
PROCESOS DE GRAMATIZACIÓN EN (LA UNIVERSIDAD DE) CHILE

Grammatization Processes at (the University of) Chile

DOI: 10.14393/LL63-v42-2026-20

Soledad Chávez Fajardo*

RESUMO: El presente artículo es el resultado de una investigación que se centra, dentro de los procesos estandarizadores, en la presencia de la enseñanza gramatical en Chile, en especial en la Universidad de Chile y, en ello, el artículo se enfoca en las producciones gramaticales usadas para enseñar, para la enseñanza y para el uso de estudiantes y profesores desde mediados del siglo XIX hasta finales del siglo XX.

PALAVRAS-CHAVE: Estandarización. Educación en Chile. Gramáticas. Universidad de Chile. Enseñanza de Gramática.

ABSTRACT: This paper is the result of an investigation that focuses, within the standardization processes, on the presence of grammar teaching in Chile, especially at the University of Chile. The article focuses on the grammatical productions used for teaching, for the teaching and for the use of students and teachers from the mid-19th century to the end of the 20th century.

KEYWORDS: Standardization. Education in Chile. Grammars. University of Chile. Grammar Teaching.

1 Introdução

La finalidad de este artículo es dar cuenta de la gramatización en Chile con un foco en las producciones gramaticales emanadas *en y desde* la Universidad de Chile, la casa de estudios pública de más larga data en el país y de la que Andrés Bello mismo fue su primer rector. Bajo la pregunta de investigación “¿Esta gramática sirve o no sirve para enseñar?” lo que se busca determinar es la relevancia de las gramáticas (o afines) en el proceso de construcción del Estado Nación Chile, sobre todo en lo que implica el proceso de instrucción, sea esta escolar o universitaria. Para responder la pregunta de investigación se ha determinado si las

* Doctora en Estudios Hispánicos por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesora de la Universidad de Chile. Miembro de la Academia Chilena de la Lengua. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8173-8979>. E-mail: [solchavez\(AT\)gmail.com](mailto:solchavez(AT)gmail.com).

herramientas gramaticales seleccionadas han servido para la enseñanza o han sido estudios metalingüísticos los que, a su vez, se han tenido que adaptar a las necesidades escolares.

Se ha estructurado este estudio en dos partes: un contexto histórico para dar cuenta de las condiciones de producción, entendidas como parte de los procesos estandarizadores en el Chile del XIX hasta el afiatamiento del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y la presentación de una periodización de las producciones gramaticales en Chile hasta finales del siglo XX.

2 Procesos estandarizadores en el Chile del XIX hasta el afiatamiento del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile

En Chile, la cuestión de la instrucción empezó a ser un tema de relevancia desde los albores de la República. No hay que olvidar, además, que la situación a la época era crítica en relación con la formación de la población chilena, puesto que solo el 1% de la población asistía a las escuelas primarias a la fecha (Serrano, 2010). En la implementación de un sistema educacional republicano el sistema de Lancaster fue el seleccionado en tiempos del gobierno de Bernardo O'Higgins. Así como en el virreinato del Río de la Plata, se contrató al pedagogo inglés Diego Thompson para que implementara las reformas necesarias. De esta forma, hacia 1822 se fundó la primera escuela lancasteriana en los espacios de lo que fue la Universidad de San Felipe. Lamentablemente, en Chile no se contaba con preceptores idóneos para poner en marcha este modelo; asimismo, tampoco se contaban con los fondos suficientes (cfr. Amunátegui (1895); Pérez-Navarro y Rodríguez (2021)), por lo que la formación adolecía de serias deficiencias.

Para los niveles secundarios, en 1813 se fundó el principal centro de formación pública y laico en Chile: el Instituto Nacional. Las bases de dicho instituto, bajo las propuestas de Juan Egaña ya en 1810, son el republicanismo clásico, las corrientes europeas de la Ilustración, el racionalismo y el liberalismo (Silva Castro (1953); Serrano (2010); González Jiménez (2023)). Para Egaña, "la obra de Chile debe ser un gran colegio de artes y ciencias" donde se impartiera "una educación civil y moral capaz de darnos costumbres y carácter". (Juan Egaña (1810) en: Silva Castro, 1953, p. 5).

La cuestión formativa fue, entonces, algo clave a nivel estatal y esto bien puede constatarse con las palabras preliminares de Bernardo O'Higgins en la *Constitución política del Estado de Chile, sancionada y promulgada en 30 de octubre de 1822*: "Demasiadas luces teneis, Señores, para que no palpeis la necesidad de reconocer la deuda pública de crear un fondo [...] para dar educacion en todo el Estado; [...] sin gravamen de los pueblos" (Chile, 1822, p. 375-376). Más adelante, en la misma Constitución se expresa que, entre las facultades del Congreso se encontraban: "19. Dar el plan jeneral de educación pública, [...] 23. Protejer la libertad de la Imprenta. 24. Procurar se jeneralice la ilustracion" (1822, p. 383). Lo mismo se puede apreciar en otros ejercicios constitucionales, como en el caso de la Constitución de 1833, en lo que corresponde a las municipalidades: "Art. 128. [...] 2.º Promover la educación, la agricultura, la industria y el comercio. 3.º Cuidar de las escuelas primarias y demas establecimientos de educacion que se paguen de fondos municipales" (Chile, 1833, s/n). O en algunas de las disposiciones generales:

Art. 153: Artículo 153. La educación pública es una atención preferente del Gobierno. El Congreso formará un plan general de educacion nacional; y el Ministro del despacho respectivo le dará cuenta anualmente del estado de ella en toda la República

Artículo 154. Habrá una Superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional, y su dirección bajo la autoridad del Gobierno (Chile, 1833, s/n)

En efecto, la idea ilustrada de la educación como progreso tuvo un peso enorme dentro de las políticas gubernamentales:

Con la Independencia, la educación no es "una" política, sino que "es" política porque se la concibe desde y en función de la nueva soberanía. [...] La soberanía popular requería de ciudadanos virtuosos, de la virtud cívica de la república clásica y, porque era popular, requería de un pueblo formado en esa virtud (Serrano, 2010, p. 30).

Un hito relevante en este contexto fue la fundación, en 1842, de la Escuela Normal masculina de Preceptores, la instancia formativa de maestros de escuela y primera de su tipo en América. En este espacio fue clave la figura de Domingo Faustino Sarmiento, para quien "La educación no es una caridad sino una obligación para el Estado, un derecho y un deber a la vez para los ciudadanos" (Sarmiento (1856) en: Peña Tondreau, 2000, p. 21). Sarmiento, después

de haber vuelto de su experiencia en Massachusetts – en contacto con Horace Mann, secretario de educación del Estado de Massachusetts y su mujer Mary Mann, quienes habían desarrollado, fuera de un sistema de educación primaria para toda la población, la formación de docentes para ese sistema –, trasladó al sur el plan de crear escuelas normalistas. De los Mann tomó Sarmiento la idea para aplicarla en Chile, en donde las escuelas normales, en este contexto, se crearon a raíz de la necesidad de tener maestros formados especialmente para desarrollar las nuevas funciones que la expansión de la escuela primaria requería. En el decreto de creación de la Escuela Normal, se enuncia que la finalidad es preparar “maestros idóneos y de reconocida moralidad, mediante métodos fáciles, claros y uniformes” en todo el territorio de la República y buscar “la mejora de las costumbres y todo progreso intelectual, sólido y verdadero” (Pérez-Navarro y Rodríguez, 2021 p. 6). La formación implicaba: “leer y escribir a la perfección, y un conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua y simultánea; dogma y moral religiosa; aritmética comercial; gramática y ortografía castellana; geografía descriptiva; dibujo lineal; nociones generales de historia y particulares de la de Chile” (Ponce, 1890, p. 268). Las Escuelas normales empezaron a funcionar en Santiago a mediados del siglo XIX: en 1842 la de hombres y en 1854 se creó la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, gestionada en un primer momento por la congregación francesa del Sagrado Corazón. El mismo Sarmiento afirmó que las mujeres estaban mejor preparadas para el magisterio que los hombres (Pérez-Navarro y Rodríguez, 2021, p. 8). Sin embargo, la formación de mujeres estaba alejada de ser profesionalizante si se la compara a la de los hombres, puesto que se propendía a un espacio moral y maternal más que al educativo (cfr. Salinas Urrejola, 2018).

Otro hito en 1842 fue la fundación de la Universidad de Chile, clave en esta investigación. Andrés Bello jugó un papel fundamental en ello, por ser este un proyecto universitario que él mismo organizó y del que, además, fue su primer rector (y lo fue hasta su muerte, en 1865). No hay que olvidar que Andrés Bello había llegado a Chile en 1829, como miembro del Ministerio de Hacienda y con una experiencia previa como representante de Chile para el Ministerio de Relaciones Exteriores en Londres. Se puede afirmar que el proceso de codificación se relacionó directamente con el influjo de su magisterio, por lo que se suele situar a Bello como una figura destacada, no solo dentro del proceso estandarizador lingüístico, sino

cultural y estatal en general¹. La relevancia de Bello es descrita por Jasić como el agente principal en la conformación de un campo cultural y político en el Chile independiente (2010). En palabras de Gómez Asencio y Rojas Bello (2019, p. 107) fue “el *state-builder* más prominente del periodo 1831-1861, bajo la llamada República Conservadora.

