

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA

LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA Y SU ENSEÑANZA EN LA
SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XVIII Y PRINCIPIOS DEL
XIX (1768-1815)

MARÍA JOSÉ GARCÍA FOLGADO

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Servei de Publicacions
2005

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 19 de Setembre de 2005 davant un tribunal format per:

- D. Emilio Ridruejo Alonso
- D. Francisco Javier Satorre Grau
- D^a. M^a Teresa Echenique Elizondo
- D. José Jesús Gómez Asencio
- D^a. Margarita Lliteras Poncel

Va ser dirigida per:

D^a. M^a José Martínez Alcalde

©Copyright: Servei de Publicacions
M^a José García Folgado

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-6378-7

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Artes Gráficas, 13 bajo
46010 València
Spain
Telèfon: 963864115

**LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA Y
SU ENSEÑANZA EN LA
SEGUNDA MITAD DEL SIGLO
XVIII Y PRINCIPIOS DEL
SIGLO XIX (1768-1813)**

TESIS DOCTORAL
Elaborada por:
María José García Folgado
Dirigida por:
María José Martínez Alcalde



**UNIVERSITAT DE VALENCIA
Facultat de Filologia
Valencia 2005**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I. PRIMERA PARTE	
I. CUESTIONES TERMINOLÓGICAS Y CONCEPTUALES	
1. La enseñanza de la gramática: estudios y problemas	9
2. Problemas para una historificación de las ciencias del lenguaje del siglo XVIII. Estado de la cuestión	13
3. Propuestas para el análisis historiográfico	
3.1. Propuesta para una periodización de la gramática española	
3.1.1. Cuestiones previas	17
3.1.2. Periodización	19
3.1.2.1. Etapa inicial: antecedentes	20
3.1.2.2. Etapa de transición	23
3.1.2.3. Etapa de consolidación	25
3.2. Etapa de estudio: delimitación del objeto y obras escogidas	
3.2.1. Cuestiones de límites	27
3.2.2. La gramática escolar	29
3.2.2.1. Definición y alcance del término	29
3.2.2.2. Clasificación	34
3.2.2.3. La gramática escolar como manual	44
3.2.3. Corpus	46
II. EL PERIODO DE ESTUDIO	57
1. Breve introducción histórica: política y educación	59
2. Motivaciones para el estudio de la lengua en el siglo XVIII	65
2.1. La política lingüística	67
2.1.1. La política borbónica hasta 1789	67
2.1.1.1. La política lingüística sustitutoria	70
2.1.1.2. La política lingüística institucionalizadora	76
2.1.2. De la ideología revolucionaria a las Cortes de Cádiz	79
2.2. El pensamiento ilustrado	83
2.2.1- La importancia de lo lingüístico	83
2.2.2. Nuevas concepciones educativas	84
2.2.2.1. Las críticas a la enseñanza tradicional y la renovación de la enseñanza del latín	85

II

2.2.2.2. La importancia del estudio de la lengua materna: recepción de las principales corrientes europeas y propuestas españolas	92
2.2.2.3. El papel del libro	99
3. La lengua española en los planes de estudios ilustrados	
3.1. Introducción	101
3.2. Las primeras letras (educación primaria)	
3.2.0. Cuestiones generales	103
3.2.1. Periodo inicial (1768-1780)	104
3.2.1.1. Introducción	104
3.2.1.2. Climent, Puig y los Rudimentos de gramática castellana (1770)	106
3.2.1.3. Ballot	111
3.2.1.4. La Sociedad Bascongada de Amigos del País y las Primeras Letras	113
3.2.2. Segunda etapa (1780-1813)	
3.2.2.0. Introducción	118
3.2.2.1. El Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras	123
3.2.2.2. El Método Uniforme de los escolapios	144
3.2.2.3. Anduaga y la Academia de Primera Educación	151
3.3. La enseñanza secundaria	
3.3.0. Introducción	159
3.3.1. Las escuelas de latinidad	161
3.3.1.1. El Seminario Andresiano de Valencia y Benito de San Pedro	165
3.3.1.2. La Academia privada de latinidad y demás ramas de Humanidades de Agustín Muñoz Álvarez	179
3.3.1.3. Otras escuelas de latinidad: González Valdés y Sanchis Abella	183
3.3.2. Las escuelas profesionales	187
3.3.2.1. El Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía	189
3.3.3. La enseñanza de lenguas extranjeras: Castillo	193
3.4. Cronología	197

II. SEGUNDA PARTE

0. CUESTIONES GENERALES	201
I. PRIMER PERIODO (1769-1780)	
1. Benito Martínez Gómez Gayoso	
1.1. Introducción	203
1.2. Definición de gramática. Las partes de la oración	207
1.3. Ortología y ortografía	209
1.4. Etimología	211
1.4.1. Artículo	211
1.4.2. Nombre	214
1.4.3. Pronombre	221
1.4.4. Verbo	228
1.4.5. Participio	236
1.4.6. Preposición	236
1.4.7. Adverbio	237
1.4.8. Interjección	238
1.4.9. Conjunción	239
1.5. Sintaxis	241
1.6. Prosodia	249
1.7. Conclusiones	251
2. Benito de San Pedro	
2.1. Introducción	253
2.2. De la Gramática y de sus partes	261
2.3. Del origen y épocas de la lengua española	263
2.4. La Analogía: las partes de la oración	285
2.4.1. Introducción	285
2.4.2. Los accidentes gramaticales	286

IV

2.4.3. El artículo	289
2.4.3. El nombre	293
2.4.4. El pronombre	295
2.4.5. El verbo	301
2.4.6. El participio	314
2.4.7. Las partes indeclinables	315
2.4.7.1- El adverbio	315
2.4.7.2. La preposición	317
2.4.7.3. Las conjunciones	319
2.4.7.4. La interjección	322
2.5. La Sintaxis	323
2.6. La Prosodia	341
2.7. La Ortografía	345
2.8. Conclusiones	363
3. Salvador Puig	
3.1. Introducción	365
3.2. Definición y objeto de la gramática	367
3.3. Las partes de la oración	369
3.3.1. Nombre	373
3.3.2. El pronombre	380
3.3.3. El verbo	383
3.3.4. El participio	392
3.3.5. La preposición	393
3.3.6. El adverbio	396
3.3.7. La interjección	397
3.3.8. La conjunción	399
3.4. Conclusiones	401
4. Bernardo Agustín de Zamora	
4.1. Introducción	403
4.2. Definición y división de la gramática	407
4.3. Primera parte	409

4.3.1. Los sonidos	409
4.3.2. Las grafías	412
4.4. Segunda parte	413
4.4.1. La tesis racionalista	413
4.4.2. Las clases de palabras	414
4.4.2.1. Nombre	415
4.4.2.2. Artículo	418
4.4.2.3. Pronombre	419
4.4.2.4. Preposición	421
4.4.2.5. Adverbio	422
4.4.2.6. Verbo	422
4.4.2.7. Conjunción e interrogación	427
4.4.2.8. Interjección	428
4.4.3. Sintaxis	428
4.5. Conclusiones	431
5. Recapitulación	433
II. SEGUNDO PERIODO (1780-1813)	
1. Gramáticas para las primeras letras	435
1.1. Los tratados	
1.1.1. Delgado	437
1.1.2. Balbuena	438
1.1.3. Anónimo-1792	439
1.1.4. Cristóbal y Jaramillo	440
1.1.5. Ballot	441
1.1.6. Rubel	442
1.1.7. Torío de la Riva	443
1.1.8. Anónimo-1802	445
1.1.9. Díaz	446
1.1.10. Cortés	446
1.1.11. Herranz	447

VI

1.2. Cuestiones generales	
1.2.1. La gramática y sus partes	
1.2.1.1. Definición de gramática	449
1.2.1.2. Las partes de la gramática	453
1.3. Las partes de la oración	457
1.3.1. Nombre	458
1.3.2. Artículo	471
1.3.3. Pronombre	475
1.3.4. Verbo	479
1.3.5. Participio	513
1.3.6. Categorías invariables	514
1.3.6.1. Adverbio	515
1.3.6.2. Preposición	519
1.3.6.3. Conjunción	522
1.3.6.4. Interjección	524
1.4. Sintaxis	527
1.5. Conclusiones	539
2. Gramáticas de educación secundaria	541
2.1. Los tratados	
2.1.1. Castillo	543
2.1.2. González Valdés	544
2.1.3. Sanchis Abella	545
2.1.4. Jovellanos	547
2.1.5. Muñoz Álvarez	548
2.1.6- Jaramillo-1800	551
2.1.7. Mata y Araujo	553
2.1.8. Anónimo-1813	555
2.2. Cuestiones generales	
2.2.1. La gramática y sus partes	557
2.2.1.1. Definición de gramática	557
2.2.1.2. Las partes de la gramática	562
2.3. Las partes de la oración	567
2.3.1. Nombre	574

2.3.2. Artículo	590
2.3.3. Pronombre	595
2.3.4. Verbo	600
2.3.5. Participio y gerundio	621
2.3.6. Las categorías invariables	623
2.3.6.1. Adverbio	624
2.3.6.2. Preposición	626
2.3.6.3. Conjunción	629
2.3.6.4. Interjección	630
2.4. Sintaxis	633
2.5. Conclusiones	643
III. CONCLUSIONES	645
IV. BIBLIOGRAFÍA	
1. Fuentes primarias	659
2. Fuentes secundarias	673

Introducción

La gramaticografía española es una rama de la Historiografía Lingüística que ha experimentado un importante auge en los últimos tiempos; buena prueba de ello es la publicación de materiales diversos, la redacción y publicación de tesis doctorales con ese objeto o los trabajos que se dedican a ello en diferentes publicaciones y encuentros científicos (cfr. BIBLIOGRAFÍA al final de este trabajo). Sin embargo, la perspectiva adoptada en la gran mayoría de estos trabajos es interna, esto es, se presta atención al desarrollo de la teoría gramatical (de un aspecto concreto, un autor individual o una serie de autores puestos en contraste), pero no –o, al menos, en menor medida–, a los aspectos externos, esto es, quién cuenta y por qué, así como lo que se cuenta.

En este sentido, es especialmente importante la corriente gramatical escolar, dado que gran parte de los manuales redactados hasta el siglo XX (y posteriores) se inscriben en ella y son fruto de un inicial objetivo didáctico. Dicha corriente carece, con alguna salvedad, de estudios en nuestra tradición: no hay trabajos que aborden el estudio de la gramática española en su vertiente escolar, poniendo en relación las obras con sus destinatarios, con la práctica docente, la legislación que controlaba su producción o su lugar en la escala epistemológica. Todo ello se revela especialmente importante dado que afecta de forma determinante tanto a la macroestructura del tratado, como a las fuentes seleccionadas y teoría exhibida.

Ante esta realidad, el principal objetivo del presente estudio es intentar subsanar la laguna a la que hemos hecho referencia, con el fin de acercarnos a una realidad que caracteriza muy especialmente nuestra historia gramatical: se hace necesario un estudio de nuestra gramaticografía a la luz de la tradición escolar para comprender desde su base los principios en que los autores han fundamentado sus descripciones e interpretaciones lingüísticas e, incluso, las consecuencias de su actividad. En este sentido, se trata de entender la historiografía lingüística no como un a priori impuesto por la acumulación documental, sino más bien como un horizonte a construir a partir de diversas herramientas teóricas y de un conocimiento profundo tanto de los textos de codificación y reflexión lingüística como de las prácticas de regulación de las formas, los usos comunicativos y los patrones de conciencia lingüística.

Se trataría, en primer lugar, de una aproximación que intenta adecuar los presupuestos de una historiografía ‘interna’, la que se centra en el contenido propiamente lingüístico, con una historiografía de tipo ‘externo’, que busca analizar las

teorías en su contexto social y cultural¹; al fin y al cabo, un libro –una gramática no es sino un tipo de libro– no es más que un objeto inerte si no nos interrogamos por el contexto en el que se produjo y desde el que llega a nosotros. Un libro es un comentario del mundo en el que se escribe; desde este punto de vista, una gramática es un comentario de una lengua acerca de la cual se teoriza en un momento dado y de un contexto educativo (y por tanto de poder) en el que se gestiona.

En segundo lugar, y partiendo de la idea de la gramática como un tipo de texto determinado, la aproximación a las obras que componen el presente estudio es igualmente doble: intertextual e intratextual²; la primera consiste en relacionar un texto concreto con otros, es decir, una gramática no es una unidad aislada sino que forma parte de una red compleja de interrelaciones que es necesario explicar y comprender. La segunda se adentra en el interior del texto gramatical, sus propiedades y características precisas y definidas, esto es, «el texto comparte con otros muchos una composición y planificación globales que vienen impuestas por el tipo de discurso y de género pero, a su vez, cada texto tiene una estructura que le es propia»³.

El objetivo de esta investigación, teniendo en cuenta estas dos aproximaciones, es poner de relieve la naturaleza, las formas de difusión y las implicaciones de la gramática española para españoles en la segunda mitad del siglo XVIII.

Se ha dividido el trabajo en dos grandes bloques, seguidos de unas conclusiones y un apartado destinado a las Referencias Bibliográficas:

- I. Este bloque se compone de un primer capítulo destinado a las cuestiones terminológicas y conceptuales y un segundo capítulo destinado a la descripción del periodo estudiado. Se ha procurado abordar todas las cuestiones relacionadas con la gramática escolar como objeto de una época, esto es, se ha procurado definir el objeto de estudio y establecer

¹ Nieves Vila Rubio («Historiografía Lingüística: observaciones terminológicas y conceptuales», MAQUIEIRA, M. *et al.* (eds.): *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco-Libros, 2001, pp.1003-1013), indica siguiendo a Pierre Swiggers («Reflections on (Models or) Linguistic Historiography», HÜLLEN, W. (ed.): *Understanding the Historiography of Linguistics. Problems and Projects*, Münster, Nodus, pp. 21-34) que es posible afrontar el estudio historiográfico en lingüística desde esta doble perspectiva, puesto que no existe antagonismo entre ambas aproximaciones –la externa y la interna– «sino que están, por supuesto, imbricadas una en otra» (p. 1009).

² Esta es la propuesta de investigación gramaticográfica de Esparza «De antiguos y modernos: ‘Gramática tradicional’, tradición gramatical y análisis gramaticográfico», *Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL*, pp. 455-468; agradecemos al profesor Esparza el habernos proporcionado una copia de este trabajo antes de su publicación.

³ LÓPEZ ALONSO, C. y A. SERÉ: *La lectura en lengua extranjera. El caso de las lenguas románicas*, Hamburgo, Buske, 2001, p. 15, *apud* ESPARZA, «De antiguos y modernos...».

una clasificación coherente, poner de relieve los acontecimientos históricos que llevan a la aparición de la gramática escolar y, finalmente, describir a grandes rasgos las coordenadas de producción de los tratados analizados.

- II. En este bloque se han analizado los veintiocho tratados que componen el corpus en dos capítulos. En el primero se estudian de forma independiente las obras de San Pedro, Gómez Gayoso, Puig y Zamora, propiamente tratados pre-académicos. En el segundo se ha establecido una división de las obras teniendo en cuenta su objeto (primeras letras / enseñanza secundaria) y tras una primera aproximación genérica a las obras, se analiza la teoría expuesta en ellas en conjunto, con el fin de presentar una visión lo más amplia posible. Esta aparente ruptura con el tratamiento que se ha otorgado a las obras del primer periodo se justifica por la cercanía teórica de la mayoría de los manuales entre ellos, derivada de la fuerte influencia que ejerce la Academia.

Así pues, planteamos un estudio insertado en el campo de la investigación gramaticográfica española, en el que se pretenden como objetivos prioritarios, entre otros:

1. Analizar la evolución y los rasgos de caracterización de la gramática escolar española en sus inicios, para lo cual nos serviremos de manera rigurosa de cuanta información nos aporten los tratados y la documentación de la época.
2. Dar a la luz y acometer el estudio de obras que hasta la fecha no han sido objeto de estudio de otros investigadores.
3. Analizar desde una óptica diferente tratados gramaticales que ya han sido objeto de otros estudios y aportar nuevos datos sobre ellos.



No es posible finalizar esta introducción sin expresar el agradecimiento a todas aquellas personas que han hecho posible la realización de esta tesis doctoral; la nómina es grande, como grande es la deuda académica y personal que he contraído a lo largo de estos años de trabajo, por lo que quede mi agradecimiento para todos ellos recogido aquí. No puedo, sin embargo, dejar de nombrar a María José Martínez Alcalde y a Juan José García García, sin cuya seguridad, apoyo y empuje jamás habría llegado a su fin; así como a María Teresa Echenique Elizondo, que siempre confió en mí.

In memoriam Francisco Jacinto García García

Primera Parte

I. Cuestiones terminológicas y conceptuales

1. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA: ESTUDIOS Y PROBLEMAS

La historia de la enseñanza del español como lengua materna –las etapas educativas, los presupuestos metodológicos y los materiales que se utilizaron–, está todavía hoy por hacer. Aproximaciones a los manuales dedicados a la enseñanza gramatical son las realizadas por Martínez Marín¹, en un artículo centrado fundamentalmente en los siglos XVIII y XIX, y Martínez Navarro², en su tesis doctoral que tiene como objeto principal el siglo XX³. Algunos autores, asimismo, se han preocupado por la presencia del español en la práctica docente, especialmente en su relación con el latín, como Esparza Torres⁴ o Luis Gil Fernández⁵, quien, en su magnífico trabajo sobre el Humanismo español, recoge gran cantidad de noticias acerca del problema de la enseñanza de la lengua latina y la preocupación de los docentes por cambiar el método tradicional e imponer su enseñanza desde la lengua materna del alumno. Asimismo, en el número extraordinario de la *Revista de Educación*, de 1988 (año del centenario de Carlos III), dedicado exclusivamente a la educación en la Ilustración española, podemos encontrar múltiples referencias a este tema; entre otras, las de Aguilar Piñal⁶, quien trata someramente el problema de la sustitución del castellano por el latín en la educación secundaria. Este tema es abordado también, en

¹ MARTÍNEZ MARÍN, J.: «La gramática escolar del español durante los siglos XVIII y XIX», FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M. *et al.* (eds.): *Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco-Libros, 1999, pp. 493-502.

² MARTÍNEZ NAVARRO, I.: *La gramática en la enseñanza de la lengua española*, Murcia, DM, 1996.

³ Por el contrario, sí que contamos con estudios algo más abundantes sobre la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera, como SÁNCHEZ PÉREZ, A. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL, 1992; MAQUIEIRA, M.: «Las gramáticas castellanas para extranjeros a lo largo del siglo XVI», *Contextos*, 11, 21/22, 1993, pp. 265-287 o LOPE BLANCH, J.M.: «La enseñanza del español durante el Siglo de Oro», FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M. *et al.* (eds.): *Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco-Libros, 1999, pp. 49-73, entre otros.

