

# El *Silabario biológico* (1925) de Arturo Atria Osorio: un estudio de sus marcas ideológicas intra- y extralingüísticas

Juan Miguel González Jiménez<sup>1</sup>  
Universidad de Córdoba, España

## Resumen

Los materiales para la enseñanza de la lectoescritura han sido objeto de interés por parte de los estudios de la historiografía de la lingüística a lo largo de las últimas décadas. En este artículo se analiza uno de ellos con el fin de reconstruir la historia de estos textos en Chile: el *Silabario biológico* (1925) de Arturo Atria Osorio. El objetivo general, por tanto, es el estudio de las marcas de *ideología intralingüística* y *extralingüística* (Zamorano Aguilar 2019a y 2019b), para lo que partimos de la modelización dialógica del hecho historiográfico (Zamorano Aguilar 2012 y 2022), que nos permite conjugar datos relativos a los distintos componentes que forman parte del acto comunicativo desde las teorías jakobsoniana y pragmáticas. En cuanto a la primera, la investigación demuestra el seguimiento por parte del autor de las doctrinas académicas tanto en lo ortográfico como en lo gramatical, probablemente a través de las *GRAE* de 1911 o 1913. La segunda, por otra parte, demuestra el fin adoctrinador que

<sup>1</sup> Para correspondencia, dirigirse a: Juan Miguel González Jiménez (jm.gonzalez@uco.es), Universidad de Córdoba, Facultad de Filosofía y Letras, Plaza del Cardenal Salazar, s/n, 14071, Córdoba, España. ORCID iD 0000-0003-4292-2102.

poseen este tipo de obras (Calero Vaquera 2004) y su variabilidad en función de los intereses del autor del texto.

Palabras clave: Historiografía de la lingüística; Silabario; Chile; siglo xx; Real Academia Española

ATRIA OSORIO'S *SILABARIO BIOLÓGICO* (1925): A STUDY OF ITS  
INTRA- AND EXTRA-LINGUISTIC IDEOLOGICAL MARKERS

### Abstract

Materials for teaching, reading, and writing have been the subject of interest in historiography of linguistics over the last few decades. This article analyses one of these materials, in order to reconstruct the history of school texts in Chile: Arturo Atria Osorio's *Silabario biológico* (1925). The general objective is to study the marks of *intra-linguistic* and *extralinguistic ideology* (Zamorano Aguilar 2019a and 2019b), for which we start from the communication theory applied to the historiographical fact (Zamorano Aguilar 2012 and 2022), which allows us to combine data relating to the different components that form part of the communicative act from the Jakobsonian, and of pragmatic theories. As for the former, the research demonstrates the author's attachment to academic doctrines both in orthographic and grammatical terms, probably to *GRAE* 1911 or 1913. The second, on the other hand, demonstrates the indoctrinatory purpose of this type of work (Calero Vaquera 2004) and its variability according to the interests of the author of the text.

Keywords: Historiography of linguistics; Sillabary; Chile; 20th century; Real Academia Española

Recibido: 17/03/23

Aceptado: 20/03/24

## 1. INTRODUCCIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

La educación es uno de los pilares sobre los que se asientan los Estados y, como tal, estos deben desarrollarla a través de distintos instrumentos y políticas. Chile no es ajeno a esta cuestión, por lo que su interés por la construcción del Estado Docente se inició durante el proceso de independencia y se dilata hasta nuestros días. La principal vía de actuación estatal en este ámbito es

la legislación, que en el caso chileno es extensa y variada, al menos, en lo relativo a la lengua castellana (González Jiménez 2023).

El CONTEXTO chileno durante los siglos XIX y XX condujo a alcanzar un objetivo fundamental en materia educativa: alfabetizar a la población, lo que se reflejó en la *Ley General de Instrucción Primaria* del 24 de noviembre de 1860, entre otras. Sin embargo, a pesar de sus resultados positivos en términos absolutos, tanto en la creación de escuelas como en la matriculación de ambos sexos, alrededor del 70 % de la población no pudo completar su formación por los problemas sistémicos que no se resolvieron incluso con el aumento de los establecimientos de instrucción pública (Ponce de León Atria 2010: 453-462).

A la luz los datos sobre escolarización recogidos en el censo de 1907, se intentó solventar esta situación a través de la *Ley 3654 sobre Educación Primaria Obligatoria*, aprobada el 26 de agosto de 1920. Este texto legal tuvo como objetivo paliar el absentismo escolar haciendo recaer sobre los padres la responsabilidad de las ausencias de los niños, a quienes se les imponía “la pena de presidio en su grado mínimo, o multa de uno a treinta pesos” (artículo 12)<sup>2</sup>. Asimismo, se reguló el plan de estudios y se establecieron dos asignaturas destacables por su relación con nuestros intereses: la de “lectura i escritura” y la de “idioma patrio” (artículo 16). El resultado de esta política en las décadas posteriores queda sintetizado en las siguientes palabras de Rengifo Streeter (2019: 177-178):

La masificación de la educación fue tardía porque la propia escuela perpetuó la desigualdad social. Si bien la mayoría de la población chilena cursó un par de años en la primaria, la expansión educacional representó una base extensa pero delgada debido a una desigualdad estructural a la sociedad chilena que las políticas educacionales no pudieron, o no quisieron, alterar. [...] El análisis de los ritmos del proceso de escolarización a la luz de las políticas educacionales del periodo constata que el problema educacional era biológico, porque la desnutrición padecida por los niños afectaba irreversiblemente en sus mentes discapacitadas para el aprendizaje. [...] Sin desmerecer los esfuerzos estatales como estímulos al incremento de la escolarización, estos no fueron preponderantes. Tanto el sistema educacional como el régimen de bienestar fueron inclusivos, pero segmentados e inequitativos. Los niños abandonaban prematuramente la escuela y

<sup>2</sup> En la ley de 1860 se obligaba a los padres a esto mismo, pero no fue supervisado a nivel estatal, por lo que su eficacia fue reducida.

no continuaban estudiando, porque también este sistema carecía de una estructura orgánica, es decir, sus distintos niveles eran estratos sobrepuestos casi sin relación entre sí.

En lo que al objeto de estudio de esta investigación respecta, la atención a las fuentes consideradas tradicionalmente “menores” (Swiggers 1990) es un campo de investigación fundamental que se ha desarrollado a lo largo de las últimas décadas. Como resultado, los textos dedicados a la enseñanza de la lectura, escritura o lectoescritura de la lengua materna han sido abordados por diversos trabajos de corte histórico e historiográfico (Braslavsky 1997; Calero Vaquera 2007; Calvo Fernández 2013; Castañeda García 2004; Infantes 1998; Infantes y Martínez Pereira 2003; Narvaja de Arnoux 2013; entre otros). El nuestro pretende contribuir a esta misma línea de estudio mediante el análisis del *Silabario biológico. Nuevo método para enseñar a leer, escribir y dotar al niño simultáneamente de los conocimientos fundamentales para la vida* (1925) de Arturo Atria Osorio.

Como su propio título indica, se trata de una obra dirigida a la enseñanza de la lectoescritura en español (CÓDIGO), que tiene la ambiciosa misión de proporcionar, a su vez, las bases para el correcto desarrollo vital de los DESTINATARIOS. De hecho, a partir de él podemos establecer dos hipótesis de partida: en primer lugar, el texto posee un claro fin adoctrinador además del pedagógico –en la línea de los campos de investigación en la intersección entre la lingüística y la antropología (Calero Vaquera 2004)–; y, en segundo lugar, la formación médica del autor es un condicionante en la elección de los contenidos de su silabario. Así pues, el objetivo general que pretendemos alcanzar con esta investigación es, junto con el análisis de la obra de Atria, evaluar la pertinencia de su inclusión en una historia de la enseñanza de la lengua castellana en Chile.

## 2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Nuestra investigación parte de la modelización del hecho historiográfico como un acto comunicativo complejo (Zamorano Aguilar 2012) en el que interactúan seis componentes: EMISOR, DESTINARIO, MENSAJE, CANAL, CONTEXTO y CÓDIGO. Mientras que los dos últimos han sido ya abordados en la introducción, los restantes serán el objeto de análisis fundamental del artículo.

Más concretamente, y como consecuencia de las características y fines que posee la obra que nos ocupa, analizaremos la *ideología*, considerada como “*la base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo*” (van Dijk 1998: 21)<sup>3</sup>. Para su análisis, seguimos la distinción de Zamorano Aguilar (2019b: 288-289) en dos niveles<sup>4</sup>, que vertebrarán el artículo:

- a) Nivel intralingüístico: creencias o representaciones teóricas o de doctrina científica. Se trata del nivel estrictamente metodológico en el que los gramáticos muestran, de forma explícita o encubierta, sus fuentes, su programa teórico y su visión de la disciplina, así como sus propuestas pedagógicas, con la consiguiente transposición didáctica, si procede, en virtud de los receptores de la obra.
- b) Nivel extralingüístico: creencias o representaciones sociales, políticas, filosóficas, religiosas o, en general, histórico-culturales. En este nivel se concreta, a través de marcas de muy diversa índole, todo el pensamiento extralingüístico de los gramáticos. Dicho pensamiento puede condicionar, o no, el nivel intralingüístico.

Con respecto al segundo apartado, nos centramos en su codificación a través de los *ejemplos*, considerados como fragmentos de la lengua objeto que forman parte del discurso gramatical (Chevillard, Colombat, Fournier, Guillaume y Lallot 2007: 6), y que son elegidos de forma consciente por parte del gramático (De Kock 1990: 41). Por último, en cuanto a la clasificación de estos microtextos (González Jiménez 2020 y 2022), seguimos la distinción entre *propios*, asimilados a los *ejemplos de expresiones posibles* de Niederehe (1994: 414), y *no propios*, que aluden a todos aquellos que pertenecen a otros autores que no son el tratadista, gramático, etc.