La fase chilena de Bello es la continuación de una prolífica y variada actividad intelectual, que ya venía realizando en Londres. En rigor, Bello, acorde a las palabras de Jasić, Lolas y Matus (2013, p. 7-8), era un intelectual que consideraba necesaria la alfabetización para que los ciudadanos pudieran ejercer su derecho a sufragio, así como para poder comprender y observar la ley (cfr. Chávez Fajardo, 2022). La función de la Universidad de Chile en un primer momento era equiparable a una superintendencia en educación pública, responsable de todo el sistema educativo. En su fundación se la dividió en cinco Facultades con sendas funciones (Filosofía y Humanidades, Ciencias Matemáticas y Física, Medicina, Leyes y Ciencias Políticas, y Teología). Se destaca, de estas funciones, la de regular las escuelas primarias, tanto en su funcionamiento como en los materiales que se utilizarían en estos espacios, sobre todo en lengua, literatura nacional e historia y estadística de Chile (cfr. González Jiménez, 2023, p. 18). Esta dinámica reguladora de la Universidad de Chile continua hasta entrado el siglo XIX y cesa, en tiempos del rectorado de Ignacio Domeyko, en pos del espacio universitario formativo.

Asimismo, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, la intervención estatal implementó un sistema educacional gratuito en todos sus niveles: “lo que libera, en parte, a los estudiantes de la presión de las familias, las estrategias de los filántropos o la Iglesia” (Ruiz Schneider, 2012, p. 15). En efecto, en una de las reformas que tuvo la *Constitución de 1833*, que data del 13 de agosto de 1874, se incluyó la libertad de enseñanza. Referentes en la consolidación de la educación pública fueron Valentín Letelier (futuro rector de la Universidad de Chile y fundador de su Instituto Pedagógico), Claudio Matte (también futuro rector de la Universidad de Chile y autor del *Silabario Matte*) y Abelardo Núñez (autor de la *Organización de las escuelas normales* en 1883). Después de los viajes y estudios de los tres en Europa y Estados Unidos, determinaron

¹ Se destacan, fuera de su *Gramática*, por ejemplo, las “Advertencias sobre el uso de la lengua castellana, dirigidas a los padres de familia, profesores de los colegios y maestros de escuelas de Andrés Bello”, publicadas a cinco años de haber llegado a Chile, en 1834, en el periódico *El Araucano* o el escasamente estudiado *Principios de la ortología y métrica de la lengua castellana* de 1835. Asimismo, en 1855 se promulgó el *Código Civil*, de su propia autoría.

que la formación idónea era la prusiana, por lo que se instaló el método alemán, basado en la pedagogía científica de Johan Friederich Herbart. En palabras de Mansilla (2018) se optó por una línea psicológico positivista:

[...] respecto a la actuación de los estudiantes, lo que se refleja en la sobrevaloración de lo real, visible, medible y útil de la realidad. Esto derivó en un ethos que configuró el modo de pensar y otorgar el canon y estatus científico a las disciplinas que seguían este derrotero, con lo cual las ideas, percepciones y conciencia del mundo se naturalizaron en clave positivista, realista y pragmática (Mansilla, 2018, p. 199).

Todo este proceso de reforma tuvo un carácter profesionalizante. Por ejemplo, se alargó a cinco años el plan de formación y se agregaron asignaturas en pedagogía teórica y práctica. La oficialización se dio con la publicación del *Reglamento General para las escuelas normales* en 1899. Una de las medidas fue contratar profesores especializados del extranjero para ayudar a formalizar estos cambios y Abelardo Núñez estuvo a cargo de esta gestión.

Otro hito que compete a la Universidad de Chile fue la creación del Instituto Pedagógico en 1889, cuya finalidad era formar a los profesores de la enseñanza secundaria. Para su ejecución se adoptaron nuevos métodos de estudio y se incorporaron profesores de origen sueco, alemán y suizo tanto en las escuelas normales como en el mismo Instituto Pedagógico (Mancilla, 2005, p. 45-46). En este contexto es que llega Rodolfo Lenz a Chile. El lingüista alemán se instaló en Chile en 1890, con 27 años, contratado por el gobierno de José Manuel Balmaceda, para ejercer como profesor en el Instituto Pedagógico. Se había doctorado recientemente en Filosofía con mención en filología románica en la Universidad de Bonn, con una tesis sobre fisiología e historia de las palatales (*Zur Physiologie und Geschichte der Palatalen*), publicada en *Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung*, en 1887. En el Instituto Pedagógico se iba a desempeñar como profesor de francés, inglés e italiano, pero prontamente se interesó en la enseñanza “sistemática” (hoy se entendería como “sincrónica”) y la metodología de la lengua española, algo que lo llevó, al poco tiempo, a dedicarse exclusivamente a ella y, posteriormente, a la enseñanza de gramática histórica de la misma lengua. Todo ello muestra un espíritu de un lingüista formado en una tradición germánica contrapuesta a la tradición normativa imperante en el mundo hispánico. Lenz es hijo, en efecto, de su formación germánica: para él, las lenguas son fenómenos vivos, cambiantes, sociales.

Justamente, Lenz inició el estudio de la lengua española en Chile desde un punto de vista lingüístico, algo nuevo dentro de un ambiente donde la normatividad era la visión preponderante. No fue fácil esta postura (cfr. Gómez Asencio y Rojas. 2019). Empiezan, entonces, a coexistir dos formas de estudio: una en donde se presenta la lengua nacional supeditada a un monocentrismo, y otra que ve en el estudio lingüístico del plurivariacionismo un deber, siendo Lenz uno de sus precursores en Chile. Se integra con Lenz un nuevo tipo de normativización: la de la universidad como espacio de estudio, análisis e investigación de la realidad lingüística. En otras palabras, aparece el lingüista en su papel de profesor universitario como un sujeto que norma y cuyas herramientas lingüísticas aportan una visión original respecto a la cuestión de la lengua. Los estudios gramaticales en Chile y, sobre todo, en la Universidad de Chile, por lo tanto, fluctúan entre la defensa de una norma de carácter monocéntrico y el estudio científico de la gramática.

Los cambios sociales, políticos y económicos vividos en el Chile y el mundo entre fines de los años veinte y comienzos de la década del treinta del siglo XX (cfr. Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012) tuvieron un impacto en la Universidad de Chile. Al mismo tiempo, el empuje de la comunidad universitaria trajo consigo, a principios de esta misma década, la autonomía universitaria, histórica en Chile, bajo el rectorado de Juvenal Hernández Jaque. En este contexto, se llevó a cabo en 1934 una reforma en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Bellas Artes (a la que llegó y enseñó Lenz), la que pasó a llamarse Facultad de Humanidades y Educación. Fruto de la reforma, el Instituto contribuiría a la formación de excelencia de los estudiantes de pedagogía, puesto que el sello de esta unidad académica era un profundo y constante estudio de las disciplinas humanísticas. De allí en adelante, el foco del Instituto Pedagógico sería la formación de docentes de secundaria. Así lo describía el profesor Rolando Mellafe Salas: “La educación sería el centro principal de las preocupaciones de la facultad en un espectacular avance hacia el dominio profesional sobre el académico. Sin embargo, este profesionalismo trató de ser bien cimentado sobre bases profundamente científicas; de aquí la separación de las humanidades” (Mellafe Salas, 1988, p. 15).

Quedaban entonces, para el dominio del Instituto Pedagógico, las asignaturas técnico-profesionales de la disciplina, así como sus prácticas. Sin embargo, el trabajo académico de investigación no se descuidó, por lo que era imprescindible redactar una memoria final o tesis

para poder obtener el título de profesor de Estado². En este sentido, el Instituto de Humanidades Superiores contribuiría a la formación integral de los profesores. De hecho, en el decreto 124 de 1934 se indicaba que su función era: “ampliar el estudio de las ciencias y las letras, ya sea con fines desinteresados de cultura, o como preparación para la docencia y otras actividades profesionales” (Mellafe Salas, 1988, p. 15). La división de los institutos tuvo como resultado la especialización en ambas líneas: la humanística y la pedagógica, en un ambiente de renovación, apertura al mundo y culturización. El Instituto Pedagógico, con diferentes reformas a través de los años, continuó siendo el referente en la formación profesional de los profesores y contribuyó significativamente al desarrollo de la educación en el país. Desafortunadamente, el violento golpe militar que destruyó la institucionalidad del país el 11 de septiembre de 1973, también tuvo consecuencias para la Universidad y específicamente para el Instituto Pedagógico, pues trajo como consecuencia la desvinculación definitiva del Instituto como unidad académica de la Universidad de Chile en 1981.

3 Acerca de las producciones gramaticales en Chile. Una breve periodización

En el lapso de más de medio siglo entre la publicación de la cuarta edición de la *GRAE* (1796) y la subsiguiente, en 1854 (el “largo silencio gramatical académico”³, en palabras de Gómez Asencio (2009)), se publicaron algunas gramáticas en lengua española en diferentes puntos del mundo hispánico, como las reconocidas *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*, de Salva (1830), o la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, de Andrés Bello (1847).

El hecho de que la *Gramática* de Bello fuese destinada “a los americanos”, como menta su título se remonta a las vivencias del autor con intelectuales españoles en sus tiempos en Londres, donde residió entre 1810 y 1829, puesto que allí interactuó y debatió con eruditos como Antonio Puigblanch, Vicente Salvá o Bartolomé José Gallardo, entre otros. Allí Andrés

² Un estudio por hacer es, justamente, estudiar todas esas memorias finales y determinar una escuela gramatical relacionada con algunos de los profesores que se mencionarán a continuación.

³ Algo que fue observado en un artículo que Andrés Bello publicó en el periódico *El Araucano* en 1832 (a tres años de llegar a Chile): “Gramática castellana. Artículo crítico sobre la Academia española” (cfr. Gómez Asencio, 2009, p. 2).

