

El análisis lógico y gramatical en la renovación didáctica en la gramática escolar argentina (1863-1884)

Esteban LIDGETT¹

1 Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina;
| ealidgett@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-1343-8266>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v21i3.3759>

Resumen: Este trabajo propone un estudio de la incorporación del análisis lógico y gramatical en la enseñanza de la lengua en la Argentina. En particular, se analiza la implementación del método analítico en el corpus de la gramática escolar argentina en el período que va de 1863 a 1884, etapa en la que se consolida un modelo de enseñanza a nivel nacional (Dussel, 1997). El *análisis* –en su doble vertiente, lógica y gramatical– emerge en ese momento como una herramienta didáctica fundamental para renovar la enseñanza de la gramática (De Natale, 2022). Desde entonces, y hasta bien entrado el siglo XX, la práctica analítica se consolida como contenido de enseñanza y aporta diferentes desarrollos conceptuales, que van desde la determinación de partes intermedias entre la palabra y la oración (sujeto, predicado, complementos), hasta la inclusión de categorías superiores a la oración (el período, el discurso). En este trabajo se postula la hipótesis de que, durante la etapa 1863-1884, el método analítico fue incorporado como instrumento didáctico para reformar una enseñanza de la gramática percibida como rutinaria, memorística y contraria a las propuestas científicas y enciclopedistas con que se organizó la enseñanza secundaria a nivel nacional.

Palabras clave: Historiografía lingüística. Análisis lógico y gramatical. Gramática escolar. Métodos didácticos.

Logical and grammatical analysis and didactic renewal in Argentinean school grammar (1863-1884)

Abstract: This paper proposes a study of the incorporation of logical and grammatical analysis in language teaching in Argentina. In particular, it looks at the implementation of the analytical method in the corpus of Argentine school grammar in the period from 1863 to 1884, a period in which a national teaching model was consolidated (Dussel, 1997). *Analysis* –in its double aspect, logical and grammatical– emerges at that time as a fundamental didactic tool for renewing the teaching of grammar (De Natale, 2022). Since then, and well into the 20th century, analytical practice has been consolidated as teaching content and has contributed different conceptual developments, ranging from the determination of intermediate parts between the word and the sentence (subject, predicate, complements), to the inclusion of categories superior to the sentence (the period, discourse). This paper postulates the hypothesis that during the period 1863-1884, the analytical method was incorporated as a didactic instrument to reform the teaching of grammar, which was perceived as routine, memoristic and contrary to the scientific and encyclopaedic proposals with which secondary education was organised at a national level.

Keywords: Linguistic Historiography. Logical and grammatical analysis. School grammar. Didactic methods.

Introducción

Durante los últimos años, numerosas investigaciones han resaltado la importancia que las ideas provenientes de la gramática filosófica francesa del siglo XVIII tuvieron sobre el desarrollo de la gramática escolar hispánica desde comienzos del siglo XIX (Calero, 1986, 2007, 2008; García Folgado, 2013; Gómez Asencio, 1981, 1985; Hassler, 2012; Lèpinette, 2008; Sinner, 2009). Uno de los aspectos más notables de esta influencia se verifica en el desarrollo de las categorías sintácticas, donde la irrupción de la lógica y la retórica permitió ampliar la consideración de la oración y reconocer unidades intermedias entre la palabra y la oración, lo que constituye una considerable renovación en la concepción de la sintaxis (Calero, 2007). Entre los factores que impulsaron esta renovación, la práctica analítica y, en particular, el denominado doble análisis (lógico y gramatical), adoptado inicialmente por los gramáticos filósofos durante el siglo XVIII e introducido en España durante el XIX, ha sido, probablemente, el mayor legado que la tradición filosófica ha dejado en la gramática escolar (Calero, 2009).

A pesar de su indiscutida relevancia, el impacto del doble análisis en la corriente gramatical argentina aún no ha sido completamente estudiado. Si bien existen trabajos que arrojan luz sobre obras o autores particulares ligados a la gramática filosófica (Arnoux, 2012; Blanco, 2003; De Natale, 2022; García Folgado, 2010; García Folgado; Toscano y García, 2015; Lidgett, 2018), o sobre categorías específicamente vinculadas a esta tradición (Lidgett, 2017; Lidgett; Toscano y García, 2023), aún no se han presentado estudios que expliquen la incidencia del método analítico en la gramática argentina, su asimilación a la enseñanza del idioma o las razones didácticas que motivaron de su incorporación.

En este trabajo buscamos presentar un estudio de la categoría de *análisis*, del método analítico, y en particular, en este caso, del denominado doble análisis, lógico y gramatical, en el corpus de la gramática escolar argentina. Nos interesa situar la aparición del doble análisis en una etapa específica del corpus, mencionar sus características, las distintas formas de implementación de esta práctica, y explicar su incorporación a partir de los datos surgidos no solo del corpus gramatical, sino también de otras fuentes externas que aportan información contextual decisiva. No nos detendremos específicamente en las consecuencias que la adopción de la práctica analítica genera en la caracterización de las unidades sintácticas², sino exclusivamente en las definiciones de la categoría *análisis*, en las formas en que se emplea en los

² Una descripción de este proceso puede verse en Lidgett (2017, 2019).

tratados analizados y en las razones que se aportan para su adopción como contenido de la enseñanza escolar.

| El análisis y la renovación de la gramática escolar

Durante el siglo XVIII, el término *análisis* es incorporado a la gramática de la mano de los gramáticos filósofos, quienes decidieron adaptar muchas de las teorías propuestas en la gramática de Port-Royal con el objetivo de renovar la enseñanza de la lengua en la Francia posrevolucionaria (Chervel, 1977; Delasalle; Chevallier, 1986). Como sostiene Calero (2008, p. 13) los gramáticos franceses de la Ilustración heredaron de la *Grammaire générale et raisonnée* de Arnauld y Lancelot “su firme creencia en el vínculo correlativo entre pensamiento y lenguaje”, lo que trajo aparejada “la apertura de más amplias perspectivas en la consideración del fenómeno lingüístico”. Una de las consecuencias más visibles de este legado fue la incorporación del análisis lógico y gramatical como práctica destinada a facilitar la enseñanza de la sintaxis en el sistema escolar (Chervel, 1977; Sinner, 2009).

En su *Ensayo sobre el origen de los conocimientos humanos* (1746 [1999], p. 42), Condillac define por primera vez el término *análisis* en relación al estudio del lenguaje: “analizar [...] consiste únicamente en componer y descomponer nuestras ideas para formar diferentes composiciones, y descubrir, por este medio, sus relaciones mutuas y las nuevas ideas que pueden producir”. En esa primera definición, Condillac apunta a las dos operaciones que involucra esta práctica: componer y descomponer el discurso. Más adelante, en el *Curso de estudios del Príncipe de Parma* (1775 [1813], pp. 189-191), agrega que descomponer un pensamiento consiste en “representarse sucesivamente las partes de que está compuesto”, es decir, “hacer sucesivas las ideas y las operaciones que son simultáneas”. El lenguaje, para Condillac, presenta ideas conjuntas, simultáneas, que son percibidas como un todo confuso. La operación analítica permite descomponer ese compuesto de ideas y ubicar cada una en un eje sucesiones con el objetivo de identificarlas como unidades discretas y precisas. Se trata de una operación que se traduce inicialmente, en el ámbito de la gramática, como una descomposición y un reordenamiento del discurso.