Además, aplicaremos la *teoría del canon* (Zamorano Aguilar 2010 y 2022). En particular, abordaremos el *plano de los agentes* y, dentro de él, el *canon histórico*, es decir, el creado por el propio tratadista en su contexto. Este puede ser *externo*, condicionado por factores ajenos al autor, o *interno*, utilizado en la confección de sus obras y que puede ser *explícito* o *implícito*. Por otra parte, todos los tipos de canon histórico pueden manifestarse de forma *patente* –“los datos confirman la presencia efectiva de un tipo de canon en los textos de análisis (*ibid.* 2022: 39)– o *latente* –“se deducen

<sup>3</sup> La cursiva es del autor.

<sup>4</sup> *Vid.* Zamorano Aguilar (2019b) para un análisis particular de la *ideología intralingüística*.

concomitancias con algún tipo de fuente concreta pero no puede determinarse objetivamente su presencia o acción efectivas” (*ibid.*).

Este instrumento metodológico nos permite, por tanto, investigar la *ideología intralingüística*, pero también la *extralingüística*, como se afirma a continuación (*ibid.* 2022: 43):

En el ámbito intralingüístico la ideología se concreta en aspectos internos de gramatización, diálogo de fuentes y, por tanto, de doctrina científica, muy relacionada con tendencias de tipo filosófico. Por lo que respecta a la ideología extralingüística, esta se concreta en las gramáticas, fundamentalmente, en los paratextos (epitextos y peritextos), así como en microtextos en el cuerpo de la gramática (ejemplos, ejercicios, lecturas, etc.). [...]

De forma específica, los microtextos en el cuerpo de la gramática son índices de ideología extralingüística en el marco de tres ejes: eje pedagógico, eje literario y eje sociocultural. En concreto, el eje literario se manifiesta a través del canon derivado de los autores y obras literarias privilegiadas en las gramáticas<sup>5</sup>.

### 3. ASPECTOS BIOGRÁFICOS DEL EMISOR

La biografía de Arturo Atria Osorio (EMISOR) nos es desconocida más allá de su nacimiento en Coquimbo en 1880, su enlace matrimonial con Ambrosia Ramírez Olivares, con la que tuvo doce hijos, y su formación como médico en la Universidad de Chile, junto con los hitos de su labor como profesional, que comentaremos a continuación, y su muerte en 1937. Sin embargo, la portada del *Silabario* nos proporciona dos datos relevantes sobre la formación y dedicación del autor: ostentaba el cargo del médico-jefe de la Sección de Bacteriología en 1925 y fue alumno del Instituto Pasteur de París.

<sup>5</sup> El estudio de las fuentes literarias y de sus usos ha sido objeto de múltiples investigaciones en las últimas décadas. Recogemos a continuación, sin afán de exhaustividad, algunas de ellas: González Jiménez (2020 y 2022), Quijada van den Berghe (2008, 2011 y 2012), Gómez Ascencio (2016a y 2016b), González Fernández (2022), Lliteras Poncel (2001), Zamorano Aguilar (2019a y 2022), etc.

El puesto mencionado<sup>6</sup> pertenecía al Instituto de Higiene, establecido junto al Consejo Superior de Higiene Pública (*Ley 16/9/1892*), que estaba compuesto por tres secciones: “una de higiene y estadística, una de química y otra de microscopía y bacteriología” (artículo 6). Esta institución, surgida tras el I Congreso Médico Chileno de 1889, es una muestra de un aumento en la relevancia de la medicina en la esfera pública y política (Vargas Catalán 2003: 142). El principal hallazgo de Atria Osorio fue el diagnóstico del tifus exantemático<sup>7</sup>, que “produjo una cantidad de 500 enfermos diarios que ingresaban a los hospitales en Santiago” (Laborde Duronea 2002: 13). La siguiente cita refleja la importancia que alcanzaron estas instituciones y la figura de nuestro autor:

La creación del Consejo Superior de Higiene, obtenida en 1892 tras laboriosas discusiones en el Parlamento, habría sido estéril, si no hubiera venido aparejada con la organización del Instituto de Higiene, organismo de bacteriología aplicada a la salubridad, que desempeñó un importante papel en el descubrimiento de diversas noxas desconocidas hasta entonces en el país, como el tifo exantemático—debidamente a Arturo Atria—, la meningitis epidémica, disentería bacilar y otras, como también en la preparación de vacunas y sueros, contra la viruela, difteria, rabia, fiebre tifoidea, realizada esta última por el Dr. Nacienceno Romero (Neghme 1950: 17).

Con relación a su formación en el Instituto Pasteur, fundado por el propio científico en 1888, podemos aseverar que se trata de un dato que no solo da cuenta de su nivel formativo, sino que dota de prestigio al autor en su contexto. En relación directa tanto con Atria como con dicho Instituto, el siguiente texto alude a la Sección de Seroterapia, de la que nuestro autor formó parte como ayudante:

Después de la comunicación del doctor Roux al Congreso Médico de Budapest en 1894, sobre el tratamiento de la difteria por el suero antitóxico, se pensó crear en Santiago un Instituto Pasteur para la

<sup>6</sup> Desconocemos la fecha exacta en la que alcanzó el estatus de jefe médico, pero podemos establecer que no fue antes de 1909, puesto que en una publicación del Instituto de Higiene Pública (1908) queda recogido como ayudante de la Sección de Seropatía, creada en 1896 pero que no comenzó a funcionar ni tan siquiera parcialmente hasta febrero de 1907. En 1911 (Lautaro Ferrer 1911: 55) encontramos un testimonio en el que ya se lo menciona como director del mismo y otro que confirma su continuación en el cargo en 1918 (Laval 2003).

<sup>7</sup> *Vid.* Laval (2003) para un estudio de esta epidemia en Chile y de la aportación de Atria Osorio.

preparacion de dicho suero. La iniciativa particular reunió algunos fondos con este objeto, aunque no los suficientes para la construcción de un Laboratorio de bacteriología. Después, el doctor don Federico Puga Borne, entónces director del Instituto de Higiene, obtuvo del Supremo Gobierno la creación de la Sección de Seroterapia, por el decreto 9 de Setiembre de 1896. [...]

El actual jefe de servicio, nombrado a concurso jefe de la Sección de Seroterapia, estudió durante dos años en el Instituto Pasteur de Paris i a su vuelta al pais instaló definitivamente el Laboratorio i comenzó la inmunizacion de animales para la obtencion de suero anti-diférico (1899) (Instituto de Higiene Pública 1908: 47).

Estas alusiones al Instituto Pasteur, junto con otras tanto a su sede en París como a la de Buenos Aires, demuestran que, en su campo, esta formación era un garante de la calidad de Atria, de la que él mismo da cuenta<sup>8</sup>. Lo expuesto está en íntima relación con el desarrollo del movimiento higienista, nacido en Europa a finales del siglo XVIII, que pretendía mejorar las condiciones de vida de los trabajadores e intentar frenar las enfermedades surgidas en las ciudades, especialmente tras la industrialización del siglo XIX. En Chile, el desarrollo de leyes y políticas higienistas se desarrolló desde un ámbito tanto médico como social desde inicios desde la primera mitad de dicho siglo<sup>9</sup>, lo que responde un objetivo claro: obtener una masa trabajadora cualificada y saludable que respondiese a las necesidades generadas por la sociedad industrial.

No es de extrañar, por tanto, que, pese a no ser una cuestión relevante para la enseñanza de la lectoescritura, aparezca en la portada este cargo, puesto que, como se recoge en el título, el fin de su tratado va más allá de

<sup>8</sup> En las *Actas de la Sexta Conferencia Sanitaria Internacional de las Repúblicas Americanas* (Organización Panamericana de la Salud 1920: 60), Atria expone lo siguiente:

Señor Presidente: En el día de hoy la Academia de Medicina Francesa celebra el centenario de su fundación. Creo que es necesario que recordemos en esta doctísima corporación lo que el mundo y la humanidad le deben a la ciencia francesa. Basta que en esta Academia haya habido figuras como Pasteur, Trousseau, y sus discípulos, para que la humanidad entera se encuentre en un sentimiento de profunda gratitud para la medicina y la ciencia francesas.

Yo hago la indicación para que esta Conferencia autorice a su Presidente para que, a nombre de la VI Conferencia Sanitaria Internacional, dirija un telegrama de felicitación a la Academia de Medicina Francesa. Dejo formulada la indicación en este sentido.

<sup>9</sup> *Vid.* Hidalgo Dattwyler (2002) para un repaso de estas cuestiones.



esta cuestión, adentrándose en el apartado físico y moral de los niños a los que se dirigía su obra (*vid.* §4.1 y 4.3).

#### 4. ANÁLISIS DEL SILABARIO BIOLÓGICO

##### 4.1. LOS PARATEXTOS

El texto comienza con una dedicatoria a “los pobres”, a quienes alaba por “dar el primer paso” en el estudio “de las ciencias y de las artes”, lo que supone una acción igualadora entre clases sociales. Estas palabras iniciales adquieren un especial valor en la década de 1920 en Chile a consecuencia de la paupérrima estadística de alfabetización que hemos apuntado previamente, pero también sirven como un anticipo de la *ideología extralingüística* que desarrolla el autor en el cuerpo del texto. De hecho, en la “Introducción”, Atria (1925: 3) apunta que, junto con la mayoría analfabeta, “del veinte por ciento que concurre a las escuelas un ochenta por ciento a lo menos no tiene para la vida otros conocimientos que los adquiridos en el breve tiempo escolar”, mientras que la mayoría de los restantes, exclusivamente hombres, solo podrán continuar su formación durante la época militar.

