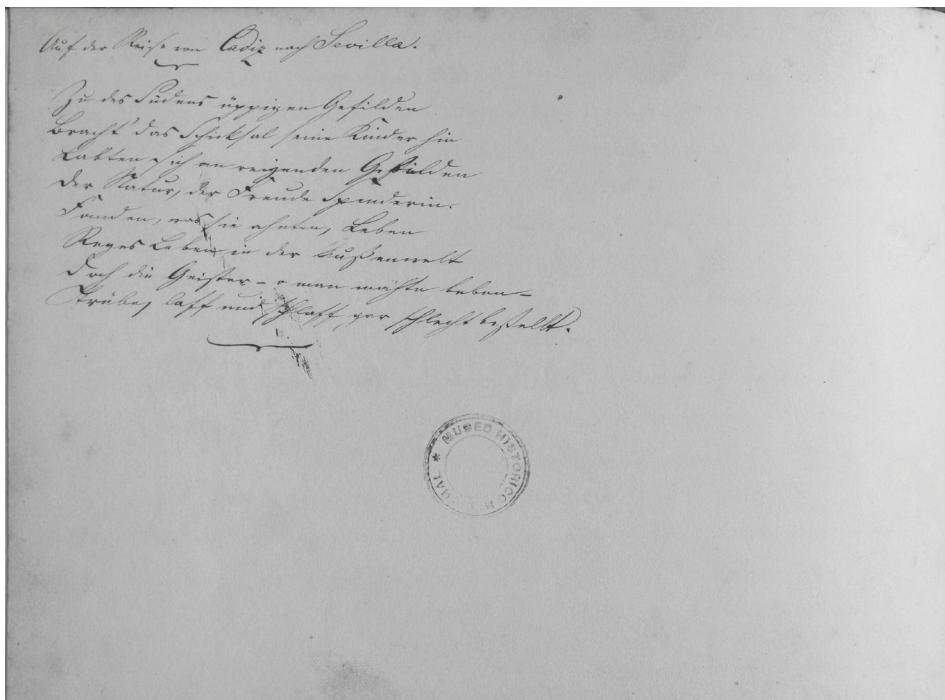
ÉTUDES

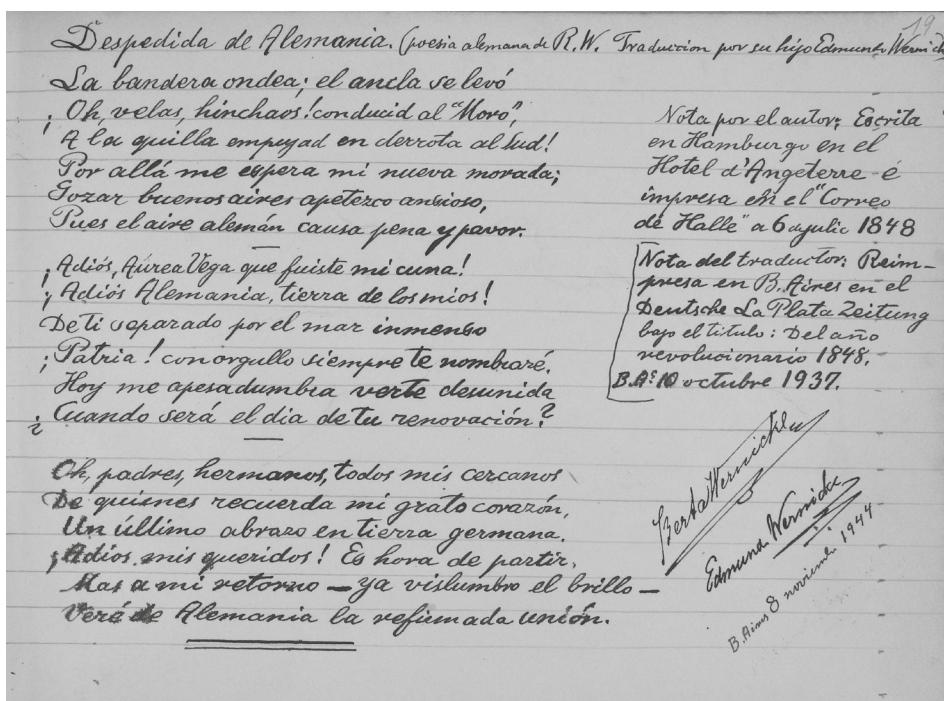
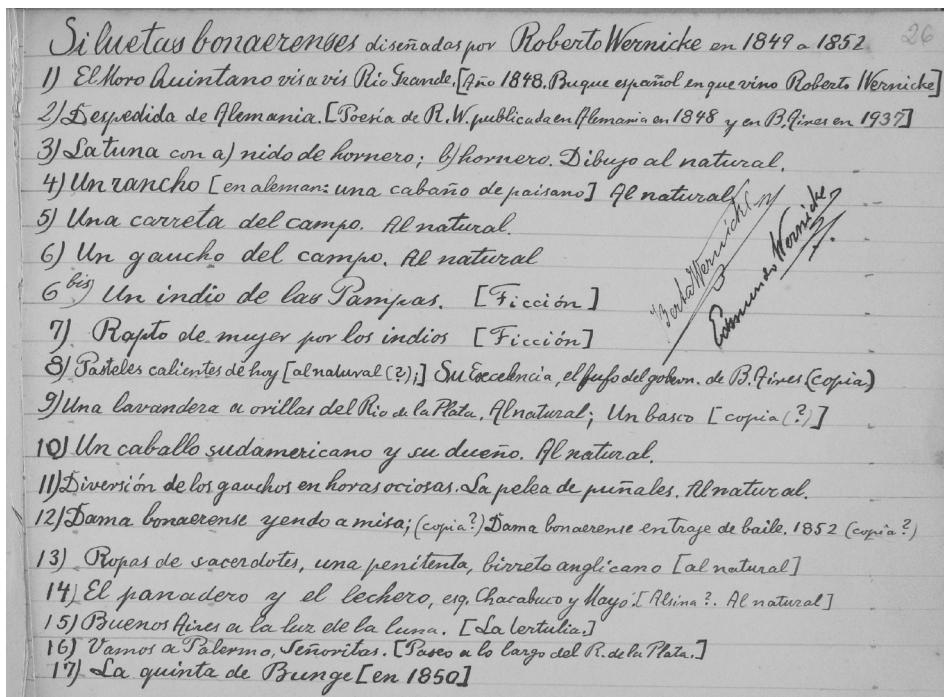