Por su parte, Du Marsais (1754 [1987]), en su artículo “Construction” de la *Encyclopédie*, aporta una de las primeras caracterizaciones del doble análisis, lógico y gramatical, que se funda en dos operaciones: el análisis lógico parte de la proposición como expresión de un pensamiento y realiza un recorrido descendente que la descompone en sujeto y atributo; mientras que, a la inversa, el análisis gramatical se centra en las relaciones recíprocas que existen entre

las palabras y asigna funciones a las categorías gramaticales (Swiggers, 1984). La implementación de este método, en el caso de Du Marsais, se justifica por su utilidad en la didáctica de las lenguas donde el análisis es visto como un nuevo método científico en la enseñanza de las lenguas que permitía superar los antiguos esquemas memorísticos (Calero, 2008). También Condillac en su *Grammaire* (1775) considera que gracias a la lengua y a su capacidad de analizar, diseccionar y combinar las ideas es posible poner orden en la masa confusa del pensamiento, lo que eventualmente podría interpretarse como una justificación adicional para la enseñanza de la lengua conforme este método.

Esta conexión entre el método analítico y la didáctica de la lengua, frecuentemente señalada por los mismos gramáticos filósofos, constituye uno de los aspectos fundamentales para explicar la rápida y persistente difusión del análisis lógico y gramatical en las gramáticas escolares. Como sostiene Arnoux (2014, p. 27), la presencia de los principios de la gramática general en el ámbito escolar se sostuvo insistentemente sobre la idea de que estos principios “simplificaban el aprendizaje gramatical y evitaban la memorización de reglas”. En el mismo sentido, Calero Vaquera y Zamorano Aguilar (2010, p. 14) destacan que la adopción del análisis en los cursos de gramática, primero en Francia y más tarde en otros países en el ámbito de su influencia, fue percibida por parte de los docentes como “una excelente estrategia didáctica para fomentar la participación activa del alumno en las clases, que hasta entonces se desarrollaban de manera tediosa”.

En la gramática escolar francesa, los principios de la gramática general comienzan a difundirse en el ámbito de la gramática escolar con los *Éléments de Grammaire Française* (1780) del abad Lhomond, obra que es acogida por los revolucionarios como texto de referencia para las escuelas primarias y que cuenta con más de 750 ediciones (Sinner, 2009). Con posterioridad, este mismo manual fue revisado y aumentado por Letellier, quien con la publicación de la *Grammaire française de Lhomond* (1805) logra adaptarlo para los alumnos de enseñanza secundaria (Delasalle; Chevallier 1986). A partir de 1823, con la publicación de la *Nouvelle grammaire française* (1823) de Noël y Chapsal, obra que esencialmente ofrece una vulgarización de la teoría sintáctica de los gramáticos filósofos y de los ideólogos, se establecerá finalmente el canon de la corriente escolar francesa (Chervel, 1977).

En el ámbito hispánico, por su parte, la renovación de la corriente escolar llegará también de la mano de la incorporación de las teorías de los gramáticos filósofos franceses (Calero; Zamorano, 2010). El primero en introducir el concepto de *análisis* es Jovellanos en su *Curso de Humanidades Castellanas* (c. 1795), aunque

el método alcanza mayor envergadura teórica en *Análisis lógico y gramatical de la lengua española* de Calderón (1843), quien aporta el modelo de doble análisis que posteriormente sería adoptado como contenido obligatorio en la legislación escolar (García Folgado, 2012). En la Argentina, específicamente, las corrientes filosóficas del racionalismo comenzaron a divulgarse tempranamente durante el siglo XIX, en el contexto de la Emancipación. De acuerdo con Blanco (2003), las ideas de John Locke, Étienne Bonnot de Condillac y Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy se difundieron desde las aulas públicas de Buenos Aires, en particular, en el Colegio de la Unión del Sud, fundado por el Director Supremo Juan Martín de Pueyrredón en 1817 (Solari, 1949). En ese contexto, se publica la primera gramática general en Buenos Aires: la *Gramática española o principios de gramática general aplicados a la lengua castellana* (1817) de Felipe Senillosa (Arnoux, 2012; García Folgado, 2010). Las ideas de la Ilustración, aunque no pueda afirmarse que constituyan una tradición preponderante en las obras destinadas a la enseñanza de la lengua, vuelven a hacerse presentes en una gramática escolar que publica Rufino Sánchez en 1828 con el título *El amigo de la juventud* (Blanco, 2003).

Con posterioridad, tras la institucionalización de la corriente gramatical escolar en 1863, la adopción de un modelo enciclopedista a imagen y semejanza del de los liceos franceses contribuyó a la expansión de las teorías racionalistas y, en particular, en el ámbito de la gramática, impuso como contenido obligatorio desde 1874 el análisis lógico y gramatical (Lidgett, 2015). En ese contexto, y por encargo del ministerio de Instrucción Pública, se publica en Buenos Aires la *Gramática española teórica analítica* (1867), de Andrés Pujolle, que lleva por subtítulo “tratado de análisis lógico”. Se trata de la primera obra oficial que incorpora el análisis lógico y gramatical en los colegios nacionales de la Argentina.

Desde entonces y hasta bien entrado el siglo XIX, las gramáticas escolares destinadas a la escuela secundaria dedican un apartado a la “sintaxis de las proposiciones” o al “análisis lógico (y gramatical)”. Sin embargo, la adopción del análisis, así como de otros conceptos provenientes de la gramática filosófica francesa, no constituye un proceso uniforme: como veremos más abajo, especialmente en el tratamiento de las clasificaciones de la oración, los autores con frecuencia expresan una peculiar heterodoxia. Asimismo, a medida que nos aproximamos y nos adentramos en el siglo XX, algunas categorías propias de la sintaxis de las proposiciones comienzan a ser desplazadas como consecuencia de la paulatina incorporación de nuevas corrientes teóricas que sustituyeron a la gramática racional. No obstante, puede afirmarse que el proceso de reformulación de las teorías provenientes de la gramática filosófica supuso, en

términos generales, una renovación en el modo de concebir la sintaxis en la gramática escolar. En primer lugar, porque incorporó definitivamente la práctica analítica entre los contenidos escolares. Y en segundo lugar, porque impuso una concepción logicista de la sintaxis, basada en la identificación de la oración con la proposición, que durante un largo período conviviría en los textos escolares junto con la tradición grecolatina. Esta concepción dejará como legado dos aspectos fundamentales que perviven en la sintaxis: i) la idea de la oración como una estructura formada por unidades intermedias mayores que las palabras (*sujeto, predicado, complementos, frases*); ii) la idea de que existen unidades sintácticas mayores que la oración (el *período*, la *cláusula* o la *frase*), que eventualmente serán la base para el tratamiento de la subordinación y la coordinación. Estos aspectos, aunque tratados de manera heterogénea en el corpus, constituyen un núcleo común que la tradición escolar incorpora entre la segunda mitad del XIX y los comienzos del XX para ser reformulado por la tradición estructuralista, que dominará la gramática escolar en los años sucesivos.

| La categoría de análisis en el corpus de la GEA

El corpus de la gramática escolar argentina, según ha sido establecido en el marco del proyecto UBACyT “La biblioteca virtual de la gramática escolar argentina (1817-1922)”³, comprende un período delimitado por dos fechas, 1817 y 1922. En el primer caso, se trata del año en que se publican las primeras dos gramáticas durante el período pos independentista (Senillosa, 1817; Valdés, 1817), y en el segundo, del año en que se funda el Instituto de Lingüística, suceso que marca el inicio de la profesionalización de los estudios lingüísticos y, por lo tanto, el comienzo de una separación más precisa entre la teoría gramatical destinada a la enseñanza y la destinada a la especulación científica. Entre estas fechas se recorta un período de crucial importancia para estudiar la incorporación del análisis: 1863-1884. La primera fecha es el año en que la fundación del Colegio Nacional de Buenos Aires señala el comienzo de la nacionalización de la enseñanza secundaria de la mano de un proyecto que va del centro a la periferia, es decir que se modela en Buenos Aires y se replica por indicación legislativa en las diferentes provincias; la segunda, es el año en que la sanción de la ley 1420 marca la expansión a nivel nacional de la educación primaria, y con ello también su centralización a partir de la acción del Consejo Nacional de Educación y sus comisiones.