⁴ ESPARZA, M. A.: «Una interpretación de la Gramática Castellana de Nebrija a la luz de la tradición gramatical escolar» en *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios latinos*, Madrid, Editorial Complutense, 1993, pp. 149-180, y también «Trazas para una historia de la gramática española», CASADO, M. *et alii* (eds.): *Scripta Philologica in memoriam Manuel Taboada Cid*, A Coruña, Universidade da Coruña, 1996, vol. I, pp. 47-71.

⁵ GIL FERNÁNDEZ, L.: *Panorama social del humanismo español (1500-1800)*, Madrid, Alhambra, 1981.

⁶ AGUILAR, F.: «Entre la escuela y la universidad: La enseñanza secundaria en el siglo XVIII», *La educación en la Ilustración española. Revista de educación*, nº extraordinario, 1988, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 225-243.

otro lugar, por Gutiérrez Cuadrado⁷, quien se centra en la reforma universitaria llevada a cabo por los ilustrados, que pasa por la sustitución del latín por el castellano como lengua de la educación. Del asunto de la enseñanza y de la pugna latín-español, se ocupa también Lázaro Carreter, en su trabajo clásico sobre las ideas lingüísticas en el siglo XVIII⁸.

Es extraño este abandono de un aspecto tan importante de nuestra historia lingüística; tanto más si se tiene en cuenta la importancia de la tradición escolar y el hecho de que la gran mayoría de los manuales que conforman nuestro corpus gramatical durante los siglos XVI, XVII, XVIII, XIX y gran parte de los del XX son gramáticas escolares, es decir, fueron proyectados y escritos con una intención didáctica, para ser utilizados bien como ayuda en el aprendizaje del latín, bien para el aprendizaje y perfeccionamiento del español. La explicación, en principio, parece ser la adopción, por parte de los estudiosos, de una postura metodológica de tipo teórico; es decir, son investigaciones generales que se han preocupado más por los hechos de «teoría gramatical» y menos por las posibles consecuencias de la finalidad didáctica en la conformación de las obras. Un ejemplo claro de esto lo podemos encontrar en la clasificación que propone Lope Blanch para la lingüística de los Siglos de Oro: así, además de obras lexicográficas, gramáticas españolas para extranjeros y tratados sobre lenguas amerindias (gramáticas, vocabularios, etc), habla de obras que tienen básicamente un carácter teórico-descriptivo «por cuanto se trata de libros en que se analizan –con mayor o menor fortuna doctrinal– las características fonéticas,

⁷ GUTIÉRREZ CUADRADO, J.: «La sustitución del latín por el romance en la universidad española del siglo XVIII», en *Universidades españolas y americanas. Época colonial*, Valencia, CSIC- Generalitat Valenciana, 1987. También, «El latín sustituido por el castellano en la universidad española (siglos XVIII-XIX)», en *Actas del I Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Madrid, Arco-Libros, 1988, vol. II, pp. 1205-1213.

⁸ LÁZARO, F.: *Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII*, Barcelona, Crítica, 1985 (2ª reimpresión). Nos hemos limitado a reseñar los escritos que versan sobre la enseñanza de la gramática en España. Este tema, la gramática escolar, sin embargo, ha sido ampliamente tratado en Francia, especialmente en las décadas de los años 70 y 80 del siglo XX, aunque también hay estudios actuales. De especial importancia son los trabajos de A. CHERVEL: ... *il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, París, Payot, 1977 y *La culture scolaire: une approche historique*, París, Belin, 1998. También es interesante la aproximación que realiza J. P. CHISS, «La grammaire entre théorie et pédagogie», *Langue Française*, 41, pp. 49-59; así como el trabajo de S. DELASALLE Y J.C. CHEVALIER: *La linguistique, la grammaire et l'école*, 1750-1914, París, Arnauld Colin, 1986. Por último, en esta breve lista, nos gustaría citar el trabajo de A. COLLINOT Y F. MAZIÈRE: *Le français à l'école, un enjeu historique et politique*, París, Hatier, 1999. El tema ha sido estudiado, asimismo, en el ámbito catalán, siendo especialmente destacable la tesis doctoral de J. GINEBRA: *La Gramática catalana (1796-1829) de Joan Petit i Aguilar: estudi i edició*, Barcelona, Universitat de Barcelona, Tesis Doctorals Microfitxades n° 1678, 1992 y también algunos trabajos posteriores como «Llengua, gramàtica i ensenyament al tombant del segle XVIII al XIX», *Randa*, 31, 1992, pp. 65-79 o *L'obra gramatical d'Antoni Febrer i Cardona (1761-1841)*, Maó, Institut Menorquí d'Estudis, 1996.

morfológicas y aun sintácticas de la lengua castellana, incluyendo en no pocos casos digresiones en torno al origen y a la filiación del idioma»⁹. Dejando de lado el hecho de que, según esta clasificación, las obras que componen la polémica sobre el origen de la lengua también se incluirían en este último grupo, en ningún momento considera que el objetivo que persiguen estas obras, además de la dignificación del idioma, la simplificación del estudio del latín, etc.¹⁰, es la enseñanza de la gramática a los propios españoles¹¹. Tampoco trabajos como los de Gómez Asencio¹² o Calero Vaquera¹³ han tenido en cuenta este hecho, a pesar de que la mayoría de los tratados que estudian son textos pensados y redactados para enseñar el castellano y llevan en sus mismos títulos la finalidad práctica o escolar¹⁴.

Otro factor importante que explica este olvido es el desprecio por la gramática escolar, considerada, generalmente, dentro de la llamada «gramática tradicional»¹⁵; es decir, las aportaciones a la teoría lingüística de las obras escolares se ha dejado de lado al incluirse dentro de la gramática tradicional, la cual, como señala Sarmiento¹⁶, es olvidada por los teóricos actuales, «lastre inútil –dicen– para todos los efectos salvo el de erudición de museo» (p. 419). Se considera, por lo general, que el carácter normativo que caracteriza a este tipo de obras, además de su finalidad práctica, no presenta interés para los estudiosos, dada su carencia de reflexión teórica. Gómez Asencio¹⁷ ya señaló hace algunos años esta tendencia a desacreditar la gramática tradicional por su carácter normativo, frente a la ‘descriptiva’ o ‘científica’ que también propone cierta norma, y

⁹ LOPE BLANCH, J. M. (ed.) / TEXEDA, J.: *Gramática de la lengua española*. Edición y estudio introductorio de Juan M. Lope Blanch, México, UNAM, 1979, XII, *apud*, ESPARZA, «Trazas...».

¹⁰ Un repaso a las motivaciones y justificaciones de este tipo de obras, generalmente en sus partes prologales, puede consultarse en ROLDÁN PÉREZ, A.: «Motivaciones para el estudio del español en las gramáticas del siglo XVI», *RFE*, LVIII, 1976, pp. 201-229.

¹¹ Más adelante volveremos sobre esto.

¹² GÓMEZ ASENCIO, J. J.: *Gramática y categorías gramaticales en la tradición española (1771-1847)*, Salamanca, Ediciones Universidad, 1981; también *Subclases de palabras en la tradición española (1771-1847)*, Salamanca, Ediciones Universidad, 1985.

¹³ CALERO VAQUERA, M. L.: *Historia de la gramática española (1847-1920)*. De A. Bello a R. Lenz, Madrid, Gredos, 1986.

¹⁴ Cfr. MARTÍNEZ MARÍN, «Gramática escolar...», p. 494

¹⁵ Vid. LLITERAS, M.: «Sobre la llamada ‘gramática tradicional’ de la lengua española», en *Homenaje al profesor Emilio Alarcos García en el centenario de su nacimiento, 1895-1995*, Valladolid, Universidad, 1998, pp. 357-366. Puede consultarse también SARMIENTO, R.: «Tres Modelos de gramática tradicional en España», en DUTZ, K. D. Y H.J. NIEDEREHE (eds.): *Theorie und Rekonstruktion*, Münster, Nodus, 1996, pp. 25-53. También, ESPARZA, «De antiguos y modernos...».

¹⁶ SARMIENTO, R.: «Origen y constitución de la doctrina sintáctica en la época clásica», en *Homenaje a Antonio Llorente, Philologica II*, Salamanca, Universidad, 1989, pp. 419-438.

¹⁷ «Gramática teórica y gramática aplicada en la primera mitad del siglo XIX» en *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas del III Congreso de Lingüística aplicada*, Valencia, 1986, pp. 391-414.

afirma lo que se indicaba más arriba, que la finalidad didáctico-pedagógica impregna en mayor o menos medida todos los trabajos de lingüística.

Todas las razones que hemos aportado hasta el momento se unen para que en nuestra ciencia historiográfica, salvo excepciones, se haya obviado de forma evidente la tradición escolar. Sin embargo, estas ideas negativas están cambiando en el panorama actual, en el cual la historiografía lingüística está cobrando una entidad propia y una gran importancia y se están redescubriendo autores, obras, escuelas, periodos, etc.; un claro ejemplo de este interés por textos y autores considerados hasta hace poco ‘secundarios’ o ‘menores’, es la aportación metodológica de Gerda Hassler¹⁸, basada en la distinción entre *textos de referencia*¹⁹ y *series de textos*²⁰. Sin embargo, a pesar de esto, la juventud de esta rama del saber y la importancia que se ha otorgado a ciertos periodos, como el Siglo de Oro, en demérito de otros, puede ser causa de este olvido, ya que, como vamos a ver, hasta el siglo XVIII la enseñanza del español como lengua materna no comienza a adquirir una importancia destacable.

¹⁸ HASSLER, G.: «Textos de referencia y conceptos en las teorías lingüísticas de los siglos XVII y XVIII», en ESPARZA, M. A. *et al.* (eds.): *Actas del III Congreso Internacional de la SEHL*, Hamburg, Helmut Buske Verlag, 2002, pp. 559-585.

¹⁹ Un texto que por razones diversas ha llegado a ser el representante típico de una serie y se considera muchas veces como el punto de partida de un discurso.

²⁰ Un conjunto de textos individuales, impresos o manuscritos, que tratan del mismo tema en la misma rama epistemológica o sin metodología declarada, pero con el mismo objetivo y condiciones comparables.

2. PROBLEMAS PARA UNA HISTORIFICACIÓN DE LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE DEL SIGLO XVIII. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Tanto el XVIII como el XIX, momentos de inicio y auge de la gramática escolar, son siglos que, hasta hace poco, no han atraído la atención de los historiadores de nuestra lingüística, fuera de la Academia o de figuras sólidamente consagradas como Bello o Salvá. El siglo XVIII, época que nos ocupa principalmente, ha sido muy poco estudiado desde la perspectiva filológica; en nuestras facultades son escasas las asignaturas dedicadas a la literatura ilustrada, apenas hay estudios sobre la lengua literaria de la centuria y sus gramáticos son unos verdaderos desconocidos incluso para los expertos. Además de esto, todavía hoy se arrastra la visión de Menéndez y Pelayo sobre el XVIII como un periodo de decadencia tras el esplendor áureo.

La época ilustrada ha sido considerada tradicionalmente, en cuanto al aspecto gramatical, de «escasa originalidad e importancia», como ya dijo Lázaro Carreter²¹. Un testimonio más reciente de esta idea lo podemos encontrar en una conferencia que pronunció Ignacio Bosque en la Exposición Universal de Sevilla (1992) y que fue reeditada en 1997²²:

Haré más adelante una breve mención de algunos gramáticos destacados de la primera mitad de este siglo. No puedo hacerla, sin embargo, de las obras de los gramáticos del XVII y XVIII, como Benito de San Pedro, Jovellanos o Gómez Gayoso, ni de los gramáticos del XIX, como Mata y Araujo, Novoa, Amézaga, Calleja o Gómez de Hermosilla, y sólo me referiré muy brevemente al mejor de todos ellos, V. Salvá. No lo hago sólo por falta de tiempo –o de espacio– sino porque los objetivos de esta presentación no están orientados hacia un repaso historiográfico, y también *porque no parece que la historia de las ideas gramaticales haya sido injusta al no asignarles un papel tan preponderante como el que tienen nuestros clásicos más citados* (el subrayado es nuestro). (p. 14, n. 4).

²¹ LÁZARO, *Ideas lingüísticas...*, p. 124

²² «La investigación gramatical sobre el español. Tradición y actualidad», en HENRÍQUEZ, M. C. y M. A. ESPARZA: *Estudios de Lingüística*, Vigo, Departamento de Filología Española, Universidade de Vigo, 1997, pp. 9-37.

A estas ideas negativas²³, hay que añadir la existencia de un «periodo de vacío», que coincide con el llamado también periodo preacadémico, un momento temporal en el que, aparentemente, apenas hay nada fuera de la labor codificadora de la Academia²⁴. Realmente, el peso de esta institución y su labor son uno de los motivos principales para que otras obras dieciochescas hayan quedado oscurecidas en los estudios historiográficos; frente a la *relativamente* numerosa bibliografía existente en torno a los tratados académicos²⁵, otros trabajos apenas han despertado la atención de los estudiosos.

Esto ha comenzado a paliarse en los últimos años, en los cuales se han empezado a publicar monografías sobre diferentes autores, entre las que podemos citar los trabajos de Isabel López y Eulalia Hernández sobre Gayoso²⁶ y San Pedro²⁷ y el de M^a José Martínez Alcalde sobre Mayans²⁸. También la obra de Jovellanos, ya en las postrimerías

²³ El desprecio por el siglo XVIII tiene su continuación también fuera del ámbito académico, como se puede apreciar en la siguiente cita de Andrés Trapiello, aparecida en un dominical del periódico valenciano *Levante*: «Como dieciochesco tiene una connotación de empelucada frivolidad y de adulterios más o menos aburridos, se buscó para ese siglo una puerta honorable por la que entrar a visitar a los no muy numerosos espíritus nobles que lo poblaron, y así salieron ‘los ilustrados’. Era una manera de salvar la cara», «Firmas», *Magazine*, 4-3-2001, p. 16.

²⁴ El problema es que sí hay un vacío evidente de estudios sobre ese periodo, al que se puede denominar ‘oscuro’. El proyecto CODIGRAM, *La codificación gramatical de la lengua española (1626-1821)* (proyecto BFF2002-00230 financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y el FEDER) dirigido por María José Martínez Alcalde, tiene como uno de sus objetivos estudiar la evolución de la gramática en este periodo.

²⁵ Se pueden citar, entre otros, los estudios de Domínguez Caparrós («La Gramática de la Academia del siglo XVIII», *RFE*, 58, pp. 81-108, 1976), Sarmiento («Inventario de documentos gramaticales de los siglos XVIII y XIX», *Boletín de la Real Academia Española*, 57, 1977, pp. 129-142; «La Gramática de la Academia: historia de una metodología», *REL*, 8/1, 1978, pp. 105-115; «La gramática académica del Siglo de las Luces», *Serta Philologica: Homenaje a Fernando Lázaro Carreter*, Madrid, Cátedra, 1983, vol. I, pp. 571-585; Prólogo a la ed. facsimilar de la GRAE de 1771, 1984), Taboada («Notas para una edición de las primeras gramáticas de la Real Academia Española (1771, 1772, 1781 y 1788)», *Verba, Anuario Galego de Filoloxía*, Vol. VIII, 1981) y Fries («*Limpia, fija y da esplendor*». *La Real Academia Española ante el uso de la lengua (1713-1973)*, Madrid, S.G.E.L., 1989). Otros estudios sobre el tema son los dedicados por Gómez Asencio a las partes prologales («El prólogo como programa. A propósito de la GRAE de 1771», *BRAE*, t. LXXX, 2000, pp. 27-46; «El prólogo como proemio. La GRAE de 1796», BORREGO, J., et al. (eds.): *Cuestiones de Actualidad en lengua española*, Salamanca, Instituto Caro y Cuervo, 2000, pp. 71-81), así como Rojo a la sintaxis («El lugar de la sintaxis en las primeras gramáticas de la Academia». Discurso pronunciado el 7 de octubre de 2001 con motivo de su ingreso en la RAE, <www.rae.es>) o Garrido Vilchez («La Real Academia Española y el concepto de *Gramática*: el aspecto pedagógico-normativo», *Con Alfonso Zamora Vicente*, Alicante, Universidad de Alicante, 2003, pp. 629-638). Asimismo, la obra académica es cita casi ineludible en los diversos trabajos que tratan cuestiones gramaticales en obras del XVIII (y el XIX).

²⁶ LÓPEZ MARTÍNEZ, M. I. y E. HERNÁNDEZ SÁNCHEZ: *Benito Martínez Gómez Gayoso en la teoría gramatical del siglo XVIII*, Murcia, Universidad, 1994.

²⁷ LÓPEZ MARTÍNEZ, M. I. y E. HERNÁNDEZ SÁNCHEZ (eds.) / SAN PEDRO, B. DE: *Arte del Romance Castellano*, Valencia, Benito Monfort, 1769; edición facsimilar en CD-rom, con introducción y estudio de la obra en formato de libro, Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2001.

²⁸ MARTÍNEZ ALCALDE, M.J.: *Las ideas lingüísticas de Gregorio Mayans*, Valencia, Publicaciones del Ayuntamiento de Oliva, 1992; también, ABAD NEBOT, F.: «Las ideas lingüísticas en el siglo XVIII: Don Gregorio Mayans», en *Symbolae L. Michelena Septuagenario Oblatae*, Vitoria, 1985, pp. 763-772.

del XVIII, ha sido objeto de estudio por parte de Emilio Ridruejo²⁹, y la de Capmany por parte de Etienvre³⁰ y Carlos Cabrera³¹. Anteriormente, contamos con un trabajo de José Luis Pensado acerca del P. Martín Sarmiento³². A estos, podemos añadir una numerosa bibliografía sobre Hervás y Panduro, recopilada por Mara Fuertes³³.

Asimismo, por lo que respecta a estudios de carácter más general sobre el periodo ilustrado, Hans-Joseph Niederehe³⁴ y Martínez Alcalde³⁵ estudian de forma genérica los tratados de Gayoso, San Pedro, Salvador Puig y la propia Academia.

En cuanto a los escritos que plantean temas más específicos relacionados con la lingüística del XVIII, así como a otras publicaciones que integran las observaciones sobre este periodo en estudios más amplios, haremos referencia a ellos a lo largo del trabajo.

²⁹RIDRUEJO, E.: «Los *Rudimentos de la gramática castellana* de Jovellanos y la *Gramática* de la Real Academia», en *Homenaje a D. Antonio Llorente, Philologica II*, Salamanca, Universidad, 1989, pp. 399-414; «El estudio de la lengua y su aplicación según Jovellanos», en *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas del III Congreso Internacional de Lingüística Aplicada*, Valencia, 1986, pp. 517-531. Gómez Asencio repasa, tanto en *Categorías...*, como en *Subclases...* un buen número de autores dieciochescos como el propio Jovellanos. Sin embargo, la mayoría de estas obras requiere todavía un estudio individualizado.