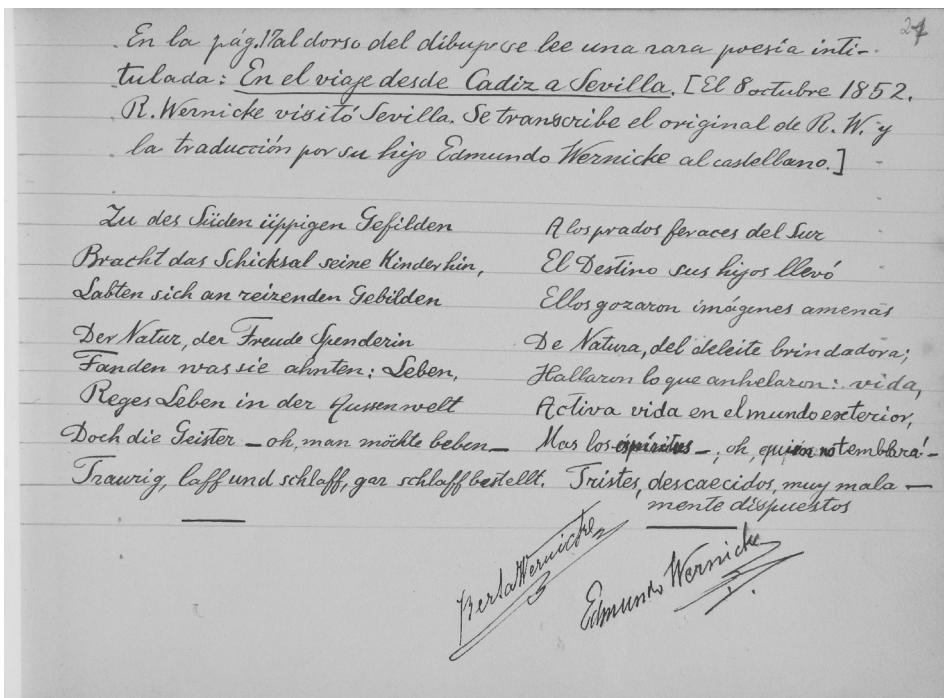




ÉTUDES







ÉTUDES