3 Proyecto UBACyT 20020190100268BA, financiado por la Universidad de Buenos Aires y dirigido por Guillermo Toscano y García. Acerca del corpus véase García Folgado *et al.* (2020).

Precisamente es el período recortado entre estas dos fechas el que nos interesa, pues es allí cuando las gramáticas escolares, sobre todo aquellas que deben componerse para la nueva educación secundaria, adoptan el doble análisis, junto con una perspectiva novedosa para su enseñanza, que consiste básicamente en la ejercitación práctica. Si nos apoyamos en los datos que aporta el relevamiento del corpus, en particular, atendiendo a la descripción de los contenidos de las obras, podemos reconocer que tanto la categoría de análisis, como la terminología asociada a ella (el concepto de proposición o la clasificación de las partes intermedias de la oración: sujeto, atributo, modificador y complemento) se encuentran presentes desde los inicios, en 1817 con la gramática de Senillosa. Allí, si bien no se aporta una definición precisa acerca del análisis, sí se aplica esta práctica con el doble objetivo de descomponer el pensamiento en proposiciones simples y de determinar en esas proposiciones la función que desempeñan las palabras que las componen (García Folgado, 2010).

En los años posteriores, el concepto de análisis solo aparece en el *Compendio gramatical de la lengua nacional* (1821) de Codina, quien retoma sin grandes modificaciones lo planteado por Senillosa (De Natale, 2018), en las sucesivas ediciones argentinas de los *Elementos de gramática castellana* (1830) de Herranz y Quirós, autor español cuya obra fue extensamente difundida en la enseñanza de la lengua durante la primera mitad del siglo XIX en la Argentina (Blanco, 2022), y en los *Principios elementales de gramática castellana* (1851), de cuyo autor solo sabemos que firmaba con las iniciales D. V. Sin embargo, a diferencia de los casos de Senillosa y Codina, más cercanos a la tradición de los ideólogos franceses, la práctica analítica que se registra en Herranz y Quirós y en D. V. solo aporta ejercicios puramente gramaticales de segmentación y descripción formal de textos, que continúan la tradición gramatical latina, es decir, sin introducir novedades conceptuales. Esta situación se verá modificada hacia 1863, cuando la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires impulsa una renovación en los contenidos escolares y, a la vez, la necesidad de ampliar la cantidad de gramáticas destinadas a la enseñanza (Toscano y García; García Folgado, 2012).

| 1863, punto de inflexión

En 1858 se crea la primera revista educativa de la Argentina, *Anales de la educación común*, bajo la dirección de Domingo F. Sarmiento, quien a la sazón sería el promotor de la educación popular y una figura señera en la organización de la educación nacional. La revista, que funcionó como un órgano de discusión sobre la situación de los docentes y de la educación a nivel nacional, recoge una

serie de testimonios en los que se deja ver un fuerte rechazo de la comunidad educativa frente a la necesidad de enseñar gramática en las escuelas. Por caso, el informe que, en 1858 publica Raoul Legout, director de la Escuela Superior de la Catedral al Sud, una de las dos principales escuelas del estado de Buenos Aires, declara que la escuela “no ha adoptado ni enseñado gramática alguna” debido a las carencias de los textos gramaticales a los que se considera laberínticos y “plagados de faltas de ortografía” y de “antiguos dogmas” (1858, p. 87). Al año siguiente, el mismo Legout declara que los textos gramaticales se rechazan porque “abruman el entendimiento de los jóvenes [...] con reglas gramaticales, tan multiplicadas i enredadas como pedantescas i fútiles” (1859, p. 293). En la misma línea, un año después se suma a estas críticas el reconocido pedagogo francés Amadeo Jacques, quien estaría al frente de la dirección de estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires desde 1863. En su texto, Jacques se queja de que los textos de gramática invierten el orden natural que demanda el aprendizaje, porque siempre exponen “lo abstracto antes de lo concreto [...], la teoría delante de la práctica, es decir, al revés de lo que manda la naturaleza” (1860, p. 388). Estos testimonios evidencian una situación crítica para la enseñanza gramatical, que se percibe como opuesta a los nuevos métodos didácticos que las autoridades educativas intentaban implementar en este período, más ligados a la enseñanza intuitiva de raíz pestalozziana.

Las respuestas a esta crisis de la gramática fueron diversas a lo largo del período, pero sin dudas, la adopción de la práctica analítica como herramienta didáctica aportó una posible solución a la enseñanza rutinaria y memorística que muchos educadores percibían en los textos gramaticales de la época. El doble análisis, ya presente en las gramáticas escolares francesas y españolas, aportaba un método eficaz de ejercitación práctica, a la vez que permitía conectar el estudio del lenguaje con el desarrollo del conocimiento. La primera gramática en adoptar el doble análisis como método práctico para la enseñanza de la lengua en la Argentina fue la de Andrés Pujolle (1867)⁴. Pujolle, un catedrático francés emigrado a la Argentina (De Natale, 2022), publica un texto gramatical en dos tomos, dedicados uno a la teoría y otro a la práctica, en los que define y aplica el método analítico. Al respecto, al comienzo de la tercera edición de su obra señala:

4 Se desconoce la primera edición de este texto, pero, dado que entre los paratextos de la edición de 1867 se incluye una carta fechada en 1865 en la que se remite la obra al Consejo de Instrucción Pública para su consideración, presumiblemente ese sea el año de la primera edición. Existe una tercera edición publicada en 1868 con una leve modificación en el título. Para un estudio más extenso de la obra de este autor véase De Natale (2022).

Abrigo pues la creencia que el verdadero *educacionista* no dejara de reconocer por fin el mérito de este método, no solo por su valor intrínseco, sino también por ser el primer y único ensayo, hecho hasta ahora, para salir de la rutina gramatical; pues si queremos que la ciencia del lenguaje marche á la par de otras acarreadas por el espíritu del siglo, necesario es que alguien dé el paso iniciativo para demostrar prácticamente la insuficiencia de ciertos métodos anticuados ya (Pujolle, 1868, I).

