

8

Antonio Valcárcel, un gramático “de folletín”. Contextualización y análisis de las entregas gramaticales del ciclo temático (1858-1859)

Gema Belén Garrido Vilchez¹
(Universidad de Salamanca)

En los últimos años, dentro del ámbito de los estudios historiográficos, ha sido creciente el interés por la prensa escrita como fuente fundamental para la reconstrucción de la historia de las ideas lingüístico-gramaticales; la prensa empieza a ser atendida, por tanto, en calidad de fuente gramaticográfica. En efecto, las páginas de los periódicos no solo sirven de medio eficaz para la difusión de ideas sociopolíticas o para facilitar la distribución de obras literarias, también contribuyen de manera decidida a la adquisición de conocimientos de todo tipo, entre ellos, los relacionados con la lengua y su gramática. En este sentido, la prensa se revela como modalidad discursiva de nuestra tradición gramatical que ofrece información rica y valiosa para la investigación historiográfica.

El diálogo prensa-lengua es especialmente evidente en el periodismo decimonónico, según confirman los estudios de Puche Lorenzo (2019), Rivas Zancarrón

¹ Fruto y prueba de esta creciente atención son los estudios que se han llevado a cabo en el marco de los proyectos “Ideas lingüísticas y pedagógicas en la prensa española del siglo XIX (LinPePrensa)” (ref. PGC2018-098509-B-I00) y “La lengua y su enseñanza en la prensa española: De la ley Moyano al fin de la II República (1857-1939) (LinPePrensa II)” (ref. PID2021-126116NB-I00), financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, en los cuales se inserta la investigación que presentamos en las páginas que siguen (enmarcada concretamente en la línea de trabajo sobre la prensa profesional del magisterio).

y Gaviño Rodríguez (2020), y García Folgado (2021), entre otros. Sabido es que, durante el siglo XIX, la prensa escrita goza de los privilegios de ser medio de comunicación casi exclusivo, y concretamente la prensa especializada en el magisterio vive un momento de auge, sobre todo a partir de los años cincuenta, que marcan “el verdadero ‘despegue’ de esta prensa pedagógica” (Checa Godoy, 1993-1994: 597): las publicaciones se multiplican y el periodismo del ramo se profesionaliza, convirtiéndose, así, en un medio idóneo para la difusión de ideas en torno a la lengua. Los contenidos lingüísticos permean la prensa, tanto general como especializada, por dos motivos fundamentales: interesan a la sociedad y los autores saben que la prensa garantiza la inmediatez y la mayor amplitud posible en su difusión. Así:

Las noticias sobre la lengua, en cualquiera de sus aspectos, suelen hallarse en apartados que reciben distintas denominaciones, como Variedades, Sección literaria, Filología, etc., dependiendo del contenido y de la finalidad del periódico; o, sencillamente, la columna en cuestión puede llevar el título del contenido que se va a exponer. Los temas relacionados con la lengua que se encuentran recogidos en estos apartados ponen de manifiesto el interés social por el idioma desde las más variadas perspectivas: institucional, educativa, normalizadora, editorial, gramatical, etc. Ello queda representado, por ejemplo, en la acogida que recibieron los discursos académicos en el seno de la prensa del momento [...] Esta actitud y predisposición informativa a recoger tales contenidos evidencia la expectación social que suscitaba todo lo que emanaba desde el ámbito académico y, además, su repercusión era inmediata [...]. (Puche Lorenzo, 2019: 184)

La presencia de contenidos lingüístico-gramaticales, tanto de carácter teórico-práctico como metodológico, empieza a ser tan significativa en la segunda mitad de la centuria que podemos afirmar que *prensa y lengua* (y, en particular, *periodismo del Magisterio y gramática*) constituyen un binomio fundamental en el ámbito de la enseñanza durante el siglo XIX². Esta constatación evidencia

² De hecho, la prensa facilitará la renovación de los planteamientos didácticos. En la tradición pedagógica española, ha sido habitual la identificación *enseñar lengua = enseñar gramática*, concepción imperante hasta prácticamente finales del siglo XX, si bien desde la segunda mitad del siglo XIX ya se encuentran voces discordantes que constatan la existencia de una corriente de pensamiento defensora de nuevos planteamientos didácticos, influidos por las propuestas pedagógicas de Pestalozzi. Esta nueva corriente “desplaza la gramática del centro de la enseñanza de la lengua para incidir de manera preferente en la reflexión sobre los hechos lingüísticos como fuente de conocimiento a partir del trabajo con la lengua oral y escrita” (García Folgado, 2022: 18). Los planteamientos educativos de Pestalozzi, basados en una metodología intuitiva, encontrarán difusión en nuestro país gracias a las páginas de prensa (sirvan de botón de muestra las numerosas referencias encontradas en *Anales de Primera Enseñanza* y *Anales de enseñanza*, o en la *Gaceta de Madrid*, entre cuyos redactores figura Andújar, uno de los principales difusores de las teorías y método del pedagogo suizo) y a la publicación de manuales para las escuelas normales, como los firmados por

la necesidad de llevar a cabo un estudio en profundidad sobre las influencias mutuas derivadas de la estrecha relación que se da en la época entre la prensa y la reflexión lingüístico-gramatical, con el fin de poder completar la visión de este periodo clave en la historia de la enseñanza de la gramática.

8.1. Nueva vía para la enseñanza gramatical en el siglo XIX: la “vía mediática”

Es fácil comprobar que las principales cabeceras del ramo del magisterio dan cabida en sus páginas a todo tipo de contenidos relacionados con la gramática y la enseñanza de la lengua en general: anuncios de diferentes tipos de libros (diccionarios, compendios y epítomes de gramática, cartillas y métodos de lectura), análisis y reflexiones sobre cuestiones de morfología, sintaxis, léxico y ortografía, consultas de los lectores y sus correspondientes respuestas, incluso diálogos y debates –convertidos en ocasiones en auténticas polémicas– en torno a aspectos ortográficos y gramaticales concretos³.

La creciente inclusión de contenidos lingüístico-gramaticales en las páginas de los periódicos permite afirmar que, en la segunda mitad del siglo XIX, se instaura una nueva vía de reflexión en torno a la lengua y de enseñanza gramatical paralela a la de los tratados o libros de gramática propiamente dichos. Esta nueva vía tiene su cauce principal en la prensa profesional del magisterio y supondrá un enriquecimiento de los planteamientos teóricos y de los enfoques didácticos ofrecidos en los manuales. La posibilidad de llegar a un público más amplio y más especializado en la materia⁴ propicia, sin duda, la profundidad que ganan muchas de las reflexiones y de los análisis publicados en la prensa periódica especializada, buena parte de los cuales busca dar respuesta a necesidades concretas del trabajo diario en las aulas o resolver aspectos problemáticos de los programas de oposiciones.

En definitiva, dentro de la historia de la enseñanza de la gramática, el siglo XIX presenta la peculiaridad –frente a los periodos anteriores– de contar con dos vías de canalización del pensamiento gramatical: la vía primigenia de los libros pensados para la escuela y de los tratados generales de gramática (*vía manualística*) y

Avendaño y Carderera, autores estrechamente vinculados al periodismo decimonónico. En efecto, fueron precisamente los “hombres ligados al periodismo los que más sensibilizados estaban hacia las nuevas ideas que, venidas de fuera, podían renovar el panorama intelectual español” (Sureda García, 1985: 46).

³ Sobre la diversidad de contenidos de índole lingüística y de tipologías textuales en la prensa decimonónica, véanse García Folgado (2021) y Gaviño Rodríguez (2021a y 2021b).

⁴ Téngase en cuenta que los lectores de estos periódicos son, fundamentalmente, maestros y opositores (o, en todo caso, alumnos de las escuelas normales, esto es, futuros opositores y futuros maestros).

una nueva vía genuinamente decimonónica (*vía mediática*), que amplía la difusión y permite llegar a un número más elevado de lectores –en su mayoría especialistas en la materia–, al tiempo que favorece la asimilación de nuevas teorías, facilita el intercambio de puntos de vista y enriquece la reflexión lingüístico-gramatical. El poder y la efectividad de este nuevo canal es tal que no solo se produce una convivencia en el tiempo entre la *vía manualística* y la *vía mediática*, sino que la retroalimentación entre ambos canales es constante y, en más de una ocasión, explícita⁵.

8.2. Nuevos productos gramaticales en el siglo XIX: las “entregas” y los “ciclos”

El surgimiento y la consolidación de la nueva vía (*mediática*) de difusión de las ideas lingüístico-gramaticales explica la aparición de nuevos materiales de gramática con características propias que los distinguirán tanto de los tradicionales libros y tratados como de los manuales pensados para la enseñanza. Las circunstancias condicionantes de las publicaciones periódicas que conforman la vía mediática (entre ellas y fundamentalmente, la limitación de espacio) obligan a que las incursiones en terreno gramatical se dosifiquen del mismo modo que se hace con el resto de los contenidos recogidos en prensa. Surge así, arropada por la solidez de un medio tan “efímero” (Puche Lorenzo, 2019) como inmediato y eficaz para la difusión, una nueva subtipología discursiva: la *entrega gramatical*.