³⁰ETIENVRE, F.: *Rhetorique et patrie dans l'Espagne des lumières. L'oeuvre linguistique d'Antonio de Capmany (1742-1813)*, Paris, Honoré Champion, 2001.

³¹Ed. de *Observaciones críticas sobre la excelencia de la elocuencia castellana*, Salamanca, Universidad, 1991.

³²PENSADO, J. L.: *Fray Martín Sarmiento: sus ideas lingüísticas*, Oviedo, *Cuadernos de la Cátedra Feijoo*, 8, 1960. Otro trabajo, relacionado más directamente con nuestro objeto de estudio, sobre este autor es el de FILGUEIRA, M. A.: «Lengua materna y educación en fray Martín Sarmiento», en *Estudios dedicados a Fr. Martín Sarmiento. Artigos tirados dos Cuadernos de Estudios Gallegos*, Santiago de Compostela, CSIC – Instituto «Padre Sarmiento», 1995 [1972]. Por otra parte, el protagonismo de este autor en el Día das Letras Galegas (17 de mayo) del año 2002, ha fomentado la aparición de nuevos trabajos y nuevas ediciones de estudios dedicados a su figura y su obra («Cultura», *La Voz de Galicia*, 9 de mayo de 2002, p. 31).

³³FUERTE, M.: «Estado de la cuestión en los estudios sobre Lorenzo Hervás y Panduro», ESPARZA, M. A. et al. (eds.): *Actas del III Congreso Internacional de la SEHL*, Hamburg, Helmut Buske Verlag, 2002, pp. 513-523

³⁴NIEDEREHE, H.J.: «La gramaticografía del siglo XVIII entre tradición y reorientación», *Historiographia Linguistica*, XXIV, 1 / 2, 1997, pp. 41-55.

³⁵MARTÍNEZ ALCALDE, M.J.: «Gramáticas y ortografías académicas y preacadémicas españolas en el siglo XVIII», *Historiographia Linguistica*, XXIV, 1 / 2, 1997, pp. 73-93.

3. PROPUESTAS PARA EL ANÁLISIS HISTORIOGRÁFICO

3.1. Propuesta para una periodización de la gramática española

3.1.1. Cuestiones previas

Pese a la carencia en la actualidad de un corpus gramaticográfico del español³⁶, una revisión de las obras estudiadas en diversas tesis doctorales (Ramajo³⁷, Gómez Asencio³⁸, Calero Vaquera³⁹, Dorta⁴⁰, Martínez Gavilán⁴¹, Zamorano⁴² o Garrido Vílchez⁴³) viene a demostrar que una gran parte de los tratados gramaticales del español, hasta el siglo XX, tienen una finalidad más didáctica que erudita o científica. Desde esta perspectiva, es posible establecer una periodización de la gramaticografía española basada en la consideración del castellano como materia de enseñanza; esto es, se pretende establecer una cronología apoyada en la idea de que los discursos lingüísticos surgen y se desarrollan en la medida que hay unas necesidades que exigen una reflexión lingüística: a necesidades comunicativas diferentes, corresponden diferentes discursos. El establecimiento de una periodización en la historia de nuestra gramática, inexistente hasta ahora fuera del recurso a las etapas establecidas para la literatura –Siglo de Oro de la filología española para referirse a los siglos XVI y, especialmente, al XVII, etc.–, es posible si se tiene en cuenta esta idea: la valoración de la gramática española como objeto de estudio ha ido variando y manifestándose de formas diferentes, y en esas variaciones entran en juego factores de diverso tipo (políticos, sociales, económicos, científicos, etc.).

³⁶ En los últimos tiempos, se están llevando a cabo proyectos diversos para subsanar esta deficiencia, como son la publicación de los diferentes volúmenes del *BICRES (Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español)*: vol. I, «Desde los comienzos hasta 1600» y vol. II, «Desde el año 1601 hasta el año 1700», John Benjamins Publishing, 1994 y 1999, respectivamente) de H.J. Niederehe, o el ya citado proyecto de investigación *CODIGRAM* dirigido por M. J. Martínez Alcalde en la Universitat de Valencia.

³⁷ *Gramáticas...*

³⁸ *Categorías... y Subclases...*

³⁹ *Historia de la gramática...*

⁴⁰ *Modos y tiempos del verbo en la tradición gramatical hispánica: desde Nebrija hasta Bello (1492-1860)*, Microficha de tesis doctoral, La Laguna, Universidad, 1987.

⁴¹ *Las ideas lingüísticas en España en el siglo XVII: los tratados gramaticales*, Tesis doctoral inédita, Universidad de León, 1989.

⁴² *El subjuntivo en la tradición gramático-textual española (1771-1973)*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Córdoba, 2002.

⁴³ *Gestación y desarrollo del concepto de subordinación oracional*, Tesis doctoral en preparación, Universidad de Salamanca.

La realización de una periodización basada, por ejemplo, en la recepción de las corrientes teóricas en España sería más complicada, ya que esta recepción se da de forma desigual y la aparición de obras ‘modernas’, no excluye que sigan escribiéndose obras ‘tradicionales’; una muestra clara de esto es la recepción del racionalismo en España, con etapas diversas, influencias no siempre claras y con focos de desigual importancia⁴⁴.

Tampoco es oportuna una división de tipo cronológico ‘puro’ –gramática de los Siglos de Oro, del XVIII, del XIX, del XX– ya que la barrera del siglo no supone el abandono de postulados y teorías; es más, la teoría gramatical se resiste sobremanera a abandonar planteamientos caducos por otros más novedosos, y es la gramática escolar, precisamente, una de las trabas para esta evolución⁴⁵. El peso de lo aprendido era y es innegable, puesto que es una tendencia habitual la enseñanza de lo que previamente se ha aprendido. Eso provoca una gran resistencia a abandonar términos, definiciones, etc., por otros nuevos, ya que los viejos elementos están perfectamente instalados en nuestro sistema conceptual y la variación de éste provoca una costosa reestructuración de nuestros esquemas mentales. Un ejemplo muy claro lo tenemos en la terminología que designa a las categorías gramaticales; el metalenguaje ha permanecido prácticamente inalterable, sin que haya sido afectado por la evolución doctrinal, la influencia de otras disciplinas o el simple paso del tiempo⁴⁶. En la actualidad, esta tendencia se observa claramente en la división entre las gramáticas didácticas o escolares, que se mantienen, en lo fundamental, dentro de los límites de la tradición, frente a las gramáticas y estudios de tipo científico, destinadas a la investigación lingüística y limitadas, en gran medida, al ámbito filológico y universitario y cuyas aportaciones llegan con mucha lentitud, cuando lo hacen, al ámbito escolar.

⁴⁴ Esto no quiere decir que no se considere importante la adscripción de un autor a una determinada corriente o las diversas influencias que pueda ejercer una corriente de conocimiento en una obra en el aspecto teórico, pero organizar una periodización con este criterio es complicado por las razones alegadas. Sí es factible, sin embargo, establecer líneas difusas a las que se vinculan obras y autores.

⁴⁵ No sólo por su aparente inmovilismo teórico, sino también por la tendencia a la reedición y reimpresión de un mismo manual escolar sin apenas modificaciones. Un ejemplo muy esclarecedor de esto se encuentra en la obra de uno de nuestros autores, Diego Narciso Herranz y Quirós (n. 1755), *Elementos de gramática castellana* (¿1796?) de la cual, por ahora, hemos localizado más de treinta ediciones y reediciones. Hemos realizado una cala de 17 ejemplares entre 1815 (fecha de la sexta impresión, la primera cronológicamente que hemos podido consultar) y 1880, y hemos podido comprobar que apenas existe ninguna variación teórica durante casi un siglo en un manual utilizado tanto en España y América, como en Francia y que, además, se recomienda en un plan de estudios concreto, el *Plan y Reglamento de estudios de primeras letras del reino* 16-2-1825.

⁴⁶ Cfr. LLITERAS, M.: «De la etimología a la analogía en la historia gramatical española», CASADO, M. (ed.): *Scripta Philologica in memoriam Manuel Taboada Cid*, Vol. I, A Coruña, Universidade da Coruña, 1996, pp. 131-141.

Fuera ya de planteamientos cronológicos, tampoco parece adecuada una clasificación basada en la oposición de autores y obras, como la que establece la historiografía de corte más tradicional, que suele oponer a Nebrija y al Brocense como representantes de dos líneas divergentes en nuestra historia gramatical: gramática descriptiva o normativa frente a gramática racionalista, ya que ha sido demostrado que los puntos de contacto entre ambos son evidentes.

Como se ha señalado más arriba, es posible una división dentro de nuestra historia gramatical que tenga como criterio principal la importancia que ésta adquiere en el campo de la enseñanza⁴⁷: es necesario tener en cuenta las posibilidades de la lengua y los campos en los que es pertinente que ésta se utilice, ya que esto hace variar la estimación que de ella tienen los usuarios y, por consiguiente, suscita nuevas necesidades materiales (gramáticas, diccionarios, etc.) que han de ser cubiertas.

3.1.2. Periodización

Se pueden establecer tres grandes periodos en nuestra historia gramatical teniendo en cuenta los niveles en los que esta materia se impartía y la consideración que gramáticos, docentes y Estado tenían de ella:

- Primera etapa o *etapa inicial*: en la cual la gramática castellana no pasa de ser un mero accesorio en la enseñanza a españoles (del siglo XV hasta la primera mitad del XVIII).
- Segunda etapa o *etapa de transición*: en la cual comienza a darse importancia a la lengua castellana y a su gramática como materia de enseñanza (de la segunda mitad del XVIII hasta principios del XIX)⁴⁸.
- Tercera etapa o *etapa de consolidación*: donde se consolida la gramática del español como objeto de estudio e investigación (desde principios del XIX hasta nuestros días).

⁴⁷ En cierto sentido, este planteamiento recuerda al que Marcos Marín adopta al señalar como criterio organizador para una clasificación de las etapas de la historia de la lengua la *planificación lingüística*; es decir, la posibilidad de ver la historia de la lengua como resultado de una serie de reformas y modernizaciones (Cfr. *Reforma y modernización del español*, Madrid, Cátedra, 1979; vid. también «Periodización», HOLTUS, G. et al. (eds.): *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, VI-1, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1992, pp. 602-607). Del mismo modo, se puede contemplar la historia de la gramática como consecuencia de una evolución de la historia de la enseñanza, auspiciada por las actuaciones oficiales sobre la lengua por motivaciones diversas.

⁴⁸ La segunda etapa, puesto que constituye el marco temporal que nos ocupa, se estudia con detalle más adelante.

3.1.2.1. Etapa inicial: antecedentes

La etapa inicial en la enseñanza de la gramática española, lo que puede considerarse los antecedentes del periodo estudiado, abarca desde Nebrija (1492) hasta el reinado de Carlos III (1759-1788)⁴⁹ y se caracteriza por la necesidad imperiosa de justificar la gramática, las reglas, frente al uso. Esto no es problema en los manuales dedicados a la enseñanza del castellano como segunda lengua, los más numerosos, como es el caso de los anónimos de Lovaina (1555 y 1559), Miranda (1566), Charpentier (1596), Oudin (1597), Doergangk (1614), Franciosini (1624), Lancelot (1660)⁵⁰, etc.; sin embargo, aquellos gramáticos que desean que sus tratados sean utilizados para la enseñanza a españoles se encuentran con la incompreensión más absoluta. ¿Aprender lo que ya se sabe? Parece tarea inútil. La gramática por excelencia seguía siendo la latina y esta futilidad de la gramática española explica por qué entre 1492 y 1768 sólo aparecen cinco gramáticas destinadas al uso de españoles, una de las cuales ni siquiera fue publicada en su versión ‘grande’ hasta el siglo XX: la *Gramática de la lengua castellana* (Salamanca, 1492) de Nebrija, las *Instituciones de la gramática española* (Baeza, 1614) de Jiménez Patón, el *Arte de la lengua española castellana* (1626, pero no publicada hasta 1954) del Maestro Correas, el *Arte de la lengua española reducida a reglas y preceptos de rigurosa gramática* (Valencia, 1651) del P. Villar y la primera edición de la *Gramática de la lengua castellana, reducida a breves reglas, y facil methodo para instruccion de la juventud*, (Madrid, 1743) de Benito Martínez Gómez Gayoso. También explica por qué los autores de estas obras justifican su composición por medio del recurso a la gramática latina: la gramática del castellano nace como un accesorio didáctico que los niños manejan en sus primeros años de instrucción. Estas gramáticas no son propiamente *gramáticas escolares*, ya que hasta el momento en que se comienza a enseñar como asignatura la gramática de la propia lengua a los niños, no comienzan a escribirse y difundirse manuales didácticos⁵¹.

⁴⁹ Se da como fecha límite el 23 de junio de 1768, ya que en ese día se publica la real cédula de Carlos III que hacía obligatoria la enseñanza de las primeras letras, la gramática (latina) y la retórica en castellano. Este hecho institucionaliza la reacción ilustrada en contra del latín como lengua de la enseñanza y, en gran medida, de la ciencia; aunque la también tiene como objeto las lenguas regionales.

⁵⁰ Para este tema, puede consultarse LOPE BLANCH, «La enseñanza del español...».

⁵¹ Algunos autores dan como fecha para el nacimiento de la *gramática escolar* el siglo XVIII, cuando se comienza a implantar la gramática de las lenguas vulgares como materia del sistema educativo. Cfr. CHERVEL, *Grammaire scolaire...* y también GINEBRA, «Llengua, gramàtica i ensenyament...».

Esta etapa supone el inicio de ciertas tendencias que cristalizarán en la etapa siguiente. En primer lugar, está el problema de la enseñanza del latín. Una de las cuestiones que se les plantea a los maestros y latinistas desde la Edad Media, como también en el XVIII, es el método de enseñanza. La enseñanza de la lengua latina, que comenzaba muy tempranamente, se realizaba en latín, con las dificultades que esto conllevaba para los estudiantes que veían esta lengua como algo ajeno y diferente a la lengua que ellos conocían y usaban; muy pronto se hace evidente la necesidad pedagógica de usar la lengua materna. Ya desde el siglo XIII se venía incorporando el romance como auxiliar en la enseñanza del latín, puesto que se apreciaba la rentabilidad pedagógica del uso del romance, con diferentes métodos⁵². Esta necesidad llevará a la realización de las llamadas *grammaticae proverbiandi* o *ad proverbiandum*, donde se usa la traducción al romance para aclarar puntos de la gramática latina⁵³.

Nebrija, heredero de esta tradición, exhibe una importante preocupación por el problema del método, que origina las *Introductiones latinae* en versión bilingüe (1488). Pero aún irá más allá y pretenderá un aprendizaje gramatical previo en la propia lengua con el cual se adquirirán los conceptos teóricos necesarios y se facilitará el aprendizaje de la lengua latina (y de las lenguas extranjeras). Ese será el origen de la *Gramática castellana* (1492), en la que es patente el influjo de las *grammaticae proverbiandi*: la comparación con el latín es constante, aunque también aparece el griego y el arábigo⁵⁴.

Durante los siglos XVI y XVII, los docentes se encuentran divididos en dos bandos: los que reivindican la enseñanza en latín y los que creen que los manuales y las clases deberían ser en castellano⁵⁵. Se mantendrá, en general, la postura más tradicionalista y se impondrá la enseñanza en latín hasta el siglo XVIII, siendo la gramática de Nebrija (reformada por el jesuita de la Cerda) el manual por excelencia, auspiciado, además, este método por la hegemonía de la Compañía de Jesús en la enseñanza.

⁵² Esto ya se halla en el *Doctrinale* de Alejandro de Villadei (fl. 1200). Cfr. ESPARZA, «Trazas...».

⁵³ Para este tema puede consultarse: ESPARZA, *id.*; del mismo autor, «Una interpretación de la Gramática Castellana de Nebrija a la luz de la tradición gramatical escolar», *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios latinos*, Madrid, Editorial Complutense, 1993, pp. 149-180; también RIDRUEJO, E.: «Notas romances en gramáticas latino-españolas del siglo XV», *RFE*, 59, 1977, pp. 47-80.

⁵⁴ ESPARZA, «Trazas...», p.58.

⁵⁵ Este enfrentamiento, en lugares como Salamanca, llevó a la sanción de profesores que se oponían a la enseñanza tradicional en latín a partir del 'Antonio' (Las *Introductiones Latinae* de Nebrija, 1ª ed. 1481), como es el caso de Francisco Martínez o el Brocense (cfr. GIL FERNÁNDEZ, *op. cit.*, pp. 99-116).

Sin embargo, los mismos jesuitas son conscientes de la importancia de una formación gramatical previa en la propia lengua y así, en 1651, dentro del movimiento de renovación pedagógica iniciado en el siglo XVI por la Compañía y basado en el uso de sus propios materiales didácticos, aparece el *Arte de la lengua española reducida a reglas y preceptos de rigurosa gramática con notas y apuntamientos utilísimos para el perfecto conocimiento de ésta y de la lengua latina* del padre Villar, la primera gramática ‘institucional’ de una orden religiosa⁵⁶. Lo mismo ocurre en la universidad: en el prestigioso Colegio Trilingüe de la Universidad de Salamanca, el maestro Correas publica su *Trilingüe de las tres lenguas castellana, latina y griega, todas en romance* (1627)⁵⁷.

Además de esto, en segundo lugar, se busca demostrar el noble origen de la lengua con un acercamiento al latín, destacando sus similitudes con la lengua madre, es decir, su perfección. Esto no es general, ya que, al mismo tiempo, hubo autores que intentaron ‘desligarla’ del latín y negar ese parentesco, porque esa filiación tenía una connotación negativa (las lenguas vulgares como *corrupción* del latín). En esta segunda línea se encuentran los ‘gramáticos barrocos’, Correas, Patón y Villar. Estos tres autores, en opinión de Margarita Lliteras, pretendieron

construir la teoría de la propiedad gramatical del idioma, el uso de la razón y la razón del uso, capaz de desautorizar la imitación latinizante tanto en la lengua como en su gramática y a la vez demostrar la necesidad de este tipo de artes a quienes utilizan español –más que para enseñarlo o aprender gramática (latina)– para hablarlo y escribirlo cotidianamente⁵⁸.

Por lo demás, eran conscientes de la dificultad de la tarea –pensemos que el *Arte grande* de Correas no se publicó hasta 1954 y las *Instituciones* de Patón se publicaron

⁵⁶ Cfr. LLITERAS, M.: «La lengua española y su codificación en la época de Calderón», LARA, J. (ed.): *El mundo como teatro. Estudios sobre Calderón de la Barca*, Anejos de *Analecta Malacitana*, 47, 2003.

