

# La gramática escolar chilena a principios del siglo XX: el *Tratado elemental de análisis lógico de la proposición castellana* (1916) de Carlos Vicuña Fuentes

*María Bargalló Escrivá*<sup>1</sup>  
*Universitat Rovira i Virgili*

## Resumen

En este trabajo se realiza una aproximación a la gramática escolar chilena a través del estudio del *Tratado elemental de análisis lógico de la proposición castellana* (1916) de Carlos Vicuña Fuentes. Para situar su figura y su obra en el contexto del país andino, se esboza una biografía del autor en la que se subraya, en una primera etapa de su vida, una amplia actividad docente, sobre todo en la enseñanza secundaria, de la que surge la obra que analizamos. Con el fin de observar dicha enseñanza en el siglo XIX y principios del XX, se establecen los rasgos básicos de su evolución en este periodo, marcada por dos instituciones fundamentales (el Instituto Nacional y el Instituto Pedagógico) y por dos figuras señeras (Andrés Bello y Rodolfo Lenz). El estudio de algunos elementos centrales de la obra permite observar el vínculo entre los planteamientos de Vicuña con las posibles fuentes, así como los aspectos que le singularizan a la

<sup>1</sup> Para correspondencia, dirigirse a: María Bargalló Escrivá (maría.bargallo@urv.cat). Facultad de Letras. Dto. de Filologías Románicas. Avda. Catalunya, 35 – 43002 Tarragona (España). ORCID 0000-0002-3814-6481.

hora de dar un planteamiento pedagógico al análisis, dentro la línea desarrollada por la gramática española tanto en la Península como en Hispanoamérica. Así, las cuestiones tratadas permiten seguir ampliando el conocimiento sobre la historia de la gramaticografía didáctica con el fin de poder establecer las claves del desarrollo de la disciplina en este periodo.

Palabras clave: gramática escolar chilena, análisis lógico, enseñanza secundaria, unidad sintáctica, parte de la oración.

CHILEAN SCHOOL GRAMMAR AT THE BEGINNING  
OF THE 20TH CENTURY: THE *TRATADO ELEMENTAL DE ANÁLISIS  
LÓGICO DE LA PROPOSICIÓN CASTELLANA* (1916) BY CARLOS  
VICUÑA FUENTES

Abstract

This article investigates the grammar taught in Chilean schools by examining the *Tratado elemental de análisis lógico de la proposición castellana* (1916) by Carlos Vicuña Fuentes. To situate Vicuña and his work in the Chilean context, the article describes how early on in his life he engaged in a wide range of teaching activities, above all at secondary school level, from which led to the work analysed here. In order to observe this teaching in the 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> centuries, the study establishes the basic features of its evolution during this period, which was marked by two fundamental institutions (the Instituto Nacional and the Instituto Pedagógico) and by two outstanding figures (Andrés Bello and Rodolfo Lenz). The study of certain central elements highlights the connection between the affirmations of Vicuña and his possible sources, and the aspects that make him unique when it comes to giving a pedagogical angle to the analysis within the line followed by the teaching of Spanish grammar both in Spain and Hispanic America. Thus, the questions raised expand current knowledge of the history of grammars written for teaching purposes and establish the key developments in this discipline during the specified time frame.

Key words: Chilean school grammars, logical analysis, secondary education teaching, syntactic unit, part of speech.

Recibido: 03/06/21

Aceptado: 03/08/21

## INTRODUCCIÓN

La historia de la gramática escolar en español ha empezado a ofrecer datos muy interesantes sobre su evolución y desarrollo, especialmente en lo que se refiere a los siglos XIX y XX<sup>2</sup>. Asimismo, las investigaciones realizadas sobre las obras que se publicaron en esta época en los diversos países latinoamericanos constituyen un nuevo punto de referencia para poder entender cómo se construyeron las bases de las gramáticas actuales (*cf.*, entre otros, Calero Vaquera 2008b, Calero et al. 2010, García y Sinner 2013, Zamorano 2008, 2010 y 2017a).

Los estudios que se han llevado a cabo muestran ya algunas tendencias significativas que son un buen punto de apoyo para las observaciones que vamos a realizar en nuestro trabajo. A partir del estudio del *Tratado elemental de análisis lógico de la proposición castellana*<sup>3</sup> (1916) de Carlos Vicuña Fuentes queremos aproximarnos a la gramática escolar chilena, que ha recibido aún poca atención en el panorama historiográfico al que nos estamos refiriendo. Optamos, así, por la línea que centra su atención en la caracterización de obras o autores particulares y, a través de ellos, se dibujan algunos de los rasgos que definen un determinado periodo en cuanto a la transposición didáctica de la gramática. Es cierto que los primeros años del siglo XX, como se señala en Lidgett y Toscano (2021), han sido objeto de menor atención por parte de los estudios que se han llevado a cabo sobre este tema, aunque empezamos a contar con trabajos sobre la gramática escolar argentina, como los de Lidgett (2011), Narvaja de Arnoux (2017) y el citado de Lidgett y Toscano (2021), que inciden en el tiempo en el que se publica el manual que es objeto de nuestra atención. Nuestro interés se centra en la perspectiva que, tomando las palabras de Lidgett (2017: 121), parte de “[...] la idea de que las gramáticas escolares son receptoras y transmisoras de las teorías lingüísticas”.

Las consideraciones que este autor realiza sobre el panorama escolar argentino<sup>4</sup> pueden tener ciertas correlaciones con las que podemos encontrar en Chile. En la periodización que lleva a cabo, la tercera etapa (que comprende entre 1891 y 1936) se caracteriza por

<sup>2</sup> Pueden consultarse, entre otros, los estudios de Calero Vaquera y Zamorano Aguilar (2010) y Montoro del Arco (2010).

<sup>3</sup> Citaremos la obra, de ahora en adelante, como *Tratado*.

<sup>4</sup> Lidgett (2017) aborda una temporalización de la gramática escolar argentina entre 1863 y 1936.

[...] una tendencia progresiva hacia la recomposición del modelo humanista, [...] la reincorporación del análisis lógico, la intensificación de los estudios literarios como base para el estudio de la gramática, el restablecimiento de las prácticas de escritura y oralidad (composición y elocución) y, en lo que respecta a la formación lingüística en general, la restitución de los contenidos sobre lengua latina y literatura clásica (Lidgett 2017: 133).

Algunos de estos rasgos van a estar presentes en la obra que vamos a analizar en este trabajo. Nos acercaremos, pues,

[...] al texto, al autor y a las ideas analizadas desde una óptica contextualizada, atendiendo a las coordenadas socio-espacio-culturales en que se gestó, con el fin de lograr una explicación depurada y ajustada de su ubicación en la historia del pensamiento lingüístico, su lugar en el canon (tanto histórico como historiográfico [...]) y su proyección en la lingüística actual, así como sus fuentes teóricas y metodológicas (Zamorano 2013: 132).

La obra que vamos a analizar constituye la primera y única publicación de Carlos Vicuña en el ámbito de la gramática, aunque, como veremos enseguida, escribió un número importante de libros relacionados con las diversas actividades profesionales que llevó a cabo.

## 2. CARLOS VICUÑA FUENTES: DATOS BIOGRÁFICOS

Carlos Vicuña Fuentes nació en Rengo (Chile) en 1886, población en la que murió a los 90 años, en 1977. Nuestro autor nace a finales del siglo XIX en un momento en que, como señala Sanhueza (2013: 55),

[...] Chile se alzaba tras la Guerra del Pacífico librada contra Perú y Bolivia (1879-1884) como un país en búsqueda de nuevos modelos de desarrollo. Si bien Francia era indiscutiblemente la senda a seguir, de allí la presencia de científicos, ingenieros y artistas franceses en Chile, poco a poco el modelo anglosajón y germano habían entrado a disputar la supremacía gala, hasta ahora dominante.

Estudió en el Instituto Nacional y en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Con 20 años, participa en la creación de la Federación

de Estudiantes de dicha universidad. En 1909 obtuvo el título de profesor de francés en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y en 1910 trabajó como profesor en la Escuela Nocturna para Obreros establecida por la Federación de Estudiantes de Chile. En 1912 actúa como delegado y secretario en el III Congreso de Estudiantes Americanos, realizado en Lima. En este periodo estudiaba Derecho en esta misma universidad y obtiene el título en 1914. Mientras tanto se integra como profesor de francés del Instituto Nacional en 1912. En 1913 ya era profesor también de castellano de esta institución docente; asimismo, ejerció en este centro como profesor de latín, de literaturas hispana, inglesa e italiana, así como de geografía. Durante el ejercicio de la docencia en esta institución, publica su *Tratado elemental de análisis lógico de la proposición castellana* (1916), así como otras obras de carácter didáctico y político.

La biografía de Vicuña que se incluye en la web del Instituto Nacional de Derechos Humanos indica que también se incorpora como profesor del Instituto Pedagógico, pero no tenemos constancia de cuándo se inicia esta labor docente, aunque sí de su finalización puesto que en 1921 fue destituido de ambos puestos el 5 de septiembre, “por haber tenido la osadía inaudita de no ajustar su pensamiento a las opiniones que vagan en los círculos palaciegos”, según puede leerse este mismo año en la revista *Claridad. Órgano oficial de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile*. Un contemporáneo suyo, el periodista, profesor, crítico literario y escritor Raúl Silva Castro, señalaba en un artículo publicado en *El Mercurio*, en 1931, que “esa grave medida, [...], fue fruto de una campaña de desprestigio y de insolente menosprecio de la libertad de opinar con que por unos días mantuvo en jaque al Gobierno una fracción inquisitorial de la opinión pública, representada por los parlamentarios unionistas y por cierta prensa” (p. 5). El hecho que desencadenó el problema fue que Vicuña Fuentes había manifestado su opinión sobre la polémica relacionada con la ‘cuestión del norte’, la contienda que tuvo lugar entre Chile y Perú por el territorio de Tacna y Arica.