La cita revela hasta qué punto Pujolle era consciente de las críticas que un sector del ámbito educativo le dirigía a la gramática tradicional y, al mismo tiempo, de la novedad que implicaba su método analítico en ese sentido. Su propuesta, no solo retoma un andamiaje conceptual heredado de la tradición de los ideólogos franceses, sino también promueve un método de enseñanza basado en un tratado teórico-práctico, en el que los ejercicios acompañan de manera sistemática cada una de exposiciones teóricas. Como veremos más adelante, aunque los modos de ejercitar el análisis y de representarlo están lejos de ser homogéneos durante estos años, la obra de Pujolle inicia en la tradición local un método didáctico que dejará su impronta en la enseñanza de la lengua materna hasta bien entrado el siglo XX.

| El método analítico en el período 1883-1884

Hasta 1863, con la excepción de los casos mencionados de Senillosa (1817) y Codina (1821), el análisis es incorporado en la tradición gramatical argentina como una práctica con el fin de identificar y clasificar las partes de la oración, es decir, las palabras. Así, por ejemplo, para Herranz y Quirós (1865, p. 31) el análisis de analogía consiste en el “exámen que se hace de alguna cláusula ó periodo, explicando circunstanciadamente las partes de la oración que contiene, con todas sus relaciones, conexiones, accidentes y propiedades” (1865, p. 31). Este análisis consiste en clasificar las palabras sin tener en cuenta miembros intermedios entre estas y la oración. El análisis de analogía que propone Herranz y Quirós se complementa con un análisis de la sintaxis que consiste en el “exámen que se hace de alguna proposición ó período, considerando por menor las oraciones de que constan, si son primeras ó segundas, si naturales o figuradas, con expresión de las partes que las constituyen, y de la concordancia, régimen y construcción, que recíprocamente tengan entre sí” (1865, p. 40). La aplicación de estos dos niveles analíticos no supone mayor complejidad que la de aplicar las clasificaciones formales que la tradición gramatical clásica aportaba para las palabras y las oraciones. Es decir que la sintaxis no sufre ninguna modificación respecto de la concepción clásica que la describía a partir de tres partes: construcción, régimen y concordancia (Calero, 1986).

Ahora bien, el método que implementa Pujolle en su gramática difiere sensiblemente del anterior. Para este autor, que declara seguir a Condillac, analizar implica “la descomposición de las partes que constituyen un todo” (1867, p. 63). Siguiendo la tradición de los gramáticos filósofos, Pujolle incorpora un análisis gramatical, al que define como “la descomposición y el examen de todas las partes que constituyen una oración” y un análisis lógico, al que define como “la descomposición y el examen de todas las oraciones que constituyen una frase”. El análisis gramatical, similar al análisis analógico que aplica Herranz y Quirós, consiste en la “una clasificación de las partes de la oración”, según “su *naturaleza*, su *especie*, sus *modificaciones* y su *función*”. Cabe destacar, sin embargo, que, a diferencia de Herranz y Quirós, el análisis gramatical contempla la descripción de la función de las palabras, lo que en términos de Pujolle equivale a “señalar el oficio que tienen en la frase á que pertenecen”: de esta forma, por ejemplo, “hablando de nombre se dirá si es *sujeto*, *complemento directo*, *complemento indirecto*, etc.” (1867, p. 64). Las funciones sintácticas aparecen, entonces, como un modo de conectar las palabras con estructuras mayores que cumplen una determinada función lógica en la oración. Esta conexión entre lo gramatical y lo lógico constituye la primera innovación del doble análisis de Pujolle frente a la tradición local.

El análisis lógico, por su parte, supone la identificación de los tipos de oraciones que componen una frase, unidad superior que se define como “la reunión de varias oraciones formando un sentido completo” (1867, p. 77). Es interesante destacar aquí que en la mayoría de los tratados del período que implementan el doble análisis, la oración se identifica con la proposición y, por lo tanto, se la define como la enunciación de un juicio y se la reconoce por la presencia de un verbo, siguiendo la tradición logicista. En cambio, unidades como la frase, el período o la cláusula son definidas como la expresión de un pensamiento completo, lo que implica que pueden contener más de una proposición⁵. Como se aprecia en la Tabla 1, el análisis lógico de la oración en la frase comprende una clasificación formal que tiene en cuenta la naturaleza

5 De acuerdo con Calero, durante la segunda mitad del siglo XIX conviven dos modos de definir el término oración: como expresión de un juicio, o como expresión de un pensamiento completo (1986, p. 213). La primera definición es heredera de una tradición que en España se remonta a la *Minerva* (1587 [1976]), de Francisco Sánchez de las Brozas, y que en Francia tiene su origen en la gramática de Port Royal. La segunda, por su parte, pertenece a la tradición clásica desde la obra de Dionisio de Tracia (166 aC). La gramática general de los siglos XVII y XVIII trabaja en función del primero de estos dos modos de concebir la oración. En el siglo XIX, nuevamente conviven ambas definiciones de oración. En la Argentina, durante el período que estamos relevando, normalmente las gramáticas que emplean el doble análisis suelen equiparar el concepto de oración al de proposición, en la línea de las gramáticas generales, y reservan el concepto de frase (período o cláusula) para señalar la unidad que expresa un pensamiento completo. No obstante, la alternancia de estas definiciones se halla en algunas obras posteriores como, por caso, Hidalgo Martínez (1884), Monner Sans (1893).

del verbo (sustantiva, activa, pasiva, relativa o de infinitivo), la presencia o no de sus miembros (explícita, implícita o pleonástica), la función de la proposición en la frase (principal, incidente o subordinada) y el orden de colocación de los constituyentes (directas o inversas).

Tabla 1. Análisis lógico en Pujolle (1867)

Proposiciones u oraciones	<i>Por la naturaleza del verbo</i>	Activas
		Pasivas
		De verbo sustantivo
		De infinitivo
		De relativo
	<i>Por la expresión o supresión de las palabras que las constituyen</i>	Explícitas
		Implícitas o elípticas
		Pleonásticas
	<i>Según en rango en la enunciación</i>	Principales
		Incidentes (explicativa)
		Subordinadas (especificativa)
	<i>Por el orden de colocación de sus elementos</i>	Directas
		Inversas

Fuente: Elaboración propia

La obra de Pujolle si bien revela un intento de reincorporar la práctica analítica según los modelos de la tradición filosófica, también adopta, como se ve, clasificaciones propias de la tradición clásica, lo que contribuye a complejizar enormemente su modelo de análisis. No obstante, este tipo de análisis de la oración como parte de una estructura mayor (frase, período o cláusula) se adoptará desde entonces, con algunas variaciones, en otros manuales escolares⁶ y será también incorporado como contenido en los programas escolares hacia 1874⁷.

La gramática de Martí (1876) parece ser la responsable de extender esta práctica analítica entre las escuelas normales que, durante la década de 1870

6 Versiones similares de este tipo de análisis dentro del corpus local, además de las que mencionaremos más abajo que presentan mayor innovación, pueden encontrarse en las gramáticas de Reyes (1868) y A. J. F. (1879).