Bello fue testigo de las disputas lingüísticas entre los mismos intelectuales españoles, como el ya mencionado Salvá, Antonio Martínez de Noboa o Pedro Martínez López. De estas disputas Bello determinó no escribir una gramática para los españoles, sino para los americanos, aunque terminó siendo una gramática de la lengua sin más, con un objetivo claro: la unidad y la cohesión del español. En palabras de Gómez Asencio (2009): “no fue una gramática de la lengua, sino una gramática de una de las variedades de la lengua, precisamente seleccionada por el gramático [...] la que se presenta como modelo y norma” (Gómez Asencio, 2009, p. 5). Sin embargo, el que sea una gramática *castellana* (española hoy por hoy) viene a sentar las bases de un “principio de igualdad entre todas las provincias del idioma” (Gómez Asencio, 2009, p. 11) en donde usos zonales más que proscribirse, deben mostrarse y conservarse.

A diferencia de Salvá, que daba cuenta de la gramática según “la que ahora se habla” (siguiendo su título), Bello apostaba, en palabras de Coseriu, a una lengua histórica *in extenso*; por ello, los ejemplos que usa, abundantes, se centran en autoridades áureas (en mayor número), dieciochescas y algunas contemporáneas al autor. La finalidad radica en la comprensión, por lo demás, de la textualidad en lengua española en general:

La gramática no constituye solo ni fundamentalmente una presentación del buen uso de la lengua actual, o de la lengua culta y literaria, sino también una explicación de estados pasados y en desuso, de formas raras; la gramática no es solo un arte inmanente: es, también, puerta de acceso a la literatura. La gramática es, además y finalmente, medio para facilitar la comprensión de las obras literarias, sean arcaizantes, sean antiguas (Gómez Asencio, 2009, p. 8)

Esto hace que esta sea una gramática en donde las autoridades que priman son las españolas (en menor número meridionales) y que su gramática para americanos termine siendo, a la larga, una gramática *peninsularista* (Gómez Asencio, 2009, p. 9)⁴. La gran

⁴ Se toman los datos del estudio de Gómez Asencio (2011) quien hizo un rastreo de las autoridades citadas en la *Gramática* en donde, salvo el mexicano Ruiz de Alarcón o el venezolano Baralt, así como el canario Iriarte, la mayor parte son autoridades españolas no meridionales (77% no meridionales frente a 23% andaluces determina Gómez Asencio, 2011, p. 140). Las más citadas son Cervantes, con un tercio del total de citas; Fray Luis de Granada con 43 citas; Martínez de la Rosa con 36 citas; el padre Juan de Mariana con 20 citas; Jovellanos con 19 citas y Carlos Coloma con 15 citas (Gómez Asencio, 2011, p. 140). Respecto a la periodización de estas autoridades: “el 57% floreció antes del siglo XVIII; un 13% lo hizo más o menos entre 1750 y 1800, y un 30% está compuesto por autores estrictamente coetáneos de nuestro gramático” (Gómez Asencio, 2011, p. 140).

preocupación de Bello, más que el léxico⁵ era el avenimiento de usos sintácticos tomados, sobre todo, del francés (*neologismos de construcción* como él los llama), lo que “inunda y enturbia mucha parte de lo que se escribe en América, y alterando la estructura del idioma, tiende a convertirlo en una multitud de dialectos irregulares, licenciosos, bárbaros; embriones de idiomas futuros” (Bello, 1898 [1847], pp. VI-VII). La finalidad es, en rigor, que se genere una comunicación uniformada, universal (parafraseando a Gómez Asencio, 2009, p. 6), gracias al conocimiento de la *norma culta*, pues esa es la finalidad de una gramática para Bello: una que contenga información acerca del “buen uso, que es el de la gente educada” (Bello, 1898 [1847], p. 15)⁶. En palabras de Jacsic *et al.* (2013), hay “un énfasis en la enseñanza de la lengua, orientada a la alfabetización del pueblo y al empleo culto del idioma” (Jacsic *et al.*, 2013, p. 7), a una “lengua no contaminada ni de latinismos innecesarios ni de galicismos [...] como variedad *pura*” (Gómez Asencio, 2009, p. 16).

Esto está directamente relacionado con los procesos estandarizadores mencionados en el apartado anterior, en donde la alfabetización y la educación pública son claves para un aspecto relevante en donde Bello jugó un papel fundamental en Chile: “la comprensión y observancia de la ley” (Jacsic *et al.*, 2013, p. 8). Publicada en Santiago de Chile, por la Imprenta El Progreso, a los 66 años de nuestro autor, la *Gramática*, como bien dice Gómez Asencio, de estar destinada a los americanos, pasó a ser una obra destinada al público hispanohablante en general opacando ejercicios gramaticales anteriores⁷. Su contenido innovador hará de ella una de las más relevantes de las gramáticas en lengua española:

la estructura gramaticográfica del texto, totalmente personal e idiosincrásica y ajena por completo a los moldes heredados de cualquiera de las tradiciones precedentes; las peculiarísimas doctrinas bellistas en infinidad de asuntos teóricos, descriptivos, definatorios, clasificatorios, etc. del material lingüístico de naturaleza gramatical; la compacidad metodológica y doctrinal; la idoneidad de su adecuación descriptiva, etc. etc. (Gómez Asencio, 2009, p. 16-17).

⁵ Puesto que, por “el adelantamiento prodigioso de todas las ciencias y artes, la difusión de la cultura intelectual y las revoluciones políticas”, no debe haber preocupación ni censura por “la introducción de vocablos flamantes”, (Prólogo, p. VII).

⁶ Algo que ya estaba en Quintiliano, cfr. Gómez Asencio, 2011, p. 139.

⁷ “una gramática nueva, de planta nueva, de gente nueva y para gente nueva: gramática de la lengua; de la lengua castellana; de la lengua castellana destinada al uso de los americanos” (Gómez Asencio, 2009, p. 5).

Como sea la relevancia de Bello en Chile, en este país hubo una producción gramatical previa, como la del educador conservador Fernando Zegers, quien publicó en 1844 el *Tratado de gramática castellana, dedicado a la juventud americana de los pueblos que hablan la lengua española* de (1844), estudiado desde una perspectiva glotopolítica por Arnoux, Lauria y Cifuentes (2021) y que, tal como la *Gramática* de Bello, se trata de un texto normativo, que entiende la gramática como “el arte de hablar bien”, por lo que censura isoglosas características del español americano. Como sea, Gómez Asencio (2009) ha descrito este texto como “despegado, ambicioso y panamericano” (Gómez Asencio, 2009, p. 5).

Respondiendo a la pregunta si las gramáticas de Zegers y Bello sirvieron para la enseñanza escolar en Chile, la respuesta es clara: la de Zegers estaba destinada a la “juventud americana”, con un prólogo dirigido, justamente, a los maestros de primeras letras, a los de gramática castellana y también a los padres de los estudiantes (Arnoux *et al.*, 2021, 182) mientras que la de Bello no tenía fines pedagógicos, puesto que “resultaba complicada de utilizar en la escuela secundaria debido a que no seguía una progresión temática adecuada a las necesidades didácticas” (López-García, 2007, p. 696). Sin embargo, la *Gramática* fue adaptada por el mismo Bello para usos escolares en 1851, con su *Gramática castellana para uso de las escuelas*, así como con una segunda edición ampliada en 1861: el *Compendio de gramática castellana escrito para el uso de las escuelas primarias*. Esta gramática era altamente prescriptiva, con un tono dogmático, como observan Arnoux, Lauria y Cifuentes (2021, p. 197).

En este contexto es que la Real Academia Española publicó la quinta edición de su *Gramática* en 1854. Ese mismo año apareció en Chile la primera edición del *Compendio de gramática castellana, compuesto y arreglado a las doctrinas de la Gramática del Sr. D. Andrés Bello* del chileno José Olegario Reyes, obra que contó con la aprobación del mismo Andrés Bello para su difusión en espacios escolares. Llegará a contar con numerosas ediciones y se instaló como el texto oficial de la enseñanza en las escuelas durante treinta años. Como reza el título, el *Compendio* de Reyes es una adaptación de la teoría de Bello. Se adaptó a los requerimientos pedagógicos, por lo tanto, y construyó “un texto que atiende a la nueva situación, que es lo que finalmente va a dominar en las reformulaciones pedagógicas” (Arnoux, 2014, p. 26). El hecho de ser el *Compendio* el texto de enseñanza utilizada en el aula chilena va a implicar la preeminencia de la gramática razonada: “que diera razón de los hechos lingüísticos y aplicara

criterios atentos a la racionalidad moderna, es decir, criterios uniformes y económicos. Así, una explicación “racional”, [...] iba a formar intelectualmente a los jóvenes y esa formación podría proyectarse a otras áreas” (Arnoux, 2014, p. 27).

No será la de Reyes la única versión de una gramática para escolares en Chile: en 1859 el presbítero José Ramón Saavedra publicó la *Gramática elemental de la lengua española*, Miguel Francisco Guillou publicó unas *Lecciones teórico-prácticas de gramática castellana* en 1874 y Sandalio Letelier publicó un *Compendio de gramática latina y análisis castellano* en 1877, entre otras. González Jiménez (2023), al respecto, da cuenta de qué libros para la enseñanza de la gramática se utilizaban en el caso de la Escuela Normal de Preceptoras, en donde la adopción del *Tratado elemental de gramática castellana* de Bello se empezó a usar desde la década del 80, puesto que en la década del sesenta se utilizaban las de Reyes y la de Miguel Francisco Guillou.