Tras su destitución, ejerce como docente en el Instituto Nacional de Panamá en 1926. En 1927 es deportado a Punta Arenas por la dictadura de Ibáñez. Silva Castro explica así, en el artículo citado, este episodio de su vida:

Confinado en Magallanes, intentó fugarse a la República Argentina y estuvo a punto de ser asesinado por la guardia fronteriza. Su viaje aéreo a Concepción, en la generosa aventura de hacer caer el Gobierno de Ibáñez, le valió un encierro y, finalmente, su confinación a Pascua. De allí se fugó de forma novelesca y pudo, al cabo de varias peripecias,

ir a residir a Europa, en donde ha permanecido hasta hace pocos días (Silva 1931: 5).

Como indica el texto, se fugó a Argentina; así, entre 1927 y 1930 fue profesor de inglés en Mar del Plata. Con el gobierno de Juan Esteban Montero es reincorporado en 1931 al Instituto Pedagógico del que fue director, también fue nombrado decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades. En 1932 fue elegido diputado por Santiago por el partido Social Republicano, que había fundado él. Desde entonces hasta su muerte, en 1977, comparte su dedicación a la política con la publicación de obras de diverso carácter, fruto de sus múltiples intereses.

En síntesis, fue una persona comprometida en la vida política de Chile desde diversas actividades: como político, como escritor, como docente o como abogado. Para nuestros objetivos vamos a centrarnos en su labor docente y, específicamente, en su primera obra vinculada directamente a su etapa como profesor de enseñanza secundaria. Por ello, dedicaremos el próximo capítulo a esbozar un breve panorama de esta etapa de la enseñanza a finales del siglo XIX y en el primer cuarto del siglo XX con el fin de ofrecer el marco en el que se sitúa su actividad docente.

### 3. LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN CHILE EN EL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX Y EL CONTEXTO EDUCACIONAL

El siglo XIX en Chile fue, como en otros países de la América Latina, un periodo de constitución de la realidad nacional. En este contexto, la educación, en todos sus niveles, estuvo en el centro de las transformaciones que tuvieron lugar en el país andino, tal como se observa en los dos primeros volúmenes<sup>5</sup> de la *Historia de la Educación en Chile* que publicaron Serrano, Ponce de León y Rengifo (2013a) en los que se ofrece una detallada revisión de los aspectos pedagógicos, sociales y políticos que conforman esta época. Teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, nos centraremos en la evolución de la enseñanza secundaria; sin duda, para comprender cómo se

<sup>5</sup> El primero analiza el periodo entre 1810 y 1880, mientras que el segundo abarca la etapa de 1880 a 1932.

desarrolla, es preciso tener en cuenta el papel central que tuvo el Instituto Nacional. Tal como se indica en el volumen II de la obra mencionada, con la fundación del Instituto Nacional en 1813 surge en Chile la base de su sistema de educación secundaria, puesto que era la institución encargada de formar a los dirigentes nacionales y al selecto grupo de letrados del país.

Respecto a la organización de dicha enseñanza, se indica en el mencionado texto que, de forma semejante a lo que sucedía en la mayoría de los países occidentales, en Chile la educación secundaria decimonónica tomó al principio, como modelo, el sistema francés y, durante el último cuarto del siglo XIX, el alemán. No obstante, aunque el sistema chileno compartía rasgos con sus referentes, se diferenció de estos para constituir un camino propio.

En este periodo de configuración de la educación en Chile, llega al país Andrés Bello. Como explica Amunátegui (1882: 343) —*apud* Abarca (1944)— en su biografía del autor venezolano, en 1829 acepta el rectorado del Colegio de Santiago, en el que dio clases de gramática castellana, de literatura y de legislación, pero esta institución se cerró en 1831. Siguió prestando atención a las cuestiones relacionadas con la enseñanza y, entre ellas, consiguió que en el Instituto Nacional se separaran las clases de latín y las de gramática castellana. Además, “Bello recomendaba espresamente el que se siguiera en la enseñanza de la gramática castellana el mismo método, a la vez experimental i filosófico, que aplicaba al estudio de todos los ramos” (p. 413). En esta línea se le encargó el proyecto de fundación de la Universidad de Chile que se creó en 1842. Bello fue nombrado rector de dicha institución en 1843 y permanecerá en este cargo hasta su muerte, en 1865.

La publicación en 1847 de su *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* tuvo y sigue teniendo, como es bien sabido, un impacto muy notable, aunque no estuvo exenta de controversia, entre otros aspectos, sobre su valor didáctico<sup>6</sup>. En la revisión bibliográfica que Rojas Carrasco realiza sobre la filología chilena, destaca la impronta de Bello en este ámbito:

[...] puede decirse que en adelante cuantos enseñaron o escribieron sobre tal ramo no hicieron otra cosa que interpretar, aclarar o explicar sus doctrinas, exponerlas en forma que permitiera un mejor rendimiento pedagógico -condición escasa en la obra de Bello- pero mirando

<sup>6</sup> Algunos autores se atrevieron a disentir de las propuestas de Bello, como el Presbítero José Ramón Saavedra o Adolfo Valderrama, tal como señala ya Rojas Carrasco (1940) y se analiza con detalle en Bustos, Valladares y Rojas (2015).

siempre al modelo como una autoridad intangible. Fue algo así como una verdadera tiranía impuesta por el saber (Rojas Carrasco 1940: 216).

Esta situación, que pone de manifiesto Rojas Carrasco casi veinticinco años más tarde de la publicación del *Tratado* de Vicuña, permite explicar, como veremos después, el peso de las propuestas de Bello en la obra de nuestro autor. Así lo reafirmaban recientemente Gómez Asencio y Rojas,

al menos en materia gramatical, escapar de Bello en Chile después de 1850, esquivar sus puntos de vista, eludirlo, no debió de ser tarea fácil. Oponerse a él, enfrentarse de modo palmario, ponerse en su contra, disentir en general debía de considerarse incluso asunto arriesgado, dado el poderío de la hegemonía bellista en la cultura y la educación (gramatical) chilenas (Gómez Asencio y Rojas 2019: 107).

No obstante, como señalábamos anteriormente, una de las cuestiones recurrentes en los debates lingüísticos de finales del siglo XIX en Chile es la imposibilidad de utilizar la *Gramática* de Bello para la enseñanza del castellano. En este sentido, valga como muestra el artículo de Zorobabel Rodríguez (1884) en el que insiste en una opinión vertida con anterioridad en el periódico *El Independiente*:

[...] dijimos en ese artículo que la obra carecía de las cualidades mas importantes que deben adornar a los libros destinados a la enseñanza: que no se descubria en ella ni plan bien ordenado, ni acertada división de materias, ni clara, lógica y metódica exposición de doctrinas: tachámosla de voluminosa en demasía y de exesivamente minuciosa y prolija en la dilucidación de ciertos puntos oscuros y de escasísima importancia: señalamos en su autor el prurito de multiplicar, sin necesidad, las reglas y de recargar las clasificaciones; tildamos de defectuosas muchas de sus definiciones, y concluimos cargando a su cuenta una buena parte de los males que, en la enseñanza pública de Chile, ha causado y llevado trazas de seguir causando aun por muchos años la preferencia dada a la memoria sobre la razón (Rodríguez 1884: 381).

Señala también, entre otras cuestiones, que

en Chile, bajo la influencia de la obra de Bello, no enseñan los profesores de Gramática el arte de hablar y escribir correctamente la lengua castellana, sino el arte del análisis lójico, que en la práctica queda reducido al arte de descifrar logogrifos y adivinar charadas al



antojo del que tiene autoridad para decir: “así es como debe analizarse este período o esta cláusula, porque esa es la doctrina del maestro tal cual yo la entiendo e interpreto (p. 387).

Tal como estudia Blanco (1997), es posible justificar cómo se llevan a cabo, unos años después de la primera edición de la *Gramática* de Bello, un conjunto de manuales destinados a la enseñanza secundaria. La razón la destaca López-García (2007: 696), en un tono menos vehemente que el de Zorobabel Rodríguez: “[...] resultaba complicada de utilizar en la escuela secundaria debido a que no seguía una progresión temática adecuada a las necesidades didácticas”. Blanco (1997: 92) indica que “docentes de lengua de diferentes lugares de Latinoamérica emprendieron la tarea de elaborar manuales y compendios de la Gramática castellana de Bello para su uso en los colegios y escuelas de nivel medio”. Como apunta esta autora, este proceso de adaptación se da en distintos países americanos, entre ellos, evidentemente, Chile, durante la segunda mitad del siglo XIX. Narvaja de Arnoux (2014) analiza uno de estos manuales, el *Compendio de gramática castellana, compuesto y arreglado a las doctrinas de la Gramática del Sr. D. Andrés Bello* (1854) de José Olegario Reyes, en el que, a semejanza de la versión reducida de la *Gramática* de la Real Academia Española, se reformula pedagógicamente el texto del autor venezolano<sup>7</sup>.

La evolución de la educación secundaria en el siglo XIX trajo consigo nueva legislación y nuevos planteamientos sobre esta. Así, la *Ley sobre Instrucción Secundaria y Superior* de 9 de enero de 1879 constituyó un marco sobre el que organizar esa etapa escolar; se instituye una estructura de seis años en la que se sucedieron diversos planes de estudio.

Sinner (2010: 174) señala cómo se llevaba a cabo dicha enseñanza: “[...] en Chile, desde el último cuarto de siglo XIX, se introdujo el análisis en la enseñanza lingüística como práctica de conocimientos adquiridos, como ejercicio -especialmente el análisis lógico- destinado a profundizar en la estructura de la lengua”. Cita a Velasco (1925), autor que pone de relieve este hecho<sup>8</sup> al explicar sus vivencias en el Instituto Nacional que sitúa en 1899.

Pero, como se señala en Serrano, Ponce de León y Rengifo (2013b), la reforma curricular más importante del período fue la aplicación del plan de estudios concéntrico decretada en 1889, que se puso en práctica en todos los centros a partir de 1893.