7 El programa del Colegio Nacional de Buenos Aires de 1874, hasta ahora el primero en el que encontramos una referencia a este contenido, incluye para el segundo año: “Nociones de análisis lógico —Periodo, proposición ó cláusula—. Número de proposiciones contenidas en un periodo. Propositiones absolutas ó independientes, principales, incidentes, elípticas é implícitas. Partes de que consta la proposición considerada lógicamente” (1874, p. 2).

comenzaban a funcionar en la Argentina (García Folgado; Toscano y García, 2012). Para Martí (1876), Diez Mori (1877) y Hernández (1878), autores ligados al normalismo, el análisis atraviesa todas las partes de la gramática, ya que puede ser de analogía, sintaxis, prosodia u ortografía. Martí considera que el análisis y la síntesis son dos actividades opuestas (en el mismo sentido que Condillac), que consisten en el desmembramiento y descripción de cada parte (análisis) y su composición (síntesis). Martí (1876, p. 167) define el análisis lógico como

[...] la parte de la Gramática que enseña á descomponer el discurso (hablado y escrito) en cláusulas, la cláusula en oraciones y la oración en miembros; á clasificar las cláusulas, oraciones y miembros según el sentido y la mayor ó menor importancia de los pensamientos, juicios é ideas que respectivamente expresan.

Como en el caso de Pujolle, se aprecia aquí la idea de que la oración forma parte de una unidad mayor y, a la vez, está compuesta de unidades intermedias funcionales (miembros) que son mayores que las palabras. De esta forma, mientras que el análisis analógico, como en el resto de los autores, consiste en la clasificación de las palabras (lo que equivale al análisis gramatical), el análisis lógico se aplica en el nivel sintáctico. Ahora bien, como se muestra en la Tabla 2, el análisis lógico no es, como en Pujolle (1867), una amalgama de criterios diversos de clasificación de la oración, sino que se realiza siguiendo un orden de integración que considera tres niveles: el de la oración, el de la cláusula y el del discurso. El análisis de la oración comprende la identificación de los miembros esenciales (sujeto, verbo y atributo) y accesorios (complementos) que la componen y su clasificación formal (simple, compuesta, compleja o incompleja). El análisis de la cláusula “consiste en descomponerla en las oraciones de que consta, y en clasificar las oraciones con relación al juicio ó juicios que respectivamente exprese cada una de ellas” (1876, p. 179). Finalmente, el análisis lógico del discurso “consiste en descomponerlo en las cláusulas de que consta y en clasificar las cláusulas con relación al pensamiento ó pensamientos que respectivamente exprese cada una de ellas” (1876, p. 180).

Tabla 2. Análisis lógico en Martí (1876)

Análisis analógico	Clasificación gramatical de las palabras			
Análisis lógico	de la oración	según su forma	Simple/compuesta	
			Compleja/incompleja	
		según la función de las oraciones en la cláusula	principales	absoluta
				relativa
			incidentales	determinativa
				explicativa
	de la cláusula		subordinadas	
		según su forma	Simple/compuesta	
			Compleja/incompleja	
		según la función de las cláusulas en el discurso	principales	
			accesorias	incidentales separables
				subordinadas

Fuente: Elaboración propia

De esta forma, si bien Martí complejiza el análisis lógico al agregar un nivel mayor a la cláusula (el discurso), su propuesta no comprende una doble o triple clasificación de las oraciones, como la de Pujolle, lo que propicia una mejor integración de la sintaxis con la lógica y una mayor simplicidad expositiva. Su propuesta analítica, en definitiva, sigue el principio de Condillac de presentar el análisis como una descomposición del discurso en unidades de diferentes niveles y con distintas clasificaciones.

Hacia comienzos de la década de 1880, se publica el *Tratado de análisis lógico y gramatical de la lengua castellana* (1880) de Vicente García Aguilera. Se trata del primer tratado de este tipo publicado en la Argentina (Calero, 2008). En el prólogo el autor da cuenta de la novedad que supone su obra y, al igual que Pujolle, retoma las críticas que, según mencionamos, un amplio sector del magisterio dirigía a las gramáticas:

Notable es la falta de un Tratado de análisis lógico y gramatical de la lengua castellana para nuestros colejos y escuelas graduadas, siendo incuestionable la necesidad del análisis como suplemento del estudio de la Gramática. Ningun trabajo de esta especie existe en la República, en la cual, es preciso decirlo, ha hecho muy pocos progresos el estudio del bello idioma castellano, enseñado por lo jeneral en compendios mas o menos deficientes (García Aguilera, 1880, p. 7).

En la misma línea que Condillac, quien consideraba el análisis antes que nada como un método de conocimiento, García Aguilera destaca que este método permite conocer “el mecanismo de la lengua” y las “relaciones que tienen entre sí” las palabras en el discurso (1880, p. 8). Así, el autor define el análisis como el procedimiento que consiste en dividir una cosa “en todas las partes de que se compone, a fin de examinar cada una de ellas separadamente, deduciendo de esta separación la uniformidad o diferencia que guardan entre sí, y el modo como están reunidas, formando un todo” (1880, p. 11).

No obstante, a pesar de ser un tratado dedicado exclusivamente al doble análisis, el de García Aguilera no incluye formas esquemáticas, como sí lo hacen Pujolle o Martí, y la única clasificación propuesta para las proposiciones, como se ve en la Tabla 3, es la que las considera según su función en el período (absolutas, principales, incidentes, subordinantes o subordinadas). En cuanto al reconocimiento de los miembros de la oración, García Aguilera, siguiendo probablemente el criterio de Bello (1847), solo considera el sujeto y el atributo, pero no al verbo (que queda comprendido en este último)⁸. El análisis gramatical, por su parte, no difiere en lo sustancial de la propuesta de otros autores del corpus y consiste, básicamente, en la clasificación de las palabras. Finalmente, el tratado incluye un apéndice en el que se practica un nivel más del análisis, que denomina pragmático, y que consiste en “una verdadera crítica literaria”, pues implica el análisis de las “ideas según su rango en el razonamiento” (1880, p. 89). Para llevarlo a acabo, el autor considera que es preciso desentrañar “el tejido del discurso”:

Así como las proposiciones simples, incidentes y subordinadas, componen la relación total del período, así también los diferentes períodos constituyen las partes de otra relación mas complicada, que se llama discurso. Las relaciones de estas mismas partes, se espresan por conjunciones, por el orden en que se colocan estas partes, y casi siempre por ideas accesorias. Estas, como dice Condillac, son la trama

⁸ La consideración de la proposición en tres partes (sujeto, cópula y atributo) tiene su origen en la gramática de Port Royal y está estrechamente vinculada a la teoría del verbo único. De acuerdo con esta teoría, solo existe un verbo, el verbo sustantivo *ser*, que funciona como cópula entre el sujeto y el atributo. Los *verbos atributivos* (todos los demás) serían formas complejas de verbo único más participio presente en función de atributo (caminar = ser caminante). Esta teoría sirvió de base para la definición tripartita de la proposición que algunos gramáticos filósofos rechazaron. La gramática de Bello (1847), obra de referencia para el tratado de García Aguilera, también rechaza esta concepción: “Tomemos una frase cualquiera sencilla, pero que haga sentido completo, verbigracia: *el niño aprende, los árboles crecen*. Podemos reconocer en cada una de estas dos frases dos partes diversas: la primera significa una cosa o porción de cosas, *el niño, los árboles*; la segunda da a conocer lo que acerca de ella o ellas pensamos, *aprende, crecen*. Llámase la primera *sujeto* o *supuesto*, y la segunda *atributo*; denominaciones que se aplican igualmente a las palabras y a los conceptos que declaramos con ellas. El sujeto y el atributo unidos forman la *proposición*” (Bello, 1847 [1951], p. 22).

que, pasando por la cadena de los períodos, forma el tejido del discurso. Su uso es tan necesario que de él pende la mayor o menor solidez de la oración y el desarrollo mas o menos claro del pensamiento (García Aguilera, 1880, p. 89).