De los autores de marras, cabe destacar la figura del presbítero José Ramón Saavedra. Su *Gramática elemental* fue un texto destinado a la enseñanza escolar y presentado a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile y rechazado para ser publicado en dos ocasiones. Fuera de su tono pedagógico, tenía influencias, entre otros, del racionalista español Fernández Monje, así como de un “sector más bien conservador el espectro lingüístico-ideológico” (Bustos *et al.*, 2015, p. 44) y claramente tributario a la gramática académica y a la peninsular conservadora en general, como Juan José Arbolí y Acaso y su *Gramática general*. La finalidad de su *Gramática elemental* era, en rigor, reemplazar a la de Bello como texto de enseñanza escolar, sobre todo por la complejidad en su terminología y sus clasificaciones (cfr. Bustos *et al.*, 2015, p. 45-46). Los argumentos más duros de Saavedra hacia Bello los hará en su *Censura de la Gramática castellana del Sr. Andrés Bello* (1863). Este opúsculo cerró con una dura sentencia: “La veneración supersticiosa con que se la mira, y la infabilidad que maquinalmente se le atribuye, han logrado consagrar como dogmas todas sus doctrinas, y mirar hasta en sus formas la obra de alguna misteriosa Divinidad” (Saavedra 1863, p. 72). Fuera de dar cuenta del peso de la escuela Bello y su tradición gramatical, la misma gramática del presbítero, a su vez, no contó con la aprobación de la Universidad de Chile y no pudo ser publicada.

Con la fundación del Instituto Pedagógico en 1889 queda demostrada la relevancia de la formación en lengua española, puesto que el programa de castellano contemplaba “analogía, sintaxis, ortología, ortografía, retórica, métrica, composición literaria, historia de la literatura española y aplicaciones de estos contenidos” (ver artículo 7 del decreto de fundación del Instituto en: González Jiménez, 2023, p. 24). Por ejemplo, hacia 1895 y 1896, en el primer año del programa de castellano se llevaba a cabo un “estudio razonado de las partes de que se compone el discurso, consideradas separadamente” así como la “corrección de palabras y frases viciosas, y ejercicios escritos” (González Jiménez, 2023, p. 24). En segundo año se llevaba a cabo un “estudio razonado de las palabras en sus mutuas relaciones en el discurso” así como de “idiotismos del castellano y retórica General” (González Jiménez, 2023, p. 24), entre otros temas. En este periodo inaugural del Instituto Pedagógico el profesor encargado para las asignaturas de segundo año era Rodolfo Lenz, quien impartía dos cursos paralelos, uno donde trataba: “la fonética, la ortología, la ortografía el diccionario i el lenguaje vulgar, i el otro la morfología i la sintáxis” (Instituto Pedagógico, 1895, p. 7), en ello destinaba tres horas diarias (cfr. González Jiménez, 2023, p. 25). Una asignatura que el mismo lingüista recuerda como fundamental para desarrollar sus propuestas gramaticales será “Lingüística castellana”, impartida desde 1895. Él mismo afirma que su voluntad era “profundizar los conocimientos gramaticales de los futuros profesores del idioma patrio” (Lenz, 1924, p. 1243).

Hasta lo analizado, es la primera vez que se menciona desde estos espacios el *idioma patrio* en Chile, algo que Lenz parafrasea de los preceptos establecidos en la reforma de la enseñanza secundaria, en particular del *Plan de Estudios* de 1893, donde él mismo y toda la camada de profesores fundadores del Instituto Pedagógico, sobre todo alemanes, ayudaron en su redacción (cfr. VVAA, 1893). La cita es, específicamente, de Federico Hanssen, quien expresa, en el plan de la enseñanza de castellano que “El idioma patrio se debe aprender por imitación de buenos ejemplos y no por estudios teóricos” (VVAA, 1893, p. 27). Para Lenz, a su vez, este *idioma patrio* solo puede estudiarse desde una perspectiva historicista: “la verdadera comprensión de la lengua nacional como fenómeno social debe darse mediante el estudio de la historia del idioma y de su literatura, estudio que naturalmente siempre debe partir de lo concreto, de la constante lectura de buenos autores (Lenz, 1912, p. 474). Es algo en lo que había reflexionado Lenz en la memoria *La enseñanza del castellano y la reforma de la gramática*,

publicada en 1920: “creo que es necesario hacer en los años superiores del Liceo un repaso sistemático de la gramática del idioma patrio con un estudio científico de las definiciones gramaticales, fundado en la lógica y la psicología” (Lenz, 1920b, p. 345). La finalidad del estudio de la gramática tendrá por fin principal: “dar al hombre culto una idea clara de lo más sublime que distingue al hombre de otros seres: del mecanismo del pensamiento y su comunicación” (Lenz, 1920b, p. 368).

Es relevante la llegada de lingüistas como Hanssen y Lenz a Chile, puesto que hay un cambio en el pensar y hacer gramática, en donde, más que normar, se buscó describir la lengua⁸. En particular nos enfocaremos en Lenz, sobre todo por sus producciones y reflexiones en torno a la gramática, lo que nos convoca en este estudio. En 1912, a doce años de haber llegado a Chile, Lenz dictó la conferencia “¿Para qué estudiamos gramática?” en donde afirmaba que “escribir una gramática quiere decir dar una descripción completa de la estructura lógica del idioma, no imponer leyes según las cuales se deba hablar” (Lenz, 1912, p. 458), asimismo, descartaba la gramática como un arte: “la gramática es una ciencia, tan seguramente como la lógica es una ciencia y no un arte” (Lenz, 1912, p. 455), por lo que “las ciencias no deben creerse como los dogmas de la fe, sino que deben ser comprendidas” (Lenz, 1920b, 352). En 1920 publicó el segundo hito gramatical en Chile (en manos de un extranjero naturalizado): *La oración y sus partes*. Esta obra constó de cuatro ediciones (1920⁹, 1925¹⁰, 1935¹¹ y 1944¹²), las

⁸ En ello, la descripción dentro de las conclusiones en el estudio de Gómez Asencio y Rojas es la adecuada: “la extraordinaria formación lingüística de Lenz, su espíritu independiente y prácticamente indomeñable, [...] su rigor científico. También su capacidad crítica, analítica y reflexiva; [...] casi todo es sometido a revisión. Igualmente, la racionalidad de su aproximación a la lengua española, su sentido y sensibilidad lingüísticos, su minuciosidad descriptiva y su tino en la reflexión y el análisis gramaticales” (Gómez Asencio y Rojas, 2019, p. 122).

⁹ Madrid, Publicaciones de la *Revista de Filología Española*.

¹⁰ Madrid, Publicaciones de la *Revista de Filología Española*. Con el subtítulo: “Estudios de gramática general y castellana” (cfr. Gómez Asencio, 2016, p. 149). También en esta edición se agrega una observación acerca de la nasal mapuche (cfr. Gómez Asencio, 2016, p. 150). Asimismo, en cada párrafo se le agrega un título “que da idea a su contenido” (Gómez Asencio, 2016, p. 150).

¹¹ Impresa en Ávila, España y no hubo intervención de Lenz (cfr. Gómez Asencio, 2016, p. 150).

¹² La única publicada en Chile, póstuma, en Editorial Nascimento, a cargo de Alfonso M. Escudero. Para Gómez Asencio (2016, p. 151) es esta la preferible: “Lenz disponía de un ejemplar de la 2ª-1925, “que él llamaba su *Handexemplar*”, donde “iba anotando las modificaciones –leves– que proyectaba para la tercera edición. Pero sobrevino la muerte (7-IX-1938)”. A esa cuarta edición trasladó Escudero las “enmiendas indicadas o insinuadas” por Lenz en su particular ejemplar. Se insinúa, pues, esta como edición preferible para nuestros propósitos” (Gómez Asencio, 2016, p. 151).

tres primeras publicadas en España y una (la cuarta, última y póstuma) en Chile. Como dan cuenta el epistolario entre Lenz y Lehmann-Nitsche, el chileno-alemán ya había empezado a trabajar en este texto entre 1915 y 1918 (cfr. Ennis y Soltmann, 2023, p. 221). En efecto, tras la visita del mismo Menéndez Pidal a Chile en 1916, para que se reabriera la Academia Chilena de la Lengua, le pidió a Lenz una colaboración para la *Revista de Filología Española*:

Le prometí un estudio sobre “La Oración y sus Partes” en que deseaba revisar críticamente las cuestiones fundamentales de la gramática general y de la castellana en particular. Por gramática general entiendo todo lo que yo mismo sé de la estructura de los idiomas de la tierra, tanto por la práctica directa como por el estudio de obras científicas, en particular de las grandes enciclopedias filológicas (Lenz, 1920b, p. 361).

“Colaboración” que creció, se transformó en libro y fue publicado como tal por la RFE. Gómez Asencio (2016) reflexionó en torno al difícil papel de redactar una gramática en Chile después de Bello: “y hacerlo sin seguirlo ciegamente [...]. No debía ser tarea fácil tras el excelente trabajo de Bello o tras la merecida e inmensa fama del polígrafo venezolano-chileno. Lenz apostó, sin embargo, por ello y se puso manos a la obra” (Gómez Asencio, 2016, p. 151)¹³; como sea, reconocía la relevancia de la *Gramática* de Bello, así como su escuela en lo que respecta a la enseñanza de la gramática en Chile. Es más, la edición anotada por Cuervo era para Lenz “el compendio más completo y más concienzudo que existe respecto a la gramática moderna de la lengua española” (Lenz, 1920 en: Ennis y Soltmann, 2023, p. 244)¹⁴, mas esta debía ser modernizada:

Debido a la influencia de la obra de Andrés Bello, que está a una altura científica infinitamente superior a las demás gramáticas antiguas, la enseñanza del análisis gramatical y lógico en Chile desde, digamos 1850, ha estado en un nivel mucho más alto que, por ejemplo, la enseñanza rutinaria de la gramática francesa en Francia o la de la inglesa con su *parsing* en los colegios de Inglaterra. [...] Lo que se practicaba en Chile era ya mucho mejor,

¹³ Lenz mismo era consciente de lo que implicaba ir contra las ideas de Bello en Chile o lo manifestaba, como en sus cartas a Lehmann-Nitsche: “Ahora he escrito una Memoria para el Consejo de Instrucción Pública, en la cual hago propaganda contra Bello y a favor de la nueva gramática académica. Eso resultará probablemente en un nuevo escándalo. Pero la ciencia no pregunta por nombres y linajes” (Lenz (1920), en: Ennis y Soltmann, 2023, p. 244).