Por tanto, este paratexto tiene una doble funcionalidad: conducir la labor docente en el aula y exponer y explicar tanto la estructura como el funcionamiento del libro. Como ya demostró Zamorano Aguilar (2002), los prólogos son un foco de información epihistoriográfica fundamental para la labor de comprensión e interpretación de los textos lingüísticos. Así, el primer argumento que encontramos es el *valor o la importancia de la obra*, que se manifiesta cuando Atria se dirige a sus DESTINATARIOS—los niños— y les presenta su obra como una guía sobre sus “derechos futuros de ciudadano” y “sus obligaciones morales”, tanto sociales como religiosas<sup>10</sup>. Plantea, también, que la instrucción debe responder al cumplimiento de un deber con la sociedad que el médico considera que se lleva a cabo al formar parte del tejido laboral. De este modo, el principal argumento que Atria (1925: 4) utiliza en su introducción es la novedad de su obra:

<sup>10</sup> En esta ocasión, la obra está dirigida a un público infantil en general tal y como demuestra la inclusión de un apartado final (Atria 1925: 78) en el que el alumno podía rellenar tanto la información sobre su escuela como sobre su profesor e, incluso, sobre su compañero.

Para llenar esta aspiración se cree que es gran avance enseñar a leer y escribir, que se dicte y aplique la ley de instrucción primaria. Es un error. No es bastante. Hay necesidad de formar la mentalidad, de procurar templar los caracteres, de indicar todo lo que cada uno es capaz de desarrollar: de conseguir que el individuo se incorpore a la sociedad, a la vida, activamente y no cual masa inerte.

En relación con el profesor, este tiene la labor de actuar como guía y debe realizar dos funciones primordiales: 1) la enseñanza de aspectos relativos a la integración de los niños como miembros productivos de la sociedad –que corresponde con el argumento relativo al *objetivo social y didáctico de la obra*– y 2) la de la propia lectoescritura<sup>11</sup> –asociado con el que atañe a las *cuestiones didácticas o pedagógicas*–. Con respecto al primer apartado y en relación con esa “formación de la mentalidad” de los niños –*ideología extralingüística* en nuestros términos, que es otro argumento conceptual típico de los prólogos–, Atria establece como guía la búsqueda de acontecimientos que demuestren la bondad en el mundo, a pesar de incidir en la libertad del docente en la elección de los temas que puedan surgir de la propia lectura del silabario. Sin embargo, el enfoque adoptado para la exposición de los temas muestra una postura moderada, como se recoge a continuación:

Procurará recordar algunos aniversarios de los grandes benefactores de la humanidad ya se refieran al inventor de un útil instrumento, ya al de un gran beneficio publico, ya al descubridor de un remedio o de un método que defienda la salud. Las acciones de los guerreros, de los grandes conquistadores serán señaladas sólo o principalmente en lo que tienen de influencia en el desenvolvimiento de las demás actividades humanas sin presentarlas con esa aureola de leyenda, de romanticismo, de heroísmo brutal de fuerza, que seduce las pasiones feroces de la deleznable naturaleza humana y que despierta la emulación al mal, que circunscribe a lo menos el bien quitando la amplitud altruista que debe tener el justo afecto hacia nuestros semejantes.

Los sentimientos locales, es decir patrióticos, serán cultivados con igual intensidad; pero sin que un solo instante se pierda de vista el propósito de engrandecer la patria por la mayor colaboración que presta al bien de la humanidad toda: que sea la emulación de la virtud, la caridad

<sup>11</sup> Esta postura es similar a la de Domingo Fausto Sarmiento, como manifiesta Narvaja de Arnoux (2013).

perfecta, lo que resplandezca y sobrepuje a todas las demás cualidades que se anhelan para la tierra donde se nació (*ibid.*: 5).

Queda patente el rechazo del médico a la guerra, incluso cuando sirva para ensalzar a la nación chilena o a sus personajes históricos, pero más relevante aún es la introducción de las cuestiones científicas y tecnológicas que no se han encontrado en otros análisis (González Jiménez 2022; González Fernández 2022 y Zamorano Aguilar 2013 y 2019a). Particularmente, es notable la alusión en los textos que componen el *Silabario* a la higiene, tanto personal como de su entorno, que está íntimamente relacionada con “su propia salud, su bienestar y la felicidad de los otros” (Atria 1925: 4). La aparición de este tema puede explicarse tanto a través de la información del EMISOR, como acabamos de hacer, y del CONTEXTO, ya que a nivel estatal la materia “principios generales de higiene” había pasado a formar parte del currículo de la enseñanza primaria en 1883 (Egaña Barahona 2000: 169).

Asimismo, Atria (*ibid.*: 5) indica que toda comparación debe realizarse en relación con la cotidianidad del niño: su vestimenta, los colores, los insectos y la flora, etc., que lo rodean<sup>12</sup>; y con el trabajo agrícola, comercial e industrial, lo que tiene como propósito estimular la vocación en la infancia y avala la tesis sobre la relación sobre el higienismo y la necesidad de formar una masa trabajadora en la sociedad industrializada de la época. Explícitamente, el propio autor apunta su acción en la elección y adaptación de las lecturas y ejemplos que componen el *Silabario*, “eliminando fraseología hueca e insustancial”, y eligiendo textos de filosofía moral, enseñanza civil e, incluso, educación sexual, pero desde una perspectiva moralista (*ibid.*: 8).

Sus reflexiones sobre la lectoescritura, segunda función del docente, están relacionadas con la *ideología intralingüística*, lo que se asocia con el argumento prologal relativo al *contenido de la obra*. Desde el inicio, el autor remarca la importancia de la sílaba como “expresión natural de las voces y de las palabras” (*ibid.*: 1), es decir, como elemento constituido por “letras aisladas con sonido propio, o con letras áfonas por sí solas que han de unirse a una vocal o más” (*ibid.*). Pero lo especialmente relevante radica en la asociación de silabear con el “modo natural y lógico de enseñar a hablar, leer y escribir” (*ibid.*), lo que demuestra que este silabario sigue un método de *proceso sintético* —que parte de las estructuras más simples, no significativas, a las más complejas, significativas— y, más concretamente,

<sup>12</sup> Estos mismos aspectos se encuentran en el siguiente texto, como ha analizado Zamorano Aguilar (2023): Quintana, Evangelista y Vinasco, Susana (1938): *Alegría de leer: libros de lectura*, Cali: Librería Quintana Hermanos.

*silábico* (CANAL), que supuso una superación de los métodos alfabéticos y fonéticos previos (Lebrero Baena y Lebrero Baena 1993: 47-49).

Por otra parte, el debate ortográfico en Chile se dilató a lo largo de los siglos XIX y XX con las propuestas de, entre otros, Bello y Sarmiento, en la denominada *ortografía chilena*, que fue implementada incluso a nivel institucional en la Universidad de Chile, pero que no estuvo carente de voces opositoras<sup>13</sup>. Esta confrontación alcanzó su fin en los inicios del siglo pasado cuando cuatro senadores –Carlos Aldunate Solar, Manuel Salinas, Eliodoro Yáñez y Francisco Valdés Vergara– presentaron un proyecto para la adopción de la doctrina académica que culminó en el *Decreto 3876*, aprobado el 20 de julio de 1927, y en el que no solo se aceptaba la propuesta de la Academia, sino que, en consecuencia, “la ortografía de don Andrés Bello es rechazada sistemáticamente en toda publicación chilena que deba salir al extranjero pues, en caso de adoptar esta ortografía, limita a Chile su mercado”.

En este CONTEXTO, Atria (1925: 6) repite el argumento sobre la novedad de su obra, pero en esta ocasión atendiendo a la *auctoritas* y al *canon*. Adopta la postura de la Academia, puesto que entiende que en Chile “[s]e enseña la ortografía peculiar, anárquica del Estado”, cuyo uso no está extendido ni tan siquiera en la prensa. Particularmente, el autor (*ibid.*) destaca lo siguiente:

Por esto he procedido a dar a conocer las variedades de sonidos en forma que no dificulte el aprendizaje fonético. Por lo demás, la fonética es muy varia. Pero lo que verdaderamente es digno de lamentar es que la Academia no reaccione en el uso de la *i*. Dar a la *y* el valor de vocal es introducir innecesariamente una confusión, sin ventaja alguna y al contrario con perjuicio y se añade una dificultad más para el aprendizaje. El uso de la *i* es de razón etimológica, mientras que el de la *y* se aceptó porque se estimaba que había afectación en usar aquella letra.

Con respecto a su disposición, el *Silabario* comienza por las vocales aisladas, para seguir el orden “más lógico, más racional: mostrar las letras con sonido, el signo áfono, la sílaba, la palabra, la oración” (*ibid.*). En lo que respecta a las consonantes, primero se muestran como “un sonido desconocido”, después, se combinan formando *silabas directas* (consonante + consonante), *inversas* (vocal + consonante) y *mixtas*, que carecen de descripción en el texto. La labor del docente en este sentido queda claramente reglada por Atria (*ibid.*: 7):

<sup>13</sup> Para un extenso desarrollo de las ideas ortográficas en Chile, véase Contreras (1993).

Para enseñar esta clase de letras, el maestro pondrá en el pizarrón el signo correspondiente en caracteres minúsculos, y no les dará ningún sonido. Expresará entonces que para que esas letras suenen necesitan estar unidas a letra vocal. Se hará pronunciar los nuevos sonidos por grupos de alumnos; después se les llamará aisladamente, y se les hará pronunciar a fin de corregir los defectos groseros de dicción en cierto orden de palabras. [...] En todo momento se abstendrá de dar el nombre de las consonantes que no serán aprendidas hasta el final, en la página dedicada a este objeto.