⁵⁷ También en esta línea debía de encontrarse, aunque en un momento temporal anterior, la desaparecida *Gramática Castellana* de Pedro Simón Abril, ya que su autor era un firme defensor de la enseñanza del latín en lengua vernácula, como se puede apreciar en sus *Apuntamientos de como se deben reformar las doctrinas y la manera de enseñallas, para reducillas a su antigua entereza y perfección; de que con la malicia del tiempo, y con el demasiado deseo de llegar a los hombres presto a de tomar las insignias dellas, han caído; hechos al Rey Nuestro Señor (Don Felipe II) por el Doctor Pedro S. A.* (BAE, tomo LXV, Madrid, 1953, pp. 293-300). Para el tema del latín y las lenguas vernáculas, véase GIL FERNÁNDEZ, *op. cit.*, cap. 3.

⁵⁸ LLITERAS, M.: «La recuperación de la gramática española en el siglo XVII: el uso conflictivo de razón o propiedad castellana», *Actas del III Congreso de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Hamburg, Helmut Buske Verlag, 2002, pp. 293-306.

junto al *Epítome de la ortografía latina y castellana*– y están al tanto, como docentes, de la decadencia de la lengua latina y de los problemas metodológicos de su enseñanza.

En el fondo de este problema educativo, late un deseo por elevar la lengua propia frente a la casi absoluta supremacía del latín. Esto hace casi obligatoria su codificación, su sujeción por medio de reglas, ya que en la tradición occidental, una lengua sin modalidad escrita, sin gramática, era una lengua que no podía ‘perfeccionarse’ y que acababa perdiendo su propia condición y pasaba a ser un mero dialecto⁵⁹.

Durante los siglos XVI y XVII, se produce una exaltación de la lengua vulgar orientada a demostrar su aptitud para tratar todo tipo de temas y destacar su superioridad frente a otras lenguas⁶⁰. En esta línea se inscribe también, a finales del XVII y principios del XVIII en España, la labor de los *novatores* grupo compuesto principalmente por médicos que favorecen el uso del castellano como lengua de expresión y divulgación científica⁶¹.

Estas ideas emergen con fuerza en el XVIII en toda Europa, gracias a la preocupación ilustrada por la cultura y la educación.

3.1.2.2. Etapa de transición

Siguiendo con la división que se plantea, la segunda etapa abarca el reinado de Carlos III y Carlos IV y se extiende hasta principios del XIX, hasta el *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública*, presentado en Cádiz, el 9 de septiembre de 1813 y elaborado por Quintana. Dicho informe plasma la generalización del castellano en el ámbito educativo tanto por su aceptación como lengua de la universidad, como por su imposición como materia en la enseñanza no universitaria. No obstante, la agitación

⁵⁹ Cfr. CARRERA DE LA RED, A.: *El ‘problema de la lengua’ en el Humanismo renacentista español*, Valladolid, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, 1988, pp. 36-39.

⁶⁰ Desde el siglo XVI, encontramos autores que desarrollan su labor científica en lengua vernácula, como Hurte de San Juan, quien en 1575, en su *Examen de ingenio para las ciencias* proclama la posibilidad de la enseñanza científica en cualquier idioma, Andrés Laguna, que tradujo al castellano la versión latina del Dioscórides o médicos como Fragoso, que escribió en castellano su *Cirugía Universal* (1606). Cfr. GIL Fernández, *op. cit.*, pp. 63-64. Para este tema, puede consultarse también MANCHO, M. J.: «El castellano como vehículo de divulgación científica en el Renacimiento», en MANCHO, M. J (ed.): *Pórtico a la ciencia y técnica del Renacimiento*, Valladolid, Junta de Castilla y León, pp. 45-84.

⁶¹ Vid. LÓPEZ, F.: «La vida intelectual en la España de los ‘novatores’», PÉREZ MAGALLÓN, J. (ed.): *Del Barroco a la Ilustración*, Charlottesville, VA, The University of Virginia, 1997, pp. 79-90; también, MESTRE, A.: *Influjo europeo y herencia hispánica: Mayans y la Ilustración valenciana*, Oliva, Ayuntamiento, 1987.

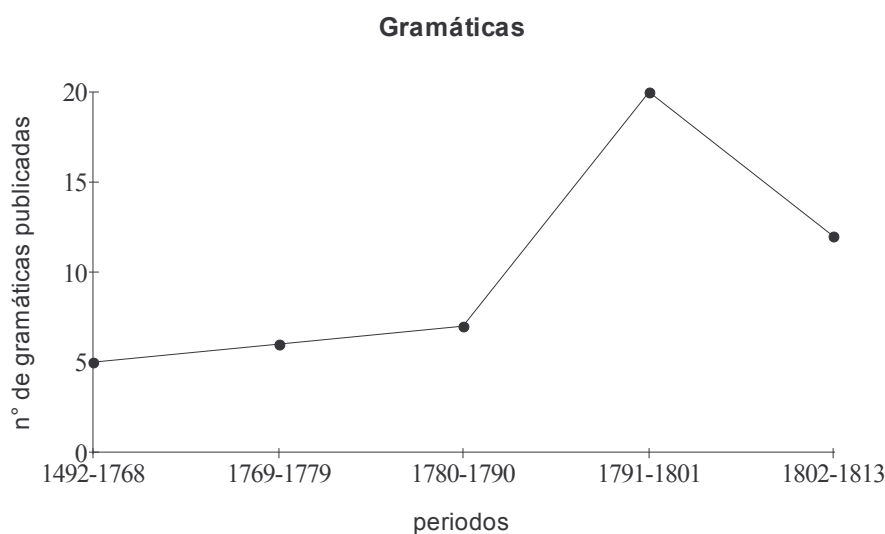
política de la primera mitad del XIX también afectará a la educación y habrá que esperar hasta el *Reglamento general de instrucción pública* de 1821 para que el *Informe* adquiriera la forma de una ley ratificada por el Estado.

Esta segunda etapa se caracteriza por una alteración substancial en la percepción de la lengua española y su codificación. Es un cambio de mentalidad que ya se inicia con la labor de los *novatores* y en el que confluyen factores diversos⁶²; sintéticamente, se pueden señalar: factores políticos, especialmente la política centralizadora de los Borbones y los apoyos institucionales que recibe la reforma educativa. Factores socioculturales, entre los que cabe destacar, por un lado, la importancia que dan los ilustrados a las lenguas vernáculas como vehículo de difusión cultural y, por tanto, de mejora de la nación. Esta importancia de la lengua conlleva una visión de su enseñanza como un conocimiento útil, frente a lo que ocurría en siglos anteriores, y su inclusión dentro de numerosos planes de estudio tanto particulares, como de centros concretos; por este hecho, desde mediados del XVIII asistimos a la demanda, casi constante por parte de los ilustrados, de la enseñanza de la lengua. Por otro lado, la decadencia de los estudios tradicionales de latín, la antigua formación secundaria, y la necesidad de una nueva metodología que pase por el uso del castellano –reclamada ya por los humanistas en el XVI y XVII–, todo ello auspiciado por la expulsión de los jesuitas en 1767, hacen posible la puesta en marcha de nuevos centros, con nuevos objetivos, nuevas asignaturas y nuevos métodos, en los que la lengua castellana aparece por doquier.

Esta revalorización del español y las nuevas circunstancias educativas conllevan un aumento de las inquietudes gramaticales de los eruditos y la aparición de diversas obras con un evidente objetivo didáctico que lleva desde la casi inexistencia de gramáticas para españoles entre 1492 y 1768 a la cantidad de obras, de calidad diversa, que se publican entre la segunda mitad del XVIII y el principio del XIX, como se puede apreciar en la siguiente gráfica⁶³:

⁶² Se desarrollan por extenso en el capítulo siguiente.

⁶³ Los datos se basan en el corpus estudiado, estableciendo periodos amplios de +/- 10 años. No se descartan ciertas modificaciones posteriores ya que conocemos la existencia de otras obras, ediciones, reimpressiones, etc., que no hemos localizado todavía; esto es especialmente relevante en el último periodo, el que más modificaciones ha sufrido desde los inicios de esta investigación. El punto de partida es 1769, ya que en ese año se publica una de las obras más importantes del periodo, el *Arte del Romance Castellano* de Benito de San Pedro, pero también se produce un hito en nuestra historia gramatical: la publicación por vez primera de la segunda edición de una gramática española, la *Gramática de la Lengua Española* de Benito Martínez Gómez Gayoso; por otro lado, el momento de mayor incremento se produce en la última década del siglo, ya que se publican en apenas diez años aproximadamente veinte obras, coincidiendo con un periodo de auge de la preocupación pedagógica, un incremento de las fundaciones escolares, etc. El descenso que se produce en los inicios del XIX se debe a la profunda agitación política



3.1.2.3. Etapa de consolidación

La última etapa –que no se va a desarrollar por extenso aquí– se caracteriza, a grandes rasgos, por la llegada de la gramática castellana a la universidad y por la generalización de su enseñanza como materia propia en los estudios no universitarios, todo lo cual tiene lugar aproximadamente desde la mitad del siglo XIX; esta última etapa no es nada uniforme, dado que la educación sufre, como muchos otros campos, la inquietud política que vive el país; sin embargo, una revisión de los planes de estudio y propuestas de reforma educativa realizados entre 1813 (*Informe de Quintana*) y 1990 (LOGSE) constata que la gramática española no abandona ya en ningún momento su papel como materia en los planes de estudio; al contrario, va aumentando su importancia hasta su total imposición, proceso que va paralelo al declive del latín⁶⁴.

que sufre el país (invasiones napoleónicas, Guerra de la Independencia, etc.). Un poco más adelante se analizan los motivos diversos que provocan el aumento de la producción gramatical en lengua propia en esta etapa.

⁶⁴ Una somera revisión de esto puede consultarse en MARTÍNEZ NAVARRO, *op. cit.*, pp. 5 y ss. También en ROMERO LÓPEZ, F. y ROMERO LÓPEZ, A.: «La enseñanza de la gramática en el sistema educativo español», *La gramática y su didáctica. Actas del IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Málaga, Gómez Ediciones, 1996, pp. 334-345. De gran interés también, son los trabajos publicados en el seno del proyecto MANES: *Los manuales escolares en la España contemporánea (1808-1990) Catalogación documental, análisis bibliométrico y estudio de sus características pedagógicas y político-ideológicas*, desarrollado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia bajo la dirección de Alejandro Tiana Ferrer y Manuel de Puellas Benítez, y que centra su investigación en los manuales escolares publicados en el periodo comprendido entre 1808 y 1936, así como en la legislación existente al respecto (*Vid.* <www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html>).

3.2. Etapa de estudio: delimitación del objeto y obras escogidas

3.2.1. Cuestiones de límites

Como ya se ha indicado, se ha elegido como centro de la investigación la denominada *etapa de transición*. Es un periodo cronológico poco conocido hasta el momento en el ámbito de la gramaticografía, como se puede comprobar por la escasez de estudios que se le han dedicado hasta el momento⁶⁵, así como por el exiguo número de obras y autores tratados, frente a lo que ocurre, por ejemplo, con la etapa anterior, mucho mejor conocida por los estudiosos.

El criterio de selección utilizado ha sido, principalmente, el objetivo didáctico de la obra, lo que, dado el momento histórico escogido –coincidente, en gran medida, con la llamada Ilustración– y la importancia dada a la *utilidad* y a la *educación*, ha llevado a la inclusión de casi la práctica totalidad de los trabajos encontrados.

Cuando comienza a enseñarse como asignatura la gramática de la propia lengua a los niños, empiezan a escribirse y difundirse manuales didácticos; por tanto, se puede fechar el nacimiento de la *gramática escolar* como género en el siglo XVIII, momento en que se comienza a implantar la gramática de las lenguas vulgares como materia del sistema educativo⁶⁶. Se trata de obras que surgen con el fin específico de atender a la enseñanza de la lengua materna, y que no comienzan a aparecer hasta que no se dan las circunstancias sociales, culturales y políticas apropiadas⁶⁷. Esto es, se produce un desarrollo de la gramática paralelo a una institucionalización de la enseñanza de los conocimientos lingüísticos: no hay gramática escolar, verdaderamente, hasta que no aparece la asignatura en la que se emplea, es decir, hasta que no se *instrumentaliza* la gramática con fines didácticos, hasta que no pasa a ser un útil pedagógico con una finalidad y un receptor concreto.

⁶⁵ Vid. punto 1.2.

⁶⁶ André Chervel define la gramática escolar como «l'ensemble des 'connaissances' grammaticales que l'école livre à son public dans son programme d'étude de la langue française» y, principalmente, considera que se trata de obras ligadas a la enseñanza de la escritura (*Grammaire scolaire...*, p. 26). Aunque con anterioridad se encuentran en Francia obras dirigidas expresamente a los niños, como la de Restaut (*Abrégé des principes de la grammaire française*, 1739) y la de Wailly (*Grammaire française*, 1754), el criterio de Chervel es la institucionalización de la gramática; es decir, los *Eléments de la grammaire française* (1780) de François Lhomond es el primer manual de gramática oficial, elegido por la Convención como 'gramática nacional'. Por su parte, para Ginebra («Llengua, gramàtica i ensenyament...»), los primeros manuales de gramática escolar española son la obra del catalán Salvador Puig (*Rudimentos de la Gramática Castellana*, 1770) y la obra académica (1771).

⁶⁷ MARTÍNEZ MARÍN, «Gramática escolar...», p. 493. Este autor considera la obra de Gómez Gayoso (1743) la primera «que por su contenido se sitúa claramente en la corriente escolar» (p. 495).

Esto conduce a la cuestión de los límites de esta investigación. Para Ginebra y Martínez Marín, la aparición de la gramática escolar está vinculada a su oficialización: ambos autores aluden a la «Real Provisión de 1780» como primera disposición legal a este respecto; se refieren a la citadísima disposición de Carlos III de 1780 que manda que la gramática de la Real Academia sea el texto para la enseñanza del castellano en las escuelas. Esta idea aparece en la obra de Lázaro Carreter y se ha extendido en numerosos estudios; sin embargo, no existe tal disposición. El texto que Lázaro cita es la Provisión que aprueba los *Estatutos del Colegio Académico de Primeras Letras*, el 22 de diciembre de 1780⁶⁸. Puesto que se trata de una institución orientada al control de las Primeras Letras, con aspiraciones a lograrlo en la totalidad de la Nación, y apoyada, para ello, por el Estado y las instituciones vinculadas a él –como la Real Academia Española–, sus Estatutos pueden ser considerados el primer intento de reglamentar la enseñanza de la lengua española.

Con todo, Ginebra aclara

De fet, però, tot i que a partir d'aquest moment es va a implantar la docència d'aquesta matèria, no és fins l'any 1821, que l'assignatura de *Gramàtica espanyola* no es regula, dins el *Reglamento general de instrucción pública*, que s'ha considerat la primera llei general d'educació de l'estat⁶⁹.

No obstante, la enseñanza de la lengua en la escuela se mueve en un terreno que va más allá de la legislación y que está estrechamente vinculado a la política lingüística –sobra decir que España nunca fue una nación monolingüe–, así como al propio organismo escolar, en cuanto que éste construye una red de disciplinas, de conocimientos elementales, y va a procurar la aparición de materiales adecuados para su enseñanza. Es decir, al menos por lo que toca a nuestro país, la generalización de la gramática es inseparable de:

- a. La necesidad de extender el castellano a todos los territorios de la Corona.
- b. La influencia de filósofos y pensadores del siglo y el desarrollo de sus ideas en la utopía educativa ilustrada.

⁶⁸ Archivo Histórico Nacional, Consejos lib. 1524 n° 77. Están editados en Madrid, por Isidoro Fernández Pacheco, 1781. Asimismo, puede consultarse la fuente de Lázaro *Novísima recopilación de las leyes de España*, vol. IV, libro VIII, título I, ley II.

⁶⁹ *La Gramàtica catalana (1796-1829) de Joan Petit i Aguilar: estudi i edició*, Barcelona, Universitat de Barcelona, Tesis Doctorals Microfitxades n° 1678, 1992, p. 74, n. 32.

- c. La búsqueda de una enseñanza moderna y eficaz, especialmente de las disciplinas humanísticas.

De ahí que se haya considerado la fecha de 1768 y a la Real Cédula promulgada ese año como límite inferior, ya que supone el deseo de llevar a cabo los tres puntos señalados. No es necesario llegar hasta 1821 como límite superior, pues el proyecto de 1813 muestra claramente la continuidad de, al menos, los dos últimos puntos. A partir de ese año, se suceden las leyes y disposiciones que regulan tanto la disciplina como los materiales que ésta demanda.

El análisis realizado se desarrolla en dos bloques temporales fundamentales: el primer bloque abarca las obras publicadas entre 1768 y 1780; el segundo, las publicadas entre 1780 y 1813⁷⁰. Se trata de una primera fase, producto de la Real Cédula, las ideas de reforma educativa –cuestiones que aparecen en los prólogos de las gramáticas más o menos abiertamente– y el extrañamiento jesuítico, continuada por una segunda fase caracterizada por el apoyo estatal al desarrollo de la gramática en las primeras letras y la labor teórica de la Academia.

3.2.2. La gramática escolar

3.2.2.1. Definición y alcance del término

La denominada *etapa de transición* se caracteriza, entre otras cosas, porque se empieza a abrir paso «la conciencia sobre la necesidad de atender a la enseñanza de la lengua materna con la metodología apropiada»⁷¹, y esto se refleja en la preocupación que exhiben docentes, pensadores, instituciones, etc.; pero no, o al menos no inmediatamente, en la aparición de una *gramática escolar* como género independiente, diferenciada de una hipotética *supragramática* –integrada por una corriente práctica o aplicada y otra teórica o científica–, ya que incluso la *gramática general* pone la

⁷⁰ Aunque más adelante se trata esto por extenso, se puede anticipar que la elección de 1780 como punto de inflexión se basa en la completa admisión, al menos teórica e institucionalmente, de la gramática castellana como parte del currículo escolar a partir de ese año, ya que, además de la aparición de los citados Estatutos, se publica también el *Método Uniforme* de los escolapios elaborado por el Padre Scio (*Método uniforme para las escuelas de Castilla: deletrear, leer, escribir, aritmética, gramática castellana y ejercicio de doctrina cristiana, como se practica por los padres de las Escuelas Pías*, Madrid, Pedro Marín), así como el Método de la Escuela del Real Sitio de San Ildefonso, donde se concede lugar a la enseñanza de diversas disciplinas lingüísticas.

⁷¹ MARTÍNEZ MARÍN, «Gramática escolar...», p. 495.

reflexión lingüística al servicio de lo pedagógico⁷². Con todo, se pueden hacer una serie de matizaciones en cuanto a qué se entiende por gramática escolar y su alcance.

Como se ha señalado anteriormente, hasta que no aparece la lengua española como materia de estudio en España, no se puede hablar de gramática escolar del español propiamente dicha. Esto lleva a considerar la gramática escolar desde el punto de vista de sus objetivos: ¿para qué sirve la gramática escolar? La respuesta es, en apariencia, fácil: como su nombre indica, tiene un destino pedagógico.