¹⁴ Hay que hacer la observación, por lo demás, de lo que era la figura de Cuervo para Lenz, por lo demás: “Por cierto, ningún otro habló tan claramente de la idea, de futuras diversas lenguas castellanas en América, como el único filólogo sudamericano de origen R.J. Cuervo” (Lenz en 1903 en Ennis y Soltmann 2023, p. 124).

pero está lejos de satisfacer exigencias científicas modernas (LENZ, 1912, p. 466-467)

Es más: Lenz llegó a ser bastante severo con la vigencia de la *Gramática* del venezolano: “creer que las teorías que Bello estableció en 1847 deben guardarse intactas en la enseñanza, es lo mismo que negar el progreso de la filología castellana desde aquella época hasta hoy [...] las teorías de Bello me parecen de valor dudoso o enteramente inaceptables” (Lenz, 1920a, §5). Por lo mismo, fue un defensor de la gramática académica, sobre todo cuando la RAE publicó una nueva edición en 1917 y la entendió, parafraseando, como “*el tratado más sistemático y completo que hay sobre esta materia*” (Lenz, 1920b, p. 345)¹⁵ y debía la enseñanza escolar chilena sustituir poco a poco la nomenclatura académica por sobre la bellista. Sin embargo, no era partidario de utilizar ambas gramáticas en la enseñanza escolar: “La actual gramática de la Academia y la de Bello no fueron ni serán jamás textos adecuados para la enseñanza secundaria, no, mucho menos, para la primaria” (Lenz, 1920b, p. 368).

En rigor, lo que buscaba Lenz eran objetivos claros en la enseñanza de la gramática escolar. Por ejemplo, en su conferencia “¿Para qué estudiamos gramática?” planteaba que en la enseñanza escolar primaria se debiese estudiar la lengua desde una perspectiva práctica y que: “no se siga creyendo en el valor práctico de un análisis gramatical hecho con términos técnicos cuyo alcance científico, si acaso lo tienen, queda en tinieblas para los alumnos, y a veces, también para los profesores” (Lenz, 1912, p. 474). Por lo mismo en su *Memoria al Consejo de Instrucción Pública* era tajante (las cursivas son nuestras): “La práctica de las artes [...] se aprende por el *ejercicio*” (Lenz, 1920b, p. 368). En efecto, en relación con las modificaciones de los nuevos programas de instrucción secundaria de hacia finales del siglo XIX, es clave la enseñanza en el “idioma patrio los *rumbos prácticos* de la enseñanza directa, en vez de la abstracta gramatical y teórica” (Lenz, 1920b, p. 348). En el caso de la enseñanza secundaria, el estudiante debía dedicarse al estudio “la lógica y de la psicología, a la formación y clasificación de conceptos, juicios y silogismos y a los fenómenos fundamentales del pensamiento humano por medio de un análisis científicamente correcto del lenguaje” (Lenz, 1912, p. 474). Por la misma razón, para Lenz: “el papel de los estudios gramaticales es muy

¹⁵ También aplaudió la “Gramática” en *La Lengua de Cervantes* (1905) de Cejador y Frauca.

distinto de lo que creían Andrés Bello y sus contemporáneos; que en la enseñanza primaria y en los años inferiores del liceo el análisis gramatical y lógico debe ceder su lugar al estudio práctico del idioma entero, y no solo de su gramática” (Lenz, 1912, p. 474).

Estas reflexiones son el reflejo de la formación universitaria de Lenz en Alemania, sobre todo del sicologismo de Wundt. Justamente, el tono de *La oración y sus partes* claramente tributa a la formación y a la escuela más relevante del sabio alemán:

[*La oración y sus partes*] es una propaganda para la ciencia alemana, ya que me baso sobre todo en la psicología de los pueblos de Wundt, y creo que va a hacer una impresión en algunos. Abordo el asunto desde un punto de vista lingüístico bien amplio, como para aclarar a los maestros de escuelas algunas cosas acerca de las cuestiones generales. También entra una buena cantidad de mapuche, como ejemplo de una lengua fácilmente analizable. ¡Pero lamentablemente se hace cada vez más largo! (Lenz (1917) en: Ennis y Soltmann, 2023, p. 220)

En rigor, para Lenz la formación gramatical en un liceano iba, más bien por el “*mental training* que la antigua enseñanza humanista buscaba ante todo en el estudio de las lenguas clásicas: analizar el lenguaje humano quiere decir tratar de comprender la principal manifestación del alma humana [...] el punto de partida para llegar a comprender la psicología, la lógica, la ética” (Lenz, 1924, p. 1244). Por ello la gramática enseñada era insuficiente: “el estudio científico del lenguaje humano en general, y de la lengua patria como expresión del alma nacional en particular, naturalmente no se limita a las materias que se encuentran tratadas en la antigua Gramática castellana de la Real Academia española, ni en la de don Andrés Bello” (Lenz, 1924, p. 1244). Por lo mismo y ya desde la lingüística, al concebir Lenz las lenguas como fenómenos sociales, sujetas al cambio lingüístico, se están fijadas a unos universales, que pueden ser sostenidos por una gramática general: “De ahí que le interesara en toda su heterogénea multiplicidad el lenguaje popular chileno” (Valencia, 1993, p. 140). Es más, en el cambio lingüístico prima el uso por sobre cualquier cosa. En palabras de Lenz: “Y, sin embargo, tales construcciones monstruosas [como “A las ambiciones personales es a las que se deben tantas revoluciones” en vez de “Las ambiciones son lo a que se deben...”] para cualquier extranjero son hoy correctas en castellano, porque correcto no es lo que pide la lógica o la gramática latina, sino todo lo que el uso común ha aceptado” (Lenz, 1920b, p. 351). El mismo Menéndez Pidal describió así *La oración y sus partes*:

Es esencialmente un libro de gramática general, atento a precisar y renovar sobre todo el concepto de las partes de la oración [...] Añádase que en este libro se ensaya por primera vez (atendiéndose el autor principalmente a las opiniones de Wundt) poner en conexión los estudios de psicología lingüística con los de la lengua española” (Menéndez Pidal (1920) en: Lenz, 1920a, p. V).

De hecho, la finalidad de *La oración y sus partes* era ir más allá del español, tal como afirma Gómez Asencio (2016, p.179): “Se recordará que Lenz escribe un libro de gramática general y castellana. Sus referencias al lenguaje, a todas las lenguas, a familias de lenguas, etc. son constantes a lo largo del texto”. Como sea, las reflexiones en torno al español, sobre todo por esta tendencia universalista son bastante más descriptivas que una gramática como la de Bello. Es más, en lo que respecta al español hablado en América, en especial en Chile, es donde se pueden apreciar las divergencias entre Bello y Lenz. En su trabajo de 2019, Gómez Asencio y Rojas dieron cuenta de algunas de las diferencias entre ambos; sobre todo en lo que concierne a la norma prestigiosa, que es la peninsular (Bello) frente a describir la lengua (Lenz) con una serie de casos. Tal es el caso de los usos de gerundio y “la violenta crítica” con que Bello condena ciertos usos, como: “Frasas como *el general X llegó ayer a la capital, siendo recibido con grandes ovaciones populares* se leen constantemente en los diarios americanos [...] y no chocan a la mayoría de los lectores” (Lenz, 1920b, p. 392-393). O en el uso de *cantara* con valor de ‘había cantado’: “No sé si es realmente un arcaísmo, como dice Bello [...] En todo caso, este uso, criticable o no, corrobora que el castellano moderno siente todavía el valor de indicativo de la forma en -ra” (Lenz, 1920b, p. 446-447), ambas presentadas, junto a otros casos del mismo tipo, por el mismo Lenz (ver, sobre todo, 1924) y, posteriormente, por Gómez Asencio y Rojas (2019, p. 114-115).

El mismo Lenz fue pesimista respecto al influjo de su cátedra en los liceos chilenos, en donde, a 1920b:

se seguía enseñando estrictamente según las teorías de don Andrés Bello, y eso era explicable. Los profesores jóvenes no se atrevían a aplicar en la enseñanza escolar las teorías científicas modernas que habían aprendido en el Instituto Pedagógico, porque con razón temían la oposición de los profesores antiguos, que estaban en las comisiones examinadoras (Lenz, 1920b, p. 360).

Como sea, su legado se ha confirmado, de manera directa, con dos publicaciones durante estos años: *Nociones de Lingüística Jeneral según las clases del Prof. Dr. Rodolfo Lenz* de María Luisa Jenschke (Santiago, Imprenta Universitaria, 1923), hasta ahora el primer nombre femenino ligado a la Universidad de Chile y a la lingüística (no así a la gramática, por lo mismo la figura y relevancia de Jenschke se dejará para otro estudio) y *Gramática Castellana. Apuntes tomados en clase del Dr. Lenz* de Esteban Moraga (1919), al que también debe estudiársele monográficamente.