La pronunciación, como se recoge en el fragmento previo, es otro factor al que presta atención el autor. De hecho, defiende que la comunicación oral chilena está marcada por “la omisión de letras y aún de sílabas” (*ibid.*: 1), por lo que el profesor ha de corregir la dicción de sus alumnos, aunque lo califica como un propósito teórico, puesto que “la gramática misma autoriza la negligencia de pronunciación al dar reglas ortográficas para evitar escrituras defectuosas, que casi ni debían existir si se cuidara la pronunciación” (*ibid.*: 7). Esta cuestión condiciona la estructura de su obra, ya que el “sonido fuerte de la *r* al principio de palabra y después de consonante”, la “crema en la *u*” –la diéresis–, la *x*, la *v*, la *h*, la *y* y la *j* deben enseñarse con posterioridad a las sílabas directas o inversas al tratarse de letras que proceden del conocimiento ortográfico (*ibid.*). El tratadista justifica su postura debido a la posible confusión que puede llegar a suscitar en el niño y por la poca frecuencia de aparición.

En lo que respecta a la escritura, la labor del profesor, de nuevo, está claramente definida y recogida por Atria (*ibid.*: 8 y 9) a través de un proceso de repetición a lo largo del *Silabario*: 1) debe hacer notar al alumnado la presencia de los accidentes ortográficos, estando el acento, el guion y el punto desde la primera lectura; 2) debe enseñar los verbos irregulares y las abreviaturas, y 3) debe mostrar el trazado de las líneas y curvas de las vocales<sup>14</sup>. Los números, junto con los elementos mencionados –signos de puntuación y vocales–, constituyen todos “los accidentes o variaciones que exigen las letras, y no hay confusión en ellos en la mente del niño entre el nombre del signo y el gráfico o trazado que lo representa como ocurre en las letras consonantes” (*ibid.* 9), algo que se deja para posteriores lecciones.

<sup>14</sup> Este último aspecto está relacionado con la aparición de determinados clisés a lo largo de la obra que fomentan la adquisición de rudimentos de dibujo, que poseen un carácter accesorio y que no forman parte de la labor del maestro.

Por último, Atria manifiesta, como resultado de su formación como médico, su interés por cuatro “[r]eglas de conducta para evitar las desviaciones raquídeas escolares”: 1) evitar actividades que fatiguen, pero hacer ejercicio moderado; 2) vigilar las posturas que el niño adopta tanto de pie como sentado y tumbado, 3) prolongar las horas de sueño a entre diez y doce por la noche más media hora antes o después de comer, y 4) hacer una serie de ejercicios –recogidos en el libro– durante diez minutos antes de acostarse. Como podemos ver, estas partes de la obra, junto con una tabla de multiplicar ubicada a continuación, si bien no están centradas en el aspecto lingüístico, tienen como fin proporcionar ese conjunto de conocimientos, intelectuales y de autocuidado, que enunciaba el título.

#### 4.2. IDEOLOGÍA INTRALINGÜÍSTICA

Tras haber adelantado ciertas cuestiones sobre la estructura del *Silabario*, nos adentramos en este epígrafe en las cinco partes que componen la obra, pero que nosotros clasificamos en dos bloques: uno dedicado a la enseñanza de las letras, las sílabas y los signos ortográficos (pp. 10-27), y otro, que ocupa desde la segunda sección hasta la quinta (pp. 28-78), compuesto por textos en los que desaparece el silabeo, una cuestión habitual ya desde Sarmiento (Narvaja de Arnoux 2013).

Para dar los primeros pasos en la enseñanza de la lectoescritura, Atria comienza con una página dedicada a diversos signos ortográficos (p. 10), lo que produce cierta extrañeza, puesto que están situados no solo antes de las vocales, sino también de cualquier fragmento de lengua superior a la oración simple. Pasando al segundo punto, como ya anticipábamos en el apartado anterior, Atria tiene la intención de conjugar letras, números y signos de ortografía en su texto, puesto que constituyen los accidentes del resto de grafías. Por esta razón, encontramos las grafías de las vocales tanto en redonda como en cursiva y dispuestas en múltiples direcciones, para, en última instancia, recoger una versión manuscrita.

A continuación, Atria (*ibid.*: 13) se centra en lo que él denomina *diptongos*, pero establece, junto con las combinaciones entre vocales débiles y fuertes (*ia, ie, io, ui, ue, uo, ua*) y vocales fuertes y débiles (*au, eu, ei, oi*), combinaciones vocálicas con acento gráfico en la vocal (*a-ú, a-í, e-í, o-í, ú-a, ú-o, ú-e, í-a, í-e, í-o*) que forman hiatos. Desconocemos la razón por la que incluye este fenómeno o, más bien, por la que no lo nombra, puesto que al obviar la inclusión de las combinaciones de vocales fuertes da cuenta de su interés por transmitir el conocimiento de la trabazón de dos vocales en una misma sílaba.

A continuación, el autor desarrolla las consonantes siguiendo la misma estructura: grafía en redonda seguida de grafía en cursiva y, en último lugar, al menos dos ejemplos oracionales con separación mediante guion en la sílaba destacada si forma parte de palabra –aunque hemos de apuntar que no en todos los casos se recogen todas las combinaciones vocálicas en los ejemplos–. El orden de las consonantes es el siguiente<sup>15</sup>: *m, p, n, l, d, s, c (qu), t, b, j, r (rr), ñ, ch, g, ll, f, cl y gl, cr y gr* e *y*. Destaca, en primer lugar, la enseñanza fonética del sonido oclusivo velar sordo a través de la grafía *c* y el dígrafo *qu*. En segundo lugar, la inclusión dentro de una misma entrada de la percusiva y la vibrante. En tercer lugar, las combinaciones de *cl, gl, cr y gr* con vocales, que, sin embargo, una vez analizados los ejemplos, podemos ver que aluden a las distintas combinaciones de *consonante + consonante + vocal* sin una división clara entre ambos apartados: *la brú-jula decli-na* aparece en el primero y *la cre-tona de mi mueble se quemó*, en el segundo. Por último, se recoge el caso que el propio Atria (*ibid.*: 18) criticaba en la introducción: la pronunciación de *y* como *i*, un uso que por primera vez en este apartado explica siguiendo un criterio distribucional: “si se coloca sola o queda a la cola de una palabra”.

Tras las sílabas directas, el tratadista se ocupa en el tercer apartado de esta primera parte de las inversas; concretamente de la combinación de las vocales con *l, n, s, r y m*. No obstante, es en la cuarta sección donde se dedica a las restantes consonantes que entrañan mayor dificultad, puesto que en ellas aparecen explicaciones de orden fonético que recogemos en la siguiente tabla (Tabla 1):

<sup>15</sup> Al final de la obra, en un apartado titulado “Diversas enseñanzas” (Atria 1925: 77) incide, además de en las abreviaturas y en los signos que representan las monedas utilizadas en el comercio, en el uso de *m* ante *b* y *p*, y en proporcionar una regla para el uso correcto de las grafías *b* y *v*: “Jamás se escribe *v* antes de consonante sino *b*; p. ej., *brazo* y no *vrazo*”.

x	el sonido de este sig-no es como una <i>c</i> seguida de una <i>s</i> (p. 20)
v	este sig-no da sonido análogo al de la <i>b</i> pero modifica mucho lo que el oído escucha (p. 21)
z	este sig-no da sonido como la <i>s</i> ; no vale la pena que indique detalle alguno, se ve-rá poco a poco (p. 21)
c	da sonido análogo al de <i>s</i> (p. 21)
g	sin la <i>u</i> , el signo <i>g</i> con <i>e</i> , <i>i</i> suena como <i>j</i> (p. 22)
y	este sig-no que ya se ha em-pezado a leer da sonido análogo a <i>ll</i> , pero si está solo, da sonido de <i>i</i> (p. 22)
h	este sig-no es mudo: no da sonido alguno; pero se añade a la <i>a</i> , <i>e</i> , <i>i</i> , <i>o</i> , <i>u</i> , para que varíen de significado o señala la etimología
w	este sig-no da el sonido de la <i>u</i>

Tabla 1. Consonantes recogidas en la cuarta sección

Extraemos tres conclusiones a partir de las explicaciones de Atria. La primera es que, si bien alude en la introducción a la pronunciación chilena y a la necesidad de realizar correctamente los sonidos, nos encontramos con una postura seseante típica de la variedad meridional; de hecho, el caso de *z* al ser articulado como dental y no como alveolar es de menor interés para el autor, algo que no ocurre en el caso de *ce* y *ci*, que se dentalizan. La segunda es relativa a la *v* y a la *h*, puesto que mientras que la primera se articula igual que la grafía *b* y la *h* carece de sonido, ambas tienen en común que su presencia se debe a factores etimológicos y conduce a cambios en el significado. La tercera y última es la *w*, que, pese a no anotar su origen extranjero, sí que demuestra su poca frecuencia en el español con la única inclusión de un ejemplo de lengua extranjera: *watercloset*.

A continuación, el autor recopila el abecedario indicando, además, el nombre de las letras –tal y como indicaba en el título– y, posteriormente, los alfabetos en minúscula y mayúscula manuscritos, que siguen la variante del alfabeto latino que la Academia utilizó desde la cuarta edición del *DRAE* (1803) hasta 1994 al presentar 29 grafías. Sin embargo, el último epígrafe es en el que Atria (1925: 27) desarrolla un conjunto de escuetas definiciones gramaticales que recogemos a continuación:

Gramática es el arte de hablar y escribir correctamente. El diccionario enseña todas las palabras.

Alfabeto es el catálogo ordenado de las letras.

Las letras vocales suenan por sí solas.



El sustantivo indica seres o cosas reales o abstractas. El adjetivo califica. Nombre propio es el que se da a persona o cosa determinada. Singular es uno; plural es dos o más.

Género gramatical es el accidente que indica el sexo, el que se atribuye a las cosas o ninguno.

El artículo es definido o indefinido.

Oración en gramática es la palabra o reunión de palabras con que se expresa un concepto cabal.