<sup>7</sup> Blanco (1997: 96) indica que este texto fue aprobado por el propio Bello, en la comisión evaluadora establecida a tal fin en la Universidad de Chile.

<sup>8</sup> Más adelante, volveremos sobre estas cuestiones para situar el *Tratado* de Vicuña.

El año 1889 es también un año crucial en el desarrollo de la enseñanza en Chile, puesto que, tras los avances producidos en la organización educacional secundaria, se consideró imprescindible conseguir la profesionalización de los profesores de este nivel. Para ello se creó el Instituto Pedagógico en 1889, en el marco de la Universidad de Chile, que iba a determinar el desarrollo de la educación secundaria y superior del país dado que profesionalizó la docencia y fomentó la producción de conocimiento científico y humanista en dicho estado. Los siete docentes<sup>9</sup> alemanes que se encargaron de la organización del Instituto Pedagógico, así como de la formación de los futuros profesores, entre los que se encontraba Rodolfo Lenz, tuvieron un papel fundamental en el desarrollo de la institución entre 1890 y 1920.

Pero la recepción de Lenz no fue fácil. Gómez Ascencio y Rojas (2019: 108) señalan que “Lenz, [...], se enfrentó en el medio local con una importante resistencia a sus ideas científicas y descriptivistas”. Y añaden después: “Lenz aceptó el riesgo de ser considerado sacrílego y osó rebatir a Bello 73 años después de la publicación de la primera edición de la gramática de este. La disidencia no solo concernió a cuestiones relacionadas con la enseñanza de la gramática; o a asuntos de naturaleza filológica [...]” (p. 110).

Este es el marco fundamental en el que podemos situar el *Tratado* de Vicuña que, como hemos señalado ya, ejerce como docente en las dos instituciones que marcaron esta etapa —el Instituto Nacional y el Instituto Pedagógico— y en las que desarrollaron su actividad dos figuras señeras de la filología castellana: Andrés Bello y Rodolfo Lenz.

<sup>9</sup> Los docentes fueron: Federico Johow (para la Cátedra de Ciencias Naturales), Federico Hanssen (para la Cátedra de Filología), Juan Steffen (para la Cátedra de Historia y Geografía), Jorge Enrique Schneider (para la Cátedra de Pedagogía y Filosofía), Reinaldo Von Lilienthal, que fue reemplazado a los pocos meses por Augusto Tafelmacher (para la Cátedra de Matemática), Alfredo Beutell (para la Cátedra de Ciencias Físicas) y Rodolfo Lenz (para la Cátedra de Lenguas Vivas).

#### 4. EL *TRATADO ELEMENTAL DE ANÁLISIS LÓGICO DE LA PROPOSICIÓN CASTELLANA*

##### 4.1. DESCRIPCIÓN DEL *TRATADO*

Como hemos señalado anteriormente, Vicuña publica el *Tratado elemental de análisis lógico de la proposición castellana* en 1916, mientras es profesor del Instituto Nacional y, posiblemente, del Instituto Pedagógico<sup>10</sup>. La primera edición de la obra, con un total de 100 páginas, comprende, además de la introducción, cuatro partes: i) teoría del análisis lógico; ii) del análisis gramatical; iii) de las construcciones, y iv) ejercicios prácticos<sup>11</sup>. La primera y la última de ellas ocupan un número mayor de páginas (de la 7 a la 34, la primera parte; de la 61 a la 99, la última). La introducción incluye, ante todo, una definición de ‘análisis’ en la misma línea que otros tratados que encontramos en España y en Hispanoamérica: “[...] estudio de una cosa por sus antecedentes. Para llegar a los antecedentes, debemos dividir los compuestos demasiado complicados. De esta división proviene la idea vulgar de que el análisis sea el estudio de una cosa por partes” (§ 1).

Justifica también la importancia de aplicar el análisis al idioma: “[...] tiene una doble importancia educativa e intelectual: da agilidad al espíritu por el ejercicio intenso y variado del raciocinio y contribuye eficazmente a la formación del criterio lógico para apreciar la verdad formal” (§ 4).

Considera que se puede aplicar el análisis a diversos productos del lenguaje a partir de cinco puntos de vista (gramatical, lógico, material, artístico y filosófico) y después pasa a definir cada uno de ellos. Para nuestros fines indicaremos a continuación cómo se explican los dos primeros<sup>12</sup>:

“El análisis gramatical estudia la oración en sus elementos ínfimos, que son las palabras. Averigua la función especial que cada palabra aislada

<sup>10</sup> La obra tuvo cuatro ediciones: la 2.<sup>a</sup> en 1919, la 3.<sup>a</sup> en 1926 y la 4.<sup>a</sup> en 1943. Para nuestro estudio utilizamos la primera edición.

<sup>11</sup> En la cuarta edición figura, además, un Apéndice en el que Vicuña añade cuatro notas que suponen aclaraciones a cuestiones relacionadas con las proposiciones predicativas, la preposición *a* en el acusativo, la construcción ilógica y la nomenclatura de los verbos en Bello. Agradezco a la Sras. Victoria Muñoz y Carolina Molina, bibliotecarias de la Biblioteca Central de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, su amabilidad por facilitarme el acceso a esta edición.

<sup>12</sup> Respecto al análisis material, se indica que estudia los significados; el análisis artístico, aprecia la belleza y la generosidad, mientras que el filosófico “[...] juzga de la verdad de las ideas fundamentales y del alcance que tengan para la humanidad” (§ 5).

desempeña en la oración. Es en cierto modo la forma más elemental del análisis lógico” (§ 5).

“El lógico (que aplicado a la lengua castellana constituye el objeto del presente tratado) es el estudio de la proposición en sus elementos fundamentales” (§ 5).

Finaliza la introducción precisando algunas cuestiones de carácter pedagógico. Indica, primero, en qué orden deben enseñarse los diversos tipos de análisis: “estas cinco formas [de análisis] se completan mutuamente; pero los niños habrán de empezar necesariamente por las más sencillas, que son las del análisis gramatical, del material y del lógico” (§ 6). Después, establece el papel del profesor en la enseñanza de estos tres tipos:

Para la enseñanza del análisis gramatical, que debe dar las primeras nociones gramaticales, el profesor es casi irremplazable. [...] En cambio el análisis lógico, por ser trabajo del puro pensamiento, puede facilitarse mucho con un pequeño texto de consulta que resuelva las cuestiones arduas y explique la doctrina fundamental (Vicuña 1916: § 6).

Como ya hemos apuntado, esta es la función del *Tratado* de Vicuña Fuentes, función que encaja adecuadamente en los planes de estudio de los centros de secundaria de este periodo. La consulta del *Plan de estudios y programas de Instrucción Secundaria aprobados por el Consejo de Instrucción pública para los liceos del estado* (Chile 1908), distribuido en seis años, muestra que, en la primera década del siglo XX, el programa “para la enseñanza del idioma patrio en los cursos de humanidades” consta de tres actividades constantes a lo largo de estos seis años -I) Ejercicios orales en clase; II) Ejercicios escritos y III) Gramática-, mientras que la actividad que incluye la literatura introduce distintos contenidos a lo largo de los estudios secundarios. Es preciso advertir que, dentro de la gramática, se distinguen las materias siguientes: 1) Fonética; 2) Morfología; 3) Sintaxis; 4) Análisis lógico; 5) Vocabulario. Para nuestros objetivos copiamos, en el cuadro siguiente, los contenidos de sintaxis y de análisis lógico que figuran para cada uno de los años<sup>13</sup> que constituyen esta etapa educativa:

<sup>13</sup> En realidad, en el sexto curso ya no se imparte el Análisis lógico.

Año	Sintaxis	Análisis lógico
1	a) La proposición; b) elementos de la proposición simple: sujeto, verbo i complemento; c) Concordancia.	a) Se harán en clase ejercicios orales de análisis lójico dos veces al mes, por lo menos; b) Se elegirán, para estos análisis, frases mui sencillas entre las corrientes en la conversación ordinaria o entre las que se encuentren en el libro de lectura. NOTA.- Toda esta enseñanza será puramente práctica. No se enseñarán de memoria reglas ni definiciones; pero se admitirán las que formen espontáneamente los alumnos por sí mismos.
2	a) Repaso de las materias tratadas el año anterior; b) Proposiciones dominantes i dependientes; c) Complementos directos, indirectos i ordinarios; d) El relativo <i>que</i> ; e) Verbos transitivos e intransitivos; f) Algunos casos especiales de concordancia.	a) Se harán en la clase ejercicios orales de análisis lójico dos veces al mes, por lo menos. Algunas veces, ejercicios escritos; b) Se elegirán para estos análisis, además de las frases señaladas para el primer año, frases tomadas de los trozos en verso del libro de lectura.
3	a) Repaso de todo lo estudiado anteriormente; b) Clasificación de las proporciones [sic]; c) Construcciones anómalas; d) Casos especiales de concordancia; e) Régimen.	a) Tres veces al mes, a lo menos, se harán ejercicios orales de análisis lójico. A veces ejercicios escritos.
4	a) Reglas especiales de la concordancia.	a) Análisis de trozos modernos en que haya algunas dificultades gramaticales.
5	a) La construcción clásica y arcaica; b) Reglas especiales de la concordancia.	a) Análisis de trozos modernos en que haya algunas dificultades gramaticales; b) Análisis de trozos clásicos que revelen el modo de construir de la época.
6	a) Nociones jenerales sobre la construcción castellana i particularidades de la chilena.	-----

Tabla 1: Programa de sintaxis y de análisis lógico en el *Plan de estudios y programas de Instrucción Secundaria aprobados por el Consejo de Instrucción pública para los liceos del estado* (Chile 1908)

El cuadro permite observar cuáles son las instrucciones que recibía el profesorado que impartía estas materias y cómo el *Tratado* de Vicuña responde adecuadamente a una de ellas: el análisis lógico. Como el título de la obra anuncia de manera clara, la pretensión del autor es facilitar una introducción al análisis lógico de la proposición en el caso del idioma castellano, pero incluye junto a ello el análisis gramatical que tantas veces acompaña a las obras que, con finalidad pedagógica como esta, se publican en el siglo XIX y hasta la primera mitad del siglo XX. Se ha hecho hincapié en diversos trabajos historiográficos sobre la evolución que sufrieron ambos tipos de análisis tanto en España como en Hispanoamérica (*cfr.*, entre otros, Calero 2008a y García y Sinner 2013) por lo que no nos detendremos excesivamente en este aspecto. En el caso que nos ocupa podemos observar que aún tiene un peso específico el análisis lógico en consonancia con lo que han puesto de manifiesto investigadores como Sinner (2010) para el caso de Chile o Calero Vaquera (2008b), con respecto a Argentina.