El fenómeno de la difusión y enseñanza de la gramática por entregas⁶ cobra entidad en los periódicos del momento –fundamentalmente en la prensa especializada– debido, en buena medida, a las condiciones del mercado editorial, pues, sin duda, el periódico es un medio más rápido y económico que el libro impreso, de ahí que determinadas publicaciones referidas al estudio de la lengua se difundan desde los distintos rotativos en varias entregas (Puche Lorenzo, 2019: 183).

Las *entregas gramaticales*, como el resto de modalidades discursivas tocantes a la gramática, se prestan a poder ser estudiadas en su inmanencia, si bien la circunstancia específica de ser dadas a la imprenta a modo de “dosis” acentúa su carácter de piezas integrantes de un conjunto. Así, las entregas adquieren sentido

⁵ Para los detalles sobre esta retroalimentación, véase Garrido Vilchez (2023).

⁶ En un estudio preliminar (Garrido Vilchez, 2023: 206-210), explicamos el concepto de *gramática por entregas* como fenómeno de difusión y enseñanza gramatical paralelo (aunque no idéntico) al fenómeno de la literatura por entregas que triunfa en el siglo XIX. Entendemos que este sentido amplio de ‘circulación del pensamiento gramatical y la enseñanza de la disciplina a través de *entregas gramaticales*’ con el que acuñamos en un primer momento el término *gramática por entregas* es compatible con el sentido más restringido de ‘obra, libro o tratado que se dosifica en distintas *entregas gramaticales*’ propuesto por Gaviño Rodríguez en este mismo volumen.

completo dentro del *ciclo* en el que se insertan, sea este de carácter *polémico* (Durán, 2018) —en el caso de las entregas que dan a los periódicos los participantes en una pugna lingüística, tan de moda en la prensa decimonónica (Gaviño Rodríguez, 2021a)— o de carácter *temático* —en el caso de las entregas que, por lo general, da un mismo autor interesado en difundir en prensa sus reflexiones sobre un determinado asunto lingüístico-gramatical—⁷.

Con independencia de la motivación última que justifique una determinada entrega gramatical (como puede ser: dar la réplica o contrarréplica a un rival en el contexto de un debate, ganar prestigio social como gramático o rebelarse contra la doctrina académica), el *gramático-polemista* y el *gramático-articulista* saben que la prensa actuará de altavoz para que sus opiniones calen en la sociedad (o al menos en un sector: los destinatarios de la prensa especializada en el magisterio) y, en último caso, lleguen a las aulas de una u otra forma. En este sentido, los gramáticos que publican en prensa adquieren un doble compromiso, social y pedagógico, y se convierten en una figura clave dentro del panorama intelectual y de la enseñanza en el siglo XIX.

8.3. Antonio Valcárcel, gramático “de folletín”

Las entregas gramaticales publicadas en prensa permiten establecer un paralelismo entre el fenómeno decimonónico de la *literatura por entregas* y el de la *difusión y enseñanza gramatical por entregas*. Salvando las diferencias evidentes que separan el hecho literario del gramatical (en cuanto a su finalidad, destinatarios), es posible establecer concomitancias entre ambos fenómenos (para más detalles, véase Garrido Vilchez, 2023), por lo que, haciendo un uso laxo del término, no parece descaminado hablar de *gramáticos de folletín* para referirnos a todos aquellos maestros, gramáticos e intelectuales que aportan material lingüístico-gramatical a las publicaciones periódicas —sean de la prensa especializada o de la prensa general—, y más concretamente para referirnos a los gramáticos-articulistas habituales de una determinada cabecera o firmantes de ciclos temáticos puntuales.

En las páginas que siguen atenderemos a la figura de uno de esos *gramáticos de folletín* que contribuyeron a nutrir el periodismo del magisterio con reflexiones en torno a la lengua dadas a la prensa en una serie de entregas constitutivas de un ciclo temático. Se trata de Antonio Valcárcel, gramático-articulista colaborador del periódico *Anales de Primera Enseñanza* desde sus primeros números. La finalidad que perseguimos es doble: de un lado, dar a conocer las ideas gramaticales de este autor, cuya doctrina ha sido poco atendida por los investigadores;

⁷ Más detalles, en Garrido Vilchez (2023).

de otro —y fundamentalmente—, ilustrar la profundidad y el alcance de este tipo de aportaciones (*entregas o folletines*) que desde la *vía mediática* complementan las teorías gramaticales defendidas en los libros y manuales de enseñanza durante la segunda mitad del XIX.

8.3.1. Anales de Primera Enseñanza

Anales de Primera Enseñanza (APE) es una publicación periódica de tirada nacional y especializada en el magisterio, tal como indica el subtítulo que reza en portada, “periódico de las escuelas y de los maestros”. Fundado en 1857 (Checa Godoy, 1993-1994: 597), se imprime por primera vez en Madrid en julio de 1858, en 4.º y formato de libro. Según se declara en el “Prospecto” que encabeza el primer número, nace alentada por el deseo de retomar la labor de la desaparecida *Revista de Instrucción Primaria*, precisamente en un momento clave en el ámbito de la educación a raíz de los cambios impulsados por la recién aprobada ley Moyano (1857):

La antigua *Revista de Instrucción Primaria*, en efecto, fue el primer periódico del ramo de larga vida, el que inició reformas y mejoras importantes, el que dió las primeras instrucciones en las materias de enseñanza con que se ha enriquecido el programa de las escuelas, y por fin, el mas popular entre los maestros. Objeto de agria censura, á la vez que de servil imitacion hasta en la forma, por parte de algunos de sus sucesores, la verdad es que no ha sido reemplazado con ventaja y que no pocos se lamentan de la suspension de sus tareas.

He aquí las razones que nos incitan á continuar su obra. Sin que tengamos nada que ver con la empresa encargada de su publicacion, comprendemos bien el espíritu y las tendencias de aquel periódico, contamos con el auxilio de los que mas contribuyeron á acreditarlo, y esto nos autoriza á esperar que lo elevaremos á la altura que alcanzó en sus buenos tiempos, con las mejoras que reclaman las circunstancias y los progresos que de dia en dia van realizándose en la primera educacion.

Ahora como entonces no puede desconocerse la importancia de un periódico de sanas doctrinas y bien determinadas tendencias, y mas que nunca ahora en que la nueva Ley ha hecho variaciones notables en la organizacion del servicio de la educacion pública, y en que van á publicarse los Reglamentos, cuyo estudio es indispensable á los maestros que aspiran á cumplir dignamente sus deberes. (*APE*, n.º 1, 15 de julio de 1858)

Entre los promotores de *APE* destaca el influyente pedagogo Mariano Carderera y Potó, quien en ese momento ostentaba el cargo de inspector general de Instrucción Primaria, por la Real Orden de 26 de mayo de 1849, además del de vocal de la comisión auxiliar del gobierno de Primera Enseñanza (Vicén Ferrando, 2022). Carderera

asumirá la dirección y edición del periódico durante sus dieciséis años de vida⁸. Se trata de una publicación de ideología liberal moderada y con una marcada vocación institucional, prueba de lo cual es que, desde 1859, se empieza a recomendar a los maestros que se suscriban al periódico con cargo al material de las escuelas:

A fin de generalizar las disposiciones del Gobierno de S.M. referentes á la primera enseñanza y de ilustrar á los Maestros acerca del mejor desempeño de su profesión, la Reina (Q.D.G.), conformándose con el parecer de la primera Sección del Real Consejo de Instrucción pública, se ha servido disponer que se recomiende la suscripción al periódico titulado *Anales de primera enseñanza*, autorizando el abono del importe de la misma con cargo al material de las Escuelas.

De real orden lo digo á V.S. para su conocimiento y efectos correspondientes. Dios guarde á V.S. muchos años. San Ildefonso 27 de julio de 1859. (*Gaceta de Madrid*, n.º 224, viernes, 12 de agosto de 1859)

Es posible que el aval de la real orden justificara, en parte, la influencia que tuvo *APE* en la época: no solo gozó de gran aceptación entre el público –como demuestra el hecho de que fue uno de los periódicos del magisterio con mayor tirada–, también tuvo el reconocimiento de otras cabeceras del ramo, que lo tienen como el periódico “más autorizado y competente” por ofrecer “información oficial fidedigna, vital para los numerosos funcionarios de magisterio” (Gutiérrez Cuadrado, 1988, n.º 9).

El prestigio y la aceptación de los que goza *APE* hacen de este rotativo una publicación especialmente idónea para la difusión de contenidos lingüístico-gramaticales. El peso de este tipo de contenidos es especialmente significativo en el tomo I, en el que se recogen los 36 primeros números del periódico (que ven la luz entre el 15 de julio de 1858 y el 30 de diciembre de 1859).