Verbo es una parte de la oración que designa esencia, existencia, acción, pasión o estado, casi siempre con expresión de tiempo y de persona.

Hay el tiempo presente, el pasado y el futuro. Presente es lo de ahora o lo que es; pasado, lo de antes o lo que fue; futuro lo que vendrá o lo que será: yo soy; tú fuiste, él será.

El *canon histórico interno* aparece *implícito*, pero la información contenida en la introducción y el carácter normativo de la definición de *gramática* nos permiten identificar el seguimiento de Atria de las doctrinas de la Real Academia Española; de hecho, reproduce el texto de la *GRAE* desde las ediciones de 1870 hasta 1931, pero sin aludir a las partes que la componen (*apud* Gaviño Rodríguez 2015: 210-211). Del mismo modo ocurre con la *oración*, que también muestra una deuda clara con la RAE y su concepción lógico-semántica surgida a mediados del siglo XIX, que, a su vez, proviene de la tradición clásica. Los textos que recopilan esta noción de *concepto cabal* pueden rastrearse desde la *GRAE* de 1854 hasta la de 1916 (*apud* Garrido Vílchez 2008: 548). Del mismo modo, la definición del *verbo* aparece recogida desde la *GRAE* de 1890 hasta 1924 y desde el *DRAE* de 1884 hasta 1925, con la adición de “la [parte de la oración] más variable de todas ellas” (*apud ibid.*: 896-897).

En cuanto al *sustantivo*, se hace patente una mayor desviación en los componentes de su definición al contrastar la de Atria con la de la Academia. De hecho, no es hasta las ediciones de la *GRAE* de 1911 y 1913 cuando encontramos la referencia a la designación de “seres, personas o cosas que tienen existencia independiente, ora en la realidad, ora por abstracción o personificación; como *piedra, Alfonso, Toledo, virtud, verdor, color, dureza*” (*apud* Gaviño Rodríguez 2015: 428-429). Las definiciones de 1916, 1917, 1924 y 1931 (*apud ibid.*: 429) se manifiestan en términos similares, con la única sustitución de “ora” por “ya”. La alusión *nombre propio*, por otra parte, no se ve sometida a ningún mecanismo de transformación de la definición, pero sí de reducción, como puede verse sin cambios desde la *GRAE* de 1880 hasta la de 1931: “Nombre *propio* es el que se da a persona o cosa determinada para distinguirla de las demás de su especie ó clase; v. gr.

*Antonio*, un hombre que se llama así; *Rocinante*, el caballo de Don Quijote; *Toledo*, famosa ciudad de España” (*apud* Gaviño Rodríguez 2015: 272). El *adjetivo*, por su parte, pierde en el texto de Atria la función determinativa que ya presenta esta categoría desde su primera aparición en el texto de la *GRAE* de 1870 y en el resto de las ediciones.

En último lugar, el *género gramatical* se define de forma similar a la recogida por el autor del *Silabario* desde la *GRAE* de 1888 hasta 1931: “Género es el accidente gramatical que sirve para indicar el sexo de las personas y de los animales y el que se atribuye á las cosas, ó bien para indicar que no se les atribuye ninguno” (*apud ibid.*: 185).

#### 4.2. IDEOLOGÍA EXTRALINGÜÍSTICA

Como hemos ido anotando a lo largo del artículo, las marcas extralingüísticas son fundamentales en el *Silabario biológico*, al igual que en todo este tipo de obras. Del mismo modo que en publicaciones anteriores (González Jiménez 2020 y 2022), consideramos que la expresión de la *ideología extralingüística* se produce a través de fragmentos de lengua *propios*, del autor, y *no propios*, tomados de fuentes ajenas. En este caso, además, encontramos una distribución de los ejemplos en dos grandes bloques: el primero está compuesto por los fragmentos de lengua que están asociados a la enseñanza de las letras (pp. 13-22) y el segundo por los textos (pp. 28-78), que ocupan las partes dos, tres, cuatro y cinco. Debido a la gradación inherente a las características de la obra, expondremos los datos divididos en estas secciones con el fin de determinar posibles cambios ideológicos y como consecuencia de las características disímiles de los ejemplos.

Los ejemplos de la primera parte, que son mayoritariamente oraciones simples y en todos los casos constituyen fragmentos *propios* de lengua. Su distribución temática es la siguiente (Tabla 2):

Clasificación	Número de apariciones	Porcentaje
Ciencia-tecnología	8	4,88 %
Enseñanza	16	9,76 %
Localismo	14	8,54 %
Moralizante	23	14,02 %
Mujer	2	1,22 %
No IE	82	50,00 %
Patriótico	2	1,22 %
Religión	1	0,61 %
Salud	16	9,76 %
<b>Total</b>	<b>164</b>	

Tabla 2. Clasificación temática de los microtextos de la primera sección

Es evidente el predominio de los fragmentos carentes de *ideología extralingüística (No IE)*<sup>16</sup>, que representan un 50 % del total, pero, en contrapartida y en relación con el objetivo enunciado en la introducción del *Silabario*, encontramos un segundo bloque de ejemplos *moralizantes* (14,02 %), que alude a las características y a los valores que el niño debe poseer<sup>17</sup>. En tercer lugar, analizamos juntas, por su cercanía operativa dentro del sistema de valores de Atria, las categorías de *salud* (9,76 %), en la que el autor aporta consejos e indicaciones para el cuidado personal<sup>18</sup>, y *enseñanza* (9,76 %), que se compone de ejemplos que permiten transmitir conocimientos de diversa índole: lingüísticos –“de-sa-fí-o se llama una lucha” (p. 17), “la pri-mera letra que supe fue la a” (*ibid.*) o “todavía no sé lo que es ad-verbio, pero lo sabré” (p. 21)–, conceptual –“cada clima tiene su fauna y su flora pro-pia” (p. 18) o “el almanaque señala cada día” (p. 19)– o relativa al propio

<sup>16</sup> Recogemos algunos ejemplos de este tipo como muestra: “mi ne-ne no me apena” (p. 13), “dème la ca-pa de se-da” (p. 14) o “la cre-tona de mi mue-ble se quemó” (p. 17). La alusión a la seda y a la cretona, dos telas de alta calidad y precio, supone una discordancia con el supuesto nivel igualadore establecido en la dedicatoria dirigida a “los pobres” y a la búsqueda de referentes identificables por ellos en su cotidianidad.

<sup>17</sup> Los siguientes ejemplos son representativos de esta clasificación: “*procura el bien*” (p. 19), “el amparo o socorro da dicha infinita” (p. 20) o “*nunca mienta*” (p. 21).

<sup>18</sup> Destacamos las siguientes ocurrencias: “sea sobrio para la bebida que no nutre” (p. 16), “ojalá que no fu-me” (p. 17) o “mi padre quiere que su casa sea asoleada para que sea saludable” (p. 18).

proceso educativo –“te-mo al ma-la no-ta” (p. 15), “no co-rrí-ja de modo duro” (*ibid.*) o “exhiba lo que sabe” (p. 21)–.

Con un menor porcentaje de aparición, se encuentra la categoría *ciencia y tecnología* (4,88 %), en la que predominan ejemplos relativos a la marina –“la bo-li-na de ese bu-que que daba pena” (p. 15), “a-rru-me toda tira que se bote” (*ibid.*) o “la quilla de luma dura” (p. 16)–. El componente *patriótico* (1,22 %) –“tra-bajaré para la gloria de mi pueblo y de mi patria adorada” (p. 18) y “*ama al país*” (p. 19)– es escaso en este *Silabario*, al igual que las alusiones a la representación de la *mujer* en el contexto de la obra en lo relativo a sus acciones –“la ni-ña te-je” (p. 16)– y la maternidad y sus bondades –“mi madre pro-cura todo lo bueno para mí” (p. 18)–.

Por último, la categoría *localismos* (8,54 %) recopila esos ejemplos relativos a “los objetos mismos que rodean al niño” (*ibid.*: 5), que podemos subdividir en los siguientes bloques: 1) *fauna* (35,71 %, 5 de 14) y *flora* (14,29 %, 2 de 14), que aluden a animales como el mono, el puma, la diuca y el guanaco; y a plantas como la ñañauca y el ombú; 2) *alimentación* (21,43 %, 3 de 14), aludiendo a la chicha, al chuño y al ulpo; 3) *historia indígena* (14,29 %, 2 de 14) tanto mapuche como inca.

En segundo lugar, los textos aparecen desde la segunda sección hasta la quinta y en ellos, por primera vez, son visibles referencias al canon, tanto en textos en prosa (partes dos a cuatro) –que representan un 10,17 % (6 de 59), 45,77 % (27 de 59) y 22,03 % (13 de 59)– como en verso (parte cinco) –que suponen el 22,03 % restante–. A continuación, recogemos el total de apariciones de textos, su ubicación en la obra y su pertenencia, o no, al canon (Tabla 3):

Parte del silabario	Propios		No propios	
	Número de apariciones	%	Número de apariciones	%
2	2	3,39 %	4	6,77 %
3	27	45,78 %	0	0 %
4	13	22,03 %	0	0 %
5	3	5,08 %	10	16,95 %
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>76,28 %</b>	<b>14</b>	<b>23,72 %</b>

Tabla 3. Distribución de los textos de las secciones dos a cinco

En la siguiente tabla (Tabla 4), se recoge la clasificación temática de los ejemplos de este bloque:

Propios			No propios		
Clasificación	Número de apariciones	%	Clasificación	Número de apariciones	%
Estatal	7	11,88 %	-	-	-
Medicina	13	22,03 %	-	-	-
Moralizante	4	6,78 %	-	-	-
No IE	3	5,08 %	No IE	10	16,95 %
Patriótica	1	1,69 %	Patriótica	1	1,69 %
Religión	2	3,39 %	Religión	2	3,39 %
Ciencia-tecnología	5	8,47 %	-	-	-
Salud	7	11,88 %	-	-	-
Social	3	5,08 %	Social	1	1,69 %
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>76,28 %</b>	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>23,72 %</b>

Tabla 4. Clasificación de los textos de las secciones dos a cinco

Los datos demuestran el predominio de los fragmentos de lengua *propios*, particularmente en las secciones dos y tres, pero también una distribución mayoritaria de textos carentes de *ideología extralingüística (No IE)* en la parte quinta, compuesta por “versos”, como los denomina Atria. Si ahondamos más en el canon, los autores citados son, por orden de aparición, Rubén Darío (nicaragüense, siglos XIX-XX), Esopo (tracio, siglo VI a. C.), Rabindranath Tagore (indio, siglos XIX-XX), Julio Verne (francés, siglo XIX), Atria (en dos ocasiones), Antonio de Trueba y de la Quintana (español, siglo XIX), Félix María de Samaniego (español, siglo XVIII), Ramón de Campoamor (español, siglo XIX), Tomás de Iriarte (español, siglo XVIII), un anónimo, José Asunción Silva (colombiano, siglo XIX), Andrés Bello (venezolano-chileno, siglos XVIII-XIX) y Eusebio Lillo Robles (chileno, siglo XIX), autor del himno nacional.