Concretamente en el país andino, Sinner señala diversas obras<sup>14</sup> que, como la de Vicuña Fuentes, constituyen tratados de análisis destinados a la educación. Así pues, el *Tratado* de Vicuña Fuentes se inserta en una tradición que se inicia en el último cuarto del siglo XIX y que se desarrolla hasta la primera mitad del siglo XX, periodo en el que ven la luz sus sucesivas ediciones.

#### 4.2. REPERCUSIÓN DE LA OBRA

La repercusión de la obra de Vicuña Fuentes puede observarse en algunas recopilaciones bibliográficas realizadas en Chile. Así, en la “Bibliografía filológica chilena (Analítico-crítica)” publicada por Rodolfo Oroz en 1940, en el apartado dedicado a la sintaxis se cita la 3ª edición de su *Tratado*. En la introducción indica que “[e]n el presente ensayo bibliográfico se ha tratado de catalogar la producción filológica chilena fundamental sin omitir ninguna obra de importancia hasta el año 1938 inclusive” (p. 61). No aparece citado en la *Guía* que publica Rojas Carrasco (1940), mientras que sí figura en la de Rabanales (1964), en la que se comenta brevemente su obra cuando el autor establece la incidencia de Lenz en el panorama lingüístico chileno, dado que lo considera el iniciador de la gramática científica en el país andino. Tras estimar que Lenz “[...] no dejó discípulos que continuaran su labor

<sup>14</sup> Sinner (2010) sitúa la obra de Vicuña Fuentes en 1919, fecha de la segunda edición de su *Tratado*.

gramatical”, realiza un pequeño excurso en el que señala: “pues el abogado y prof. de francés, Carlos Vicuña, que se considera a sí mismo como tal, escribió su pequeño *Tratado elemental de análisis lógico de la proposición castellana* (3ª ed., Stgo., Nascimento, 1926, 124 pp.) de acuerdo, casi siempre, con Bello” (p. 123). Valga este comentario para plantear una de las cuestiones que intentaremos mostrar a través del análisis del *Tratado* de Vicuña como son las posibles influencias que recibió nuestro autor a la hora de elaborar su obra; podremos observar cómo no se produce un seguimiento completo de los planteamientos de Bello, sino que encontraremos muestras de su vinculación de quien se considera discípulo, Lenz. Se trata, en definitiva, de observar, siguiendo las propuestas de Zamorano Aguilar (2017a), si existe canon positivo, canon negativo o neutralidad canónica<sup>15</sup>. Veremos reflejado en el *Tratado* de Vicuña lo que se indica en dicho estudio: “[...] tanto Bello como la *GRAE* experimentan una presencia irregular en las distintas tradiciones americanas y se unen a una red compleja de fuentes en muchos casos inexistentes, hasta ahora, en la crítica historiográfica” (p. 301). Intentaremos mostrar hasta qué punto el *Tratado* de Vicuña puede considerarse o no una de las diversas adaptaciones pedagógicas de la obra de Bello, de manera semejante a lo que muestra Narvaja de Arnoux (2014) con respecto al *Compendio* de José Olegario Reyes.

Veamos con el detalle que nos permite la extensión de este trabajo algunas cuestiones que permitirán aproximarnos a la perspectiva adoptada por Vicuña Fuentes.

#### 4.3 FUENTES POSIBLES DE LA OBRA

El panorama educativo que hemos apuntado anteriormente muestra que nuestro autor estudió y trabajó como docente en las dos instituciones que marcaron este periodo en Chile: el Instituto Nacional y el Instituto

<sup>15</sup> En Zamorano (2017b) se establecen los conceptos fundamentales de la teoría del canon aplicada a la historia/historiografía lingüística. Así se plantea el *canon histórico interno* como “[...] las fuentes que nuestros gramáticos emplean para la confección de sus textos y el desarrollo de sus teorías” (p. 144) y dentro de este se distingue entre *canon explícito o manifiesto* (que corresponde a las fuentes claramente consignadas en los textos) y *canon implícito o encubierto* (que corresponde a las fuentes que se pueden deducir del análisis historiográfico). En el ‘canon explícito’ distingue Zamorano (2017a: 301) entre *canon positivo* (en el que se recurre a la fuente para reafirmar las ideas del autor), *canon negativo* (cuando se recurre a la fuente como contrapunto a las ideas del autor) y *neutralidad canónica* (cuando se alude a la fuente de forma neutra u objetiva).

Pedagógico. También hemos señalado que una y otra estuvieron marcadas por dos figuras señeras de las letras americanas: Andrés Bello y Rodolfo Lenz, autores que, sin haber nacido en este país, escribieron, como advierten Gómez Ascencio y Rojas (2019: 106), dos de las gramáticas del español más potentes. Ambos fueron, citando sus palabras, “[...] dos polígrafos de mente amplia y abierta, preocupados no solo por la gramática en sí -que también- cuanto por cuestiones sociales y educativas; dos intelectuales de altísimo prestigio y ciertamente influyentes en la sociedad, la universidad y la cultura chilenas (y no solo chilenas)” (p. 106).

Con respecto a las fuentes de la obra, cabe decir ante todo que Vicuña Fuentes no indica, de manera explícita, cuáles son, aunque menciona, a lo largo del *Tratado*, a diversos autores de gramáticas, entre los que no se encuentra Lenz. Si tomamos las denominaciones que se desarrollan en Zamorano Aguilar (2017a), en la obra de Vicuña figuran como canon explícito, diversos autores o entidades; concretamente, Bello, Salvá, la Academia y Cuervo. Ahora bien, la adhesión a las ideas de estos es relativa, puesto que, en una parte de los casos, se citan una única vez y se trata de rebatir sus planteamientos (esto es, como canon negativo); así sucede con Salvá y con la Academia: “El número de las partes de la oración ha dado origen a grandes controversias gramaticales. Salvá reconoce sólo tres: sujeto, verbo y partícula; la Academia junta nueve, agregando a las siete de Bello el artículo y el pronombre. En rigor, todas pueden reducirse a cuatro [...]” (§ 22).

Es cierto que cita en bastantes más ocasiones la gramática de Bello y, puntualmente, las notas que Cuervo añadió a esta: “Siguiendo en parte a Cuervo (Rufino José Cuervo, *Notas a la Gramática de la Lengua Castellana de D. Andrés Bello*, París 1905, pág. 58, nota 70), podemos resumir estos usos del infinitivo como sigue [...]” (§ 65). Las referencias a Bello suelen ser neutras; toma, así, con frecuencia ejemplos de este autor, aunque en algunas ocasiones matiza o rebate las opiniones del gramático venezolano; véase una muestra de ello: “Don Andrés Bello llama “superfluo” a este dativo. En realidad, no es superfluo porque expresa el interés que la primera persona, y a veces la segunda, tiene en la acción del verbo” (§ 26).

En este sentido, pues, se distancia de planteamientos como los de García Aguilera (1880) que sigue de manera más directa las propuestas de Bello, tal como indica el propio autor en la advertencia a su obra, y como pone de manifiesto de manera clara Calero Vaquera (2008b) en su estudio sobre esta obra, a la que considera el primer manual sobre análisis lógico y gramatical en suelo americano.

Como no podía ser de otra manera, Vicuña Fuentes conocía muy bien la obra de Bello, tal como pone de manifiesto su participación —con un artículo



titulado “Bello, gramático de nuestra lengua”— en el número monográfico de homenaje al autor venezolano que la revista *Mapocho* le dedica en 1965, con motivo del centenario de su muerte. En él realiza, en primer lugar, un recorrido biográfico en el que destaca la labor de Bello como maestro: “Bello fue siempre un maestro. El siempre enseña. Como investigador, como crítico, como periodista, como poeta, su misión es siempre enseñar. Enseñar al que no sabe, al que vive en las tinieblas, que eran entonces todos los habitantes de la América española” (p. 52). Junto a ello también destaca que Bello fue un filólogo consumado y aún vaticina: “[...] de haberse quedado en Europa, tal vez habría llegado a ser el creador de la filología científica” (p. 52).

Realiza a continuación algunas consideraciones sobre las bases de la *Gramática* de Bello en cuanto que parte de la gramática como arte y no como ciencia. Esta dualidad la pone de manifiesto a través de un contraste entre Bello y Lenz:

El mundo de la filología se dividió en dos campos irreconciliables: el de los gramáticos normativos que querían salvar el buen decir, y el de los científicos, que declaraban tal empresa vana y contraria a la verdad científica indestructible. La inquina llegó a tanto que un profesor de Santiago, partidario del buen decir, no trepidaba en llamar al Doctor Lenz “un hombre funesto” (Vicuña 1965: 55).

Y tras ello, afirma: “aquietados hoy esos bandos ciegos, podemos armonizar sus antinomias y construir algo mejor con los materiales de unos y otros destrozados en la lucha” (p. 55).