⁸ El último número de *Anales de Primera Enseñanza*, con el que se cierra el volumen del año XVI, se publica a finales de 1874. Al año siguiente ve la luz la que puede considerarse “nueva edición” de *APE*, la revista *Anales de Enseñanza* (AE), bajo otra dirección pero con una clara vocación continuista, que queda de manifiesto en la numeración correlativa que presenta la nueva publicación: el primer número, de 10 de julio de 1875, empieza en el año XVII, y en él se informa a los lectores de que Mariano Carderera ha dejado de ser director de la revista, aunque seguirá vinculado a ella como colaborador. Importantes cabeceras de la prensa pedagógica del momento se hacen eco de esta “refundición” de *APE* en *AE*. Así, el 5 de agosto de 1875 *El Magisterio Español* informa de que “Con este título [*Anales de Enseñanza*] ha vuelto á salir á la luz el antiguo y reputado colega del ramo que con el de *APE* suspendió su publicación á fines del año pasado. Reaparece bajo la forma de una revista de las Escuelas y de los Maestros sobre educación, instrucción, conocimientos útiles y administración, anunciando que no forma parte de su redacción su antiguo Director nuestro amigo el Sr. Carderera, mas si que cuenta con la colaboración de escritor tan querido de los maestros. Saludamos á nuestro apreciable colega deseándole toda clase de prosperidades en su noble empresa” (*EME*, 5 de agosto de 1875).

Una revisión detenida de este primer volumen de *APE* permite constatar que, dentro de su línea editorial, fue relevante la atención prestada a los asuntos relacionados con la lengua: “Ejercicios de inteligencia y lenguaje” (*APE*, n.º 6, 30 de septiembre de 1858, pp. 179-185), apuntes “Sobre la enseñanza de la doctrina en el idioma catalán” (*APE*, n.º 9, 15 de noviembre de 1858, pp. 267-268), discursos académicos, como el titulado “Del origen y formación del idioma castellano” (*APE*, n.º 25, 15 de julio de 1859, pp. 705-712 y n.º 26, 30 de julio de 1859, pp. 737-745) y la respuesta al mismo (*APE*, n.º 31, 15 de octubre de 1859, pp. 905-912 y n.º 32, 30 de octubre de 1859, pp. 940-945), artículos con planchas-modelo sobre “Caligrafía” (*APE*, n.º 33, 15 de noviembre de 1859, pp. 981-986 y n.º 34, 30 de noviembre de 1859, pp. 997-1008), entre otros, acompañan a reflexiones sobre el origen y los progresos de los métodos generales de enseñanza, consideraciones sobre los programas de las Escuelas Normales y otro tipo de contenidos sobre educación, tanto de carácter legislativo como relativos a la organización de las escuelas y la formación de los maestros.

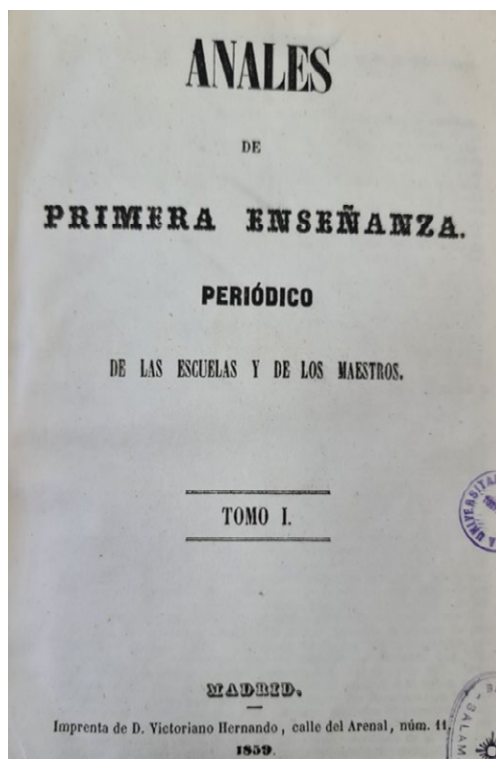


Figura 8.1. Portada de *APE* (ejemplar de BUSAL BG/revistas M 187).

8.3.2. Ciclo temático de A. Valcárcel (1858-1859)

Entre los artículos de contenido lingüístico-gramatical que ven la luz en el tomo I de *Anales de Primera Enseñanza*, destaca especialmente una serie de entregas firmadas por A. Valcárcel. Su autor, el cordobés don Antonio Valcárcel y Cordero, era profesor de Instrucción primaria superior en Málaga y había dado a la imprenta un *Compendio de gramática española basado en principios lógicos* (1849), del que se publicó una segunda edición en 1852. Se trata, por tanto, de un gramático que participa tanto de la *vía manualística* como de la *vía mediática* justo en los años en los que la prensa del magisterio empieza a intensificar su actividad. De entre los artículos que firma para *APE* durante el primer año de vida del periódico, nos interesan cinco que constituyen un *ciclo temático* en torno al concepto de gramática (de base lógico-filosófica) defendido por el autor y la finalidad que, según él, debe presidir su estudio y su enseñanza. Cada uno de estos artículos vio la luz en un número distinto, con una periodicidad media de dos meses entre las cuatro primeras entregas; la última se publicará con cinco meses y medio de diferencia respecto de la anterior. Los títulos son los que siguen:

- “Sobre el método analítico” (*APE*, I, n.º 2, 30 de julio de 1858, pp. 37-41).
- “Gramática” (*APE*, I, n.º 4, 30 de agosto de 1858, pp. 105-110).
- “Lógica. Del juicio y el raciocinio. De la proposición y el razonamiento” (*APE*, I, n.º 8, 30 de octubre de 1858, pp. 236-240).
- “Gramática” (*APE*, I, n.º 12, 30 de diciembre de 1858, pp. 362-369).
- “Teoría de las proposiciones gramaticales” (*APE*, I, n.º 23, 15 de junio de 1859, pp. 650-655).

Nos detendremos en el análisis de las tres entregas que aportan información más interesante sobre las ideas defendidas por Valcárcel acerca del estudio de la gramática: las dos entregas tituladas “Gramática” y la que cierra el ciclo, “Teoría de las proposiciones gramaticales”. En esta última, hay una remisión directa a la tercera entrega (“Lógica...”), y todas tienen que ver con su defensa del método analítico como método esencial de estudio de la lengua y de trabajo en el aula (asunto central de la primera entrega del ciclo). El estudio de estos tres artículos interesa en un doble sentido:

- a) Análisis interno en su calidad de entregas parciales de un mismo ciclo temático –y confirmación, por tanto, de la nueva realidad discursiva de la *entrega gramatical*–.
- b) Análisis comparado con la doctrina defendida por el mismo autor en su *Compendio* de 1849, con el fin de evaluar la conexión entre las dos vías decimónicas (*manualística* y *mediática*) de canalización de las ideas gramaticales.

8.3.3. Entregas segunda y cuarta: Gramática

Bajo el título común –amplio y sin matices– de *Gramática*, Valcárcel da a la prensa dos de las cinco entregas que componen el ciclo, en concreto, la segunda y la cuarta en orden cronológico (a las que nos referiremos, respectivamente, como *Gram-1* o *entrega de agosto* y *Gram-2* o *entrega de diciembre*). Se trata de dos artículos de índole pedagógica y doctrinal, en los que la teoría gramatical es atendida con la mirada puesta en su enseñanza. Desde esa perspectiva didáctica, se abordan ciertos aspectos relacionados con la sintaxis, en particular, con los habituales ejercicios de análisis lógico (asunto focal de *Gram-1*) y con los complementos intraoracionales (atendidos en *Gram-2*).

Para Valcárcel, el estudio de la gramática tiene una importancia capital por tres motivos fundamentales, que quedan expuestos en los primeros párrafos de *Gram-1*: enseña a comunicar los pensamientos, sirve de base a todos los conocimientos y facilita la reflexión; esto es así porque las palabras son los lazos que sujetan y dan estabilidad a las ideas en nuestro pensamiento (Valcárcel, 1858b. *APE* I, n.º 4, pp. 105-107). En este sentido, la concepción de Valcárcel se sitúa en la línea de los autores –como Carderera– que consideran el estudio de la lengua el fundamento de la cultura intelectual. Él lo expresa con estas palabras (la cursiva es mía):

Fuera de la gramática, los diversos métodos de lectura, escritura, aritmética y demas ramos que corresponden á la instrucción primaria, no requieren una excesiva meditación por nuestra parte, toda vez que con más ó menos rodeos, con más ó menos trabajo y perseverancia, conseguimos al cabo llegar al objeto que nos proponemos; mas no sucede lo mismo respecto de la gramática. *El estudio de esta asignatura tiene una alta importancia*, no ya por el valor que en si misma representa, sino por ser la que más eficazmente *influye en el desarrollo de las facultades mentales de los niños*, y en sus ulteriores adelantamientos. (Valcárcel, 1858b: 105. *APE* I, n.º 4)

No obstante, para Valcárcel, el modo en el que se enseña la gramática y los supuestos teóricos que la rigen no son de utilidad para que los alumnos mejoren en la expresión de sus pensamientos, aumenten su capacidad de reflexión y, en definitiva, asienten los conocimientos gracias al trabajo gramatical; así pues, en la entrega de agosto, se propone probar que el análisis lógico (ejercicio obligatorio en el marco de la enseñanza de la gramática y destinado a revelar los pensamientos contenidos en la expresión lingüística) no está dando los resultados esperados y deseables.