Respecto a posibles escuelas en la Universidad de Chile que unan las reflexiones tanto de Bello y como de Lenz, se puede pensar en uno de los exalumnos: Carlos Vicuña Fuentes. Vicuña Fuentes estudió en el Instituto Nacional y en el Instituto Pedagógico y *a posteriori*, fue profesor de ambas instituciones. Había publicado unos años antes de *La oración y sus partes* un *Tratado elemental de análisis lógico de la proposición castellana* (1916). Estudiado por Bargalló Escrivá (2021), la autora determina que la obra tiene un lineamiento basado en el análisis lógico, que era lo que se pedía en el plan de estudios. Lo relevante de este texto es que es el primer manual sobre análisis lógico y gramatical en suelo americano (cfr. Calero Vaquera 2008). Asimismo, la obra tiene un criterio funcional y no semántico (Bargalló Escrivá, 2021, p. 231). Respecto al canon en el *Tratado* se puede hablar de una *neutralidad canónica* (Zamorano Aguilar, 2017) con fuentes explícitas, como Bello, Salvá, la Academia y Cuervo. Se presenta, entonces, una mixtura:

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 [...] sino que reformula algunas cuestiones como signo de una nueva etapa de la lingüística que empieza a señalar el camino hacia el estructuralismo (Bargalló Escrivá, 2021, p. 230).

El mismo Vicuña Fuentes sostenía, a propósito del magisterio de Lenz, que:

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 Fuentes, 1965, p. 55)

Por lo tanto, la conjunción de ambas escuelas, la de Bello y la de Lenz dio como resultado una obra como la de Vicuña Fuentes, para quien: “aquietados hoy esos bandos ciegos, podemos armonizar sus antinomias y construir algo mejor con los materiales de unos y otros destrozados en la lucha” (Vicuña Fuentes, 1965, p. 55) no son, como se ve, antagónicos.

Hacia 1925 Lenz se retiró de la Universidad de Chile y falleció en 1938. En 1944 se publicó la última edición de *La oración y sus partes*, por lo demás. Su cátedra de “Gramática sistemática” en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile quedó en manos de Claudio Rosales. Rosales, fuera de formarse como profesor de secundaria en el Instituto Pedagógico (por lo tanto, era discípulo de Lenz), era profesor normalista, lo que hacía de él un verdadero didacta (cfr. Valencia 1993, p. 153). Tuvo una limitada obra publicada, con una base que tributa a Bello constantemente, catalogado por el mismo Rosales como “el más excelso de nuestros gramáticos” (1937, p. 104). Destaca su inaugural *Curso Elemental de Castellano: Gramática, Literatura y Preceptiva Literaria* (1923, Santiago de Chile, Imprenta Universo)¹⁶, dirigido íntegramente a profesores de enseñanza secundaria. Respecto a textos enteramente gramaticales, destacan “Las disertaciones gramaticales” (1936), obra cuyo canon explícito es el de la *Gramática* de Bello (concluye su texto: “con lo dicho basta para demostrar que la doctrina de Bello es la más lógica y la más ajustada al contenido intrínseco de la oración predicativa” (Rosales, 1936, p. 10)). Sin embargo, no se cierra solo al sabio venezolano, pues se extiende a los razonamientos lógicos y universales cercanos a los de Lenz. Estas mismas reflexiones las siguió profundizando posteriormente en “Las oraciones de verbo copulativo” (1944). También destaca “La clasificación de los verbos irregulares” (1937), obra que busca completar y enmendar la propuesta del sabio venezolano para estos verbos, pues “la clasificación de los verbos irregulares que hace ya cerca de cien años presentó el sabio venezolano Andrés Bello, con ser la más perfecta de todas, no satisface las exigencias del rigorismo científico” (Rosales, 1937, p. 104). Con una perspectiva estructuralista, Rosales propuso una clasificación en ocho “familias” y con una división entre defectivos y no defectivos. En el texto de 1944, intentó superar la propuesta de Bello y de la Academia, así como criticar los postulados de Vicuña Fuentes. Propuso, a su vez, nuevas nominaciones para la cuestión del verbo copulativo: *hipóstasis* para ‘sujeto’, *epístasis* para ‘atributo’ (según el concepto de Bello) y *aporema* para

¹⁶ El que bien valdrá un análisis monográfico, por lo demás.

‘predicado’ (cfr. Rosales, 1944, p. 23). Asimismo, se sabe a ciencia cierta que redactó una gramática (“una gramática magistral” en palabras de Rabanales (1964, p. 124)), hasta el día de hoy lamentablemente inédita y posiblemente perdida.

Rosales viene a cerrar una etapa cercana al tercer periodo que propone Lidgett (2017) para la historia gramatical argentina, que bien se puede extender a Chile. Este periodo abarca entre 1891 y 1936, aproximadamente, y que se caracteriza por:

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, p. 133).

Durante los años cuarenta lo que se presenta como formación gramatical en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile es, justamente, la impartida por Rosales. Acorde a lo que buscaba el Instituto Pedagógico en su reforma, la figura de Rosales encarna la mixtura del educador y del formador de investigadores. En palabras de Rabanales, uno de sus discípulos, en el maestro: “unía a una envidiable capacidad de observación, un verdadero instinto gramatical, más que por su labor publicitaria será recordado por su auténtica vocación de maestro: a él deben su formación cientos de profesores de la enseñanza secundaria y no menos de cuatro profesores universitarios” (Rabanales, 1964, p. 124).

La escuela de Rosales, prematuramente fallecido en 1951, cuenta con el también tempranamente fallecido Luis Cifuentes y su artículo “Acerca del aspecto” (1954-1955). En este texto bien da cuenta de una postura amplia, con un canon explícito que va más allá de lo exclusivamente hispánico (Lázaro Carreter, García de Diego, Gila Gaya), pasando por Lenz (a quien cita y sigue, pero también critica), para abrirse a la lingüística francesa (Marouzeau, Meillet, Vendryes), al hispanismo norteamericano (Kany), al comparativismo más clásico (L.H. Gray) o al indoeuropeísmo neogramático (Brugman y Delbrück) para poder determinar dicho concepto, sobre todo en lengua española. Cifuentes, más que nada, rinde un homenaje a su maestro: “el pretérito imperfecto español denota aspecto durativo, como siempre lo enseñó mi recordado profesor de Gramática Española, Don Claudio Rosales Yáñez” (Cifuentes, 1954-1955, p. 62).

También se destaca Gastón Carrillo, quien publicó un *Análisis sintáctico* (1959), en donde trata y entiende la gramática siguiendo a Bühler y, sobre todo, las teorías glosemáticas, su canon explícito constante a lo largo de su obra, en este caso con la teoría de la forma lingüística. Carrillo buscó, en la definición de los conceptos gramaticales, tendencias universales, que puedan ser aplicadas a las lenguas y no reducirse a lo estrictamente hispánico. En ello, se acercó y citó profusamente lo expuesto por Coseriu en *Sincronía, diacronía e historia* y criticó fehacientemente el concepto de lengua sausseriano, el que: “debe rechazarse, tanto en la lingüística empírica como en la teórica, por inútil, no fundado e insuficiente” (Carrillo, 1959, p. 24). A su vez, como Cifuentes, no dejará de mencionar a Rosales como constante influencia, así como a Lenz, a quien, *mutatis mutandis*, como los autores de marras, citó y siguió, pero también criticó. Este texto es la antesala (de hecho, es lo que adelanta en el colofón de *Análisis sintáctico*) de “Estudios de sintaxis. Las oraciones subordinadas” (Carrillo, 1963), donde propone otro tipo de análisis de las oraciones subordinadas (entendidas como no compuestas), con una lectura universalista, siempre siguiendo a Bühler, con lecturas críticas de Sechehaye, Karcevski o Brøndal entre otros, lo que da cuenta de la apertura que se ha venido dando desde este periodo.

De esta escuela, destacó Ambrosio Rabanales, con quien se cerrará este estudio destinado al ciclo de gramáticos, profesores de la Universidad de Chile (o relacionados con esta casa de estudios), que han publicado gramáticas o estudios gramaticales, aplicables a la enseñanza o no. Ambrosio Rabanales ingresó al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en 1936 y a los tres años era ayudante de cátedra con Claudio Rosales en “Gramática castellana” y de Rodolfo Oroz en “Lingüística general”. Al fallecer Rosales, Rabanales asumió la cátedra de “Gramática sincrónica española”. Entre su profusa publicación (ver Sánchez 1998-1999), destacan “Las funciones gramaticales” (1966) donde, justamente, entiende las clasificaciones de palabras como funciones primarias y secundarias. Al igual que Carrillo, Rabanales siguió a Bühler. Ya en este texto se refleja su uso conceptual característico, como llamar al adjetivo *adsustantivo* (y *adadsustantivo* y subsiguientes en consecución) o al adverbio *adverbo* (y *adadverbo* y subsiguientes en consecución), entre otros. Uno de sus discípulos, Juan Castro, también profesor de gramática durante la dictadura en Chile, hizo algunas observaciones

críticas al texto de Rabanales, las que fueron respondidas en “Las funciones gramaticales: observaciones a las observaciones” de 1969, las que vienen a afinar y sostener su teoría.

Rabanales será recordado por sus *Métodos probatorios en gramática científica*, cuya primera versión se publicó en 1971. Obra clasificada por Gilberto Sánchez como una *metodología gramatical*, fue usada como bibliografía fundamental por Rabanales, entre otros textos de su autoría, hasta las clases dictadas por él a comienzos de este siglo, antes de retirarse. Con tres ediciones (otra en 1987 y la última en 1992, la última edición publicada por editorial Istmo en España), los destinatarios de esta obra serían los profesores de gramática española y los estudiantes de lingüística. Después de treinta años de enseñanza universitaria, sea como ayudante o como catedrático, para Rabanales los *Métodos* fue el “producto de una larga experiencia pedagógica” (Rabanales, 1987, p. 561) y el objetivo de la obra es mostrar cómo el profesor de gramática puede probar a sus alumnos que esta es una verdadera ciencia:

Después de tantos siglos de enseñanza de la gramática como técnica [...], la enseñanza, hoy día, de la misma, como ciencia, requiere, entre otras cosas, que el profesor empiece por probar que esta es tal, y por esto no solo tiene que dar a conocer a sus alumnos una teoría coherente, exhaustiva y lo más sencilla posible, según el “principio de empirismo” de Hjelmslev, sino también verificar, o falsar, del modo más objetivo y convincente que sea dable, cada una de sus aseveraciones (Rabanales, 1992, p. 12).