Por las consideraciones que Vicuña realiza a propósito de Bello y de sus obras, se observa su conocimiento preciso de estas, pero no muestra una adhesión total a sus principios, sino que toma una posición intermedia entre las propuestas del venezolano y las que sostenían otros lingüistas, entre ellos Lenz, representante de aquellos que optaban por una posición antagónica a la de Bello<sup>16</sup>. En este sentido, podría considerarse que Vicuña se inclina por una neutralidad canónica, en la denominación utilizada por Zamorano Aguilar (2017a), tal como intentaremos mostrar en los próximos apartados en los que estudiaremos cómo se establecen los conceptos fundamentales que utiliza Vicuña Fuentes para corroborar, matizar o desmentir estas aseveraciones.

<sup>16</sup> Vicuña publica en 1937 una semblanza de Lenz en la que pone de manifiesto la actitud crítica de este con respecto a Bello; actitud que le impedía, según nuestro autor, ofrecer una doctrina propia a sus estudiantes.

Empezaremos por las unidades sintácticas para analizar, después, las partes de la oración y las clases de palabras.

#### 4.4 LAS UNIDADES SINTÁCTICAS

Como hemos indicado ya, el *Tratado* de Vicuña se centra en el análisis lógico de la proposición. En este tipo de obras, tras los fundamentos generales sobre dicho análisis lógico, se realiza una exposición más o menos detallada de las diversas unidades que conforman esta perspectiva. Vamos a examinar cuáles utiliza nuestro autor.

En la definición de la *proposición*<sup>17</sup> sigue, sin indicarlo, a Bello: “Un juicio expresado con palabras es una *proposición*. La proposición no es más que la forma verbal del juicio. Toda proposición contiene un juicio. Por lo tanto, toda proposición deberá constar de dos partes principales: sujeto y atributo” (§ 11).

Y, como el autor venezolano, distingue, sobre la misma base, entre “proposición” y “oración” así como las partes de las que están compuestas: “Una proposición no siempre tiene sentido completo: a veces es parte de otra (proposición subordinada o dependiente). Una proposición de sentido completo se llama *oración*” (§ 14).

Como Bello, pues, tomando las palabras de Narvaja de Arnoux (2014: 30), “[...] desplaza así la gramática de la proposición a la de la oración dándole a esta última el estatuto de marco del análisis sintáctico ya que la proposición puede conformar una oración o no”. Vicuña se sirve, además de las unidades que acabamos de mencionar, de las siguientes denominaciones en las diferentes partes de su *Tratado: frase, cláusula, período, construcción*. Veamos cómo las caracteriza.

Respecto a la noción de *frase*, sigue de nuevo a Bello, puesto que dice sobre ellas lo siguiente: “Las frases tienen siempre sentido incompleto: son parte del discurso. Generalmente cada frase está formada por un elemento o palabra principal y otros que se refieren a ése, ya modificándolo, ya complementándolo” (§ 86). Pero también encontramos otros usos en Vicuña

<sup>17</sup> El concepto de *proposición*, como pone de manifiesto León (2003: 8), constituida por dos partes (sujeto y atributo) aparece en el artículo “proposition” que redacta Beauzée en 1765 para la *Encyclopédie*. Como esta autora señala, “En supprimant la copule dans son article “proposition”, Beauzée s’orienta vers une conception plus grammaticale de la proposition et donne un statut beaucoup plus important au verbe”. (p. 8)

en los que *frase* parece ser sinónimo de *oración*, como sucede también en el autor venezolano:

Cuando digo “*la casa de piedra está vieja*”, la expresión *de piedra*, en que la palabra *piedra* se acompaña de la preposición *de*, no sirve de sujeto sino de modificativo del sujeto *casa*. En esta frase *piedra* ha perdido su carácter de sustantivo, que le es propio, y ha tomado otro. Forma un solo todo con la preposición *de*, todo o conjunto que recibe en Gramática el nombre de *complemento ordinario*” (Vicuña 1916: § 27).

El *Compendio* de Reyes (1854), estudiado por Narvaja de Arnoux (2014: 29), también considera la frase “[...] entendida como oración, como proposición y como sintagma”. Considera esta autora que

conviven, así, representaciones asociadas con diferentes momentos: la proposición de las gramáticas generales, el período retórico que va a dar lugar a la oración [...] y la frase como combinatoria primera que se integrará luego en el pensamiento gramatical estructuralista como constituyente inmediato (pp. 29-30).

Bajo esta última perspectiva, puede interpretarse, desde nuestro punto de vista, la clasificación de la frase que introduce Vicuña en el capítulo dedicado a la construcción:

Las frases se clasifican, según su palabra principal, en sustantivas, en aposición, adjetivas, predicativas, verbales o atributivas, infinitivas, de gerundio, de participio, adverbiales, prepositivas, conjuntivas, interjectivas y relativas. Hay que agregar a estas las cláusulas absolutas, en las cuales hay, propiamente, dos elementos principales. Cada frase desempeña en la oración el papel que le corresponde según su palabra principal (§ 87).

La clasificación, aunque semejante en algunos aspectos a la de Bello, parece que amplía considerablemente lo que este plantea, pues la distinción del venezolano se limita, en el capítulo II de su *Gramática*, a lo que hoy denominaríamos categorías mayores: frases sustantivas, frases verbales, frases adjetivas y frases adverbiales. No obstante, hay que señalar también que, en otros capítulos de la obra, Bello utiliza la denominación *frase conjuntiva* y *frase relativa*. Es posible, pues, interpretar que Vicuña Fuentes, mediante la subclasificación de *frase* que se realiza en el *Tratado*, pueda enlazar con el concepto más moderno de *sintagma* en el que cualquier clase de palabra constituye un núcleo léxico o funcional de dicha estructura; es el

caso, por ejemplo, de las frases prepositivas, aunque debemos advertir que estas no aparecen definidas de manera explícita<sup>18</sup>. No obstante, considera que “[...] en las prepositivas, conjuntivas y relativas no se ve propiamente palabra principal, sino únicamente el oficio de todo el conjunto” (§ 87), con lo que el paralelismo entre núcleos léxicos y núcleos funcionales no llega a materializarse.

Es preciso tener en cuenta que Lenz utiliza también la denominación *frase* y, como en Vicuña, equivale en ocasiones a *oración* y en otras a *sintagma*. En el primer sentido, encontramos también en Lenz *frase predicativa* (opuesta a *frase atributiva*); Vicuña recurre también a estas mismas denominaciones, pero la interpretación es contrapuesta, dado que Lenz considera *frase predicativa* con el sentido actual (la que no contiene un verbo copulativo), mientras que en nuestro autor corresponden al significado actual de *atributo*. En este caso, como en el de las *frases en aposición*, las denominaciones corresponden, en realidad, a funciones, puesto que este último tipo remite a las frases sustantivas que modifican a otro sustantivo, mientras que la segunda es equivalente a *proposición predicativa*: aquella “[...] cuyo atributo es un adjetivo-predicado” (§ 28).

Los tres tipos de frases restantes corresponden, como es fácil deducir, a las construcciones que incluyen las tres formas no flexivas del verbo de las que señala la equivalencia adjetival para el participio y adverbial para el gerundio, respectivamente. Respecto al infinitivo, se distancia específicamente de Bello, ya que no acepta su consideración como *derivado verbal sustantiv*’ y también rechaza que pueda incluirse como parte de la oración, toda vez que “[...] el infinitivo castellano tiene usos numerosos en que no puede analizarse como sujeto ni, por lo tanto, como sustantivo” (§ 65)<sup>19</sup>.

Más adelante, Vicuña plantea también el concepto de *frases complementarias*: “[...] hay en la lengua *frases complementarias*, formadas por un complemento ordinario y un adverbio que lo modifica: *muy de otra manera; asaz de mal talante; [...]*” (§ 42). La denominación aparece también en Bello, pero en un sentido distinto al de Vicuña, dado que para el autor

<sup>18</sup> Solo se indica sobre ellas que no deben confundirse con las frases adverbiales y que deben considerarse también frases prepositivas lo que hoy denominaríamos locuciones preposicionales: “[...] ciertas construcciones como *frente a, junto a, cerca de, a par de*, y otras semejantes, las cuales entran en frases que no pueden tener el carácter de adverbiales” (§ 95), así como las combinaciones de preposiciones.

<sup>19</sup> Para argumentar esta posición detalla los usos del infinitivo, siguiendo específica y explícitamente la nota 70 de Cuervo a la *Gramática* de Bello.

venezolano equivale a complemento en el sentido amplio del término (*cf.* apéndice capítulo II, § 84).

Para finalizar el examen del uso de la denominación *frase* en Vicuña, encontramos una nueva combinación, *frase modificativa*, que equivale, para nuestro autor, a los *complementos ordinarios*. Debe precisarse que considera *complemento ordinario* las frases modificativas que están encabezadas por una preposición: “El complemento ordinario es una frase modificativa. Es siempre una *frase*, esto es, consta de más de una palabra” (§ 36). Ni Bello ni Lenz utilizan la denominación *frase modificativa*, aunque el primero habla frecuentemente de *modificaciones*<sup>20</sup> y de *complemento*<sup>21</sup> en el mismo sentido (*cf.* Nota 1 de la *Gramática* de Bello).

Como hemos podido observar, el término *frase* tiene en Vicuña una amplia incidencia, mucho más allá de lo que Lenz, o de lo que el propio Bello, utilizan en sus obras.

En cuanto a la denominación *cláusula*, se considera, en la tercera parte de la obra, sinónimo del de *frase* (§ 86), pero, en otras ocasiones, no es así: “El discurso no está corrientemente formado por proposiciones sencillas. A menudo, ya un modificativo del sujeto o del atributo, ya el nominativo, el acusativo, el dativo o el predicado son *proposiciones relativas*, esto es cláusulas que constan a su vez de sujeto y atributo” (§ 99). No obstante, se encuentra, con mayor frecuencia, en la combinación *cláusula absoluta* asociada con las formas no flexivas del verbo, tal como la utiliza Bello y también Lenz. Cabe señalar, sin embargo, que en el *Tratado* de Vicuña no se presenta en ningún momento una definición específica para esta denominación, por lo que solo podemos deducir cuál es el concepto que maneja a partir de los textos en los que aparece.