Tabla 3. Análisis lógico en García Aguilera (1880)

Miembros	Sujeto	Según su forma	Simple o compuesto
	Atributo		
Proposición		Función en el período	Absoluta o independiente
			Principal
			Incidente
			Subordinante
			Subordinada
Período			

Fuente: Elaboración propia

La última propuesta analítica de la etapa que estamos analizando aparece en el *Curso gradual de gramática castellana* (1881) de Isaac Larraín. El autor, profesor de castellano en el Colegio Nacional de Buenos Aires, había sido el autor del programa de 1874, el primero que incorpora los contenidos de análisis lógico (ver nota 7). En su gramática, Larraín señala que el análisis

tiene por objeto el estudio del discurso en todos sus elementos, i cada elemento bajo todos sus aspectos: se llama lógico cuando descompone la proposición en sus elementos constitutivos, sujeto lógico, atributo lógico, complemento; i gramatical cuando estudiamos la naturaleza de las palabras, considerando en ellas la clase, la especie, las modificaciones i los accidentes” (Larraín, 1881, p. 116).

La Tabla 4 exhibe el modelo de este análisis que propone Larraín, que comprende la identificación y clasificación de las distintas unidades que componen el discurso. En este aspecto, el *Curso* de Larraín incorpora los términos tradicionales de la gramática filosófica, presumiblemente por intermedio de la obra de Calderón (Lidgett, 2018). Quizás la mayor innovación de su método consista en la incorporación de la frase ya no como una unidad superior a la oración (del orden del período o la cláusula), sino en su sentido moderno, como la expansión de una palabra. Así, las frases pasan a ser un nivel mayor a

la palabra, pero desempeñan las mismas funciones que estas. El resto de las clasificaciones no aportan mayor novedad respecto de lo analizado en autores anteriores.

Tabla 4. Análisis lógico en Larraín (1881)

Frase (palabra más modificadores)	<i>Según su función en la proposición</i>	Sustantiva	
		Adjetiva	
		Verbal	
		Adverbial	
Proposición u oración	<i>Según sus miembros</i>	Sujeto	Simples, compuestos Complejos, incomplejos
		Atributo	
		Complemento	Directo Indirecto Ordinario
	<i>Según el rango que ocupan en la cláusula</i>	Absolutas (independientes)	
		Principales	
		Incidentes	Determinativas
			Explicativas
		Subordinadas	

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, del mismo modo que García Aguilera, Larraín insiste en justificar la utilidad práctica del análisis como método de conocimiento, independientemente de su aplicación al lenguaje: “Nuestras acciones dependen de sus respectivas sensaciones y si falta análisis ordenado i previo de la operación intelectual, mui luego se experimenta entorpecimientos, confusión i perplejidad” (1881, p. 199). De esta forma, para Larraín, la práctica analítica aporta un método que el estudiante puede y debe utilizar en todos los órdenes de la vida y no solo para la comprensión del lenguaje.

| Consideraciones finales

Hemos examinado la adopción del doble análisis, lógico y gramatical, en el corpus de la gramática escolar Argentina en la etapa que va de 1863 a 1884. Durante estos años, la nacionalización de la educación y el nacimiento de la

prensa especializada del magisterio acompañaron un proceso paulatino de renovación de la gramática, que debió dar respuesta a las críticas esgrimidas por docentes, inspectores y funcionarios educativos hacia los métodos memorísticos y rutinarios de la enseñanza clásica. Este proceso renovador es perceptible en diferentes niveles. En el nivel macroestructural se aprecia un reemplazo de las obras escritas en formato catequista (preguntas y respuestas), que frecuentemente implementaban recursos como la escritura versificada, destinados a favorecer la memorización de las respuestas, por tratados más extensos, con mayor lugar para las explicaciones y con apartados dedicados a la ejercitación práctica de los conceptos. A nivel microestructural, las gramáticas comienzan a incorporar métodos y teorías más distanciadas de la tradición grecolatina. Así, por ejemplo, algunas obras incursionan en la gramática histórica y comparada (Lidgett; Toscano y García, 2020), otras reformulan algunas nociones de Bello (Blanco, 1995), y otras, finalmente, buscan incorporar el método analítico, que ya contaba con una larga tradición en Francia y en España.

Dentro de este último grupo hemos intentado desentrañar las diversas formas que asume el análisis lógico y gramatical en el ámbito local y de qué manera busca dar respuesta a las críticas hacia la enseñanza gramatical. En ese sentido, el estudio realizado revela que la introducción del doble análisis propone una renovación en dos aspectos centrales. En primer lugar, desde el punto de vista didáctico, la implementación del análisis aporta un método de enseñanza basado en la ejercitación práctica, con ejercicios que pueden consistir en representaciones gráficas del análisis o en modelos redactados, pero que siempre apuntan al desmembramiento del discurso y a la aplicación de clasificaciones. Esto permitió una mejor integración entre las tres disciplinas hasta entonces fundamentales para la enseñanza del idioma: la lógica, la retórica y la gramática. En el mismo sentido, la práctica analítica fue percibida por los gramáticos como una herramienta ligada al desarrollo de la inteligencia, en el sentido en que la entendía Condillac. El procedimiento de descomposición o clasificación de una totalidad compleja como el discurso buscaba desarrollar en los alumnos una capacidad analítica que pudiera ser útil en otras disciplinas, pues era visto como un modo de imitar el método científico. Esto aportaba un argumento apropiado para justificar la necesidad de enseñar la lengua materna en los colegios secundarios.

En segundo lugar, desde el punto de vista teórico conceptual, la introducción del doble análisis supuso la renovación de viejas etiquetas terminológicas asociadas a la enseñanza de la lengua latina, que difícilmente se veían reflejadas en la lengua española. Un ejemplo significativo en este sentido lo aporta la

adopción del concepto de complemento, que sirvió para reemplazar las nociones de régimen y de caso, cuya enseñanza en lengua española implicaba dificultades. El complemento, introducido por Du Marsais (1769), reemplazaba la definición formal de régimen, entendido como un mecanismo que entraña la modificación formal de una palabra, y la sustituía por una relación semántica que entrelazaba las partes de la oración. Asimismo, el reconocimiento de los miembros de la oración (sujeto, atributo y complementos) y su clasificación formal (simple, compuesto, complejo o incomplejo) o semántica (directo, indirecto, circunstancial, lógico, etc.) dio lugar también a un orden jerárquico en el reconocimiento de la estructura del discurso que hasta entonces no se registraba en el corpus de la gramática argentina. De esta forma, el análisis lógico permitió dar cuenta de un orden ascendente que iba de la palabra al discurso, pasando por la frase (en algunos autores entendida como expansión de una palabra), la oración (o proposición) y la cláusula (período o frase, dependiendo del autor). Para cada uno de estos niveles, los diferentes autores recurrieron a sistemas clasificatorios que en general coincidían, aunque con pequeñas variaciones (oraciones principales, incidentes y subordinadas; cláusulas principales o accesorias). Estas clasificaciones se apoyaban normalmente en nociones semánticas como la de determinación o explicación, cuyo origen también se remonta a la tradición filosófica, y que permitían enlazar el aspecto gramatical (formal) con el lógico (conceptual).

| Agradecimientos

El autor agradece al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), del que también es miembro.

| Referencias

A. J. F. **Gramática de la lengua castellana para el uso de las repúblicas sud-americanas**. Buenos Aires: Imprenta de Pablo E. Coni, 1879.