Como puede verse, el canon literario de Atria<sup>19</sup> es particularmente coetáneo, ya que únicamente se retrotrae al siglo XVIII en tres ocasiones, siendo una de ellas la alusión a Bello, figura indispensable en el desarrollo estatal e intelectual chileno. Destaca también la prevalencia de los autores españoles (30,78 %, 4 de 13) y la inclusión de dos literatos que no son de habla hispana: uno europeo y en consonancia con los intereses científicos

<sup>19</sup> Hay una alusión a “Atria” en uno de los versos, pero no hemos podido determinar si se trata del propio autor o de otro.

de Atria, Julio Verne, y otro indio que fue Premio Nobel de Literatura en 1913, Rabindranath Tagore. De este modo, podemos ver un interés por la literatura más cercana a la fecha de publicación del *Silabario biológico*, que, además, atiende a diversos países hispanoamericanos, olvidando figuras canónicas procedentes del Siglo de Oro y, más concretamente, a Cervantes, figura fundamental, como denotan las investigaciones previas (González Jiménez 2020; Quijada van den Berghe 2008 y 2011; y Zamorano Aguilar 2022; entre otros).

En el caso de la clasificación temática de los textos *no propios*, destaca la mayoría de los ejemplos carentes de *ideología extralingüística* (*No IE*) (71,43 %, 10 de 14). De entre los cuatro restantes, destacamos, en primer lugar, la inclusión del himno chileno, que, si bien es una evidente marca *patriótica*, está acompañado de una introducción en la que se anima a amar y glorificar también “a España, Madre Patria que nos dio civilización” (Atria 1925: 76). En segundo lugar, el carácter *social* del texto de Julio Verne titulado “El automóvil”, puesto que la llegada de este medio de transporte a comienzo de siglo supuso un revulsivo para el turismo chileno, relacionando así al EMISOR del silabario con su CONTEXTO. En tercer y último lugar, textos que tratan la *religión* (3,39 %), que no aportan información significativa en su contenido, pero que tienen la peculiaridad de elegir a Andrés Bello como autor literario y no como fuente de información gramatical.

Con respecto a los textos *propios*, existe un predominio de los dedicados a la *medicina* (22,03 % del total), lo que relaciona directamente el condicionamiento que ejerce el EMISOR, en este caso el médico Arturo Atria Osorio, sobre su MENSAJE, el *Silabario biológico*. Además, todos ellos aparecen en la cuarta parte, que está compuesta en su mayoría por enfermedades que dan títulos a los textos como la tuberculosis, la sarna o la que le hizo conocido: el tífus exantemático. Diferenciamos la clasificación de *medicina* de la de *salud* (11,88 %), ya que la segunda, como apuntábamos, está centrada más en el cuidado personal, como demuestra su crítica al tabaco (p. 49), a las bebidas alcohólicas (p. 50), al aseo de la boca (pp. 53-54), etc.

Otro bloque importante es el que componen las categorías *estatal* (10,17 %), *social* (5,08 %) y *patriótica* (1,69 %). La primera de ellas alude a los componentes y organización del Estado, donde destacan textos como los dedicados a “Los poderes públicos” (p. 35), a “La salud y la instrucción” (p.

38)<sup>20</sup>, a “Los guardianes del orden” (p. 40) y a “El ejército y la marina”<sup>21</sup> (p. 40); pero también los que aluden a los dos grandes motores de la economía chilena: el agrícola (“La vida del campo”, p. 29) y el industrial (“Las industrias”, p. 42). En el caso de la segunda, nos encontramos con alusiones a la prensa<sup>22</sup> (“Los diarios y los periodicos”, p. 36), a “las profesiones de los obreros” (“Los oficios”, p. 43) y a “Las Cajas de Ahorro” (p. 44). Por último, el texto *no proprio* clasificado como *patriótico* es “El mundo y la patria” (pp. 33-34), que comienza con informaciones relativas a la astronomía, a la geografía y la historia para, en esta última, centrarse en la expedición de Colón, después en los procesos de independencia de las repúblicas sudamericanas y, en último lugar, en el proceso de escisión chileno, que recogemos a continuación:

Chile se constituyó en nación independiente el 18 de Septiembre de 1810. Sus libertadores son los hermanos Carrera, O’Higgins (que se pronuncia ojiguins), San Martín, Freire y otros héroes a quienes se les llama Padres de la Patria.

La raza chilena está formada por la mezcla de españoles y araucanos, que fue como se denominó a los aborígenes de nuestra Patria.

Nuestro país ha ido cada vez avanzando más en el camino del progreso: constituimos una nación respetada y gloriosa, y debemos afanarnos porque nuestra patria siga ascendiendo en esa vía sublime, que conduce a la perfección de la humanidad.

En la categoría *ciencia-tecnología*, por otra parte, englobamos aquellos textos en los que se proporciona información de carácter científico o técnico no relacionado con la medicina. Estos son “Supersticiones” (p. 45), “La mitología” (p. 46) –concretamente la romana–, “Grandes benefactores de

<sup>20</sup> La instrucción primaria que defiende Atria (1925: 38) es universal y tiene como fin tanto el avance del país como la propia acción ciudadana: “La instrucción debe ser adquirida por todos los ciudadanos sin lo cual no podrán conocer lo que se ordena, imponerse de sus obligaciones y cumplir los consejos, advertencias y demás disposiciones necesarias para el orden y regularidad del país”.

<sup>21</sup> En este texto queda patente la postura antibelicista de Atria (1925: 40), quien, pese a aludir a grandes militares chilenos como Arturo Prat e Ignacio Carrera Pinto, considera que “[l]a guerra es la peor calamidad que puede caer sobre una nación. Bendigamos a los estadistas que evitan la guerra, que buscan la gloria de la nación en los triunfos de la ciencia y de las artes, que mantienen la paz sin mancillar la honra de la patria”.

<sup>22</sup> Atria (1925: 36) defiende la libertad de prensa y recoge el trabajo de José Miguel Carrera y Camilo Henríquez como fundadores de la primera imprenta y el mérito de *La Aurora* como primer periódico.

la humanidad” (p. 46-47) –de nuevo, sobresalen los científicos: Gutenberg, Colón, Home, Jenner, Lister, Pasteur, Koch, Edison, Marconi, Behring y Roux, Howe, Dumont– y “Comunicaciones” (pp. 54-55). Este último viene acompañado de un modelo de carta que aporta tanto la superestructura como indicaciones de carácter formal para su redacción, lo que cumple el propósito enunciado por Atria en su introducción.

En último lugar, abordamos el bloque formado por los textos clasificados dentro de la categoría *moralizante* (6,78 %) y *religión* (3,39 %). Mientras que los últimos están dedicados a “Dios”<sup>23</sup> (p. 32) y a un “Apólogo oriental” (p. 30-31), y aportan poca información más allá de reafirmar las bondades de la divinidad, los primeros contienen informaciones diversas relacionadas con las cualidades que han de presentar los niños, DESTINATARIOS de la obra. Así, encontramos un texto titulado a “Nuestros padres” (pp. 32-33), que transmite los valores de respeto a los progenitores, quienes se sacrifican para la correcta crianza del niño. Se incide concretamente en la formación intelectual y moral de la mujer, pero con el fin de convertirse en una buena madre para su hijo varón, como recoge la siguiente cita (*ibid.*: 33):

El buen hijo es buen ciudadano. Las virtudes de un país son formadas y sostenidas por las virtudes privadas. Las madres tienen en esto la principal labor. Ellas pueden formar los grandes ciudadanos y los grandes hombres. Es inmensa la responsabilidad de ellas en el porvenir de los países.

Debemos procurar que la mujer alcance un alto grado de instrucción y de perfección moral, para que cuando sea madre llene plenamente sus deberes. La buena madre hace al buen hijo.

En un sentido similar, “Nuestro hogar” (pp. 47-48) manifiesta la relación existente entre las características positivas del niño y el trabajo de sus padres, particularmente de la madre –“a nosotros nuestras madres nos han tenido que alimentar, que asearnos y vestirnos” (p. 47)–, pero también incluye la labor de los maestros, que no solo forman educativa y moralmente, sino también en el cuidado personal: “Nuestros maestros y nuestras madres nos enseñan para este fin y nos indican la manera cómo conservar la salud y la pureza de costumbres que son lo más principal” (*ibid.*).

<sup>23</sup> Asimismo, podemos encontrar una alusión al contexto religioso chileno: “En Chile la casi totalidad de los habitantes pertenece a la Religión Católica, Apostólica, Romana, cuyo jefe es el Papa” (Atria 1925: 32).