Según el *Diccionario de Lingüística* de Lewandowski⁷³, la gramática escolar, pedagógica o didáctica es aquella que

sirve de base a la enseñanza del lenguaje, de acuerdo con criterios pedagógicos y didácticos y que –reina acuerdo en este punto– no es una versión simplificada de una gramática seleccionada ni de un modo lingüístico; partiendo de los presupuestos psicológicos y socioculturales, ha de tener en cuenta, junto a ideas de teoría del aprendizaje, especialmente los objetivos del estudio.

La inclusión de criterios pedagógicos y didácticos articula también la definición que aparece en el *Diccionario de Terminología Lingüística Actual*⁷⁴ de Werner Abraham (s. v. GRAMÁTICA DIDÁCTICA), aunque aquí se la contrapone asimismo a la gramática teórica⁷⁵.

Estas definiciones, no obstante, responden a la situación actual, en la que la corriente escolar y la corriente científica están, en principio, claramente diferenciadas. Esto no ocurre de la noche a la mañana, es decir, el momento en que surge la disciplina escolar no es correlativo a una separación de rumbos –teórico / práctico; científico, especulativo, etc. / aplicado– en la gramática.

⁷² Ejemplos de esto son los *Rudimentos de gramática general* de Jovellanos, que anteceden su *Curso de Humanidades Castellanas* (circa 1795), o los *Principios de Gramática General* (Valencia, Yernos de José Esteban, 1813) de Pichó i Rius, escritos para el Seminario Patriótico de Ibi. Asimismo, se aprecia en el *Discurso en que se exponen los fundamentos lógicos de la Gramática de todas las lenguas con el método de aprenderlas analítica y sintéticamente contraído principalmente a la castellana y la latina* (Sevilla, Hijos de Hidalgo González de la Bonilla, 1796, 2º ed.) de López González, compuesto para su escuela de latinidad.

⁷³ Madrid, Cátedra, 1982, pp. 164-165.

⁷⁴ Madrid, Gredos, 1981 [1974], p. 222.

⁷⁵ Algo similar se desprende del estudio de Martínez Marín («Gramática escolar...», p. 495, n. 8) cuando indica que «los buenos tratados gramaticales escolares (...) no serán meramente teóricos, sino que tendrán carácter práctico, por lo que incluirán como principio fundamental la idea de la ejercitación varia en el idioma, que se considerará básica para el desarrollo de su conocimiento».

En esta misma línea se sitúa la opinión de Jean-Louis Chiss, cuando indica que teoría y pedagogía son históricamente dos dimensiones constitutivas –e inseparables– de la gramática:

Il y a toujours eu, impliquées avec les exigences de ‘scientificité’, celles de la pédagogie ; et que ces fameuses exigences pédagogiques ne peuvent se séparer des objectifs sociaux, culturels et politiques que chaque société s’assigne⁷⁶.

En relación con esto último, es cierto que en el siglo XVIII la educación se convierte en la piedra angular del proyecto de regeneración nacional que idean los Ilustrados, la panacea para los males de la Nación. La enseñanza *en* castellano es el primer peldaño; la enseñanza *del* castellano, concebida en dos niveles diferentes, es la puerta de entrada al resto de las ciencias. Esos dos niveles, en los cuales la gramática castellana cobra gran importancia, se estructuran de forma distinta: en un caso, el poder leer y escribir no tiende más que a funciones de ejecución; en el otro caso, la apropiación razonada de las leyes de las lenguas tiende a la creación del espíritu crítico en las elites. Se trataría de *alfabeto-gramatización* y de *gramatización*, en un sentido similar al que Renée Balibar da al término, el de «proceso por el cual se aprende gramática»⁷⁷. Estos dos niveles, así pues, corresponden a dos visiones diferentes de la gramática en cuanto a su objetivo, lo que motiva diferencias en la selección y organización de los contenidos, aunque no, o al menos, no sustancialmente, en el desarrollo teórico. El primer nivel concierne a la enseñanza primaria y se relaciona con una novedosa concepción del aprendizaje de la lecto-escritura; el segundo, a la enseñanza de las humanidades, y más concretamente, del latín y, de forma secundaria, de las lenguas extranjeras. Además, es común a ambos el deseo de inculcar la corrección en el uso del lenguaje⁷⁸.

⁷⁶ CHISS, «La grammaire entre théorie et pédagogie...», p. 50.

⁷⁷ BALIBAR, R.: *L’institution du français. Essai sur le colinguisme des carolingiens à la République*, Paris, PUF, 1985: «Alphabétisation pourrait donc aujourd’hui servir à désigner les apprentissages des anciennes écoles des pauvres, par contraste avec grammatisation, formation grammaticale commune à tous les citoyens» (p. 178). El mismo término ha sido adoptado por Sylvain Auroux (*La révolution technologique de la grammatisation*, Paris Mardaga, 1994), para designar la actividad lingüística ella misma, el proceso por el que se *gramatiza* una lengua, en correlación con *escribir* una lengua, dotarla de representación escrita.

⁷⁸ Sin embargo, esta división no es exacta ni aséptica, sino irregular y con amplias relaciones entre ambos niveles y muy influenciada por las circunstancias en las que se desarrolla el aprendizaje gramatical; es decir, no es lo mismo la formación dada en los Colegios de las Escuelas Pías, que imparten los dos tipos de educación, que la que se da en escuelas particulares de Primeras Letras, orientadas o no hacia una formación posterior, o en escuelas para la formación profesional (v. gr. escuelas técnicas como el Instituto

Es importante destacar que la gramática escolar tiene un destino pedagógico, pero no enseña cualquier cosa, sino que pretende proporcionar el conocimiento y el modelo de uso particular de la lengua identificado como *buen uso*. Esto se aprecia claramente en las definiciones que aparecen en los diccionarios de la época: el *Diccionario de Autoridades* (1739), s. v. GRAMÁTICA aporta la siguiente explicación⁷⁹:

El arte de bien hablar y escribir. Es común á todas las Lenguas, y particular á cada una de ellas. Enseña la pronunciación de las letras, la declinación de los nombres, la conjugación de los verbos, la construcción de las partes de la oración, el sonido y acento diverso de las palabras, la distinción de vocales y consonantes, y el orden de hablar con propiedad, pureza y policia.

Es muy ilustrativa también la definición que hace Esteban de Terreros y Pando⁸⁰, también s. v. GRAMÁTICA:

arte que enseña a hablar bien; esto es, a expresar los pensamientos por medio de palabras, o señales, instituidas por la voluntad de los hombres (...) La gramática es, según muchos, la puerta de las ciencias, y según Quintiliano, el cimiento de la elocuencia (...).

En la misma línea, Jordi Ginebra indica que la existencia de un modelo de corrección oral y escrito diferente al que se habla posibilita una justificación plausible para la enseñanza de la propia lengua:

Cal justificar que s'hagi d'ensenyar a parlar la llengua pròpia, i per això cal ensenyar a parlar una cosa que s'ha de notar diferent d'allò que ja es parla. La llengua ha

Asturiano de Mineralogía, escuelas militares como la de Palma de Mallorca, escuelas vinculadas a Sociedades Económicas, como el Seminario de Vergara, etc.). La *educación secundaria* es amplia y multiforme, y en la época no hay una terminología específica –fuera de los clásicos *humanidades*, *estudios de latinidad* o *estudios de gramática*–, ya que, en verdad, se está creando un nuevo tipo de educación no orientada necesariamente a la Universidad. Por ello, se va a utilizar, pese a lo anacrónico del término, *educación secundaria* para todo lo que no es ni primeras letras ni estudios universitarios, y *enseñanzas técnicas*, para aquellos estudios no orientados específicamente al aprendizaje de materias humanísticas destinadas a la formación universitaria

⁷⁹ En 1803, el *Diccionario Usual* se limita a la primera parte de la definición «El arte de hablar y escribir correctamente». En 1984, la 20ª edición del diccionario académico introduce en la definición el propio texto: «Arte de hablar y escribir correctamente una lengua y texto en que se enseña». En todas las ediciones hasta 1984, una de las acepciones es la de «Estudio de la lengua latina». (Todas estas ediciones han sido consultadas en *NTLLE*, <www.rae.es>, septiembre de 2002). Para este tema, puede consultarse GARRIDO VÍLCHEZ, «La Real Academia Española...».

⁸⁰ *Diccionario Castellano con las voces de ciencias y arte y sus correspondientes en las tres lenguas francesa, latina e italiana*, edición facsimil con presentación de M. Alvar Ezquerro, Madrid, Arco-Libros, 1987 [1786-1793], vol II.

d'esdevenir artifici per ser ensenyada, en el doble sentit d'artificial –diferent de la natural i espontània– i de mecanisme que s'aprèn per art, és a dir, per regles explícites⁸¹.

Todos estos aspectos relacionados con la gramática escolar –pedagogía, teoría, diferentes objetivos o aplicaciones–, por no hablar de aquellos que todavía no se han tenido en cuenta por extenso como sus contenidos, su clasificación, etc., conducen a la valoración de la corriente escolar en gramática como un hecho complejo, con una configuración histórica que hace difícil su diferenciación, al menos en los primeros estadios, del resto de posibles realizaciones gramaticales. Sin embargo, en beneficio de la claridad metodológica, se considera que es gramática escolar aquella cuyo objetivo principal es la formación en la propia lengua, sea cual sea su objetivo particular –alfabeto-gramatización, aprendizaje de otras lenguas, etc.–.

En este punto, sin embargo, es posible hacer una nueva matización, ya que no todas las obras que manifiestan un objetivo didáctico son realmente manuales escolares, entendiendo como tales los «libros manejables –a escala de mano–, que se destinan a la enseñanza –escolares, por tanto– y que albergan los contenidos esenciales de una materia o disciplina»⁸². Aquí se apunta concretamente hacia la obra de la Academia Española, concebida más como texto de consulta y referencia, que como instrumento didáctico u *obra elemental*, por utilizar la terminología de la época. Buena muestra de esto es la cantidad de textos que la compendian, ya desde el principio⁸³. Asimismo, es

⁸¹ *Op. cit.*, p. 24.

⁸² PUELLES, M. de: Estudio preliminar de VILLALAÍN, J. L.: *Manuales escolares en España. Tomo I. Legislación (1812-1939)*, Madrid, UNED, 1997, p. 19.

⁸³ Un ejemplo, revelador por lo temprano, lo encontramos en las disposiciones que realiza la Cuarta comisión de la Sociedad Bascongada de Amigos del País, destinada a promover el adelantamiento en Historia, Política y Buenas Letras. Esta comisión tenía asignada, en 1771, entre otras tareas, trabajar «extractos de la Ortographia, y la Gramática de la Lengua Castellana, para introducir su uso en las Escuelas de menores Letras del País» (*Extractos de las Juntas Generales celebradas por la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País (1771)*, edición facsimilar de la Caja de Ahorros de San Sebastián, 1985, vol. IV, p. 54); para ello, ordenan la realización de unas lecciones en diálogo «arregladas à las dos obras publicadas en esta razón por la Real Academia Española, y adaptadas à la comprensión de los jóvenes» (*Extractos*, 1772, p. 97). Es significativo también que, en la búsqueda realizada, se haya encontrado, entre otros, un tratado anónimo, el *Compendio de Gramática Castellana, dispuesto en diálogo con arreglo a la Gramática de la Real Academia de la Lengua para uso de las Escuelas de Primeras Letras*, (Cádiz, Manuel Ximénez), que en 1792 ya iba por su quinta edición (es la que hemos localizado). Igualmente, se suceden las obras que resumen, extractan y compendian la obra académica, que es la que se recomienda en los estatutos de las diversas instituciones que regulan las primeras letras en el siglo XVIII (Colegio Académico de Primeras Letras, 1780; Real Academia de Primera Educación, 1797, etc.). Incluso cuando se oficializa su uso en la enseñanza secundaria (Real Cédula de 16 de enero de 1826, tit. I, cap. II, *Decretos del rey nuestro señor don Fernando VII*, Madrid, Imprenta Real, 1827, *apud*, VILLALAÍN, *op. cit.*, p. 83), se recomienda una gramática castellana «más completa y acomodada al uso de las Escuelas que la de la Academia» (Tit. III, art. 110). Ante este panorama, la Entidad decide asumir la

indiscutible su valor como texto de referencia en la gramática española a partir de 1771; pero no sólo eso, también es considerada, junto al Diccionario y la Ortografía, el modelo del *buen uso*, o, al menos, esa es la pretensión de sus redactores⁸⁴.

3.2.2.2. Clasificación

En buena medida, al señalar la diferencia de los objetivos particulares de cada tratado, y, por tanto, la posibilidad de establecer dos niveles de aplicación, ya se ha avanzado esta cuestión; pero, de nuevo, es posible ir más allá.

André Chervel⁸⁵, quien considera la gramática escolar «une pratique concrète, réalité quotidienne, aujourd'hui comme hier, de nos établissements d'enseignement» (p. 7), señala, como divisiones de esa práctica:

- una gramática contrastiva «au service des langues anciennes»,
- una gramática normativa, «au service du bon usage», y
- una gramática de la escuela primaria «au service de l'orthographe».

Para este autor, que sigue a Brunot y a Cohen en esto, la gramática escolar es, principalmente, la gramática de la ortografía:

Il fallut donc apprendre l'orthographe à tous les petits Français... Pour cette tâche, l'institution scolaire se dota d'un instrument théorique, d'une conception globale

tarea y preparar sus propios tratados escolares. La Real Orden de 1 de diciembre de 1844 declara obligatorio en las escuelas el *Prontuario* y la Real Orden de 28 de septiembre de 1854 hizo lo mismo con el *Epítome* (según el *Catálogo de las obras publicadas por la Real Academia Española...* de Emilio Cotarelo y Mori, Madrid, Tipografía de la Revista de Archivos, 1928, p. 45, ficha 116, la primera edición de esta obra, pensada para las Primeras Letras, es de 1857). La obligatoriedad de estos libros quedó recogida, asimismo, en la ley Moyano (1857). La Academia publicó también un tratado para la educación secundaria, el *Compendio*, en ese mismo año 1857 (Cotarelo, *op. cit.*, p. 43, ficha 78). Otros autores también manifiestan su opinión desfavorable al uso de la obra académica como manual en la escuela, como Mayans; así lo manifiesta, por ejemplo, en el informe que realiza en 1773 sobre el Seminario de Nobles de San Ignacio («Plan del modo i medios convenientes i proporcionados para el gobierno del Real Seminario de Nobles... cuyo Plan se ha formado de orden del Real Consejo... del 13 de diciembre de 1770», Archivo Municipal de Valencia, Serrano Morales, 6821). Sin embargo, también encontramos opiniones en favor de su utilización, como las expuestas por el director del Real Seminario de Nobles, Andrés López y Sagastizábal (Carta a Torcuato Torío, 27 de noviembre de 1799, en *Ortología y diálogos de caligrafía, aritmética, gramática y ortografía / dispuestos por D. Torcuato Toria de la Riva*, Madrid, Imp. de la Vda. de Ibarra, 1801, parte prologal). Pese a la finalidad didáctica que los académicos priman en su gramática, especialmente en las primeras ediciones (GARRIDO VÍLCHEZ, «La Real Academia Española...», p. 631), su amplitud y la extensión con que abordan muchos aspectos, además de su presentación (por medio de explicaciones amplias para cada punto o epígrafe), constituían un grave impedimento para su utilización en el aula.

⁸⁴ Vid. GARRIDO VÍLCHEZ, «La Real Academia Española...».

⁸⁵ *Grammaire scolaire...*

de la langue qu'elle présente arbitrairement comme la justification de l'orthographe (p. 27).

Ese instrumento teórico no es otra cosa que la gramática escolar, entendida como el conjunto de conocimientos gramaticales que la escuela libra a su público en su programa de estudio de la lengua.

En España, realmente, no es tan acuciante esa necesidad de formar ortográficamente, en primer lugar, sino que se concibe la enseñanza de la escritura como un compendio de ortografía y rudimentos de gramática: el conocimiento del sistema en su representación gráfica, pero también de sus elementos constitutivos, principalmente. Además, se entiende el aprendizaje gramatical no sólo como un apoyo al aprendizaje de la escritura, sino también como un avance del siguiente estadio de estudios, en la mayoría de los casos. En segundo lugar, a diferencia de Francia, la alfabetización del pueblo español fue más un deseo que una realidad clara y no poseía, o al menos no con esa urgencia e importancia, la fuerza motriz de la enseñanza de la *langue national* a todo aquel que deseara ser ciudadano francés (dado el alto número de hablantes de dialectos regionales o *patois*).

La distribución de Chervel separa claramente la gramática normativa de las otras dos; sin embargo, el *buen uso*, el deseo de que cada español sepa utilizar su lengua con corrección, está presente en la gran mayoría de las obras del corpus estudiado, con indiferencia de su nivel de aplicación.

En este trabajo, se ha establecido una primera distinción que tiene en cuenta el puesto que ocupa la gramática dentro de la escala epistemológica, esto es, el grado de conocimiento al que corresponde el estudio de la gramática, o lo que es lo mismo, el nivel educativo para el cual la obra fue concebida; así la división se da entre

- a. gramáticas para la educación primaria, orientadas al aprendizaje de la lectura y la escritura, y
- b. gramáticas dedicadas a la educación secundaria, bien destinadas a la formación del intelecto, a la adquisición de reglas fundadas en la razón que permitirán el acceso a otros conocimientos, bien como apoyo para el aprendizaje de otras lenguas, principalmente el latín.

a. *Primer nivel: las primeras letras*

La novedad en la enseñanza de las primeras letras que se produce en el periodo consiste en el paso de una enseñanza de la lecto-escritura prácticamente rutinaria, práctica, sin relieve teórico, a una enseñanza racionalizada, inserta en un marco ideológico más rico, que descubre –o cree descubrir– la necesidad de la incorporación de la gramática para una docencia eficaz y segura de la lengua⁸⁶.

A finales del XVIII, se produce una ruptura en los aprendizajes de la lectura y la escritura, poniéndose en entredicho las prácticas tradicionales e introduciéndose un concepto más amplio de la noción misma de aprendizaje: se establece la enseñanza simultánea de ambas habilidades y un aprendizaje más breve y sencillo de una lengua previamente sometida a un proceso de normalización y fonetización ortográfica⁸⁷.

La inclusión de la gramática y la ortografía como aprendizajes fundamentales, junto a las habilidades básicas de leer, escribir, así como el incremento de la habilidad de contar por medio de los rudimentos de aritmética, muestran un interés más que evidente por el adelantamiento en la enseñanza⁸⁸, lo cual se hace patente si repasamos la abundancia de publicaciones del periodo que proponen una metodología ‘nueva’, ‘rápida’, ‘eficaz’, etc. Los ya citados *Estatutos* del Colegio Académico de Primeras Letras (1780), la imposición por parte del Estado de un método para la enseñanza de la escritura que es una verdadera *enciclopedia* escolar⁸⁹ y que incluye unos rudimentos

⁸⁶ GINEBRA, J.: *L'Obra gramatical d'Antoni Febrer i Cardona (1761-1841)*, Maó, Institut Menorquí d'Estudis, 1996, p. 36.