En cuanto al concepto de *período*, se expone únicamente una vez en el texto de Vicuña; considera, así, que “varias oraciones, independientes entre sí, pero ligadas íntimamente por el sentido, forman un período o acápite. La reunión de dos o más acápite que tratan de una misma cuestión forman un párrafo” (§ 86). Por lo tanto, dicho concepto nos sitúa en una unidad superior a la oración. Bello utiliza esta denominación, aunque no ofrece ninguna definición, mientras que Lenz indica al respecto, en una nota a pie de página del capítulo X de *La oración y sus partes*: “En general, no

<sup>20</sup> También García Aguilera (1880) que, como hemos dicho, sigue de manera fiel a Bello, utiliza el término *modificación*.

<sup>21</sup> Gómez Asencio y Rojas (2019: 113) ponen de manifiesto que Lenz indica, en más de una ocasión, que Bello utiliza la denominación *complemento ordinario* cuando no aparece tal combinación en su *Gramática*.

se distingue entre período y oración compuesta: ambos nombres se usan como sinónimos” (p. 532), aunque, como subraya Lope Blanch (1991: 42), esta distinción no es siempre sistemática, dado que en ocasiones el autor chileno-alemán distingue entre ambos conceptos.

Vicuña incluye, en la tercera parte de su obra, el concepto de *construcción* definido como: “Construcción gramatical es toda reunión de palabras que forma un sentido o significado. Las construcciones son ya de sentido completo, ya de sentido incompleto. Las primeras se llaman oraciones; las segundas reciben el nombre general de frases o cláusulas” (§ 86). Aunque no haga ninguna referencia expresa a la sintaxis<sup>22</sup>, puede considerarse, por cómo la utiliza, equivalente a esta, tal como se interpreta en Bello.

El examen de las diversas unidades sintácticas que utiliza Vicuña nos ha permitido mostrar cómo la base fundamental de estas se encuentra en Bello, pero no se limita a tomar de manera directa los conceptos y los términos del autor venezolano, como había sido la práctica habitual de las gramáticas que compendian al autor venezolano, sino que reformula algunas cuestiones como signo de una nueva etapa de la lingüística que empieza a señalar el camino hacia el estructuralismo.

#### 4.5 LAS PARTES DE LA ORACIÓN Y LAS CLASES DE PALABRAS

Vicuña Fuentes toma como eje central el concepto de *partes de la oración* en el sentido literal de la denominación; esto es, teniendo únicamente en cuenta los oficios que realizan, como también plantea Bello, pero como señala Cuervo en la nota VIII a su *Gramática*, el autor venezolano tiene en cuenta no solo los oficios, sino también las formas de las palabras. Además, Vicuña expresa de manera clara su desacuerdo con Bello, con Salvá y con la Academia sobre el número y el criterio de clasificación que se toman en las obras mencionadas, como ha podido observarse en una cita que hemos aducido anteriormente.

De ahí que frente a las siete clases de palabras que distingue el autor venezolano (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección), Vicuña distinga solo cuatro (sujeto, atributo, modificativo y nexos). En la amplia recopilación que realiza Calero Vaquera (1986) para,

<sup>22</sup> Solo aparece en una ocasión este término: “Forman también parte del caudal de la lengua, numerosas expresiones o frases hechas cuya sintaxis no es fácil explicar a primera vista” (§ 110).

precisamente, el periodo 1847-1920 (de la *Gramática* de Bello a la obra de Lenz) no se observa ninguna clasificación próxima a la que ofrece Vicuña entre las que distinguen cuatro clases (sistemas 11 y 12). Aunque el sistema 12 corresponde precisamente a Lenz, no hay posible correspondencia, puesto que el autor chileno-alemán distingue entre palabras *conceptuales*, *pronominales*, *de relación y determinación* y *enfáticas*, a partir de un criterio semántico, tal como señala Gómez Asencio (2019: 32-35), mientras que nuestro autor parte, como hemos subrayado anteriormente, de un criterio funcional.

Desde el punto de vista de las denominaciones que utiliza, Vicuña se aproxima, en parte, al sistema 13 de tres clases de palabras en las que se distingue entre *palabras sustantivas*, *palabras modificativas* y *palabras conexas*. Considera Calero Vaquera (1986: 63) que los antecedentes de esta clasificación pueden encontrarse en las gramáticas de los filósofos franceses: “[...] éstos, en una consideración logicista del lenguaje, trataban de acomodar los elementos de la proposición a los del juicio”. Para la etapa analizada por la mencionada autora, las obras que proponen esta clasificación son la de Valcárcel (1849) y la de Fernández Monje (1854), que son obras vinculadas de manera directa a las gramáticas francesas<sup>23</sup>. De ahí que pudiéramos pensar que Vicuña Fuentes pudo tomar su clasificación de las fuentes francesas o bien pudo leer a Fernández Monje, puesto que, como señalan Zamorano Aguilar (2006) y Calero Vaquera (2009), su obra tuvo impacto en América. Con todo, el concepto de *modificativo* que utiliza Fernández Monje sigue, como destaca Zamorano Aguilar (2006), un criterio semántico-colocacional cuyo origen sitúa este autor en la *Grammaire* de Destutt de Tracy, un criterio distinto, pues, al de nuestro gramático que, como hemos dicho, tiene una clara base funcional. Incluye, así, Fernández Monje (1854), dentro de los *modificativos*, los determinativos (= artículo), los calificativos (= adjetivos) y los sub-modificativos (= adverbio), mientras que Vicuña considera, también, modificativos los adjetivos y los adverbios, pero estima que también realizan este oficio no solo las palabras de manera individual, sino también cuando se conforman en frases. Así, indica que la preposición “tiene la particularidad de transformar en claramente modificativo el elemento que con ella se junta” (§ 46). Como señalaremos después con más detalle, Vicuña no menciona los artículos, por lo que volvemos a toparnos con planteamientos no estrictamente equivalentes.

<sup>23</sup> En Bouard (2006) podemos leer que el origen del término *modificativo* se encuentra en la gramática francesa donde aparece, como primera referencia, en Buffier (1709). Este vínculo resulta coherente con las relaciones que acabamos de señalar.

En cuanto a los *nexos*, si comparamos las propuestas de Valcárcel (1849) y Fernández Monje (1854) con las de Vicuña, podemos observar que en este corresponden a cuatro categorías: cópulas, preposiciones, conjunciones y relativos, mientras que para Valcárcel (1849) y para Fernández Monje (1854), las palabras conexivas son los verbos, los interpositivos (= preposiciones) y los conjuntivos. Ahora bien, es preciso tener en cuenta que, Fernández Monje (1854) aún plantea la teoría del verbo único, siguiendo fielmente los presupuestos iniciales de la gramática general francesa, mientras que Vicuña se muestra claramente partidario de no considerar el verbo *ser* como atributo (*cf.* § 31). De ahí que, a pesar de la discrepancia inicial, en el fondo coinciden en considerar que los verbos copulativos actúan como nexos.

Por otra parte, Vicuña incluye también, entre los nexos, los relativos, mientras que Fernández Monje y Valcárcel inscriben en los conexivos las conjunciones (Valcárcel) o los conexivos conjuntivos (Fernández Monje). Este autor indica que los conexivos conjuntivos son “conexivos invariables que enlazan proposiciones ú oraciones” (§ 279). Por su parte, Vicuña entiende por relativos “[...] los nexos gramaticales que tienen por oficio enlazar las proposiciones subordinadas y dependientes. [...] Los relativos son de tres clases: pronombres relativos, adverbios relativos y conjunciones relativas. Los dos primeros desempeñan oficios dobles, pues son a la vez relativos y pronombres o adverbios. Las últimas son meros nexos gramaticales” (§ 57). Se trata, en definitiva, de la misma idea de fondo, aunque se observa una mayor precisión en el planteamiento del autor chileno que puede tomar de Bello este concepto, aunque el gramático venezolano discrimina claramente el *que* relativo del ‘*que* anunciativo’. En realidad, Vicuña menciona, en más de una ocasión, la terminología específica de Bello; así, por ejemplo, indica que “la principal conjunción relativa o subordinante, es *que*, palabra que don Andrés Bello llama “*que* anunciativo” (§ 63).

Resulta más clara quizá la no vinculación con las ideas de Bello en la exposición que realiza Vicuña a propósito de lo que no debe considerarse *parte de la oración*. Aquí parece coincidir con Lenz al no contemplar la interjección como parte de la oración porque entienden que este tipo de elementos tienen, por sí solos, sentido completo. También coincide con el autor chileno-alemán en excluir a los vocativos<sup>24</sup>. Ahora bien, Vicuña tampoco incluye los *reforzativos* - “[...] que no hacen más que repetir una idea

<sup>24</sup> Lenz no considera, además, partes de la oración las palabras que equivalen siempre a oración, como *sí* o *no*, y las exclamaciones como *¡ajo!*, *¡adelante!*... (*cf.* Gómez Ascencio 2016: 164).



ya expresada, para acentuarla: “te lo dijeron *a tí*” (§ 17)- y los ‘expletivos’ -“[...] porque no desempeñan ningún oficio [...]” (§ 18).

Algunos de los aspectos que acabamos de mencionar podrían vincularse a los planteamientos de Eduardo Benot, autor cuya huella en Latinoamérica se examina con detalle en Zamorano Aguilar (2019). Sus ideas sobre la sintaxis, como se ha señalado en la bibliografía sobre Benot, anticipan el estructuralismo y la visión funcional de las lenguas. Aunque Vicuña no cita al autor gaditano, no podemos dejar de señalar que, como él, nuestro autor parte de la “[...] profunda convicción de la importancia de la *función* de las unidades gramaticales sobre la *forma* de estas”, tal como destaca Maquieira (2019: 872) en su estudio sobre el *nexo* en Benot. Como hemos indicado, también Vicuña utiliza la denominación *nexo*, pero no coinciden totalmente en su concepto<sup>25</sup>, puesto que, para el autor de la *Arquitectura de las lenguas*, es un claro índice de subordinación, de alguna manera independiente de su clase gramatical, mientras que, para Vicuña, los nexos (cópulas, preposiciones, conjunciones y relativos) unen o ligan “[...] entre ellas las palabras y frases de la oración” (§ 43), pero ambos comparten la necesidad de establecer un elemento funcional que supere las clases de palabras.