Valcárcel cuestiona, fundamentalmente, la utilidad real que tiene para el discípulo distinguir a la perfección, dentro de un periodo, sus proposiciones principales de las secundarias e incidentes; de la misma forma, pone en duda el valor de analizar

las partes internas de cada una de esas proposiciones⁹. Y es que estos conocimientos teóricos serán inútiles si no van acompañados de otras consideraciones más importantes: en concreto, teorías y reglas que resulten eficaces para la buena formación del discurso; por este motivo, “el análisis de un periodo debe encaminarse á conocer lo que allí hay con relación á lo que debe haber” (Valcárcel, 1858b: 109. *APE* I, n.º 4). Así, el análisis gramatical permitirá advertir si una pieza no está colocada donde corresponde, si una palabra o una frase es redundante, si alguna expresión no está usada con propiedad, o si el orden de las palabras no resulta claro y conforme al pensamiento. Este es, a su modo de ver, el verdadero análisis, el análisis crítico, el que ilustra el entendimiento de los discípulos y los enseña a discurrir.

Valcárcel no se limita a exponer sus reflexiones, sino que ilustra el modelo de análisis que defiende a partir del examen de un fragmento.

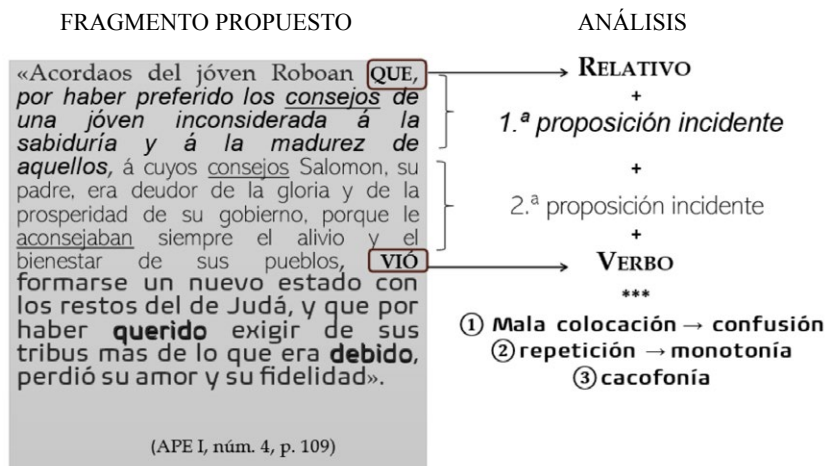


Figura 8.2. Modelo de análisis gramatical según la doctrina de Valcárcel (vía mediática).

El análisis del periodo pone en evidencia que el relativo *que* (final de la primera línea) va modificado por dos proposiciones incidentes excesivamente largas, las cuales alejan demasiado el relativo de su verbo (*vio*) y hacen perder la ilación de las ideas. La mala distribución de los elementos provoca confusión en el razonamiento. Este periodo adolece también de monotonía por la repetición de palabras y

⁹ No parece casual, por tanto, su decisión de dar primero a la prensa una entrega dedicada a los mecanismos que pueden ser realmente útiles para un buen ejercicio de análisis y composición, y dejar para entregas posteriores sus reflexiones en torno al concepto de proposición gramatical y sus tipos, que verán la luz en junio del año siguiente.

frases: *consejos* (en la primera proposición), *consejos* y *aconsejaban* (en la segunda) suponen la repetición demasiado próxima, dentro de un fragmento breve, de la misma base léxica; *por haber preferido* (de la primera proposición) y *por haber querido* (de la parte final) son giros enteramente idénticos. Además, *querido* y *debido*, al estar tan cerca, producen –dice Valcárcel– “una cacofonía insoportable” (Valcárcel, 1858b: 109; *APE* I, n.º 4).

La propuesta de redacción pasa por examinar bien el pensamiento contenido en el periodo. El examen descubre dos ideas centrales, y son estas ideas las que deben servir de elemento articulador del discurso, es decir, el periodo deberá estar estructurado en dos partes, cada una de ellas en torno a una de las ideas capitales:

- Idea 1. Roboan vio formarse un nuevo estado con los restos del de Judá.
- Idea 2. Roboan perdió el amor y la fidelidad de sus tribus.

La enmienda de redacción se basa, por tanto, en unir el verbo *vio* a su sujeto (el relativo *que*) y desarrollar cada idea de forma clara. Entre ambas ideas, la frase *y no contento con esto* es una especie de “parada” –en palabras de Valcárcel– que recuerda lo que precede (en virtud del pronombre anafórico –apunte este que no hace el autor–) al tiempo que dispone al lector para lo que sigue. Sirve, por tanto, de elemento relacionante de los dos periodos. El fragmento quedaría así:

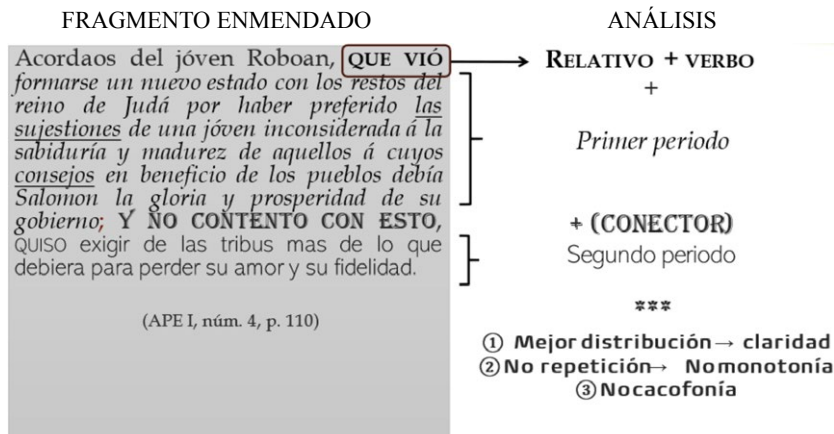


Figura 8.3. Propuesta de enmienda de redacción según la doctrina de Valcárcel (vía mediática).

Los defectos indicados en el fragmento propuesto para el análisis (figura 8.2) han quedado enmendados en el nuevo fragmento con la redacción sugerida (figura 8.3): la mejor distribución aporta claridad, la ausencia de repeticiones elimina

el ritmo monótono, y ha desaparecido también la cacofonía. Una vez que los alumnos se familiaricen con este análisis sabrán cómo se debe hablar: solo tendrán que acostumbrarse a aplicar convenientemente los conocimientos adquiridos.

Justo cuatro meses después de la publicación del artículo sobre el modelo de análisis que se debe enseñar en las escuelas, Valcárcel firma la segunda entrega titulada “Gramática”. En esta ocasión pondrá el foco en la teoría de los complementos gramaticales, cuyo conocimiento considera fundamental el autor si se quiere lograr una buena expresión del pensamiento. En esta teoría encuentran sustento el régimen y la construcción, principios básicos del bien decir: conocer la dependencia y buena colocación de las palabras es el único secreto del estilo para Valcárcel. Esta idea sirve de hilo conductor al desarrollo de la doctrina en *Gram-2*. Aunque la exposición arranca con ejemplos de complementos, no deja de ofrecer, en los primeros párrafos, una definición del concepto basada en su papel de delimitadores semánticos y de relación (la cursiva es mía):

Damos, pues, el nombre de complementos á las *palabras de que nos servimos para completar la significación de otra*, ya con el objeto de *disminuir su extensión*, ya con el de *fijar el término de relación* á que se refiere la palabra completada. (Valcárcel, 1858d: 363; *APE I*, n.º 12)

Así, en los siguientes ejemplos:

- a) *caballo bueno,*
- b) *caballo de Pedro,*
- c) *caballo que viene de Andalucía,*

bueno, *de Pedro* y *que viene de Andalucía* complementan al sustantivo *caballo* restringiendo su significado (es decir, disminuyendo la extensión de la idea general de esta palabra) y estableciendo los términos con los que entabla relación. En definitiva, en virtud de los complementos, las ideas generales e indeterminadas de las palabras quedan limitadas y concretadas.