ARNOUX, E. La primera gramática escolar “general” publicada en Buenos Aires en los años de la Independencia: la *Gramática Española o Principios de la Gramática General aplicados a la Lengua Castellana* de Felipe Senillosa. **Histoire, Epistémologie, Langage**, v. 2, n. 34, p. 43-61, 2012.

ARNOUX, E. Hacia una gramática castellana para la escuela secundaria. Opciones y desplazamientos a mediados del siglo XIX. **Boletín de Filología**, v. 2, n. XLIX, p. 19-48, 2014.

BELLO, A. **Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos**. Caracas: Ministerio de Educación. 1847 [1951].

BLANCO, M. I. Reformulaciones de la *Gramática castellana* de Andrés Bello destinadas a la escuela media. **Letterature d'America**, v. 15, n. 59, p. 87-127, 1995.

BLANCO, M. I. Tras las huellas del pensamiento ilustrado: la *Gramática Argentina* de Rufino y Pedro Sánchez. In: NARVAJA DE ARNOUX, E.; LUIS, C. R. (comp.). **El pensamiento ilustrado y el lenguaje**. Buenos Aires: EUDEBA, 2003. p. 163-203.

BLANCO, M. I. La enseñanza de la lengua nacional en los colegios secundarios (1863-1898). **Revista argentina de historiografía lingüística**, v. 14, n. 1, p. 73-254, 2022.

CALDERÓN, J. **Análisis lógica y gramatical de la lengua española**. Madrid: Imprenta de A. Vicente, 1843 [1852].

CALERO VAQUERA, M. L. **Historia de la gramática española (1847-1920)**. De A. Bello a R. Lenz. Madrid: Gredos, 1986.

CALERO VAQUERA, M. L. Desarrollo de la sintaxis en la tradición gramatical hispánica. In: DORTA, J.; CORRALES, C.; CORBELL, D. (ed.). **Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos**. Arco/Libros: Madrid, 2007. p. 89-118.

CALERO VAQUERA, M. L. Una muestra de la presencia en Hispanoamérica del análisis lógico y gramatical: el *Tratado* (Buenos Aires, 1880) de V. García Aguilera. **Ed.Uco**, v. 3, p. 27-39, 2008.

CALERO VAQUERA, M. L. Lo que la sintaxis debe a la filosofía. In: VEYRAT, M. et al. (ed.). **La lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario**. Madrid: Arco Libros, 2009. 25-36.

CALERO VAQUERA, M. L. Sintaxis y gramática escolar en la España del siglo XIX: su proyección en Hispanoamérica. In: ASSUNÇÃO, C.; FERNANDES, G.; LOUREIRO, M. **Ideias Linguísticas na Península Ibérica (séc. XIV a séc. XIX)**. Münster: Nodus Publikationen, vol. 1, 2010. p. 67-84.

CALERO VAQUERA, M. L.; ZAMORANO AGUILAR, A. Notas sobre el metalenguaje: el término *análisis* en las gramáticas del español. In: SÜSELBECK, K. W.; EILER, V. (ed.). **La lingüística y el desarrollo del español: Una autorreflexión sobre la historia de nuestra disciplina**. Buske Verlag: Hamburg, 2010. p. 13-29.

CHERVEL, A. **Histoire de la grammaire scolaire... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français**. Paris: Payot, 1977.

CODINA, J. **Compendio gramatical de la lengua nacional llamada castellana**. Buenos Aires: Imprenta de Niños Expósitos, 1821.

COLEGIO NACIONAL DE BUENOS AIRES. **Programas del Colegio Nacional de Buenos Aires para los exámenes correspondientes al año escolar de 1874**. Buenos Aires: Imprenta Americana, 1874.

CONDILLAC, E. B. **Grammaire**. Gèneve/Avignon: Chez Fr. Dufart/Chez joly, 1775.

CONDILLAC, E. B. **Ensayo sobre el origen de los conocimientos humanos**. Traducción de Emeterio Mazorriaga. Madrid: Tecnos, 1746 [1999].

CONDILLAC, E. B. **Curso de estudios para la instrucción del príncipe de Parma. Gramática**. Traducción Basilio Antonio Carsi, Basilio Roldan y Godinez, y José Gorosarri. Cádiz: Imprenta de Carreño, 1775 [1813].

D. V. **Principios elementales de gramática castellana, recopilados de los mejores autores. Dispuestos para el uso de la juventud**. Buenos Aires: Imprenta Republicana, 1851.

DE NATALE, C. La enseñanza de la gramática en el sistema de Lancaster: el Compendio gramatical de la lengua nacional llamada castellana de José Catalá y Codina (1821). **Revista argentina de historiografía lingüística**, v. 2, n. 10, p. 125-143, 2018.

DE NATALE, C. El análisis lógico en la *Gramática española teórica analítica* (1867) y la *Gramática castellana-analítica* (1868) de Andrés Pujolle. In: SIDRACH DE CARDONA LÓPEZ, M. et al. **Una lengua diversa y mudable. Nuevas perspectivas en historiografía e historia de la lengua española**. Berlín: Peter Lang, 2022. p. 237-250.

DELESALLE, S.; CHEVALIER, J. C. **La linguistique, la grammaire et l'école 1750-1914**. París: Armand Colin, 1986.

DESTUTT DE TRACY, A. L. C. **Gramática general**. Traducción Juan Ángel Caamaño. Madrid: José del Collado, 1803 [1822].

DIEZ MORI, S. **Elementos gramaticales del idioma nacional para uso de las escuelas primarias**. Buenos Aires: Imprenta de M. Biedma, 1877.

DU MARSAIS, C. C. Construction. *In*: DU MARSAIS, C. C. **Les véritables principes de la grammaire et autres textes (1729-1756)**. Paris: Fayard, 1754 [1987].

DU MARSAIS, C. C. **Logique et principes de grammaire**. Paris: Chez Briasson, 1769.

DUSSEL, I. **Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)**. Buenos Aires: FLACSO y Oficina de publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires, 1997.

GARCÍA AGUILERA, V. **Tratado de análisis lógico y gramatical de la lengua castellana**. Buenos Aires: Imprenta de Pablo E. Coni, 1880.

GARCÍA FOLGADO, M. J. “Estudiar gramática bajo un orden analítico: la obra de Felipe Senillosa (1817)”. *In*: ENCINAS MANTEROLA, M., *et al.* (ed.). **Ars longa. Diez años de AJIHLE**. Buenos Aires: Ediciones Voces del Sur, vol. II, 2010. p. 663-678.

GARCÍA FOLGADO, M. J. **Los inicios de la gramática escolar en España (1768-1813). Una aproximación historiográfica**. Munich: Peniopo, 2013.

GARCÍA FOLGADO, M. J. Gramática y legislación educativa. *In*: ZAMORANO AGUILAR, A. (coord. y ed.). **Reflexión lingüística y lengua en la España del siglo XIX: marcos, panoramas y nuevas aportaciones**. München: Lincom, 2012. p. 247-268.