En la primera sección de los *Métodos*, se presentan métodos “metateóricos, ya que en ellos se comentan principios aplicables [...] a la teoría lingüística en sí misma” (Martín, 2019, p. 333). Estos son la definición, el postulado, la ley, la implicación y la reducción a lo absurdo. En la segunda parte se presentan los “métodos que permiten analizar los elementos lingüísticos para descubrir sus propiedades y características” (Martín, 2019, p. 334), que son el método de residuo, la concordancia, la oposición, la conmutación, la permutación, la pasivización, la activación, la catalización, la supresión, la adición y la estadística.

El canon que atraviesa la obra de Rabanales es explícito en las primeras líneas de su texto, algo de lo que también bebió toda la escuela rosaliana: la glosemática de Hjelmslev, en tanto que “la descripción debe ser exenta de contradicciones (consistente consigo misma), exhaustiva y tan simple como sea posible. El requisito de que sea exenta de contradicciones tiene prioridad sobre el de que la descripción sea exhaustiva y este sobre el de la simplicidad” (Hjelmslev *Prolegómenos*, en: Carrillo, 1966, p. 286). Lo mismo que el *funcionalismo lingüístico*

tradicional (Martín, 2019, p. 333), por lo que se explicitan los nombres de Bally, Martinet y el mismo Hjelmslev. El valor de los *Métodos*, a su vez, radica en lo que el mismo Rabanales buscaba con ellos: que fueran una herramienta para los formadores en gramática, con: “afirmaciones de raíz funcionalista que cristalizan en una obra útil y recomendables para la docencia [...] y, al mismo tiempo, para la investigación gramatical” (Martín, 2019, p. 335). En palabras de su discípulo Juan Castro, los *Métodos*: “constituyen [...] un valioso instrumental para el conocimiento, investigación y enseñanza del sistema gramatical de nuestra lengua materna, la cual, a su vez, es el fundamento último de la educación y de la cultura. [...] se trata de una obra que ningún profesor de Castellano (es decir, de lengua y literatura españolas) debería dispensarse en frecuentar” (Castro, 1993-1994, p. 532-533).

La relevancia de los *Métodos probatorios* (creo que aún no estudiados en profundidad) tienen que ver con un gesto reivindicativo en lo que respecta al pensar la gramática y no solo la gramática española (en esto se genera un nexo nuevamente con *La oración y sus partes* de Lenz), sino de la general: “algo que hace que la obra ofrezca una doble lectura, epistemológica [...] y teórica” (Martín, 2019, p. 333), una lectura que bien la describió el filósofo Humberto Giannini como:

una prueba de que una ciencia cultural, como la gramática, puede de un modo riguroso y claro conocer su objeto. Y que puede, tal como proceden las ciencias hipotético-deductivas de la naturaleza, ‘decidir’ en caso de conflicto, qué es lo correcto (lo gramaticalmente correcto), a partir de ciertos postulados (Giannini, 1998-1999, p. 541).

Es relevante quedarse con las mismas palabras de Rabanales en lo que implica enseñar gramática y, a la vez, reflexionar teóricamente en torno a ella, con sendas reflexiones, sean artículos, sean libros para, como ya se ha mencionado “defender los fueros de la ciencia gramatical y propiciar una democrática libertad de enseñanza en este sentido, contra nuestro espíritu rutinario que una vez creyó que no había más doctrina que la de Bello, y que después ha venido creyendo que no hay otra que la académica” (Rabanales, 1964, p. 125). No hay que olvidar que el mismo Rabanales en las pruebas del Bachillerato que eran redactadas por la Universidad de Chile en 1959 pudo introducir una declaración en la cual “se considera la gramática como la teoría de un idioma, esto es, como ciencia, y en la que se establece que los candidatos a bachilleres pueden responder a las preguntas gramaticales de acuerdo con

cualquiera teoría, siempre que lo hagan de un modo consecuente y que fundamenten sus respuestas, lo que no excluye, como es obvio, la de Bello ni la de la Real Academia Española” (Rabanales, 1964, p.124).

4 Consideraciones finales

Más que conclusiones, es relevante hacer una reflexión en torno a lo que ha sucedido con la enseñanza de la gramática y la producción gramatical en Chile al día de hoy. Si bien el capítulo destinado a conocer cómo se han ido restituyendo las pedagogías en la Universidad de Chile en la transición a la democracia en los tempranos noventa y cómo desapareció la enseñanza directa de la gramática en los centros escolares desde finales de los años noventa será un tema para otra investigación, absolutamente necesaria, es un problema totalmente presente, de manera tácita, latente y patente a lo largo de esta investigación. También ha estado presente la reflexión en torno a cómo se redujeron de la malla de estudios en la Universidad de Chile los estudios gramaticales (al día de hoy solo se imparte gramática en medio semestre de cuatro meses desde hace 15 años), situación dramática por donde se le vea. Nada de esto es objeto de reflexión en este artículo, por exceder la temporalidad seleccionada, mas se ha pensado en este estado de cosas constantemente al redactar esta investigación, sobre todo por la situación crítica a la que se ha llegado en un espacio como la Universidad de Chile en donde la gramática, su enseñanza y su reflexión teórica fue un referente de excelencia. Lo que puede ser un claro indicador de esta sequía gramatical en las últimas décadas es que no exista ninguna obra gramatical publicada en la Universidad de Chile desde Rabanales, salvo la obra coordinada por la profesora y ex alumna Gabriela Osorio Olave: *Gramática para la escritura escolar* (LOM, Santiago de Chile, 2024), lo que puede ser un aliciente en un periodo crítico en lo que concierne a la lectoescritura y el desconocimiento gramatical generalizado en la zona.

En ello uno puede volver a las reflexiones de Lenz en *La enseñanza del castellano y la reforma de la gramática* en donde el “repasso sistemático de la gramática del idioma patrio con un estudio científico de las definiciones gramaticales, fundado en la lógica y la psicología” (1920 b, p. 345) tenga por fin principal: “dar al hombre culto una idea clara de lo más sublime que

distingue al hombre de otros seres: del mecanismo del pensamiento y su comunicación” (1920b, p. 368), algo que no hay que olvidar ni descuidar en estos tiempos.

Agradecimientos

Agradezco al profesor Leandro Silveira de Araujo quien me convenció en investigar acerca de esta materia al invitarme a la mesa redonda “La historia de la gramática en Hispanoamérica: Argentina y Chile”, en el contexto del *I Encuentro de Gramaticografía Ibero-Americana (EGrIA)*, en abril del año 2025. Gracias a ello, me abrió un universo maravilloso.

Referências

AMUNÁTEGUI, D. El sistema de Lancáster en Chile i en otros países sud americanos. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes, 1895.

ARNOUX, E. N. Hacia una gramática castellana para la escuela secundaria: opciones y desplazamientos a mediados del siglo XIX. **Boletín de Filología de la Universidad de Chile**, v. 49, n. 02, p. 19-48, 2014. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032014000200003>.

ARNOUX, E. N.; LAURIA, D.; CIFUENTES, L. El discurso gramatical escolar en los inicios de la ampliación del sistema educativo chileno (1844, 1851). **Boletín de Filología de la Universidad de Chile**, v. 56, p. 171-208, 2021. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032021000200171>.

BARGALLÓ ESCRIVÁ, M. La gramática escolar chilena a principios del siglo XX: el Tratado elemental de análisis lógico de la proposición castellana (1916) de Carlos Vicuña Cifuentes. **Boletín de Filología de la Universidad de Chile**, v. 56, n. 02, 209-239. 2021. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032021000200209>.

BELLO, A. Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. Sexta edición hecha sobre la última del Autor con extensas notas y un copioso índice alfabético de Rufino José Cuervo. París: A. Roger y F. Chernoviz, Editores. 1898 [1847].

BUSTOS, T.; VALLADARES, J. C. y ROJAS, D. José Ramón Saavedra y Adolfo Valderrama: lengua y educación en el Chile del siglo XIX. **Universum**, v. 30, n. 1, 39-53. 2015. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762015000100003>.

CALERO VAQUERA, M. L. Análisis lógico y análisis gramatical en la tradición española: hacia una (r)evolución de la sintaxis. In: MAQUIEIRA RODRÍGUEZ, M.; MARTÍNEZ GAVILÁN, M. D. (ed.). **Gramma-temas 3: España y Portugal en la tradición gramatical**. León: Universidad de León, 2008, p. 11-42.

CARRILLO, G. **Análisis sintáctico**. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. 1959.

CARRILLO, G. Estudios de Sintaxis. Las Oraciones subordinadas. **Boletín De Filología de la Universidad de Chile**, v. 15, p. 165–221. 1963. Disponível em: <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/47418/49460>. Acesso em: 27 março 2025.

CARRILLO, G. Louis Hjelmslev. In memoriam (1899-1965). **Boletín de Filología de la Universidad de Chile**, v. 18, p. 277-298. 1966.

CASTRO, J. Presentación de libros. Ambrosio Rabanales. 1992. Métodos probatorios en gramática científica, Biblioteca Española de Lingüística y Filología, Madrid, Istmo; 174 págs. **Boletín de Filología de la Universidad de Chile**, v. 34, p. 529-538. 1993-1994.

CHÁVEZ FAJARDO, S. **Diccionarios del fin del mundo**. Santiago de Chile: FCE. 2022.