⁸⁷ VIÑAO, A.: «La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico», *Anales de Documentación*, 5, 2002, pp. 345-359.

⁸⁸ Dicho adelantamiento hay que relacionarlo, evidentemente, con el desarrollo de la Ilustración y su afán educativo. En ese periodo se produce un incremento de la alfabetización, frente al estancamiento de los cien años anteriores. En ese incremento, tiene mucho que ver, por una parte, la expansión de los escolapios –muy interesados por la modernización de los métodos de enseñanza– y las acciones de algunos obispos, como Climent en Barcelona y Mayoral en Valencia, que se preocuparon por la creación de escuelas gratuitas para niños pobres. Además de esto, por otra parte, se producen toda una serie de fundaciones de escuelas y colegios, promovidas por las Sociedades Económicas, los Ayuntamientos, etc. Sin embargo, según los datos del censo de 1797 (*Censo de la población de España en el año 1797 executado por orden del Rey*, en el año de 1801, Madrid, Imprenta Real, 1801), tras tres décadas de reformas ilustradas (o intentos de reformas) apenas uno de cada cuatro niños estaba escolarizado (vid. VIÑAO, A.: «Alfabetización e Ilustración: difusión e usos de la cultura escrita», en *Revista de Educación*, 1988, pp. 275-302). Sobre esto volveremos más adelante.

⁸⁹ TORÍO DE LA RIVA, Torcuato: *Arte de escribir por reglas y con muestras, según la doctrina de los mejores autores antiguos y modernos, extranjeros y nacionales: Acompañado de unos principios de Aritmética, Gramática y Ortografía castellana, Urbanidad y varios sistemas para la formación y enseñanza de los principales caracteres que se usan en Europa*, Madrid, Viuda de Ibarra, 1798 (segunda edición, 1802). Es Lázaro Carreter quien le otorga la categoría de *enciclopedia escolar* (*Ideas lingüísticas...*, p. 193). Con anterioridad, ya Balbuena (1791) había adoptado el formato enciclopédico para su tratado de primeras letras, en el cual incluye todos los aspectos que considera importantes para la enseñanza de las habilidades básicas (leer, escribir, ortografía, gramática, contar y urbanidad). El *Arte* de

gramaticales, etc., constituyen algunos ejemplos de esta deseada modernización del método de aprendizaje.

El objetivo de estas obras es la correcta adquisición y manejo del idioma castellano, tanto oral como escrito:

Como es sabido que los profesores de primeras letras deben enseñar á sus discípulos la mejor pronunciación, à hablar, leer, y escribir su lengua nativa con los buenos fundamentos, y principios que sean posibles: se vè con claridad la obligación en que se hallan de instruirlos en la Gramática, y Ortografía del mismo idioma, para que se expliquen los niños verbalmente, y por escrito, sin la irregularidad, y desorden que lo hacen los que por haber carecido en las Escuelas de unos principios tan útiles, y necesarias salen de ellas incapaces de producirse bien, con notable detrimento de nuestro buen romance castellano (Anónimo, *Compendio...*, 1792, p. 3).

Así mismo, es fácil conocer que sin estos conocimientos es poco útil, y ménos sólida la enseñanza de la escritura, que es el otro medio tan necesario de comunicar por la pintura de las letras, y su varia combinación nuestros pensamientos á los ausentes y venideros. Porque está claro, que siendo lo escrito un retrato de nuestro modo de hablar, si éste es viciado, viciada también saldrá nuestra escritura. Y esta es la causa por que son necesarios los conocimientos de la Gramática Castellana aun ántes de los de Calografía, y Ortografía, ó á lo ménos al mismo tiempo (Delgado, 1790, Introducción).

Como ya se ha señalado, Chervel⁹⁰ plantea la relación entre gramática y ortografía en la escuela primaria, y considera que la enseñanza de la gramática en la escuela sólo se justifica por la necesidad de enseñar correctamente la ortografía. Aunque esto, como se ha indicado más arriba, no es totalmente extrapolable a España (el recurso a la morfología y a la sintaxis –la ortografía gramatical– para diferenciar en lo escrito palabras homófonas no es tan necesario en nuestra ortografía de tendencia fonetista), lo cierto es que hay algunos autores que consideran necesario saber gramática para escribir con corrección (Zamora, Jaramillo, etc.); se trataría de un aprendizaje integral de la escritura –una alfabetización global podríamos decir, o incluso, como ya señalamos, *alfabeto-gramatización*– que incluye el uso de ciertas herramientas como la gramática y el diccionario.

Torio fue oficializado en 1801 (Real Orden de 31 de enero de 1801, Archivo Histórico Nacional, Cons. Lib. 1500, n° 80).

⁹⁰ *Grammaire scolaire...*

Estas gramáticas de las primeras letras son tratados escritos principalmente por docentes –los llamados por Jordi Ginebra ‘gramáticos de uso’⁹¹–, en su gran mayoría vinculados a las instituciones que regulaban la instrucción primaria en la época. Estas instituciones –Colegio Académico de Primeras Letras (1780), Academia de Primera Educación (1791), Junta de exámenes (1804)– se hallaban estrechamente relacionadas con las Academias, ya que desde el gobierno se potenciaba la unión de sus diversos organismos con vistas a una mayor uniformización y centralización de la educación; esto se aprecia claramente en los citados Estatutos del Colegio Académico, que fueron revisados por la Academia Española, y en los que, como indicamos, se hace obligatorio el uso de la obra académica para la instrucción lingüística.

La mayoría de los gramáticos de este grupo no realiza *gramáticas*, sino obras rudimentarias, compendios, artes, diálogos, primeros elementos, etc. Su preocupación no está en ofrecer al público una obra gramatical propiamente dicha, sino en proporcionar a sus alumnos un método de aprendizaje gramatical sencillo, eficaz y rápido, adecuado a sus características particulares.

A pesar de esto, las variadas obras de primera educación que se han consultado no son un mero remedo de los tratados académicos y en ellas se pueden encontrar tanto aportaciones originales, como las más diversas influencias.

b. *Segundo nivel: la educación secundaria*

La gramática también encuentra un espacio en el currículo de la época tras la adquisición de los conocimientos instrumentales básicos. Se pueden apreciar diversas formas de entender la gramática en este estadio de los estudios; así, se establece una distinción entre la gramática como medio para organizar la adquisición y tratamiento de los saberes lingüísticos e incluso científicos y la gramática como práctica propedéutica. Esta distinción es más teórica que práctica, ya que, en realidad, ambos empleos se funden en la gran mayoría de los casos.

b.1. La gramática como instrumento cognoscitivo

En primer lugar, se sitúa una gramática encuadrada en un sistema complejo, junto a la lógica y a las disciplinas científicas (matemáticas principalmente), que funciona a modo de ‘organizadora’ de los conocimientos. Una gramática de corte

⁹¹ *L’Obra gramatical d’Antoni Febrer i Cardona...*, p. 50.

general (aunque no pasa, en la mayoría de los casos, de ser una gramática particular con incursiones en la teoría racionalista), ligada no sólo a la lógica, sino también a la retórica y a lo que se llamaba en la época *Bellas letras*; esto es, una disciplina formadora del espíritu y dotada de la capacidad de ordenar las ideas y preparar al individuo para expresarlas.

La relación con la lógica es intensa, entendiendo esta como el arte de adquirir conocimientos y de comunicarlos a otros. En última instancia y con el antecedente directo de los presupuestos de Port-Royal, se trata del traspaso de las nociones teóricas de la gramática general y de la lógica desde las altas esferas de la especulación y la erudición, hacia el ámbito educativo, para contribuir a la formación de base de la república de las letras⁹².

D'Alembert, en el *Discurso preliminar* de la *Enciclopedia* (1751), lo expresa así⁹³:

Enseña a dirigir las ideas en el orden más natural; a formar con ellas la cadena más inmediata; a descomponer las que encierran un número demasiado grande de ideas simples; a examinarlas por todos sus aspectos; en fin, a presentarlas a los otros bajo una forma que las vuelva fáciles de captar.

En la clasificación de las ciencias que el mismo D'Alembert establece a partir de las obras de Bacon, la gramática se encuentra encuadrada dentro de aquellas ciencias en las que la facultad preeminente que el hombre ejercita es la razón:

Razón Objeto: filosofía (hombres filósofos)	{	Teología: la razón aplicada a los hechos revelados por Dios. Metafísica particular o psicológica: incluye lógica gramática, moral Ciencia natural: metafísica de los cuerpos, física, matemáticas...
---	---	--

⁹²Cfr. BALIBAR, *L'institution du français...*, p. 106. Para el tema que nos ocupa, puede consultarse también CHEVALIER, J.C.: «La grammaire générale et la pédagogie au XVIII^e siècle», *Le Français Moderne*, 40, pp. 40-51. Ya se ha citado anteriormente una serie de gramáticas generales que fueron compuestas para ser utilizadas en centros educativos, a ellas se suman también tratados de lógica como el de J. P. BALLOT, *Lógica y arte del bien hablar por el Dr. ...*, Barcelona, F. Piferrer [s.a.], o los *Elementos de lógica ó del arte de pensar: para el uso del Colegio Militar de Palma*, Mallorca, Imp. Felipe Guasp, 1813.

⁹³ El cuadro, así como las citas de D'Alembert, proceden de CAPITÁN, A.: *Historia de la Educación en España, I. De los orígenes al Reglamento General de Instrucción Pública de 1821*, Madrid, Dykinson, 1991, pp. 679-680.

Se contempla el estudio de la lengua como un útil de investigación del mundo que permite distinguir entre lo verdadero y lo falso, una verdadera puerta del conocimiento⁹⁴. Así pues, las materias lingüísticas formarían un todo con capacidad para sistematizar los conocimientos y se hallarían en la base de un sistema marcado por una fuerte solidaridad entre disciplinas. Du Marsais, Condillac, la *Enciclopedia*, y especialmente Destutt de Tracy, pero también Picornell, Jovellanos, Campos, Alea, etc., son representantes de esta concepción que se puede resumir en la siguiente frase de D'Alembert: «Une bonne grammaire française serait tout à la fois une excellente Logique, et une excellente Métaphysique»⁹⁵.

Esta idea se basa, principalmente, en la aplicación de las teorías de Locke sobre el aprendizaje: aprendemos por medio de los sentidos, ya que el conocimiento no es innato al hombre. La observación y la experiencia han de ser el primer paso de todo aprendizaje útil, ya que no tiene sentido atiborrar al alumno de conocimientos memorísticos. Por tanto, es lógico iniciar el aprendizaje gramatical por la propia lengua –lo conocido, lo cercano– para pasar después a la latina. En Du Marsais, aparece también esta idea: es necesario seguir la naturaleza para desarrollar en el alumno los principios mismos de la razón y, junto a ellos, los principios de la organización del mundo; se trata de imbuir al alumno de una capacidad de razonar :

Le but principal de cette méthode, c'est former l'esprit en accoutumant les jeunes gens, sans qu'ils s'en aperçoivent, à mettre de l'ordre dans leurs pensées, à sentir les rapports naturels des idées, à démêler les équivoques, et à tout rapporter à de véritables principes; ce qui donne dans la suite de la vie une justesse d'esprit, où il me semble que les méthodes ordinaires ne conduisent point (1797, I, 1)⁹⁶.

Esta práctica define una nueva estrategia para las operaciones gramaticales: desarrollar, por la experiencia de las realizaciones variables del discurso, el juego de *principios* transferibles a otros dominios, ya que dentro de esta metodología se inscribe

⁹⁴ Esta idea no es nueva; desde mediados de la Edad Media se consolida la creencia de que en el aprendizaje de la gramática reside una buena parte del saber, y que, en consecuencia, la inteligencia se nutre, se ejercita y se incrementa mediante las prácticas gramaticales (Cfr. SÁNCHEZ PÉREZ, A.: *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL, 1997, pp. 30-38). Esto se convierte en un lugar común, con diversas ramificaciones –como por ejemplo, la idea de la gramática como puerta del saber, etc.– y aparece ampliamente documentado; un ejemplo de ello se encuentra en *El Quijote*: «... los que gobiernan ínsulas, por lo menos, han de saber gramática» (II, 3).

⁹⁵ *Encyclopédie*, art. COLLEGE.

⁹⁶ *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*, 1º ed. 1722.

esa investigación reglada del mundo que llamamos ciencia⁹⁷. La existencia de esos *principios* resulta extremadamente útil en el ámbito educativo –y especialmente rentable su aplicación para la adquisición de lenguas– y determina el lugar inicial que han de ocupar en el proceso educativo.

Toda una serie de teóricos y pedagogos van a contribuir al desarrollo de estas nociones con una gran acogida, aunque con una discreta aplicación. Así, autores como Verney (el Barbadinho), Locke o Rollin, plantean sin ambages la necesidad del estudio de la gramática y la lógica como antecedente a cualquier otro aprendizaje y, más adelante, otro autor de gran influencia como Condillac redacta todo un curso de instrucción que se basa precisamente en la aplicación de estos pensamientos⁹⁸.

En España, estas ideas tardan en llegar y más aún en aplicarse, aunque se encuentran ejemplos de gran interés. Así, Ibáñez de la Rentería, amigo de la Bascongada, indica:

Llega la estupidez de muchos a creer que la Gramática es aprender latín, no siendo ni debiendo ser otra cosa que un método de hablar arregladamente los idiomas en general, acomodando este conocimiento al propio y a los extraños⁹⁹.

Más claro es José Miguel Alea Abadía, quien en un artículo de 1803, «De la necesidad de estudiar los principios del lenguaje, expuestos en una gramática general, y aplicados a la lengua materna»¹⁰⁰ señala:

El estudio, pues, generalizado de los principios del lenguaje, expuestos en una gramática general, y aplicados á la lengua patria, es el único remedio para tan graves males, y el que han adoptado los gobiernos para evitarlos. Las ciencias y las artes tendrán una basa (*sic*) sólida en la gramática general, pues sabiéndose fundamentalmente el arte de hablar y el de pensar, se sabrá el arte de escribir, que depende esencialmente de los dos, y con él se propagarán los conocimientos útiles. Este es el fruto que se debe esperar de una gramática que, como la concibió Bacon, indague atentamente, no tanto la analogía de las palabras entre sí, quanto la de las palabras con las *cosas* ó con la *razón*.

⁹⁷ Vid. DELASALLE y CHEVALIER: *La linguistique, la grammaire...*, pp. 82-83.

⁹⁸ *Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme*, Genève, chez Duvillard fils & Nouffer, 1780 [1775]. Hay traducción española de las lecciones preliminares publicada en 1784.

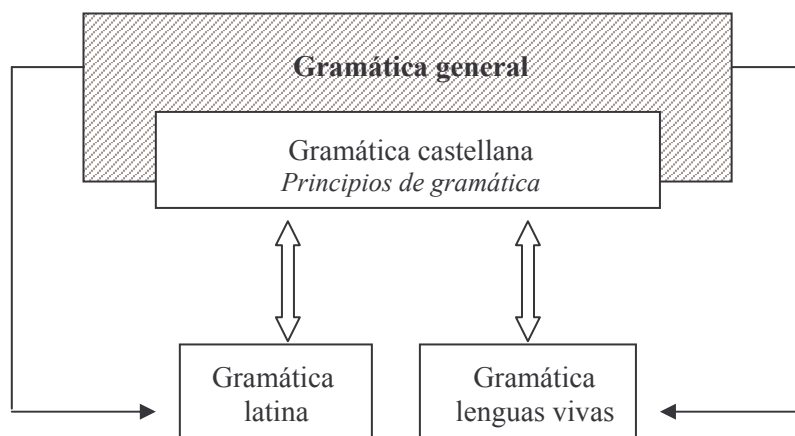
⁹⁹ IBÁÑEZ DE LA RENTERÍA, J. A.: *Sobre la educación de la juventud en punto a estudios. Discurso que presentó a la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País en sus Juntas Generales de los años 1780, 81 y 85*, Madrid, Pantaleón Aznar, 1790.

¹⁰⁰ En *Variedades de ciencias, literatura y artes*, t. I, pp. 101-117, 1803.

A partir de esas ideas, un reducido número de autores redacta manuales destinados a escuelas técnicas o militares, en las que no se enseña latín, aunque sí lenguas modernas¹⁰¹. Sin embargo, el grueso de la producción en la segunda enseñanza está representado por obras destinadas al aprendizaje de la gramática latina, la cual sigue siendo un paso necesario para el acceso a los estudios universitarios.

b.2. La gramática como práctica propedéutica

En segundo lugar, se sitúa una gramática que sirve de base para el aprendizaje de otras lenguas, principalmente el latín y, entre las lenguas vivas, el francés. Los autores son en su gran mayoría gramáticos propiamente dichos, es decir, latinistas y helenistas, que ven en la gramática castellana un instrumento extremadamente útil en cuanto que no sólo permite adquirir los conocimientos previos necesarios para aprender otras lenguas, sino que también proporciona los elementos oportunos para un correcto dominio idiomático. El aprovechamiento de las ideas racionalistas expuestas en el apartado anterior es importantísimo, puesto que la gramática castellana pasa a formar parte de un aparato educativo complejo: si antes insistíamos en el doblete *lógica / gramática (general)*, como dos caras de la misma moneda, ahora se trata de la relación simbiótica entre la gramática castellana y el resto:



Un ejemplo muy claro de esto se localiza en la siguiente cita del *Plan de Educación* de González de Cañaveras:

¹⁰¹ Así ocurre, por ejemplo, con Jovellanos, quien no es propiamente un gramático, sino un pensador que deja el plano de lo teórico para llevar a la práctica sus ideas educativas en el Instituto Asturiano de Mineralogía, donde aplica los postulados de Condillac (especialmente, del *Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme*, 1775) expuestos en su *Curso de Humanidades Castellanas* (circa 1795).

Aunque no está en uso en España, aprehender la lengua nativa por principios, no dexarían de notarse las ventajas, que de esta práctica havían de originarse. La primera, adquirir la pureza del Idioma: Segunda, expresar qualquiera sus pensamientos con la precisión, que se requiere: Tercera, que como en todas las lenguas hay principios generales, con más facilidad los tomarían los niños en la suya, que dispondrían en la Extranjera; fuese la Francesa, la Latina, la Italiana, &c. Quarta, luego que huviesen tomado estos principios, que se reducen á 15 ó 20 días, se verían más aptos para la Lengua Francesa, de aquí para la Latina, &c.¹⁰².