Cinco categorías pueden recibir complementos según la doctrina defendida por Valcárcel: los nombres comunes, los adjetivos, los adverbios, los verbos y las preposiciones, siempre que estas palabras por sí solas representen ideas vagas, generales o indeterminadas:

- d) *CABALLO de Pedro.*
- e) *BUENO en su casa.*
- f) *RELATIVAMENTE a sus intereses.*
- g) *ESCRIBO a mi amigo.*
- h) *POR Madrid.*

En los ejemplos hemos subrayado los complementos y hemos marcado en versalita la palabra complementada. Aunque Valcárcel no utiliza esta terminología de forma explícita, todos los ejemplos de complementos de la preposición responden a un grupo nominal (GN); los del adverbio y los del adjetivo, a un grupo preposicional (GP). Nombre y verbo, sin embargo, pueden recibir complementos de distinta tipología: *escribir* puede estar complementado por el adverbio *mucho*, (en *Escribo mucho*), por el GP *a mi amigo* (en *Escribo a mi amigo*), por el GN *una carta* (en *Escribo una carta*) e, incluso, por estructuras complejas (en *Escribo para que todos me entiendan*). La preposición es, además, la categoría que presenta un funcionamiento especial y diferenciado del resto: frente a los demás tipos de palabras, no puede encontrarse en la frase sin ir seguida de complementos que determinen el término de la relación.

En la teoría desarrollada en la entrega de diciembre, Valcárcel distingue dos tipos de complementos según el número de palabras que los integran: los que constan de una sola serán *simples* (*Estudio francés*) y los que constan de dos o más palabras serán *compuestos* (*Escribo al Presidente de la república mejicana*). Este segundo tipo de complementos da lugar a una relación de complementaciones en cadena. El sistema de complementaciones presenta dos características (la cursiva es mía):

- 1.^a) Direccionalidad de derecha a izquierda: el complemento queda a la derecha de la palabra complementada, que se sitúa a la izquierda.
- 2.^a) Formación de constituyentes: siguiendo la direccionalidad indicada, los complementos van agrupándose en bloques.

En todo complemento compuesto la última palabra es complemento de la penúltima; las dos últimas forman el complemento de la antepenúltima; las tres últimas forman el complemento de la que precede a la antepenúltima, y así sucesivamente”. (Valcárcel, 1858d: 363; *APE* I, n.º 12)

A partir de las palabras de Valcárcel, la cadena de complementaciones de *Escribo al presidente de la república mejicana* quedaría representado de la siguiente forma:



Figura 8.4. Teoría de los complementos gramaticales: cadena de complementaciones. Valcárcel (*vía mediática*).

La doctrina sobre los complementos defendida por Valcárcel se concreta en seis reglas, de las cuales, las tres primeras son básicas y sistemáticas (en la medida en que puede decirse que en ellas se apoyan las otras tres –y de forma más específica, en la segunda–). Son las que siguen:

1. Primera regla. Direccionalidad de la complementación y jerarquía de las palabras implicadas en una relación de complementación.

La palabra complementada es la regente (R) y la que complementa es la palabra regida (r). En un enunciado podemos encontrar palabras exclusivamente R, palabras que solo son r, y palabras que desempeñan el doble papel: son regentes de la palabra que les sigue, y regidas de la palabra que las precede. Esta regla queda reflejada en el siguiente ejemplo:

- (i) QUIERO ESTUDIAR **la** lengua castellana
R R/r R/r R/r r

En la oración propuesta, el verbo *quiero* solo es palabra regente (por ocupar el primer lugar) y el adjetivo *castellana* es únicamente palabra regida (ya que es la que cierra el enunciado). Las palabras que quedan entre estos extremos, sin embargo, tendrán doble rango: son regidas de la palabra precedente (colocada inmediatamente a su izquierda) y rigen la palabra siguiente (pegada a su derecha), que les sirve de complemento. Por tanto, la regencia y la complementación son dos tipos de relaciones necesariamente vinculadas, indisociables, pero, en cierto modo, “inversas”: si la complementación, como hemos dicho, sigue una direccionalidad de derecha a izquierda, la regencia sigue la direccionalidad de izquierda a derecha.

2. Segunda regla. Proximidad del complemento.

Los complementos deben colocarse lo más cerca posible de la palabra complementada. Incumplir este principio da lugar a expresiones confusas como en el siguiente ejemplo, donde cabe la duda de si *en secreto* complementa a *acordar* o a *rendir*.

- (j)  ACORDARON **rendir** la ciudad, primero en secreto y después en los corrillos y plazas

Se disuelve esta duda colocando *en secreto* junto a su verbo: *Acordaron en secreto rendir la ciudad*. Esta regla de proximidad del complemento a la palabra complementada es, sin duda, la regla clave para Valcárcel, según confirman las siguientes reglas.

3. Tercera regla. Orden en la cadena de complementaciones.

Los distintos complementos de una misma palabra se colocan en orden ascendente, de los más simples (los de una palabra) a los más complejos (dejando

los de más palabras para el final). Dicho de otro modo, cuando una palabra tiene más de un complemento, el primer lugar lo ocupará el complemento más corto y el más largo se pondrá al final.

- (k) *DESEMPEÑABAN aquellos cargos de mayor importancia política **con celo**.*
(l) *SE HICIERON **con diferentes sustancias** varios y repetidos experimentos para averiguar la porosidad de los cuerpos.*

Siguiendo esta regla, en (k), convendría colocar el complemento *con celo* junto al verbo, puesto que tiene menos palabras que el otro complemento (*aquellos cargos de mayor importancia política*). El ejemplo (l), sin embargo, cumple la regla de ordenamiento, pues coloca los tres complementos de *se hicieron* de menor a mayor número de palabras: primero, el que consta de tres (*con diferentes sustancias*); después, el formado por cuatro palabras (*varios y repetidos experimentos*); y, por último, el complemento con siete palabras (*para averiguar la porosidad de los cuerpos*).

El sentido de esta regla no es otro que el de garantizar el cumplimiento de la regla segunda: si se colocan primero los complementos más largos, el complemento más corto no estará a la menor distancia posible de la palabra a la que complementa.

4. Cuarta regla. Gradación de las ideas.

- (m) *Su carácter indócil fue la causa de sus costumbres, de sus enfermedades y de su muerte.*

Si los complementos tienen la misma extensión, se colocarán según la gradación de las ideas. En el ejemplo (m), el sustantivo *causa* tiene tres complementos:

- 1) *de sus costumbres,*
- 2) *de sus enfermedades y*
- 3) *de su muerte.*

Los tres están formados por el mismo número de palabras, y parece evidente que el carácter fue la causa de las costumbres; las costumbres, de la enfermedad; y la enfermedad, de la muerte. Este periodo no tiene, por tanto, ninguna pega.

5. Quinta regla. Proximidad sujeto-verbo.

- (n) *Esto es lo que Alejandro uno de los más valientes capitanes de la antigüedad, había conseguido*

Es también condición que el sujeto esté lo más próximo posible a su verbo. Por eso, en el ejemplo propuesto, conviene adelantar *habían conseguido* y ubicarlo a continuación del relativo. Haciéndolo respetamos nuevamente la regla 2: las palabras directamente relacionadas deben estar lo más cerca que sea posible.

6. Sexta regla. Proximidad relativo-antecedente.

La última regla deriva, como las tres anteriores, de la segunda: el relativo debe ir inmediatamente después de su antecedente, siempre que esto sea posible.

En la exposición de la teoría sobre los complementos, Valcárcel insiste en una idea: su doctrina —afirma— permite reducir a una sola regla, eficaz y sistemática, toda la casuística del régimen gramatical, por lo que se enorgullece de haber dejado consignada una teoría sobre la construcción sintáctica que no puede ser más clara ni más sencilla. La regla fundamental consiste en acercar todo lo posible las palabras y frases relacionadas, con el fin de que se perciba de forma fácil y rápida la conexión que tienen entre sí las diferentes partes del periodo. En la defensa de su propia teoría encuentra argumentos para arremeter contra la doctrina académica. Y será implacable en su juicio:

Si la Academia hubiera sentado en su gramática el principio fundamental de la construcción, no se vería en la necesidad de darnos tantas reglas inútiles é inco-nexas, tantas excepciones, ni tantos epígrafes sobre la construcción del nombre, del pronombre, del artículo, del verbo, del adverbio, de la preposición, etc., etc. (Valcárcel, 1858d: 369; *APE* I, n.º 12)

8.3.4. Entrega quinta: Teoría de las proposiciones gramaticales

Con fecha de 15 de junio de 1859, se publica la última entrega del ciclo temático firmado por A. Valcárcel en el primer tomo de *Anales de Primera Enseñanza*. El foco —anunciado explícitamente en el título del artículo— se centra ahora en la *proposición*, lo que parece confirmar un interés especial del autor por las cuestiones de orden sintáctico. La teoría desarrollada en esta última entrega responde a la fundamentación lógico-filosófica de toda la doctrina gramatical de Valcárcel, en virtud de la cual se defiende una correspondencia perfecta entre los juicios lógicos y las construcciones lingüísticas. Esta concepción inspira la definición del concepto de *proposición gramatical* como “frase que expresa un juicio o una afirmación” (Valcárcel, 1859: 650; *APE* I, n.º 23).