Por último, existen dos secciones que difieren de las anteriores y se encuentran al final de cada una: las “páginas de ensayo general” (pp. 24-26) y las “diversas enseñanzas” (pp. 77-78). La primera contiene un total de veintinueve sentencias, que corresponden al número de letras del alfabeto, y que están marcadas por su principio moralizante. De entre ellas, destaca el énfasis que Atria da a la figura de la mujer como ama de casa y a las virtudes que debe poseer, tal y como se recoge a continuación:

F.– El encanto de la mujer es su inocencia; la fuerza su virtud. –Rechaza la hipocresía.

H.– Toda joven deberá estar tan cerca de su madre como de su sombra. La madre es una sola.

I.–La modestia, la dulzura, el silencio, la timidez y el pudor son el verdadero adorno de la belleza.

J.– La docilidad de una joven, su paciencia, su amor al trabajo, su respeto por sus padres y su amistad hacia sus hermanos, decidirán de su reputación.

K.– El trabajo es el guardián de la inocencia de las mujeres. No les dejéis tiempo para estar ociosas.

L.– Nada es vil ni liviano como ocupación para una mujer de su casa. –Sed como el hierro.

M.– La limpieza en el hogar es la obra maestra encomendada a la mujer. –Ayudemos a esa obra.

El autor presenta en esas “diversas enseñanzas” cuestiones relativas a 1) la alabanza de la instrucción y, más concretamente, de la lectura; 2) la visión de Atria sobre la democracia, que debe implicar a la mayoría victoriosa y a la minoría derrotada; 3) los peligros de la lotería y 4) la relación entre las enfermedades y la sal fina no chilena. Como podemos ver, este último apartado actúa como una recopilación de los temas tratados a lo largo del silabario: la enseñanza, lo estatal, lo moral y la medicina.

## 5. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

El *Silabario biológico* de Atria Osorio es una muestra clara de la relación existente entre las *ideologías intralingüística* y *extralingüística*, que, además, están determinadas por diversos factores. En este sentido, la postura dialógica adoptada en este artículo ha permitido ahondar en cada

uno de ellos y proporcionar explicaciones a las elecciones del autor en la confección de su obra. Así, el CONTEXTO de surgimiento del *Silabario* está determinado por los problemas educativos y de alfabetización que presentaba Chile a comienzos del siglo XX, y por los debates ortográficos desarrollados desde la independencia hasta 1927, con la adopción mediante decreto de la doctrina académica. Esta manifestación del CÓDIGO demuestra que, pese a tratarse siempre de la lengua española, la postura de la RAE se impone a la ortografía chilena, lo que supone alcanzar una homogeneización fundamental para el Estado.

El CANAL, por su parte, permite explicar la gradación de la ideología intralingüística y extralingüística, puesto que al ser niños sus DESTINATARIOS y tener como objetivo la enseñanza de la lectoescritura, la aparición de las ideas lingüísticas retomadas de otros autores –en esta ocasión la Real Academia Española– sufren un proceso de *trasposición didáctica* (Chevallard 1985) en el que se reduce el contenido. El EMISOR, Atria, por otro lado, también es un condicionante de los contenidos que aparecen en el texto, ya que su formación como médico supone la inclusión de un apartado de esta temática en una obra en la que, por su nivel educativo, no era habitual.

Todo lo anterior tiene su reflejo en el MENSAJE, es decir, en el *Silabario biológico*, del que podemos extraer dos conclusiones:

En lo que respecta a la *ideología intralingüística*, destaca el seguimiento de la doctrina academicista tanto en el ámbito ortográfico, pese a los intentos notables y extendidos en el tiempo de intelectuales chilenos por modificar la postura de la RAE, como en el puramente gramatical. De hecho, tras contrastar las definiciones recogidas por Atria con las de las *GRAE*, podemos afirmar que debió seguir la edición de 1911 o 1913, porque es en la primera que aparece dicha caracterización del sustantivo; el resto de las definiciones se mantiene sin cambios en las obras de los años mencionados. Por tanto, se demuestra que nos encontramos frente a un *canon patente y no latente*, ya que son identificables las fuentes de las que se valió Atria.

La elección de este *canon histórico interno implícito* no es una decisión exclusiva del autor, sino que responde a un contexto legislativo e intelectual en favor del abandono de la ortografía chilena, que culminó en el *Decreto 3876* de 1927, lo que supuso la adopción de la doctrina académica.

La *ideología extralingüística*, por su parte, responde a la intención de proporcionar una educación integral, que tuvo como resultado la transmisión de los ideales morales y educativos de Atria. Así, encontramos un predominio de los textos con temática *moral, científico-tecnológica* y relativa a la *enseñanza*, pero también las cuestiones *médicas y sanitarias*. Estas últimas son poco comunes en los tratados de este tipo pertenecientes a otros territorios y periodos, lo que demuestra el condicionamiento que la formación del autor

ha tomado en la obra (González Jiménez 2020, González Fernández 2022, Zamorano Aguilar 2023, entre otros).

Por otra parte, es reseñable su postura antibelicista, que permea incluso a los ejemplos *patrióticos*, y la inclusión de múltiples *localismos*, que poseen un fin pedagógico explícito para facilitar la identificación de referentes por parte de los discentes.

En cuanto al canon literario, este tiene como particularidades la ausencia de seguimiento de Cervantes y de autores del Siglo de Oro, la cercanía temporal de los autores mencionados en relación con el *Silabario* y la elección exclusiva de autores literarios procedentes de nacionalidades tan dispares como India y Francia en contraposición con los habituales patrios y españoles.

Esta investigación demuestra, por tanto, que estas fuentes “menores”, tradicionalmente poco atendidas, son un foco importante de ideas lingüísticas y, en este caso, con afección directa en la población, lo que las convierte en unos materiales fundamentales para la reconfiguración del canon de la historiografía de la lingüística. Asimismo, consideramos que el análisis de este *Silabario* es una aportación tanto para la historia de la enseñanza de la lectoescritura en Chile como para la de las ideas ortográficas.

#### FINANCIAMIENTO

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de I+D+i PID2020-118849GB-I00, “La gramatización del español en la América del Sur hispánica (1800-1950): focos, series textuales y canon”, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/, bajo la dirección de los profesores Zamorano Aguilar y Montoro del Arco.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## FUENTES PRIMARIAS

- ATRIA OSORIO, ARTURO. 1925. *Silabario biológico. Nuevo método para enseñar a leer, escribir y dotar al niño simultáneamente de los conocimientos fundamentales para la vida*. Santiago (Chile): Imprenta y litografía "La Ilustración".
- MINISTERIO DE JUSTICIA, CULTO E INSTRUCCIÓN PÚBLICA. 24/11/1860. *Ley General de Instrucción Primaria de Educación*. En línea: <https://bcn.cl/2gs23> [Consulta: 27/2/2023].
- MINISTERIO DE INTERIOR. 16/9/1892. *Ley*. En línea: <https://bcn.cl/2f2m2> [Consulta: 27/2/2023].
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. 26/8/1920. *Ley 3654*. En línea: <https://bcn.cl/2b658> [Consulta: 27/2/2023].
- \_\_\_\_\_. 20/7/1927. *Decreto 3876*. En línea: <https://bcn.cl/2h0yg> [Consulta: 27/2/2023].

## FUENTES SECUNDARIAS

- BRASLAVSKY, BERTA. 1997. Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930? *Lectura y vida* 18(4): 1-16.
- CALERO VAQUERA, MARÍA LUISA. 2004. Métodos de enseñanza gramatical en la tradición: propuesta de una nueva disciplina. En Cristóbal Corrales, Josefa Dorta, Antonia Nelsi, Dolores Corbella y Francisca del Mar Plaza (eds.), *Nuevas aportaciones a la Historiografía de la lingüística. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL*, vol. 1, pp. 317-316. Madrid: Arco/Libros.
- \_\_\_\_\_. 2007. La *Cartilla para enseñar a leer en romance* (h. 1564) de Juan Robles. En Pablo Cano López, Isabel Fernández López, Miguel González Pereira, Gabriela Prego Vázquez y Montserrat Souto Gómez (eds.), *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, vol. 3, pp. 2745-2768. Madrid: Arco/Libros.
- CALVO FERNÁNDEZ, VICENTE. 2013. La renovación de los métodos de enseñanza de la lectura en la España de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX: la figura de Vicente Naharro. *Revista Complutense de Educación* 24(1): 211-227.
- CASTAÑEDA GARCÍA, CARMEN. 2004. Libros para la enseñanza de la lectura en la Nueva España, siglos XVIII y XIX: cartillas, silabarios, catones y catecismo. En Carmen Castañeda, Luz Elena Galván y Lucía Martínez (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, pp. 35-66. México: CIESAS, El Colegio de Michoacán, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- CHEVALLARD, YVES. 1985. *La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné*. París: La Pensée Sauvage.
- CHEVILLARD, JEAN-LUC; COLOMBAT, BERNARD; FOURNIER, JEAN-MARIE; GUILLAUME, JEAN-PATRICK Y LALLOT, JEAN. 2007. L'exemple dans quelques traditions gramaticales (formes, fonctionnement, types). *Langages* 116(2): 5-31. DOI: 10.3917/lang.166.0005
- CONTRERAS, LIDIA. 1993. *Historia de las ideas ortográficas en Chile*. Santiago: DIBAM.