En la enseñanza, el latín continúa siendo la base de una educación que abría las puertas a un ascenso social a través de puestos en la Iglesia o el Estado, para los cuales era imprescindible el conocimiento de esta lengua. La admisión, desde la Real Cédula de 1768, del castellano como lengua de trabajo en el aula –a diferencia de lo que propugnaba la *Ratio Studiorum* jesuítica, según la cual el intercambio debía hacerse, dentro de lo posible, en latín– supone la concreción de un método que se esbozaba desde hacía dos siglos, pero que no se aplica plenamente hasta este momento. Se trata de lo que René Balibar¹⁰³ denomina *colingüismo* (*colinguisme*): una situación de aprendizaje en la cual el conocimiento de una lengua no puede realizarse más que desde el punto de vista de otra lengua. La noción que articula ese *colingüismo* en la enseñanza es que hace falta hacer buen latín para hacer buen castellano y viceversa. Además es indispensable el conocimiento de ambas lenguas para hacer carrera en la sociedad del momento.

Los escolapios son un ejemplo destacado de esta tendencia, aunque es bastante general:

¹⁰² GONZÁLEZ CAÑEVERAS, J. A.: *Plan de Educación, o exposición de un nuevo método para estudiar las lenguas, geographía, cronología, historia, matemáticas, filosofía, política, &c.*, Cádiz, D. Manuel Espionosa, 1767, p. 32.

¹⁰³ *Op. cit.* El término *colingüismo* designa la asociación de ciertas lenguas de Estado dentro de un aparato de lenguas donde ellas encuentran su legitimidad y su *matière à exercices*. Sin esta asociación, abierta o latente, y sin las prácticas correspondientes (traducción, gramatización) la norma lingüística no puede ser instituida ni funcionar. Así, el francés nacional-internacional existe en el seno de un aparato en el que oficial y gramaticalmente se asocia a su lengua clásica de origen (el latín, relacionado a su vez con el griego) y a sus lenguas *partenaires* (primera o segunda lengua extranjeras). Toda la cultura de las elites europeas estaba estructurada por su *colingüismo*. Se remontaba desde los orígenes de la cultura antigua y cristiana a la enseñanza comparada de textos sagrados y profanos en lenguas oficiales; después del origen de Europa, a la creación de textos escritos, sea en latín universal, sea en lenguas nacionales jurídicamente fundamentadas bajo el aspecto internacional y legitimadas por su relación con el latín: doble práctica latín / lenguas nacionales, ambas con un doble aspecto laico y religioso (p. 14 y ss.).

Sería mui a propósito, que todos los días se destinasse tiempo en las clases para el español como para el latín. Se aprendería en igual tiempo mucho más en las dos que en una sola. I por otra parte de cien estudiantes, si los diez necessitan del latín, los ciento del español¹⁰⁴.

La inversión de los lazos de subordinación entre la enseñanza del latín y del castellano no se produce en el periodo estudiado, aunque se desarrolla ampliamente la idea de la validez de la gramática castellana *per se*; es decir, deja de considerarse la lengua vulgar únicamente como punto de partida, para constituir un fin en sí misma. Esto conduce en algunos centros a una cierta equiparación entre las dos materias, aunque el bocado del león se lo sigue llevando la gramática latina¹⁰⁵.

Por otro lado, como se dijo más arriba, el uso de la gramática como útil propedéutico afecta también al aprendizaje de las lenguas extranjeras. Altamente revelador es el prólogo que antecede la *Cartilla* de Pedro Castillo¹⁰⁶, maestro de francés e italiano en Madrid, quien señala que su obra es «*necesaria*, para los que sin instrucción, ni de la [gramática] materna ni Latina, quieran adquirir con perfección otro idioma». Esto es especialmente importante en las escuelas técnicas, como el Instituto Asturiano de Mineralogía, o los colegios militares, como el de Palma, donde no se enseña latín, pero sí lenguas extranjeras.

3.2.2.3. La gramática escolar como manual

Una última reflexión acerca de la gramática escolar es la posibilidad que se abre en este periodo de considerar la gramática como *manual*, es decir, como un ente material que estructura y organiza una serie de conocimientos necesarios –en este caso, las reglas de una lengua–, destinado a la enseñanza¹⁰⁷.

El surgimiento de una materia de estudio se halla firmemente vinculado a la instrumentalización de los conocimientos que han de ser impartidos en las instituciones

¹⁰⁴SAN PEDRO, B. de: *Arte del Romance Castellano*, Valencia, Benito Monfort, 1769, vol. I, pp. XX-XXI, *Modo de leer el Arte*.

¹⁰⁵ Se trata esto con mayor profundidad en el apartado dedicado a los planes de estudio y los centros de enseñanza.

¹⁰⁶ CASTILLO, Pedro del: *Cartilla de la lengua castellana; método breve y fácil para poder ser gramático: obra muy útil para todos, particularmente para los que tienen a su cargo la instrucción de la juventud; pues con ella pueden facilitarles el estudio de las lenguas Latina, Francesa, Italiana o cualquier otra*, Madrid, Pantaleón Aznar, 1787.

¹⁰⁷ Vid. VILLALAIN, *op. cit.*, vol. I, pp. 19-20. Para este tema, puede consultarse también el número monográfico de la revista *Historia de la educación: revista interuniversitaria* dedicado a «Los manuales escolares en la historia» (nº 19, Salamanca, 2000).

educativas por vía de su elementarización, es decir, por su representación en elementos simples. En nuestro caso, se hace necesaria la instrumentalización gramatical de la lengua, su *manualización (manuélistation)*¹⁰⁸, entendiéndose como tal el proceso de traslación de los saberes lingüísticos a los manuales de castellano. Esta escritura gramatical de los manuales tiende no a satisfacer las exigencias de la teoría, sino a responder a otras exigencias, las de la institución escolar. Ambiciona dar una visión totalizadora de una lengua. El programa de una gramática escolar cubrirá, pues, lo que la tradición ha establecido firmemente en la percepción analítica de una lengua: el alfabeto (los sonidos y las letras), la morfología (las partes del discurso) y la sintaxis (la unión de las palabras en frases).

Este proceso de configuración de los materiales de la disciplina está ligado, ineludiblemente, al modelo que se toma. En gran medida, la utilización de la gramática castellana dentro del marco de una nueva pedagogía del latín determina, al menos inicialmente, que el sistema de interpretación y explicación del castellano aparezca, por pura comodidad pedagógica, interpretado a la sombra de la gramática latina¹⁰⁹. Pero, además de esto, la gramática escolar beberá de las fuentes de los conocimientos científicos sobre la lengua, pero dislocándolos y amalgamándolos en función de su rentabilidad en tal o cual aspecto, o del nivel de los alumnos a que se dirige la obra. Aunque aparecerán ejemplos de esto a lo largo de la segunda parte de este trabajo, se puede adelantar una cuestión para ilustrar esta argumentación: la influencia del racionalismo es importantísima como marco teórico en esta etapa de estudio, sin embargo, en muchos casos, el aprovechamiento de la teoría racionalista no va más allá de un intento de ‘allanar el camino’ a los alumnos, sin alcanzar la profundidad de los modelos autóctonos o foráneos.

¹⁰⁸ Término tomado de *Carnets de CEDISCOR*, n.º. 5: *La manualisation d'une théorie linguistique: le cas de l'enontiation*, Presses de la Sorbonne, 1999, *apud* COLLINOT y MAZIERE, *Le français à l'école...*, pp. 29-30.

¹⁰⁹ *Vid.* GÓMEZ ASECIO, J.J.: «Lo latino en las gramáticas del español», MAQUIEIRA M., *et al.* (eds.): *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco-Libros, 2001, p. 42.

3.2.3. Corpus

Se ofrece a continuación una presentación bibliográfica de los tratados que conforman el cuerpo de esta investigación. El orden elegido ha sido el temporal, para dar cuenta, como en el gráfico presentado más arriba, de la progresión que se produce a lo largo del siglo¹¹⁰.

Cada ficha está compuesta de la siguiente información:

- Autor: *Título*; lugar, editor, año.
- a. Ejemplar(es) manejado(s).
- b. Otras ediciones estudiadas.
- c. Otras ediciones, noticias o trabajos de la época sobre la obra en cuestión.
- d. Observaciones sobre el nivel de estudios en el que fue usada la obra, centro, etc.

1) MARTÍNEZ GÓMEZ GAYOSO, Benito: *Gramática de la Lengua Española reducida a breves Reglas y fácil método para instrucción de la juventud*, Madrid, Gabriel Ramírez, 1769.

- a. Biblioteca Histórica de la Universitat de València.
- b. Primera edición: Madrid, Juan de Zúñiga, 1743.
- c. Edición digital, a cargo de J. J. Gómez Asencio¹¹¹.

2) FELIU DE SAN PEDRO, Benito: *Arte del romance castellano*, Valencia, Imprenta de Benito Monfort, dos volúmenes, 1769.

- a. Biblioteca Histórica de la Universitat de València.
- c. Edición digital a cargo de J.J. Gómez Asencio.

Edición facsimilar en formato digital (la gramática), con introducción crítica a cargo de Eulalia Hernández e Isabel López (Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2002).

¹¹⁰ No se han incluido entre las fichas las obras académicas pues se utilizan más como obras de referencia que como manuales propiamente dichos. Sin embargo, se ha recurrido ampliamente a ellas, en especial a la primera y a la cuarta edición –*Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Joachin Ibarra, 1771; *Gramática de la lengua castellana 4º ed. corregida y aumentada*, Madrid, Vda. de Ibarra, 1796–. Así como a los diccionarios académicos publicados durante el periodo estudiado (además de *Autoridades*), esto es, *Usual-1780*, *Usual-1783*, *Usual-1791*, *Usual-1803*, todos ellos consultados en NTLLE <www.rae.es> entre 2002 y 2004.

¹¹¹ Clásicos Castellanos, Fundación Tavera, 2002.

No existen otras ediciones en la época, aunque sí una crítica publicada por Benito Martínez Gómez Gayoso bajo el pseudónimo de Antonio Gobeyos: *Conversaciones críticas sobre el libro intitulado «Arte del Romance Castellano» publicado por el Reverendísimo Padre Benito de San Pedro*, Madrid, Imprenta de Sancha, 1780.

d. Escuelas Pías, estudios de latinidad.

3) PUIG, Salvador: *Rudimentos de Gramática Castellana que por disposición del Ilustrísimo Señor Don Josef Climent, Obispo de Barcelona, del Consejo de S.M. &c. Se han de enseñar en el Colegio Episcopal Tridentino...*, Barcelona, Thomás Piferrer, 1770.

a. Biblioteca General Universitaria de Valencia, A 24/42.

c. No existen otras ediciones, aunque Marcet y Solà¹¹² (vol. I, col. 802) hablan de unos *Primeros Elementos de la Lengua Castellana para estudiar con más provecho la Latina* (Barcelona, Oficina de Tecla Plà Viuda, 1802), anónimos, que, al parecer están sacados de la obra de Puig (no dan la localización).

d. Colegio Episcopal Tridentino de Barcelona. Primeras letras.

4) ZAMORA, Bernardo Agustín de: *Gramática general o introducción al estudio de todas las Lenguas*; inédito, manuscrito realizado entre 1771 y 1781.

a. Biblioteca de la Universidad de Salamanca, manuscrito M/92.

d. Salamanca. Destino propedéutico: enseñanza del griego.

5) CASTILLO, Pedro del: *Cartilla de la lengua castellana; método breve y fácil para poder ser gramático: obra muy útil para todos, particularmente para los que tienen a su cargo la instrucción de la juventud; pues con ella pueden facilitarles el estudio de las lenguas Latina, Francesa, Italiana o cualquier otra*, Madrid, Pantaleón Aznar, 1787.

a. Biblioteca Nacional, V. E. caja 380 (74).

c. Sólo se tiene constancia de esta edición, de la cual hay una reseña en el *Memorial Literario*, abril de 1787, p. 532.

d. Destino propedéutico: enseñanza de lenguas extranjeras.

¹¹² MARCET, P. y J. SOLÀ: *Història de la lingüística catalana 1775-1900. Repertori crític*, Vic, Eumo, 1998, 2 vols.

- 6) DELGADO Y MARÍN (DE JESÚS Y MARÍA), Santiago: *Elementos de gramática castellana, ortografía, caligrafía y urbanidad, para uso de los discípulos de las Escuelas Pías*, Madrid, Benito Cano, 1790.
- a. Biblioteca del Palacio Real de Madrid, VIII-2479.
 - b. Reimpresión en 1799 (ejemplar de la Biblioteca Central del CSIC, R.M/4867).
 - c. *Nuevo Compendio de Gramática Castellana, Ortografía y Prosodia según las últimas decisiones de la Real Academia Española. Por preguntas y respuestas fáciles para uso de las Escuelas*, Madrid, Imp. de Collado, 1817¹¹³.
 - d. Escuelas Pías. Primeras letras¹¹⁴.
- 7) BALBUENA Y PÉREZ, José: *Arte nuevo de enseñar a los niños y vasallos a leer, escribir y contar, las reglas de Gramática, y orthografía castellana, precisas para escribir correctamente; y formulario de cartas con los correspondientes tratamientos Y una lámina fina, que representa las consequencias (sic) de la ociosidad, del delito, y sus castigos*, Santiago, Ignacio Aguayo, 1791.
- a. Biblioteca Nacional 2-4353.
 - d. Primeras letras.
- 8) GONZÁLEZ VALDÉS, Juan Antonio: *Gramática de la lengua latina y castellana. Dividida en sus quatro partes: Analogía, Etimología, Prosodia y Construcción, principios indispensables para entender una y otra con fundamento en todas sus edades, facilitados y combinados alternativamente los unos con los otros, con arreglo al uso de los escritores de prosa y verso, y en la Cédula real de 23 de junio de 1768*, Madrid, Imprenta Real, 1791
- a. Biblioteca de las Escuelas Pías de Valencia, XVIII/4000.

¹¹³ Tiene también algunas obras sobre escritura, dedicadas a las primeras letras, y una *Cartilla de maestros de primera educación para enseñar con método y aprovechamiento a leer, escribir, contar, gramática, etc.* (Madrid, Collado, 1818).

¹¹⁴ Está documentado su uso desde mediados de 1804 hasta 1818, aproximadamente, en el Colegio Escolapio de Getafe. En el periodo que va desde junio de 1804 a diciembre de 1808, se compran 151 ejemplares para este colegio; desde enero de 1809 a octubre de 1818, se compran 42 (datos obtenidos en FAUBELL, V.: *Acción educativa de los escolapios en España (1733-1845)*, Madrid, Fundación Santa María- Instituto universitario «Domingo Lázaro» de la Universidad Pontificia de Comillas, 1987, p. 484). Fue utilizado también en colegios no escolapios, como el perteneciente a la Sociedad Económica de Las Palmas de Gran Canaria, quien a partir de 1790 solicitó varias docenas de ejemplares de este manual (cfr. FERAZ, M.: «La enseñanza en España durante el Antiguo Régimen (s. XVIII). El ejemplo periférico insular de Gran Canaria, como fraude de la Ilustración a la educación popular», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, n° 18, mayo-agosto 2003, p. 501, n. 23 < www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta18/18invest2.pdf> (junio 2004).

- b. *Gramática completa grecolatina y castellana*, Madrid, Imprenta Real, 1798. Biblioteca privada de Zamorano Aguilar, de la Universidad de Córdoba¹¹⁵.
- d. Reales Estudios de San Isidro de Madrid. Escuela privada del autor. Destino propedéutico: enseñanza del latín.
- 9) ANÓNIMO: *Compendio de Gramática Castellana, dispuesto en diálogo con arreglo a la Gramática de la Real Academia de la Lengua para uso de las Escuelas de Primeras Letras*, Cádiz, Manuel Ximénez, 1792 (5ª ed.).
- a. Biblioteca de Catalunya, 37-8º-6.
- c. Diversas reediciones tanto peninsulares como americanas de este tratado durante el primer cuarto del siglo XIX¹¹⁶.
- d. Primeras letras.
- 10) CRISTÓBAL Y JARAMILLO, Guillermo Antonio de: *Arte nuevo de ortología, gramática castellana, ortografía y calografía que para la instrucción de la juventud dispuso D. ____, Maestro de primera educación por S.M. (que Dios guarde) en la Ciudad de Toledo, Veedor-Examinador de los de su Arte. / Añádese el régimen, y método de Escuela, que observa dicho Profesor. / Con licencia*, En Toledo, por los herederos de Nicolás de Alcuanzano, 1793.
- a. Biblioteca Histórica Municipal de Madrid, 798 (7).
- d. Escuela de primera educación del autor en Toledo. Fue utilizada también para instruir a los cadetes del Regimiento de Infantería de esa ciudad.

¹¹⁵ Agradecemos al profesor Zamorano el préstamo de este ejemplar. Se ha estudiado la segunda edición de esta obra, por su mayor disponibilidad. Entre la primera y la segunda edición no se registran apenas cambios teóricos; se da, sin embargo, la novedad importante –aunque no afecta a este trabajo–, de la introducción del griego en el binomio latín-castellano.

¹¹⁶ *Compendio de gramática castellana : dispuesto en forma de dialogo y dividido en sus quatro partes de analogía, sintaxis, prosodia y ortografía para la instruccion de los niños que concurren a las escuelas*, Valencia : [s.n.], 1815 (por Ildefonso Mompie); otra edición de la misma en Zaragoza, Imprenta de Heras. En el Catálogo de la red MELVYL (<www.melvyl.ucap.edu> mayo 2001) aparecen diversas ediciones americanas: *Compendio de la gramática y ortografía castellanas : dispuesto con arreglo a las de la Real Academia de la lengua; para el uso de las escuelas de primeras letras*, México, reimpreso en la oficina de D. Juan Bautista de Arizpe, 1818; *Compendio de la gramática y ortografía castellanas: dispuesto con arreglo a las de la Real Academia de la lengua; para el uso de los escuelas de primeras letras; corregido en esta edición*, México, reimpreso en la oficina de D. Juan Bautista de Arizpe, 1820; *Compendio de la gramática castellana: para el uso de las escuelas de primeras letras*, París, Librería Americana, 1826.

- 11) MUÑOZ ÁLVAREZ, Agustín: *Gramática de la lengua castellana: ajustada á la latina para facilitar su estudio / por Agustin Muñoz Alvarez*, Sevilla, Imprenta de Vázquez y Viuda de Hidalgo, 1793.
- a. Biblioteca Nacional, 3-46914.
 - b. *Gramática de la lengua castellana: ajustada á la latina para facilitar su estudio, 2ª edición corregida y mejorada por su autor, y aumentada con una noticia preliminar de las Humanidades, y un apéndice sobre el genio, idiotismos, edades y autores célebres de la lengua castellana, por D. Joseph Garci-Pérez de Vargas*, Sevilla, Juan de la Puerta, 1799 (ejemplar de nuestra biblioteca)¹¹⁷.
 - d. Academia privada de latinidad y demás ramas de humanidades del propio autor, en Sevilla¹¹⁸.
- 12) JOVELLANOS, Gaspar Melchor de: *Rudimentos de gramática castellana, circa 1795*¹¹⁹.
- a. Edición de Cándido Nocedal *Obras Publicadas e Inéditas de don Gaspar Melchor de Jovellanos*, Madrid, M. Rivadeneyra, 1858 (*Biblioteca de Autores Españoles*, 46, Madrid, Atlas, 1963)¹²⁰.
 - c. Hay edición electrónica a cargo de J. J. Gómez Asencio.