GARCÍA FOLGADO, M. J.; LIDGETT, E.; TOSCANO Y GARCÍA, G. E. **Sobre la Bibliografía de la gramática escolar argentina [BIGEA] (1810-1922)**. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía lingüística*, v. 14, p. 159-181, 2020.

GARCÍA FOLGADO, M. J.; TOSCANO Y GARCÍA, G. E. La lengua y los maestros. Las “Gramáticas” de Gregorio Martí (1876 y 1877). *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, v. 2, n. 25, p. 221-246, 2015.

GÓMEZ ASENCIO, J. J. **Gramática y categorías gramaticales en la tradición española (1771-1847)**. Salamanca: Ediciones Universidad, 1981.

GÓMEZ ASENCIO, J. J. **Subclases de palabras en la tradición española (1771-1847)**. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1985.

HASSLER, G. Los conceptos de “análisis lógico” y “análisis gramatical” en gramáticas de la primera mitad del siglo XIX. **Revista argentina de historiografía lingüística**, v. 1, n. 5, p. 23-37, 2012.

HERNÁNDEZ, B. **Compendio de gramática castellana**. Salta: Imprenta de La Opinión, 1878.

HERRANZ Y QUIRÓS, D. N. **Elementos de gramática castellana para uso de los niños que concurren a las escuelas**. Buenos Aires: Imprenta Argentina, 1830.

HERRANZ Y QUIRÓS, D. N. **Gramática castellana para las escuelas de la República Argentina**. Rosario: imprenta de Carrasco, 1865.

HIDALGO MARTÍNEZ, J. **Compendio de la gramática de la lengua castellana**. Buenos Aires: Librería Rivadavia de G. Mendeský, 1884.

JACQUES, A. Correspondencia notable. **Anales de la educación común**, v. II, n. 13, p. 387-382, 1860.

JOVELLANOS, G. M. **Curso de humanidades castellanas**. In: NOCEDAL, C. (ed.). **Obras publicadas e inéditas de D. Gaspar Melchor de Jovellanos**. Madrid: M. Rivadeneyra, c. 1795 [1858].

LARRAÍN, I. **Curso gradual de gramática castellana**: adoptado al programa general del ramo en los colejos nacionales. Buenos Aires: Igon, 1881.

LEGOUT, R. Escuela superior catedral al sud. Exámenes jenerales del año escolar 1859. **Anales de la educación común**, v. I, n. 10, p. 289-295, 1858.

LEGOUT, R. Escuela superior catedral al sud. Informe del principal. **Anales de la educación común**, v. II, n. 14, p. 417-432, 1859.

LEPINETTE, B. La penetración del modelo gramatical “general” de tipo escolar en España: sus orígenes franceses (final del siglo xviii y principio del xix). **Historiographia Linguistica**, v. 35, p. 305-341, 2008.

LHOMOND, M. C. F. *Éléments de la grammaire*. **Françoise**. Paris: Chez Colas, Libraire, 1780.

LIDGETT, E. Definiciones y clasificaciones de la oración en el corpus de la gramática escolar argentina (1863-1922). **Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft**, v. 27, n. 1, p. 43-72, 2017.

LIDGETT, E. **Tradiciones gramaticales y discurso sobre la lengua nacional en la obra de Ricardo Monner Sans (1893-1926)**. 2015. Tesis (Doctorado en Lingüística) –Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

LIDGETT, E. Una gramática escolar filosófica: reflexiones sobre el *Curso gradual de gramática castellana* de Isaac Larraín (1881). **Boletín de la Sociedad española de historiografía lingüística**, v. 12, p. 123-153, 2018.

LIDGETT, E. La categoría de oración en la gramática escolar argentina (1863-1922). In SINNER, C.; VAN RAEMDONCK, D. (eds.). **Clases y categorías en la gramática española desde una perspectiva historiográfica**. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2019, p. 75-90.

LIDGETT, E.; TOSCANO Y GARCÍA, G. E. La introducción de la gramática histórica y comparada en la tradición escolar argentina: un estudio de la Gramática de L. J. Bode (1858). **Confluências**, v. 58, p. 33-57. 2020.

LIDGETT, E.; TOSCANO Y GARCÍA, G. E. Representaciones del análisis en la gramática escolar argentina (1817-1922). In: HERNÁNDEZ, P. C.; GALVANI GELUSINI, M. (ed.). **Estudios SAEL 2023**. Tucumán: Editorial Humanitas, Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, 2023. p. 329-345.

MARTÍ, G. **Gramática castellana destinada al uso de los maestros que se dedican a la enseñanza de esta materia de las escuelas españolas e hispano-americanas**. Buenos Aires: Librería y Papelería La Publicidad, 1876.

MONNER SANS, R. **Gramática de la lengua castellana**. Buenos Aires: Peuser, 1893.

NOËL, M.; CHAPSAL, C. P. **Nouvelle Grammaire française**. Paris: A la librairie classique, 1823.

PUJOLLE, A. **Gramática española teórica analítica**, Buenos Aires: Imprenta y Librería de Mayo, 1867.

PUJOLLE, A. **Gramática castellana-analítica**, Buenos Aires: Imprenta y Librería de Mayo, 1868.

REYES, J. O. **Compendio de gramática castellana. Compuesto y arreglado a las doctrinas de la Gramática del Sr. D. Andrés Bello**. Buenos Aires: Pablo Coni, 1868.

SÁNCHEZ DE LAS BROZAS, F. **Minerva o De la propiedad de la lengua latina**. Traducción F. Rivera Cárdenas, Madrid: Cátedra, 1587 [1976].

SENILLOSA, F. **Gramática española, o, principios de la gramática general aplicados a la lengua castellana: primera parte**. Buenos Aires: Imprenta de los Niños Expósitos, 1817.

SINNER, C. Las gramáticas francesas como fundamento, modelo e inspiración del análisis lógico y el análisis gramatical en España. **Revue de linguistique romane**, v. 73, p. 427-460, 2009.

SOLARI, M. H. **Historia de la Educación Argentina**. Buenos Aires: Paidós, 1949.

SWIGGERS, P. “La construction d’une théorie de l’historiographie de la linguistique: quelques réflexions méthodologiques”. In: JOLY, A.; AUROUX, S.; GLATIGNY, M. (ed.). **Matériaux pour une histoire des théories linguistiques**. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1984. p. 15-22.

TOSCANO Y GARCÍA, G.; GARCÍA FOLGADO, M. J. Los textos de gramática en la escuela argentina (1863-1900)”. **Escribas. Revista de Letras**, v. VII, p. 27-54, 2012.

TOSCANO Y GARCÍA, G.; GARCÍA FOLGADO, M. J. La lengua y los maestros. Las ‘Gramáticas’ de Gregorio Martí (1876 y 1877). **Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft**, v. 25, n. 2, p. 221-246, 2015.

VALDÉS, A. J. **Gramática y ortografía de la lengua nacional**. Buenos Aires: Imprenta de N. J. Gandarilas y socios, 1817.

Como citar este trabalho:

LIDGETT, Esteban. El análisis lógico y gramatical en la renovación didáctica en la gramática escolar argentina (1863-1884). **Revista do GEL**, v. 21, n. 3, p. 147-171, 2024. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>.

Submetido em: 09/09/2024 | Aceito em: 06/12/2024.