- DE KOCK, JOSSE. 1990. A propósito de los ejemplos en la gramática (la concordancia entre el verbo y su regente). En Josse De Kock (dir.), *Gramática española. Enseñanza e investigación. Apuntes metodológicos*, pp. 41-52. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- EGAÑA BARAHONA, MARÍA LORETO. 2000. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago (Chile): DIBAM.
- GARRIDO VÍLCHEZ, GEMA BELÉN. 2008. *Las Gramáticas de la Real Academia Española: teoría gramatical, sintaxis y subordinación (1854-1924)*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, VICTORIANO. 2015. *Términos gramaticales de la Real Academia Española (TerGraRAE)*. Madrid: Visor Libros.
- GÓMEZ ASENCIO, JOSÉ JESÚS. 2016a. Cervantes, buen hablista mal hablado: el juicio de los gramáticos (entre 1625 y 1872). En Araceli López Serena, Antonio Narbona Jiménez, Santiago del Rey Quesada y Rafael Cano Aguilar (coords.), *El español a través del tiempo: estudios ofrecidos a Rafael Cano Aguilar*, vol. 2, pp. 1081-1105. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- \_\_\_\_\_. 2016b. Del valor de las autoridades y de sus muestras de lengua (en la gramática tradicional española). *La torre di Babele: Rivista di letteratura e linguistica* 12.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, ADELA. 2022. Relaciones entre gramática e ideología en la *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla* (1847) de Vicente Salvá. *Verba: Anuario galego de Filoloxía* 49: 1-24. DOI: 10.15304/verba.49.6990
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, JUAN MIGUEL. 2020. Estudio de la ideología a través de los ejemplos de *Elementos de gramática castellana* (1852) de Giró y Roma. En Borja Alonso Pascua, Carlos Villanueva García, Carmen Quijada van den Bergh y José Jesús Gómez Asencio (eds.), *Lazos entre lingüística e ideología desde un enfoque historiográfico (ss. XVI-XX)*, pp. 197-211. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- \_\_\_\_\_. 2022. Un estudio en torno a la representación de la historia en los ejemplos gramaticales. *Orillas. Revista d'ispanística*, 11: 319-335. Disponible en <https://www.orillas.net/orillas/index.php/orillas/article/view/461> [Consulta 30/1/2024].
- \_\_\_\_\_. 2023. Educación y gramática escolar en Chile en el siglo XIX: claves externas. *Lingüística* 39(1): 11-30. DOI: 10.5935/2079-312x.20230001
- HIDALGO DATTWYLER, RODRIGO. 2002. Higienismo, beneficencia católica y vivienda obrera en Chile a finales del siglo XIX. *Estudios Ibero-Americanos* 28(1): 65-83. DOI: 10.15448/1980-864X.2002.1.23640
- INFANTES, VÍCTOR. 1998. *De las primeras letras. Cartillas españolas para enseñar a leer de los siglos XV y XVI*. Preliminar y edición facsímil de 34 obras. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- INFANTES, VÍCTOR Y MARTÍNEZ PEREIRA, ANA. 2003. *De las primeras letras. Cartillas españolas para enseñar a leer de los siglos XVII y XVIII*. Preliminar y edición facsímil de 26 obras. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- INSTITUTO DE HIGIENE PÚBLICA. 1908. *Higiene pública en Chile*. Santiago (Chile): Imprenta Cervantes.
- LABORDE DURONEA, MIGUEL. 2002. *Medicina Chilena en el siglo XX (Reseña histórica)*. Santiago (Chile): Corporación Farmacéutica Recalcine.
- LAUTARO FERRER, PEDRO (COMP.). 1911. *Higiene y asistencia pública en Chile. Homenaje a la Delegación de Chile á los Delegados Oficiales á la Quinta Conferencia Sanitaria Internacional de las Repúblicas Americanas*. Santiago (Chile): Imprenta, Litografía y Encuadernación Barcelona. Disponible en <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-87041.html> [Consulta 2/2/2024].

- LAVAL, ENRIQUE. 2003. Chile 1918: las dos epidemias. *Revista chilena de infectología* 20: 133-135. DOI: 10.4067/S0716-10182003020200049
- LEBRERO BAENA, MARÍA PAZ y LEBRERO BAENA, MARÍA TERESA. 1993. *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- LLITERAS PONCEL, MARGARITA. 2001. Sobre la formación del corpus de autoridades en la gramática española. En Ernst Frideryk Konrad Koerner y Hans-Josef Niederehe (eds.), *SHLS 2001. History of Linguistics in Spain II*, pp. 215-228. Ámsterdam: John Benjamins.
- NARVAJA DE ARNOUX, ELVIRA. 2013. La enseñanza de las primeras letras en la puesta en marcha de un sistema estatal moderno: el *Método de lectura gradual* (Valparaíso, 1845) de Domingo Faustino Sarmiento. En Sylvie Archaimbault, Jean-Marie Fournier y Valérie Raby (eds.), *Penser l'histoire des savoirs linguistiques*, pp. 437-451. París: ENS Éditions.
- NEGhme, AMADOR. 1950. *Reflexiones sobre la Medicina y la Salubridad en Chile*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- NIEDEREHE, HANS-JOSEF. 1994. Los ejemplos de la *Gramática de la lengua castellana* de Elio Antonio de Nebrija. En Ricardo Escavy Zamora, José Miguel Hernández Terrés y Antonio Roldán Pérez (eds.), *Nebrija V centenario: Actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística*, pp. 413-435. Murcia: Universidad de Murcia.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. 1920. *Actas de la Sexta Conferencia Sanitaria Internacional de las Repúblicas Americanas: celebrada en Montevideo del 12 al 20 de diciembre de 1920*. Washington D. C.: Unión Panamericana.
- PONCE DE LEÓN ATRIA, MACARENA. 2010. La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la Educación Primaria en Chile, 1840-1907. *Historia* 43(2): 449-486.
- QUIJADA VAN DEN BERGHE, CARMEN. 2008. Pautas para el estudio de las autoridades y el canon en las gramáticas del español del siglo XVII. En José Jesús Gómez Asencio (dir.), *El castellano y su codificación gramatical, II: De 1614 (B. Jiménez Patón) a 1697 (F. Sobrino)*, pp. 641-666. Burgos: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- \_\_\_\_\_. 2011. Autoridades y canon en gramáticas del español del siglo XVIII. En José Jesús Gómez Asencio (dir.), *El castellano y su codificación gramatical, III: De 1700a 1835*, pp. 805-831. Burgos: Fundación Instituto Castellano Leonés de la Lengua Española.
- \_\_\_\_\_. 2012. Autores malditos: el anti-canon literario en la historia de la gramática española. En Elena Battaner Moro, Vicente Calvo Fernán-dez y Palma Peña Jiménez (eds.), *Historiografía lingüística: líneas actuales de investigación*, vol. 2, pp. 711-725. Münster: Nodus Publikationen.
- QUINTANA, EVANGELISTA Y VINASCO, SUSANA. 1938. *Alegría de leer: libros de lectura*. Cali: Librería Quintana Hermanos.
- RENGIFO STREETER, FRANCISCA. 2019. Una democratización tambaleante. Escolarización y cohesión social en Chile, 1920-1960. *Estudios sociales* 57: 161-183. DOI: 10.14409/es.v57i2.8804
- SWIGGERS, PIERRE. 1990. Reflections on (models for) Linguistic Historiography. En Werner Hüllen (eds.), *Understanding the Historiography of Linguistic Problems and Projects*, pp. 21-33. Münster: Nodus Publikationen.
- VAN DIJK, TEUN ADRIANUS. 1998. *Ideología: un enfoque multidisciplinario*. Barcelona: Gedisa.
- VARGAS CATALÁN, NELSON ADOLFO. 2003. 170 años de la Escuela de Medicina de la Universidad de Chile: su aporte a la salud infantil y del adolescente en Chile. *Revista Chilena de Pediatría* 74(2): 141-148. Disponible en <https://revistachilenadepediatria.cl/index.php/rchped/article/view/1944/0> [Consulta 12/2/2023].
- ZAMORANO AGUILAR, ALFONSO. 2002. Teoría y estructura de los prólogos en los tratados gramaticales españoles (1847-1999). En Miguel Ángel Esparza Torres, Benigno Fernández Salgado y Hans-Josef Niederehe (coords.), *Estudios de historiografía lingüística: actas*

del III congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística (SEHL), vol. 1, pp. 489-502. Hamburgo: Helmut Buske.

\_\_\_\_\_. 2010. Teoría del canon y gramaticografía. La tradición española de 1750 a 1850. En Victoriano Gaviño Rodríguez y Fernando Durán López (eds.), *Gramática, canon e historia literaria (1750-1850)*, pp. 421-466. Madrid: Visor Libros.

\_\_\_\_\_. 2012. Teoría del caos e historiografía de la lingüística. Una interpretación. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* 22(2): 243-298.

\_\_\_\_\_. 2013. Relaciones entre pensamiento pedagógico y teoría gramatical en España durante el primer tercio del siglo xx. *RILCE: Revista de Filología Hispánica* 29(2): 514-544. DOI: 10.15581/008.29.2957

\_\_\_\_\_. 2019a. Gramática y marcas de ideología en el *Tratado elemental de la lengua castellana* (1915) de Rufino Blanco y Sánchez. *Anuario de Estudios Filológicos* 42: 285-305. DOI: 10.17398/2660-7301.42.285

\_\_\_\_\_. 2019b. La obra gramatical como fuente de ideologías en historiografía de la lingüística: el nivel intralingüístico. *Tonos digital* 36: 1-23. Disponible en <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2130> [Consulta 25/2/2023].

\_\_\_\_\_. 2022. *La gramatización del español en el Perú del siglo XIX. Contribución a la historia de las ideas lingüísticas en América Latina*. Berlín: Peter Lang.

\_\_\_\_\_. 2023. Mujer, lengua y educación en la América del Sur hispánica (siglos XIX y principios del XX): cuatro calas. En Cristina Altman y Julia Lourenço (eds.), *Femenino em historiografía lingüística: Américas*, vol. 1, pp. 27-98. Campinas: Pontes Editores.