Las consideraciones sobre las cuatro partes de la oración ocupan un lugar importante en la primera parte del *Tratado*, mientras que, en la segunda, dedicada al análisis gramatical, trata, como era habitual en los manuales dedicados a ambos tipos de análisis, las diversas clases de palabras, aunque no las denomine así de manera específica. Vicuña se ciñe, pues, a la denominación estricta que supone *partes de la oración* y no las confunde con las *clases de palabras* a diferencia de lo que es habitual en la tradición gramatical. Tal como señala Gómez Asencio (2016), es frecuente que estos términos se consideren sinónimos o se manejen indistintamente. No obstante, señala este autor, Lenz se aparta de esa tradición, puesto que “[...] define de modo autónomo e inherente *ORACIÓN*, y por referencia o remisión a este término-concepto define *PARTE DE LA ORACIÓN*” (p. 155). Asimismo, el autor chileno-alemán “distingue *PALABRA* en tanto que *clase* (expresión de concepto) de *PARTE DE LA ORACIÓN* en tanto que *relación* o función” (p. 155). Esta parece ser también la posición que plantea Vicuña y que pudo haber tomado del autor chileno-alemán.

<sup>25</sup> Maquieira (2019) señala que Benot utiliza cuatro presentaciones distintas de *nexo*: Nexo-1: preposiciones y conjunciones; Nexo-2: conjunciones; Nexo-3: pronombres relativos y conjunciones adverbiales (preposiciones y adverbios) y Nexo-4: preposiciones y adverbios (al intentar despejar la constitución de los nexos que inician las oraciones-adverbio).

Así pues, en la segunda parte de la obra, encontramos, fundamentalmente, las definiciones de las categorías gramaticales que él distingue, con algunas excepciones (es el caso del nombre, el pronombre, la preposición y la conjunción que aparecen definidas en la primera parte de la obra). Cita, así, el *sustantivo*, el *adjetivo* (y el *nombre* que agrupa a ambos), el *pronombre*, el *verbo*, el *adverbio*, la ‘*preposición*’ y la *conjunción*. Las siete clases, aunque coinciden en número con las que señala Bello, no pueden considerarse idénticas, dado que el autor venezolano no incluye el pronombre y sí la interjección. Coincide Vicuña, sin embargo, con él en no incluir el artículo como clase<sup>26</sup>, puesto que, de manera semejante el autor venezolano<sup>27</sup>, no lo contempla como una clase específica, sino como un tipo de adjetivo, aunque no aduce ninguna razón sobre ello ya que no menciona la categoría *artículo* en su obra, salvo en los ejercicios que incorpora en la cuarta parte. Allí, al analizar una oración como “La tierra cultivada produce mucho”, indica que “el sustantivo *tierra*, modificado por el adjetivo artículo definido *la*, y por el adjetivo *cultivada*, [...]” (§ 112). Interpretamos, pues, que considera, como Bello, que pueden agruparse bajo una misma clase por el hecho de modificar al sustantivo. No obstante, no es coherente siempre en este planteamiento, toda vez que, al analizar otras oraciones en las que aparecen artículos definidos o indefinidos no aparece tal vinculación al adjetivo; así, en “Entraron los peregrinos a una vieja ciudad cuyos muros estaban derribados”, indica que ‘ciudad’ está modificada por “[...] el artículo indefinido *una*” (§ 136).

Para poder observar el conjunto de definiciones que indica Vicuña, las resumimos en la siguiente tabla:

<sup>26</sup> En este aspecto no coincide con los dos autores del XIX que citábamos anteriormente, Valcárcel (1849) y Fernández Monje (1854), puesto que estos sí incluyen el artículo como clases de palabra.

<sup>27</sup> También son partidarios de no incluir como clase autónoma el artículo, tal como señala Calero Vaquera (1986: 78), otros autores, pero desde una óptica semántica.

categoría	definición
sustantivo	“palabra cuyo oficio es servir de sujeto (nominativo, acusativo o dativo)”. Sirve, además, de término de algunos complementos ordinarios (terminal)” (§ 66)
adjetivo	“palabra cuyo oficio es modificar directamente al sustantivo [...], o servir de predicado de la proposición” (§ 67)
nombre	Sustantivo y adjetivo (§ 58)
pronombre	“[...] es la palabra que se pone en vez de un nombre”. (§ 58)
verbo	“palabra que sirve de atributo o de cópula o de ambas cosas a la vez” (§ 73)
adverbio	“palabra cuyo oficio es modificar al verbo, a un adjetivo, a otro adverbio, a un complemento ordinario o a un predicado. Es siempre una modificación indirecta del sustantivo” (§ 83)
preposición	“es un nexo gramatical que encabeza los complementos ordinarios. Tiene la particularidad de <i>transformar en claramente modificativo</i> el elemento que con ella se junta” (§ 46)
conjunción	“nexo gramatical que une elementos análogos. Se llaman en gramática elementos análogos las palabras y frases que desempeñan el mismo oficio dentro de una misma oración. [...] Hay además conjunciones que en vez de unir elementos análogos, enlazan proposiciones subordinadas: llámense subordinantes y se clasifican entre los relativos. Las que unen elementos análogos se llaman coordinantes”. (§ 51)

Tabla 2: Definiciones de las clases de palabras que utiliza Vicuña en su *Tratado*

Se comprueba de nuevo, al analizar las definiciones recogidas en dicha tabla, que la perspectiva de Vicuña es claramente funcional y, si alguna duda hubiera al respecto, subraya de manera clara, por ejemplo, lo siguiente:

No hay que olvidar que las palabras son sustantivos por su oficio y no por su significado. Las mismas palabras que habitualmente sirven de sujetos, pierden a menudo el carácter de tales, acompañándose con preposiciones y pasando así a ser complementos ordinarios, esto es, frases modificativas (§ 27).

La radicalidad con que Vicuña plantea su perspectiva funcional sobre las partes de la oración y también, en consecuencia, sobre las clases de palabras es consecuencia de no haberse ceñido a los planteamientos de Bello para

buscar, más allá de estos, explicaciones didácticas que organicen de manera coherente los conceptos básicos del análisis lógico y gramatical.

## 5. CONCLUSIONES

A través del examen del *Tratado* de Vicuña Fuentes hemos podido aproximarnos a la gramática escolar chilena de principios del siglo XX y, específicamente, a la que se utilizaba como manual en la escuela secundaria para la enseñanza del análisis lógico y gramatical. El contexto en el que surge dicho volumen, claramente marcado aún por el impacto de la *Gramática* de Bello y con el influjo de las nuevas propuestas de Lenz, determina la configuración de la obra. Esta se ciñe a los requisitos que se establecen en los planes de estudio de la época, por lo que ofrece un texto en el que se facilita el ejercicio del análisis, pero no se limita a compendiar los conceptos utilizados por el autor venezolano, sino que las bases en las que se fundamenta suponen no solo una reformulación de los presupuestos de Bello, sino también una simbiosis de diversos elementos que empieza a mostrar la evolución que experimentan los conceptos fundamentales de la sintaxis a principios del siglo XX tanto en Europa como en América. Así, hemos comprobado cómo las nociones de *frase* y de *partes de la oración* se constituyen en ejes fundamentales de los planteamientos de Vicuña, a través de los cuales se ponen de manifiesto los presupuestos funcionales que habrán de desarrollarse a lo largo de dicho siglo. Se trata, en definitiva, de una muestra del importante caudal de manuales que se publican como consecuencia de la renovación que se produce en la enseñanza, en este caso, la secundaria. De esta manera, las cuestiones tratadas permiten seguir ampliando el conocimiento sobre la historia de la gramática didáctica con el fin de poder establecer las claves de desarrollo de la disciplina en este periodo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABARCA, LUIS ALFONSO. 1944. *Vida de don Andrés Bello*. Disponible en Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-86367.html> Accedido en 1/6/2021.
- BELLO, ANDRÉS. 1847/1988. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos con las notas de Rufino José Cuervo*. Estudio y edición de Ramón Trujillo, 2 vols. Madrid: Arco Libros.
- BLANCO, MARÍA IMELDA. 1997. Reformulaciones de la Gramática castellana de Andrés Bello destinadas a la escuela media. *Literature d'America* XV, 59: 87-127.
- BOUARD, Bérengère. 2006. Proposition et complément dans la grammaire française: l'histoire du modificatif, 1709-1843. En Patrick Seriot y Didier Samain (ed.). *La structure de la proposition : histoire d'un métalangage*. Cahiers de l'ILSL 25: 91-116.
- BUSTOS, TAMARA, JUAN CARLOS VALLADARES Y DARÍO ROJAS. 2015. José Ramón Saavedra y Adolfo Valderrama: lengua y educación en el Chile del siglo XIX. *Universum* 30.1: 39-53.
- CALERO VAQUERA, MARÍA LUISA. 1986. *Historia de la gramática española (1847-1920)*. De A. Bello a R. Lenz. Madrid: Gredos.
- \_\_\_\_\_. 2008a. Análisis lógico y análisis gramatical en la tradición española: hacia una (r)evolución de la sintaxis. En Marina Maquieira Rodríguez y María Dolores Martínez Gavilán (ed.). *Gramma-temas 3: España y Portugal en la tradición gramatical*. pp. 11-42. León: Universidad de León.
- \_\_\_\_\_. 2008b. Una muestra de la presencia en Hispanoamérica del análisis lógico y gramatical: el Tratado (Buenos Aires, 1880) de V. García Aguilera. *ED. UCO* 3.3: 27-39.
- \_\_\_\_\_. 2009. Apuntes sobre el Curso gradual de gramática castellana (ca. 1930) de José Hidalgo Martínez y su lugar en la tradición escolar argentina. *Revista argentina de historiografía lingüística* I.2: 151-174.
- CALERO VAQUERA, MARÍA LUISA Y ALFONSO ZAMORANO AGUILAR. 2010. El término 'análisis' en las gramáticas de la tradición hispánica – estudio metalingüístico. En Katharina Wieland, Kirsten Süselbeck y Vera Eilers (ed.). *Aspectos del desarrollo de la lingüística española a través de los siglos*, pp. 13-29. Hamburg: Helmut Buske Verlag. *Claridad. Órgano oficial de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile*. 1921, vol. 1, núm. 33.
- CHILE. 1908. *Ministerio de Instrucción Pública. Consejo de Instrucción Pública. Plan de estudios y programas de instrucción secundaria aprobados por el Consejo de Instrucción Pública para los Liceos del Estado*. Disponible en Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-86440.html>. Accedido en 26/5/2021.
- FERNÁNDEZ MONJE, ISIDORO. 1854. *Curso elemental de la lengua española, redactado con la posible sujeción a los principios de la gramática general*. Madrid: Librería de D. León Pablo Villaverde.
- GARCÍA AGUILERA, VICENTE. 1880. *Tratado de análisis lógico y gramatical de la lengua castellana*. Buenos Aires: Imprenta de Pablo E. Coni.
- GARCÍA FOLGADO, MARÍA JOSÉ Y CARSTEN SINNER. 2013. Apuntes sobre el análisis lógico y gramatical en Colombia en el siglo XIX. En Sybille Große, Anja Hennemann, Kathleen Plötner y Stefanie Wagner (ed.). *Angewandte Linguistik. Linguistique appliquée. Zwischen Theorien, Konzepten und der Beschreibung sprachlicher Äußerungen. Entre théories, concepts et la description des expressions linguistiques*, pp. 109-120. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- GÓMEZ ASENCIO, JOSÉ JESÚS. 2016. Categorías en *La oración y sus partes* (1920) de Rodolfo Lenz: Clases. *Boletín de Filología* LI. 1: 147-185.