Como todo juicio es el resultado de, al menos, dos ideas, la proposición tiene que estar constituida necesariamente por dos términos o signos que representen cada una de esas ideas: *sujeto* o idea continente (una o más palabras que representen una realidad de la cual se dice algo) y *atributo* o idea contenida en el sujeto (es decir, lo que se dice del sujeto).

Tanto el sujeto como el atributo pueden responder a distintas clases atendiendo a dos tipos de criterios que dan cuenta de su constitución interna, el número de elementos y la presencia de complementos:

Por el número de elementos, serán *simples* (si constan de uno solo) o *compuestos* (si constan de dos o más):

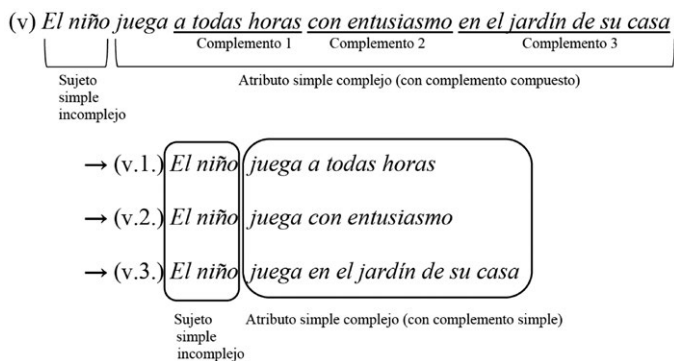
- (o) *Francisco JUEGA*
Sujeto Atributo
- (p) *Pedro CANTA*
Sujeto Atributo
- (q) *Juan, Pedro y Francisco JUEGAN*
Sujeto Atributo
- (r) *Pedro CANTA, JUEGA Y BAILA*
Sujeto Atributo

En los ejemplos (o) y (p), tanto el sujeto como el atributo son simples, pues constan de un solo elemento. También son simples el atributo de (q) y el sujeto de (r). En (q) y (r) se muestra, además, un sujeto compuesto y un atributo compuesto, respectivamente, pues cada uno de ellos está formado por tres elementos (es decir, por tres sujetos simples –en (q)– y por tres atributos simples –en (r)–). Si una proposición presenta algún constituyente compuesto, sea el sujeto o el atributo, la proposición también se considera compuesta, pues estará formada por tantos sujetos o atributos simples como elementos integren cada uno de estos constituyentes básicos.

Por la presencia o ausencia de complementos, el sujeto y el atributo serán *complejos* (si tienen complementos) o *incomplejos* (si carecen de ellos):

- (s) *El niño juega*
Sujeto Atributo
- (t) *El niño de mi amigo juega*
Sujeto Atributo
- (u) *El niño juega en el jardín de su casa*
Sujeto Atributo

En (s), tanto el sujeto como el atributo son incomplejos, pues no van modificados por ningún complemento. El ejemplo (t) presenta un sujeto complejo, en el que el sustantivo *niño* va modificado por el complemento *de mi amigo*. En (u) es el verbo el que va acompañado de un complemento, de modo que la proposición tiene un atributo complejo. Cuando los atributos complejos están constituidos por varios complementos, la proposición también se considera compuesta, pues a partir de ella pueden formarse tantas proposiciones simples de atributo complejo como número de complementos tenga. De modo que, en un ejemplo como (V), cada uno de los complementos del verbo daría lugar a una proposición simple-compleja:



Con independencia de la constitución interna que presenten su sujeto y su atributo, toda proposición puede responder a dos tipos básicos, *principal* o *complementaria* (figura 8.5). Esta distinción atiende, fundamentalmente, a un criterio semántico, de modo que se considera principal toda proposición que presente un sentido completo. Las proposiciones principales se dividen, a su vez, en *absolutas* y *relativas*, en cuya distinción se incorpora un criterio formal: las primeras no pueden ir precedidas de elementos conjuntivos, a diferencia de las segundas, que se llaman relativas “porque se refieren siempre á las absolutas, y esta referencia está signficada tácita o esplicitamente por medio de algun signo conjuntivo que las relaciona á las primeras” (Valcárcel, 1859: 653; *APE* I, n.º 23). Según esto, veamos el siguiente ejemplo tomado de Cervantes:

- (w) Apenas la blanca aurora habia dado lugar á que el luciente Febo con el ardor de sus calientes rayos las líquidas perlas de sus cabellos de oro enjugase... cuando D. Quijote, sacudiendo la pereza de sus miembros se puso en pie y llamó a su escudero Sancho, que todavía roncaba [...].

En dicho ejemplo hay dos proposiciones principales separadas por los puntos suspensivos. La primera es absoluta “porque no se deriva ni es consecuencia de ninguna otra”; la segunda es relativa “porque el pensamiento que expresa hace referencia al de la primera, y esta relacion de dependencia que existe entre ambas proposiciones está indicada esplicitamente con la palabra *cuando*” (Valcárcel, 1859: 653; *APE* I, n.º 23). Las proposiciones complementarias, por su parte, se dividen en *determinativas* y *explicativas*: son determinativas las que sirven para “limitar ó circunscribir la significacion vaga y general de las palabras, ó lo que es lo mismo, para disminuir la extension en que se toman” (Valcárcel, 1859: 653; *APE* I, n.º 23). Las explicativas no tienen esta capacidad determinativa, “lo único que hacen es añadirle [a la palabra a la que modifican] cualidades ó circunstancias que en nada alteran la extensión de la idea” (Valcárcel, 1859: 654; *APE* I, n.º 23).

- (x) *El hombre que tiene sentimientos de dignidad no descende hasta el cielo en que se arrastran las almas pequeñas y ruines.*
- (y) *Alejandro, a quien sus hazañas le alcanzaron el renombre de Magno, dicen dél que tuvo sus ciertos puntos de borracho (Cervantes).*

El ejemplo de (x) es una proposición principal absoluta que presenta dos proposiciones complementarias determinativas: la primera restringe la significación de la palabra *hombre*; la segunda limita la extensión de *cielo*. En (y), sin embargo, la función de la proposición no es la de determinar, sino la de añadir cualidades o circunstancias relativas a *Alejandro*.

Sean determinativas o explicativas, las proposiciones complementarias pueden aparecer de manera incidental, esto es, intercalándose entre el sujeto y el verbo. Si la proposición incidente es explicativa, “el escritor debe colocarla entre dos comas” para dejar al sujeto “toda su extensión” (Valcárcel, 1859: 654; APE I, n.º 23). Así, en este caso:

- (z) *Las señoras que estaban cansadas se marcharon,*

La proposición incidente *que estaban cansadas* se entiende como determinativa, puesto que concreta la significación de *señoras* excluyendo a las que no estaban cansadas. Si se concibiera como explicativa, la proposición principal querría expresar que todas las señoras se fueron porque estaban cansadas, y tendría que indicarse colocando la proposición incidente entre comas. Diferencia básica entre las proposiciones incidentes determinativas y explicativas, y que ayuda en la identificación de cada tipo, es que las determinativas no pueden suprimirse sin alterar el verdadero sentido del resto de la proposición absoluta.

PROPOSICIÓN GRAMATICAL									
Constituyentes						Tipos			
Sujeto			Atributo			Principales		Complementarias	
(elem)		(compl)	(elem)	(compl)		ABSOLUTAS	RELATIVAS	DETERMINATIVAS	EXPLICATIVAS
Simple	Compuesto	Complejo	Incomplejo	Simple	Compuesto			Incidentales No incidentales	

Figura 8.5. La proposición gramatical: constituyentes y tipos. Valcárcel (vía mediática).

En la misma línea de las entregas de agosto (*Gram-1*) y diciembre (*Gram-2*) del año anterior, en este último artículo del ciclo, el principal objetivo de Valcárcel es dar cuenta de las limitaciones y problemas del trabajo gramatical en las escuelas. En esta ocasión centra su crítica en una cuestión terminológica (por su repercusión en los ejercicios de análisis que le ocuparon en *Gram-1*) con el propósito de demostrar que las etiquetas de *proposición principal* y *proposición complementaria* no son usadas con precisión por los gramáticos, lo cual confunde al discípulo. Como es habitual en todo el ciclo, la exposición no prescinde de ejemplos claros ni escatima en explicaciones.