CHILE. **Constitución Política de la República de Chile jurada y promulgada el 25 de mayo de 1833**. Disponible en: <https://bcn.cl/2fdvd>. Acesso em: 10 de enero de 2016.

CHILE. Constitución política del Estado de Chile, sancionada y promulgada en 30 de octubre de 1822. In: Briseño, R. **Memoria histórico-crítica del derecho público chileno desde 1810 hasta nuestros días presentada a la Universidad de Chile**. Santiago de Chile: Imprenta de Julio Belin y Compañía, 1849, p. 370-376.

CIFUENTES, L. Acerca del aspecto. **Boletín de Filología de la Universidad de Chile**, v. 8, p. 57-63. 1954-1955. Disponível em: <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/50527>. Acesso em: 10 de enero de 2016.

EGAÑA, J. Plan de gobierno. Confeccionado y propuesto al presidente de la excma de la Junta de Gobierno (1810). In: Matta Vial, E. (ed.) **Colección de historiadores y de documentos relativos a la Independencia de Chile**. Tomo XIX. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes, 1910, p. 103

ENNIS, J. A.; SOLTMANN, C. (eds.). **Robert Lehmann-Nitsche y Rudolf Lenz. Epistolario (1897-1928)**. La Plata, Berlín y Santiago de Chile: Ediciones de la FaHCE, 2023. <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2179-6>.

GIANNINI, H. Sobre Métodos Probatorios en Gramática Científica, de Ambrosio Rabanales. **Boletín de Filología de la Universidad de Chile**, v. 38, p. 541-545. 1998-1999. Disponível em: <https://www.revistas.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/18776>. Acesso em: 27 março 2025.

GÓMEZ ASECIO, J. J. De “gramática para americanos” a “gramática de todos”. El caso de Bello (1847). **Revista Argentina de Historiografía Lingüística**, v.1, n.1, p. 1-18, 2009. <https://doi.org/10.2307/jj.39017704.12>.

GÓMEZ ASENCIO, J. J. Tradición y ruptura en la Gramática de la lengua castellana (1847) de Andrés Bello. **Mirada Hispánica**, v. 3, p. 133-143. 2011.

GÓMEZ ASENCIO, J. J. Categorías en La oración y sus partes (1920) de Rodolfo Lenz: Clases. **Boletín de Filología de la Universidad de Chile**, v. 51, 147-185. 2016.
<https://doi.org/10.4067/S0718-93032016000100005>.

GÓMEZ ASENCIO, J. J.; ROJAS, D. Rodolfo Lenz (1920) frente a la Gramática de la lengua castellana (1847) de Andrés Bello. **Revista de Lingüística Teórica y Aplicada**, v. 57, n. 1, p. 105-124. 2019. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832019000100105>.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, J. M. Educación y gramática escolar en Chile en el siglo XIX: claves externas. **Lingüística**, v. 39, n.1, p. 11-30. 2023. <https://doi.org/10.5935/2079-312X.20230001>

INSTITUTO PEDAGÓGICO. Memoria del director del Instituto Pedagógico presentada al ministro de Instrucción Pública en 1895. Santiago de Chile: Imprenta Nacional, 1895.

JAKSIĆ, I.; LOLAS, F.; MATUS OLIVIER, A. (comp.). **Andrés Bello. Gramática de la libertad. Textos sobre lengua y literatura**. Santiago de Chile: Fondo de Publicaciones Americanistas y Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile, 2013.

JAKSIĆ, I. **Andrés Bello: la pasión por el orden**. Santiago: Editorial Universitaria, 2010.

LENZ, R. ¿Para qué estudiamos gramática? **Anales de la Universidad de Chile**, v. 131, p. 453-474. 1912. Disponible em: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-84539.html>.
Acesso em: 27 março 2025.

LENZ, R. **La oración y sus partes**. Madrid: Publicaciones de la Revista de Filología Española, 1920a.

LENZ, R. La enseñanza del castellano y la reforma de la gramática. Memoria presentada al Honorable Consejo de Instrucción pública. Santiago: Sociedad Imprenta y Litografía Universo, 1920b.

LENZ, R. La reforma de la gramática. **Anales de la Universidad de Chile**, 2, v. 2, pp. 1243-1276.

LIDGETT, E. La consolidación de un modelo gramatical escolar en la enseñanza secundaria argentina (1863-1936). **Boletín de Filología de la Universidad de Chile**, v. 53, n. 2, p. 119-145. 2017.
<https://doi.org/10.4067/S0718-93032017000200119>.

LÓPEZ GARCÍA, M. Norma, variedad y enseñanza en la gramática castellana de Andrés Bello. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 12.33, p. 679-700. 2007.

Disponível em: <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1147/1541>. Acesso em: 27 março 2025.

MANCILLA, A. **Antecedentes para una historia de la educación primaria en Chile: siglos XIX y comienzos del XX**. 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, 2005.

MANSILLA, J. Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920. **Revista historia de la educación latinoamericana**, v. 20, n. 31, p. 189 - 209. 2018. <https://doi.org/10.19053/01227238.8574>.

MELLAFE SALAS, R. **Reseña histórica del Instituto Pedagógico**. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 1988.

PEÑA TONDREAU, M. **Hijas amadas de la patria: historia de la Escuela Normal de Santiago (1854–1883)**. 2000. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2000.

PÉREZ NAVARRO, C.; RODRÍGUEZ, L. G. Las escuelas normales en Chile y Argentina (1821-1974): un estudio comparado. **Revista Mexicana de Historia de la Educación**, v. 9, n. 18, p. 1-21. 2021. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v9i18.352>.

PONCE, M. A. Prontuario de legislación escolar. Recopilación de leyes, decretos y resoluciones sobre instrucción primaria. Santiago de Chile: Imprenta Ercilla, 1890.

RABANALES, A. Pasado y presente de la investigación lingüística y filológica en Chile. **Boletín de Filología de la Universidad de Chile**, v. 16, p. 121-143. 1964. Disponível em: <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/49441>. Acesso em: 27 março 2025.

RABANALES, A. Las funciones gramaticales. **Boletín de Filología de la Universidad de Chile**, v. 18, p. 235-276. 1966. Disponível em: <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/50449>. Acesso em: 27 março 2025.

RABANALES, A. Las funciones gramaticales: observaciones a las observaciones. **Boletín de Filología de la Universidad de Chile**, XX, 291-312. 1969.

RABANALES, A. Métodos probatorios en gramática científica. Versión reelaborada. **Boletín de Filología de la Universidad de Chile**, v. 22, p. 77-97. 1971. Disponível em: <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/46843>. Acesso em: 5 de mayo de 2022.

RABANALES, A. Métodos probatorios en gramática científica. Versión reelaborada. **Boletín del Instituto Caro y Cuervo**, v. 42, n. 3, 561-622. 1987. Disponível em:

https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/42/TH_42_003_013_0.pdf. Acesso em: 5 de mayo de 2022.

RABANALES, A. Métodos probatorios en gramática científica. Madrid: Istmo, 1992.

ROSALES, C. Las disertaciones gramaticales. **Atenea**, v. 130, p. 5-10. 1936.

<https://doi.org/10.29393/AT130-68DGCR10068>.

ROSALES, C. Clasificación de los verbos irregulares. **Boletín de Filología de la Universidad de Chile**, v. 2, n. 1, p. 104-140. 1937-1938. Disponível em:

<https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/50944>. Acesso em: 27 março 2025.

ROSALES, C. Las oraciones de verbo copulativo, **Vértice**, v. 2, n. 2, p. 21-23. 1944.

RUIZ SCHNEIDER, C. La República, el Estado y el mercado en educación. **Revista de Filosofía**, v. 68, p. 11-28, 2012. <https://doi.org/10.4067/S0718-43602012000100003>.

SAAVEDRA, J. R. Censura de la Gramática de la lengua castellana del señor D. Andrés Bello. Santiago de Chile: Imprenta del Correo, 1863.

SALINAS URREJOLA, I. Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas. Características del trabajo docente y la profesionalización, 1840-1900. **Revista Americana de Historia Social**, v. 12, p. 76-97. 2018. <https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n12a05>.

SÁNCHEZ, G. Bibliografía del Dr. Ambrosio Rabanales. 1930-2000. **Boletín de Filología de la Universidad de Chile**, v. 37, p. 47-65. 1998-1999. Disponível em:

<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/133134>.

Acesso em: 31 jan. 2026.

SERRANO, S.; PONCE DE LEÓN, M.; RENGIFO, F. **Historia de la educación en Chile**. Santiago: Taurus, 2012.

SERRANO, S. Educar al nuevo soberano. Chile entre 1810 y 1814. **Bordón**, v. 62, n. 2, p. 29-38, 2010.

Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29178>.

Acesso em: 20 oct. 2022.

SILVA CASTRO, R. 1953. **Fundación del Instituto Nacional (1810-1813)**. Santiago de Chile, Imprenta Nacional.

VALENCIA, A. El legado de tres maestros: Lenz, Oroz y Rosales. **Revista de Lingüística Teórica y Aplicada**, v. 31, p. 137-162. 1993. Disponível em:

<https://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0049645.pdf>.

Acesso em: 27 março 2025.

VICUÑA FUENTES, C. Bello, gramático de nuestra lengua. **Mapocho**, v. 3, n. 12: 48-58. 1965.

VVAA. Plan de estudios. Programas de instrucción secundaria aprobados por el Consejo de Instrucción Pública para los liceos del Estado. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes, 1893.

ZAMORANO AGUILAR, A. 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. In BEIN, R. *et al.* (coord.). **Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura**. Tomo II: Glotopolítica. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2017. P. 300-317.

Recibido em: 20.01.2026

Aprovado em: 30.03.2026