- \_\_\_\_\_. 2019. La oración y sus partes en *La oración y sus partes* (1920) de Rodolfo Lenz. En María José García Folgado, Carsten Sinner y Guillermo Toscano y García (eds.). *Clases y categorías en la gramática española desde una perspectiva historiográfica*, pp. 17-45. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- GÓMEZ ASENCIO, JOSÉ JESÚS Y DARÍO ROJAS. 2019. Rodolfo Lenz (1920) frente a la Gramática de la lengua castellana (1847) de Andrés Bello. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 57.1: 105-124.
- INSTITUTO NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. s.f. Carlos Vicuña Fuentes. Disponible en <https://defensoresydefensoras.indh.cl/defensores-as-en-la-historia/libertad-de-expresion/carlos-vicuena-fuentes/>. Accedido en 23/05/2021
- LÉON, JACQUELINE. 2003. Proposition, phrase, énoncé dans la grammaire: Parcours historique. *L'Information Grammaticale* 98: 5-16.
- LIDGETT, ESTEBAN. 2011. Gramática escolar y políticas lingüísticas en la Argentina: un análisis de la *Gramática de la lengua castellana* (1893) de Baldmar Dobranich y Ricardo Monner Sans. *Revista argentina de historiografía lingüística* III, 2: 109-132.
- \_\_\_\_\_. 2015. *Tradiciones gramaticales y discurso sobre la lengua nacional en la obra de Ricardo Monner Sans (1893-1926)*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. 2017. La consolidación de un modelo gramatical escolar en la enseñanza secundaria argentina (1863-1936). *Boletín de Filología* LII.2: 119-145.
- LIDGETT, ESTEBAN Y GUILLERMO TOSCANO Y GARCÍA. 2021. ¿La teoría ennoblece la práctica? Sobre *Hacia la ciencia del lenguaje. Ejercicios de análisis gramatical* (1916), de Rita Pérez de Bertelli. *Lingüística y Literatura* 79: 295-312.
- LOPE BLANCH, JUAN M. 1991. *El concepto de oración en la lingüística española*. México: UNAM.
- LÓPEZ GARCÍA, MARÍA. 2007. Norma, variedad y enseñanza en la gramática castellana de Andrés Bello. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 12.33: 679-700.
- MAQUIEIRA, MARINA. 2019. El nexa en la Arquitectura de las lenguas (ca. 1889), de Benot. En Antonio Briz; M<sup>a</sup> José Martínez Alcalde; Nieves Mendizábal, Mara Fuertes Rodríguez; José Luis Blas; Margarita Porcar (coord.). *Estudios lingüísticos en homenaje a Emilio Ridruejo*, pp. 869-882. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- MONTORO DEL ARCO, ESTEBAN TOMÁS. 2010. Bases para el estudio variacionista de los corpus historiográficos: el caso del análisis lógico y gramatical. *Revista argentina de historiografía lingüística* II.2: 107-124.
- NARVAJA DE ARNOUX, ELVIRA. 2014. Hacia una gramática castellana para la escuela secundaria: opciones y desplazamientos a mediados del siglo XIX. *Boletín de Filología* XLIX.2: 19-48.
- \_\_\_\_\_. 2017. El tratamiento de la diferencia lingüística en las gramáticas para la escuela secundaria argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 11, 31-53.
- OROZ, RODOLFO. 1940. Bibliografía filológica chilena (Analítico-crítica). *Boletín de la Academia Chilena* VII, Cnos. XXV y XXVI: 61-168.
- RABANALES, AMBROSIO. 1964. Pasado y presente de la investigación lingüística y filológica en Chile. *Boletín de Filología* 16: 121-143.
- RODRÍGUEZ, ZOROBABEL. 1884. La Gramática de Bello considerada como texto de enseñanza. *Revista de Artes y letras* II: 377-385.
- ROJAS CARRASCO, GUILLERMO. 1940. *Filología chilena. Guía bibliográfica y crítica*. Santiago de Chile: Imp. y Lit. Universo.
- SANHUEZA CERDA, CARLOS. 2013. La gestación del Instituto Pedagógico de Santiago y la movilidad del saber germano a Chile a finales del siglo XIX. *Estudios Ibero-Americanos* 39.1: 54-81

- SERRANO, SOL, MACARENA PONCE DE LEÓN Y FRANCISCA RENGIFO. 2013a. (eds.). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I: Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Santiago de Chile: Taurus.
- \_\_\_\_\_. 2013b. (eds.). *Historia de la Educación en Chile (1880-1930). Tomo II: La educación nacional (1880-1930)*. Santiago de Chile: Taurus.
- SILVA CASTRO, RAÚL. 1931. Carlos Vicuña Fuentes. *El Mercurio* 16-8-31: 5.
- SINNER, CARSTEN. 2010. Aproximación al análisis lógico en Chile: Julio Meza. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* 7: 173-184.
- VELASCO, FANOR. 1925. Recuerdos del Instituto Nacional. *Revista Chilena de Historia y Geografía* 55: 39-56.
- VICUÑA FUENTES, CARLOS. 1916. *Tratado elemental de análisis lógico de la proposición castellana*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- \_\_\_\_\_. 1919. *Tratado elemental de análisis lógico de la proposición castellana*. Santiago de Chile: Soc. Impr. y Litogr. Universo.
- \_\_\_\_\_. 1926. *Tratado elemental de análisis lógico de la proposición castellana*. Santiago: Nascimento.
- \_\_\_\_\_. 1937-38. El doctor don Rodolfo Lenz (Semblanza del maestro). *Anales de la Facultad de Filosofía y Educación. Sección de Filología* 2.1: 7-10.
- \_\_\_\_\_. 1943. *Tratado elemental de análisis lógico de la proposición castellana*. Santiago de Chile: Mentor.
- \_\_\_\_\_. 1965. Bello, gramático de nuestra lengua. *Mapocho* 3.12: 48-58.
- ZAMORANO AGUILAR, ALFONSO. 2006. Nuevas aportaciones al racionalismo gramatical del siglo XIX. El modelo teórico de Fernández Monje. En María Luisa Calero Vaquera, Francisco Osuna García y Alfonso Zamorano Aguilar (coord.). *Studia linguística et philologica in memoriam Feliciano Delgado (1926-2004)*, pp. 261-291. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- \_\_\_\_\_. 2008. Historia de la gramática española en América (II). Uruguay. Los manuales escolares de R. Abadie Soriano y H. Zarrilli (1924, 1937). *ED.UCO. Revista de Investigación Educativa* 3: 71-100.
- \_\_\_\_\_. 2010. Análisis lógico y análisis gramatical en Colombia (s. XX): la teoría lingüística de Próspero González Ruiz. *Revista argentina de historiografía lingüística* II. 2: 125-143.
- \_\_\_\_\_. 2013. Ideas lingüísticas en Hispanoamérica: el modelo de Espinosa Pólit. *Estudios Filológicos* 51: 131-148.
- \_\_\_\_\_. 2017a. Incursión en las fuentes de la teoría gramatical latinoamericana (primer tercio del siglo XX): el estatuto canónico de Andrés Bello y la Real Academia Española. En Roberto Bein *et alii* (coord.). *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura. Tomo II: Glotopolítica*, pp. 300-317. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires).
- \_\_\_\_\_. 2017b. Las fuentes manifiestas (canon explícito) en la tradición gramatical española de los Siglos de Oro y del siglo XVIII. *Zeitschrift für romanische Philologie* 133.1: 141-174.
- \_\_\_\_\_. 2019. La influencia inmediata de Benot en la teoría gramatical latinoamericana. En Antonio Briz; M<sup>a</sup> José Martínez Alcalde; Nieves Mendizábal, Mara Fuertes Rodríguez; José Luis Blas; Margarita Porcar (coord.). *Estudios lingüísticos en homenaje a Emilio Ridruejo*, pp. 1431-1444. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.