(aa) *El duque y la duquesa*, QUE DE NADA DE ESTO ERAN SABIDORES, *estaban esperando en qué*
 Prop. principal Proposición complementaria Prop. principal
había de parar tan extraordinario lavatorio.
 Prop. principal

En contra de la opinión extendida entre los gramáticos, Valcárcel llama la atención sobre el error de analizar el fragmento marcado en versalita en (aa) como proposición complementaria y considerar que el resto es la proposición principal. Su opinión es firme: proposición principal es la totalidad, incluida la llamada proposición complementaria, parte imprescindible en el conjunto para que adquiriera su sentido completo. La propuesta de análisis sería, por tanto, la que ofrecemos en (ab):

(ab) *El duque y la duquesa*, QUE DE NADA DE ESTO ERAN SABIDORES, *estaban esperando en qué...*
 Proposición complementaria
 Prop. principal

El deslinde entre *proposición principal* y *proposición complementaria* es claro: la segunda forma parte de la primera, y su delimitación no puede implicar escindirla del resto de la proposición, pues sin ella la proposición principal perdería su sentido. En palabras de Valcárcel (1859: 652-653; *APE* I, n.º 23):

Llámanse *proposicion principal* á una proposicion compleja, comparada en su totalidad con otra que ella contiene llamada *complementaria*, porque sirve de complemento al sugeto ó al atributo de la primera. Se vé, pues, que estas denominaciones son correlativas, esto es: que la proposicion total no es principal si no con respecto á la complementaria, y esta no puede llamarse tal, si no con relacion á la principal que es el todo.

La entrega final del ciclo temático que nos ocupa también se cierra, como en *Gram-2*, con una (auto)alabanza de la doctrina expuesta, teñida de dura crítica a las teorías imperantes en los manuales de gramática. Leyendo sus palabras es inevitable pensar en los postulados académicos, si bien en esta ocasión no hay mención directa a la Corporación. Sí se alude, sin embargo, a nombres destacados como Mata y Araújo o el mismo Nebrija. Destacamos algunas líneas de los párrafos finales de la entrega, significativas de la constante preocupación de Valcárcel por ofrecer una teoría que resulte útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática:

Esta es la verdadera teoría fundamental de las proposiciones, la mas sencilla, la mas filosófica y la que debe derribar por su base esa confusion de oraciones primeras y segundas de verbo sustantivo, primeras y segundas de activa, de pasiva, de infinitivo, de relativo, de gerundio [...] oraciones finales, oraciones condicionales, etc., etc. Toda esta jerigonza, que en nuestra opinión nada enseña y para nada sirve [...]. (Valcárcel, 1859: 655; *APE* I, n.º 23)

8.4. Antonio Valcárcel, gramático “de manual”

Nueve años antes de iniciar sus colaboraciones en *APE* con las entregas gramaticales del ciclo analizado, Valcárcel había publicado un *Compendio de la gramática española, basado en principios lógicos, y arreglada su ortografía á la de la Academia*, del que se dio a la imprenta una segunda edición tres años más tarde. En el *Compendio* se desarrolla una teoría gramatical que podemos considerar ecléctica entre la tradición académica y la corriente lógico-filosófica, como ya apuntó Zamorano Aguilar (2000). En las páginas dedicadas “al lector”, Valcárcel pone de manifiesto su intención de ofrecer un tratado sencillo, por lo que ha decidido suprimir todas aquellas reglas “innecesarias en una gramática destinada a los naturales del país, en virtud de que estos nunca las infringen” (Valcárcel, 1849: 6). Es la razón que explica que no encontremos en este manual reglas sobre el régimen de la preposición y del nombre, o sobre la apócope de ciertos adjetivos..., puesto que rara vez los hablantes tienen dificultades en su aplicación. El autor parece tener claro que aligerando la gramática de reglas de dudosa o nula utilidad se logrará que deje de resultar a los discípulos una materia “árida y trabajosa”, pues “filosóficamente tratada, se presenta clara, sencilla y amena” (Valcárcel, 1849: 7). Es lo que pretende conseguir con su tratado. Y este mismo espíritu de reducir la teoría a reglas simples y sistemáticas sigue intacto en las entregas gramaticales que da a la prensa casi una década después, según hemos comprobado con el análisis de los artículos de *APE*.

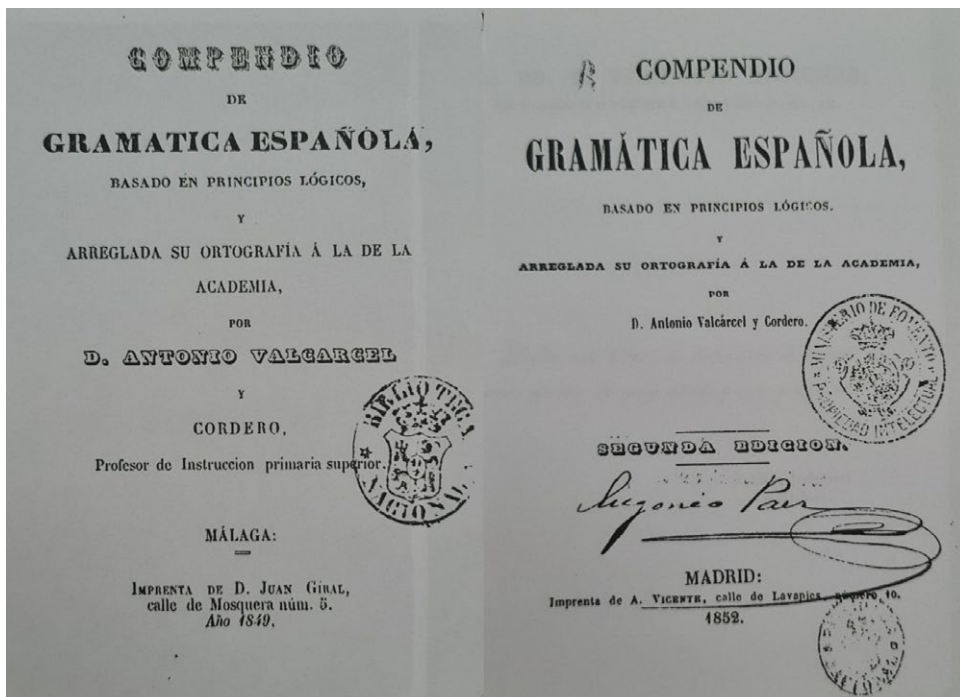


Figura 8.6. Portadas de las ediciones 1.^a y 2.^a del *Compendio de gramática española*. Valcárcel (vía *manualística*). Fotografías tomadas de los ejemplares de la biblioteca personal de José J. Gómez Ascencio.

El compendio no está exento, sin embargo, de “defectos” y el autor siente la necesidad de justificar el que parece entender como el más llamativo:

Quiero por último manifestar que el presente libro, tan reducido y superficial, tiene también sus defectos, y de buen calibre. Uno de ellos es el dar a conocer las cosas en virtud de las definiciones, o tratar la materia patas arriba, lo cual he dejado correr por ser antigua usanza en muchos libros destinados para las escuelas, y no atreverme á enderezar un tuerto de esta naturaleza. (Valcárcel, 1859: 8)

En efecto, la exposición doctrinal en el *Compendio*, a diferencia de lo que ocurre en las entregas gramaticales de 1858 y 1859, suele partir de la definición de un concepto y girar en torno a las definiciones y clasificaciones establecidas; y aunque los ejemplos no son escasos en el manual, parecen no tener, sin embargo, el protagonismo que indudablemente adquieren en las entregas, en las cuales el cuerpo ejemplificativo tiene un triple valor: ilustrativo (de la

teoría), orientativo (del uso) y reflexivo (del funcionamiento de la lengua). Así, en el capítulo que el *Compendio* dedica a los complementos, los ejemplos tienen el papel principal de ilustrar una definición o una clasificación, o bien de confirmar el funcionamiento de una regla. El desarrollo teórico en torno a la noción y tipos de *complemento* es mucho más breve que en *Gram-2* y se limita a la definición del concepto y a una sucinta explicación de dos clasificaciones no excluyentes: la que distingue entre complementos determinativos y explicativos, y la que diferencia entre complementos directos e indirectos. Un apunte final recuerda tímidamente el principio básico sobre el que Valcárcel (1849: 71; 1852: 70-71)¹⁰ basa la teoría de los complementos en la entrega de diciembre de 1858:

Qué debe advertirse respecto á la colocacion de los complementos?
Que debe cuidarse mucho de colocarlos después de los nombres o verbos a que se refieran; pues de no hacerlo así, suele cambiarse enteramente la idea.
Encontré los zarcillos de quincalla, en una tienda.
Dice que estudie con afán.
El general, que era diestro y astuto, engañó a su enemigo.
Son muy distintos de...
Encontré los zarcillos en una tienda de quincalla.
Dice con afan que estudie.
El general engañó a su enemigo, que era diestro y astuto.
Y todo por la trasposicion de los complementos.

En el mismo bloque dedicado a la sintaxis, a continuación del capítulo “De los complementos”, encontramos el capítulo “De la proposición”. En él se ofrece una definición del concepto de *proposición gramatical* similar a la que se da en la última entrega del ciclo de prensa: la proposición es “un juicio espresado con palabras” (Valcárcel, 1849: 71; 1852: 71). Quizá pudiera profundizarse en el análisis comparado de esta definición y la dada en *APE* en el artículo de 1859, evaluando si el orden de los elementos (*juicio* → palabras, en 1849; *frase* → *juicio*, en 1859) pudiera responder a que se concede distinto grado de importancia a la dimensión lógica y a la lingüística en cada una de las vías (el manual y el “pseudofolletín”), pero no parece ser suficientemente significativo para el propósito de nuestro trabajo. Como sucede con el capítulo dedicado a los complementos, las páginas sobre la proposición presentan una teoría escueta, que puede resumirse en:

¹⁰ Aunque damos la referencia de las dos ediciones del *Compendio*, las citas directas las tomamos del texto de 1849. El cotejo de las dos ediciones descubre diferencias puntuales de acentuación (por ejemplo, en la segunda línea de esta cita, los monosílabos *o* y *a* sí aparecen acentuados en la edición de 1852: “Que debe cuidarse mucho de colocarlos después de los nombres ó verbos á que se refieran”) y de uso de grafías.

1. Definición.
2. Partes constitutivas: sujeto y atributo. Definición de ambos conceptos.
3. Preguntas para la localización del sujeto y el atributo.
4. Estructura interna: posibilidad de aparición de complementos (*sujeto completo y atributo completo*).
5. Ejemplos (sin comentario) de /nombre + complemento/ como *sujeto*, *complemento directo* y *complemento indirecto*.
6. Ejemplos (sin comentario) de sujetos, atributos y *complementos compuestos*.
7. Cuadro sinóptico de la proposición.

Aun estando presididos por un mismo espíritu, son evidentes las diferencias de planteamiento del manual y las entregas gramaticales. En estas últimas, la doctrina está claramente al servicio del objetivo pedagógico perseguido: ofrecer reglas sencillas y sistemáticas al alumno para que pueda ver en la gramática una herramienta útil que le ayude a mejorar su comprensión y producción de textos.

8.5. Conclusiones

El análisis de los artículos firmados por A. Valcárcel en el primer volumen de *Anales de primera enseñanza* ha permitido confirmar que, en el panorama educativo del siglo XIX, y concretamente en el ámbito de la enseñanza gramatical, existe una convivencia eficaz y productiva entre dos canales: el tradicional de los libros y manuales de enseñanza (*vía manualística*) y el alternativo que ofrece la prensa periódica –y específicamente, la prensa del magisterio– (*vía mediática*). Ambos canales se complementan y retroalimentan, y de ambos participan muchos de los gramáticos y maestros de la época, como es el caso del autor al que hemos atendido. El análisis comparativo de su *Compendio de gramática española* (1849 y 1852) y de los artículos publicados en *APE* permite, además, extraer las siguientes conclusiones:

- Primera. En la concepción y planteamiento esenciales, podemos afirmar la total correspondencia entre la doctrina defendida por Valcárcel en la vía manualística (el libro de gramática que firma) y la vía mediática (las entregas que da a la prensa del magisterio). No obstante, cabe destacar de los artículos de periódico la mayor generosidad de sus explicaciones y ejemplificaciones, orientadas en todo momento a convertir el aprendizaje gramatical en un proceso útil y desprovisto de teorías que de poco sirven al alumno para mejorar en sus habilidades comprensivas, reflexivas y de expresión. En este sentido –y en el caso que nos ha ocupado–, la voluntad pedagógica es mucho mayor en la vía mediática.
- Segunda. Las condiciones físicas del nuevo canal de difusión gramatical obligan a seccionar los contenidos, pero lejos de encorsetar el desarrollo

de la doctrina, parecen incluso beneficiarlo, pues en cada entrega se aprecia especial esmero en el análisis de la casuística, en proporcionar ejemplos que permitan al lector quedar convencido de la teoría que se está defendiendo. Quizá el saber que las páginas serán leídas por un elevado número de profesionales de la enseñanza gramatical y que, indirectamente, pueden ser un vehículo de acceso a las aulas (a través de las explicaciones de aquellos maestros que queden convencidos y se hagan eco del contenido de cada “folletín”) motive este mayor esfuerzo argumentativo-ejemplificativo que a menudo se observa en el modelo discursivo de la *entrega gramatical* y que ha quedado acreditado con el análisis de los artículos firmados por Valcárcel en *APE*.

- Tercera. Se confirma el engranaje que suponen los *ciclos temáticos*, siendo cada una de las entregas una pieza conectada –de manera coherente y cohesionada– con las otras: se hacen remisiones directas de una entrega a otra y el contenido de algunos artículos solo puede entenderse en profundidad teniendo en cuenta la lectura de una entrega anterior.
- Cuarta. El análisis contrastado de la producción gramatical de Antonio Valcárcel, difundida paralelamente en la tradicional vía manualística y la nueva vía mediática, sirve de botón de muestra y de aval para poder dar carta de naturaleza a la nueva realidad de enseñanza gramatical por *entregas* como modalidad discursiva de nuestra tradición gramatical, y a su canal de difusión mediática (la prensa del magisterio) como fuente gramatigráfica de primer orden.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- VALCÁRCEL Y CORDERO, A. (1849). *Compendio de gramática española, basado en principios lógicos, y arreglada su ortografía á la de la Academia*. Imprenta de D. Juan Giral.
- (1852). *Compendio de gramática española, basado en principios lógicos, y arreglada su ortografía á la de la Academia*. Imprenta de A. Vicente.
- (1858a). Sobre el método analítico. *Anales de Primera Enseñanza*, tomo I, n.º 2: 37-41.
- (1858b). Gramática. *Anales de Primera Enseñanza*, tomo I, n.º 4, 105-110.
- (1858c). Lógica. Del juicio y el raciocinio. De la proposición y el razonamiento. *Anales de Primera Enseñanza*, tomo I, n.º 8, 236-240.
- (1858d). Gramática. *Anales de Primera Enseñanza*, tomo I, n.º 12, 362-369.
- (1859). Teoría de las proposiciones gramaticales. *Anales de Primera Enseñanza*, tomo I, n.º 23, 650-655.

Fuentes secundarias

- CHECA GODOY, A. (1993-1994). Apuntes para un censo de la prensa pedagógica en España. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 12-13, 596-610.
- DURÁN LÓPEZ, F. (2018). Estructuras de la prensa en el Cádiz de las Cortes: propuestas metodológicas. *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo*, 24, 419-436.
- GARCÍA FOLGADO, M. J. (2021). Lengua y gramática. En *El Magisterio Español (1871-1880). Boletín de Filología*, LVI, 1, 17-49.
- (2022) La enseñanza de la gramática como práctica reflexiva: aproximación histórica. *Tejuelo*, 35(2), 15-44.
- GARRIDO VÍLCHEZ, G. (2023). Vías de canalización de la enseñanza gramatical en el siglo XIX: el binomio prensa-lengua y el fenómeno de la *gramática por entregas*. *Tejuelo*, 37, 195-218.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. (2021a). La polémica lingüística como tipología discursiva en la prensa española del XIX. Los discursos polémicos de Fernando Gómez de Salazar. *Pragmalingüística*, 29, 173-181.
- (2021b). Una polémica ortográfica en la prensa española del sexenio democrático (1868-1874). Gómez de Salazar contra Bosch y Condomines. *Boletín de Filología*, LVI, 2, 419-444.
- GUTIÉRREZ CUADRADO, J. (1988). La lengua en los Anales de Primera Enseñanza: descripción de un ejemplo de la ideología, ciencia y cohesión grupal de la prensa decimonónica. En *Actas del II Simposio de Enseñanza e Historia de la Ciencias* (pp. 143-172). SEHCYT.
- PUCHE LORENZO, M. A. (2019). La utilidad de lo efímero en el estudio de la lengua del siglo XIX: cuestiones gramaticales a través de la prensa. *Anuari de Filologia. Estudis de lingüística*, 9, 179-202.
- RIVAS ZANCARRÓN, M. y GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. (eds.) (2020). *Creencias y actitudes ante la lengua en España y América (siglos XVIII-XIX)*. Iberoamericana.
- SUREDA GARCÍA, B. (1985). Los inicios de la difusión del método de Pestalozzi en España. El papel de los diplomáticos españoles en Suiza y de la prensa periódica. *Historia de la Educación*, 4, 35-62.
- VICÉN FERRANDO, M. J. (30 de junio de 2022). Mariano Carderera y Potó. En Real Academia de la Historia, *Diccionario Biográfico Electrónico*.
- ZAMORANO AGUILAR, A. (2000). El *Compendio de gramática española, basado en principios lógicos y arreglada su ortografía á la de la Academia* (1849) de Antonio Valcárcel y Cordero. *Ámbitos: Revista de Estudios de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3, 46-57.