¹¹⁷ Aguilar Piñal registra otras ediciones en 1804, 1816 y 1818. Según los datos ofrecidos por este autor, hay un ejemplar de la edición de 1804 en la Biblioteca Universitaria de Granada, con la signatura A-34-336. Sin embargo, se trata de la gramática latina del autor y no de la castellana [Agradecemos esta información a nuestro compañero Esteban Montoro del Arco, becario del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Granada]. También la edición de 1816 (ejemplar 1-37991 de la Biblioteca Nacional) es una gramática latina. No se ha consultado el ejemplar de 1818. En CCPBE aparece una edición de 1828 en la biblioteca de la Facultad de Teología de Vitoria (sig. LE-21823): *Gramática de la lengua castellana: ajustada á la latina para facilitar su estudio, 5ª ed. corregida. y mejorada*, Sevilla, [s.n.], 1828 (Imprenta de Hidalgo y Compañía); tampoco ha sido posible consultar este ejemplar.

¹¹⁸ Fue también Catedrático de Latinidad y Humanidades en el Colegio de San Miguel de Sevilla. Además, la obra debió ser utilizada igualmente, a partir de su segunda edición, en la escuela granadina de Garci-Pérez de Vargas, como se infiere de los datos de la portada.

¹¹⁹ No se conoce la fecha exacta de redacción de los *Rudimentos*. La fecha aceptada por los historiadores en general, a partir de la datación del Conde de la Viñaza (col. 617) es 1795. Ridruejo («Los *Rudimentos de gramática castellana* de Jovellanos...», p. 403) señala que los límites más seguros de su composición están entre 1794 (inauguración del Instituto Asturiano) y 1797 (nombramiento de Jovellanos como embajador y, poco después, como secretario de Gracia y Justicia). Estas fechas, además, vienen refrendadas por las anotaciones llevadas a cabo por el polígrafo asturiano en su Diario, quien a partir de enero de 1794 parece que inicia la redacción de esta obra (*Diario*, cuaderno V, 1793-1795, en *Obras Completas*, tomo VI, ed. de J. M. Caso González, Oviedo, Instituto Feijoo de Estudios del siglo XVIII-Ayto. de Gijón, 1994, especialmente las páginas 526-553).

¹²⁰ Los *Rudimentos* aparecen dentro de una obra titulada *Curso de Humanidades Castellanas*, en la cual aparecen también unos *Rudimentos de Gramática General*, unas *Lecciones de Retórica y Poética*, un *Tratado de Declamación*, un *Tratado de Análisis del Discurso*, unos *Rudimentos de Gramática francesa* y otros de gramática inglesa.

d. Real Instituto Asturiano de Mineralogía. Complemento a la formación técnica.

13) SANCHIS ABELLA, Joaquín: *Principios de Gramática Castellana y Latina para el uso del aula de la villa de Castellón de la Plana*, Valencia, Hermanos de Orga, 1795; *Explicación de los principios de la gramática castellana y latina, conocimiento de las palabras en castellano y latín, modo de hallarlas en el manejo de diccionarios y ordenarlas, hablando, escribiendo y traduciendo, y la noticia de los guarismos romanos y arábigos*, Valencia, Francisco Burguete, 1795.

a. Ejemplares de la Biblioteca General Universitaria de Valencia, X-57-130 (1) y (2).

c. *Gramática de las lenguas latina y castellana / arreglada por Joaquin Sanchiz Abella (sic) ... para enseñarlas según su método práctico*, Valencia, Imprenta de Domingo y Mompié, 1819.

d. Aula Pública de Gramática en Castellón. Destino propedéutico: enseñanza de la lengua latina.

14) BALLOT Y TORRES, J. Pablo: *Gramática de la lengua castellana dirigida a las escuelas*, Barcelona, Juan Francisco Piferrer, 1796.

a. Biblioteca Nacional, 3-46469.

c. Diversas ediciones y reimpresiones de esta obra a lo largo del siglo XIX¹²¹.

¹²¹ *Gramática de la lengua castellana : dirigida á las escuelas / por el D. D. Joseph Pablo Ballot ... Quarta impresión*, Barcelona, oficina de Juan Francisco Piferrer, [s.a.] [según Palau y Dulcet entre 1819 y 1822]. *Gramática de la lengua castellana : dirigida á las escuelas / por Josef Pablo Ballot. 5a impr., arreglada á la última ortografía de la Real Academia Española, y mejorada y añadida por el mismo autor*, Barcelona, Oficina de Juan Francisco Piferrer, 1819. *Gramática de la lengua castellana : dirigida a las escuelas / por el D.D. Josef Pablo Ballot. 6a impr., arreglada a la última ortografía de la Real Academia Española, añadida y mejorada nuevamente por el mismo autor*, Barcelona, Oficina de Juan Francisco Piferrer, 1822. *Gramática de la lengua castellana : dirigida á las escuelas / por Josef Pablo Ballot 7ª impresión, arreglada a la última ortografía de la Real Academia Española, añadida y mejorada nuevamente por el mismo autor*, Barcelona, Oficina de Juan Francisco Piferrer, 1825. *Gramática de la lengua castellana : dirigida á las escuelas / por José Pablo Ballot 7a impr. ; arreglada a la última ortografía de la Real Academia Española, añadida y mejorada nuevamente por los señores D. J. M. M. y D. F. P.*, Barcelona, Juan Francisco Piferrer, 1840. *Gramática de la lengua castellana : dirigida a las escuelas / por José Pablo Ballot. Nueva edición, arreglada a la última ortografía de la Real Academia Española, añadida y enmendada nuevamente*, Gerona, Vicente Oliva, 1842. *Gramática de la lengua castellana : dirigida á las escuelas / por José Pablo Ballot Nueva ed., arreglada á la última ortografía de la Real Academia Española, añadida y enmendada nuevamente*, Barcelona, Impr. de Tomás Gorchs, 1842. *Gramática de la lengua castellana : dirigida a las escuelas ; por José Pablo Ballot*, Barcelona, Imprenta de Antonio Sierra, 1842. *Gramática de la lengua castellana : dirigida á las escuelas / por José Pablo Ballot, 8ª impr. ; arreglada á la última ortografía de la Real Academia Española, añadida y*

d. Primeras letras¹²².

15) RUBEL Y VIDAL, Juan: *Compendio de gramática en lengua castellana, dispuesto en preguntas y respuestas. Y con arreglo a la quarta edición de la Gramática que la Real Academia Española publicó en el año próximo pasado de 1796, por D. __, Maestro Profesor de primera educación y Revisor de Letras*, Barcelona, Sierra y Martí, 1797.

a. Biblioteca Nacional, 3-47157.

d. Primeras letras¹²³.

16) CRISTÓBAL Y JARAMILLO, Guillermo Antonio de: *Curso de gramática castellana en sólo ochenta días*, Madrid, Gerónimo Ortega, 1798.

a. Biblioteca Nacional, V.E. 586 (11).

d. Escuela pública de primera educación de la calle Concepción Jerónima de Madrid¹²⁴.

17) TORÍO DE LA RIVA, Torcuato: *Arte de escribir por reglas y con muestras, según la doctrina de los mejores autores antiguos y modernos, estrangeros y nacionales: Acompañado de unos principios de Aritmética, Gramática y Ortografía castellana, Urbanidad y varios sistemas para la formación y enseñanza de los principales caracteres que se usan en Europa*, Madrid, Viuda de Ibarra, 1798.

a. Biblioteca Nacional, 3-68048.

b. Segunda edición, Madrid, Viuda de Ibarra, 1802 (Biblioteca de la Universidad de Valencia, Sala 04/1486).

mejorada nuevamente por los señores D. J. M. M. y D. F. P., Barcelona, Juan Francisco Piferrer, 1845. *Gramática de la lengua castellana : dirigida á las escuelas / por José Pablo Ballot Arreglada á la última ortografía de la Arel [sic] Academia Española, y mejorada y añadida por el mismo autor*, Barcelona, Imprenta de Antonio Sierra, 1848. *Gramática de la lengua castellana : dirigida á las escuelas ; por José Pablo Ballot Nueva ed., arreglada á la última ortografía de la Real Academia Española, añadida y emendada nuevamente*, Barcelona, Librería de Font, 1857. Es autor, además, de una gramática latina, así como de un método para estudiarla y algunas obras generales sobre educación. Tiene también una *Lógica y arte del bien hablar por el Dr. __*, Barcelona, F. Piferrer [s.a.] y una gramática apologética de la lengua catalana.

¹²² No está muy claro si fue utilizado en el Colegio Episcopal Tridentino de Barcelona o en el Seminario Conciliar. Lo que sí sabemos es que Ballot continuó con esta obra y con su aplicación la labor iniciada por el Obispo Climent en Barcelona (promotor de los *Rudimentos* de Puig, en 1770), primero bajo la protección de Gavino Valladares y luego de la de Eustaquio de Azara.

¹²³ Debió ser utilizada en la escuela privada del autor, en Barcelona; fue director del Colegio Académico de Primeras Letras de Barcelona, hacia 1795.

¹²⁴ Se trata de una de las veinticuatro escuelas de número vinculadas al Colegio Académico. La gramática está destinada a alumnos de quince años que deben saber leer y escribir para ser admitidos en el curso, por lo que se trataría de un manual para la última clase o clase superior.

- d. Real Seminario de Nobles de Madrid¹²⁵.
- 18) CRISTÓBAL Y JARAMILLO, Guillermo Antonio de: *Lecciones de Gramática-Ortografía Castellana según y como lo enseña en su estudio D. __*, Madrid, Gerónimo Ortega, 1800.
- a. Biblioteca Provincial de los Escolapios, XVIII/1072.
- d. Manual de perfeccionamiento para los leccionistas y alumnos aventajados de su escuela pública.
- 19) TORÍO DE LA RIVA, Torcuato: *Ortología y diálogos de caligrafía, aritmética, gramática y ortografía / dispuestos por D. Torcuato Toria de la Riva*, Madrid, [s.n.], 1801 (Imp. de la Vda. de Ibarra).
- a. CSIC, Biblioteca de la Residencia de Estudiantes, R. 1345.
- b. *Ortología y diálogos de caligrafía, aritmética, gramática y ortografía castellana: para uso de los seminarios y escuelas públicas del reyno, ... / dispuestos por don Torcuato Torío de la Riva*, Madrid, Imprenta de la viuda de Ibarra, 1804 (CSIC, Biblioteca de Filología, CVI/382).
- d. Primeras letras.
- 20) ANÓNIMO: *Gramática castellana: Tratado primero de la analogía y sintaxis, para uso de las escuelas del Real Colegio Académico de la ciudad de Barcelona y Principado de Cataluña, según provisión del Supremo Consejo de 22 de diciembre de 1800*, Barcelona, Compañía de Jordi, Roca y Gaspar, 1802, vol I.
- Gramática castellana: Tratado segundo de la ortografía y la prosodia, para uso de las escuelas del Real Colegio Académico de la ciudad de Barcelona y Principado de Cataluña, según provisión del Supremo Consejo de 22 de diciembre de 1800*, Barcelona, Compañía de Jordi, Roca y Gaspar, 1802, vol. II.
- a. Biblioteca Pública de Olot.
- c. Marcet y Solà dan varias ediciones de esta obra desde 1802 hasta 1873¹²⁶.
- d. Primeras letras¹²⁷.

¹²⁵ Se utilizó en otros centros de toda la nación, dado que fue oficializado como manual de aprendizaje de la escritura merced la Real Orden de 31 de enero de 1801 (Archivo Histórico Nacional, Cons. Lib. 1500, nº 80).

¹²⁶ *Op. cit.*, vol. I, col. 0801. En REBIUN (<www.rebiun.es> marzo 2001), aparece un ejemplar de 1811 (Palma, Felipe Guasp) [U. de las Islas Baleares].

- 21) MATA Y ARAUJO, Luis de: *Nuevo epítome de Gramática Castellana, o verdadero y sencillo método de enseñar el castellano por principios generales a la filosofía común de las lenguas, arreglado también a la latina para facilitar su estudio*, Madrid, Imprenta de la Administración del Real Arbitrio de la Beneficencia, 1805.
- a. Biblioteca Nacional, 2-24503.
 - c. Hasta ocho ediciones de esta obra localizadas a lo largo del siglo XIX¹²⁸.
 - d. Obra destinada a la escuela de gramática y humanidades del autor, en Madrid¹²⁹.
- 22) DÍAZ DE SAN JULIÁN, Agustín: *Elementos de gramática castellana : dispuestos de modo que sirvan á los niños para hacer mayores y mejores progresos en lengua latina ú otra cualquiera que quieran estudiar. Para uso de los discípulos de las Escuelas Pías*, Madrid, por Gómez Fuentenebro y Compañía, 1805¹³⁰.
- a. CSIC, R/4584.

¹²⁷ Probablemente realizada por encargo del Real Colegio Académico de Primeras Letras de Barcelona, para uso de sus miembros.

¹²⁸ *Nuevo epítome de gramática castellana o Método sencillo de enseñar la lengua castellana / por Luis de Mata i Araujo, 3a ed. puesta en diálogo i [sic] siguiendo los principios de la Academia española*, Madrid, [s.n.], 1823 (Imprenta de Rosa Sanz); *4ª ed. puesta en diálogo y siguiendo los principios de la Real Academia Española*, Madrid, [s.n.], 1828 (Imprenta de Norberto Llorenzi); *Nuevo epítome de gramática castellana / por D. Luis Mata y Araujo*, Habana, [s.n.], 1841; *Nuevo epítome de gramática castellana / puesta en diálogo y siguiendo los principios de academia española por D. Luis Mata y Araujo*, Madrid, [s.n.], 1846 (Imp. de Norberto Llorenzi); *Nuevo epítome de gramática castellana... / por Luis de Mata i Araujo, Novísima edición*, Madrid, Imprenta de Norberto Llorenzi, 1851; *Nuevo epítome de gramática castellana, o Método sencillo de enseñar la lengua castellana por los principios generales á la filosofía común de las lenguas, arreglado también á la latina para facilitar su estudio / por Luis de Mata i Araujo*, Madrid, Imprenta de Norberto Llorenzi, 1852; *Nuevo epítome de gramática castellana : o método sencillo de enseñar la lengua castellana por los principios generales a la filosofía común de las lenguas, arreglado también a la latina para facilitar su estudio / por Luis de Mata i Araujo Novísima ed. puesta en diálogo, i [sic] siguiendo los principios de la Academia Española [Madrid, s.n.], 1858* (Imprenta de D. Norberto Llorenzi); *Nuevo epítome de gramática castellana: o método sencillo de enseñar la lengua castellana por los principios... novísima edición puesta en diálogo... por Don Luis de Mata y Araujo...*, 1875. Tiene también unos *Elementos de gramática general, con aplicación a la castellana / por Luis de Mata i Araujo*, Madrid, Vda. e hijos de Calleja, 1842, así como una gramática latina muy reeditada, unas lecciones de retórica, unas lecciones de literatura y unas lecciones de geografía (todo obras destinadas a la enseñanza).

¹²⁹ En 1841, la Comisión de Examen de Libros consideró que su obra era apta para la llamada enseñanza primaria elemental; en 1846, sin embargo, aparece en la lista de obras dedicadas a la segunda enseñanza y así sucesivamente. (Cfr. VILLALAIN, J. L.: *Manuales escolares en España, vol. II: Libros de texto autorizados y censurados 1833-1874*, Madrid, UNED, 1999, pp. 25 y 62).

¹³⁰ Aparece sin autor, pero Faubell (*op. cit.*) afirma que se trata de una obra de este escolapio, lo cual se demuestra al compararla con las ediciones siguientes: *Elementos de gramática castellana: dispuestos de modo que sirvan á los niños para hacer mayores y más pronto progreso en lengua latina u otra cualquiera que quieran estudiar. Para uso de los discípulos de las Escuelas Pías. Por el P. Agustín, Sacerdote de las Escuelas Pías*, Madrid, Imp. de Alonso Martínez, 1821, y *Elementos de gramática castellana para uso de los discípulos de las Escuelas Pías por Agustín Díaz de San Julián; corregida y aumentada por Ramón Valle*, Madrid, Imprenta Real, 1829.

- c. Hasta dos reediciones en el siglo XIX.
 - d. Colegios escolapios de Castilla. Enseñanza de Humanidades.
- 23) CORTÉS [Y AGUADO], Antonio: *Compendio de la gramática castellana : dispuesto en dialogo arreglado á la gramática de la Real Academia de la Lengua para el uso de los niños que concurren á las escuelas de primeras letras / por___*, Madrid, Imprenta de Ruíz, 1808.
- a. Biblioteca Nacional de Madrid, 2-20274.
 - b. Segovia, Imprenta de Espinosa, 1813 (CSIC- Residencia de Estudiantes)¹³¹.
 - d. Primeras letras.
- 24) ANÓNIMO: *Compendio sacado de la Gramática Castellana, que dispuso D. Torcuato Torío de la Riva para uso de los Seminarios y Escuelas públicas del Reyno, donde de orden de SM se ha establecido su método*, Mallorca, Buenaventura Villalonga, 1811.
- a. Biblioteca Nacional, 1-2004.
 - d. Primeras letras.
- 25) FELIU DE LA VIRGEN MARÍA, Jacinto: *Elementos de Gramática Castellana, Ortografía y Calografía...*, Palma, Felipe Guasp, 1813
- a. Biblioteca Pública del Estado de Palma de Mallorca. Archivo provincial de los Escolapios.
 - d. Primeras letras.
- 26) ANÓNIMO: *Extracto de la Gramática Castellana para uso del Colegio Militar de Palma*, Mallorca, Felipe Guasp, 1813¹³².
- a. Biblioteca Pública del Estado de Palma de Mallorca.
 - d. Colegio Militar de Palma de Mallorca. Enseñanza secundaria.

¹³¹Se cita habitualmente esta edición, que no presenta diferencias respecto de la de 1808. Se ha consultado también la edición de 1818, San Lúcar de Barrameda, Imprenta de D. Francisco de Sales del Castillo, (Biblioteca de la Universidad de Sevilla). Además de esto, en el catálogo de la Biblioteca Nacional de Catalunya, aparece otra edición publicada en Cádiz (Imp. de Manuel Bosch) después de 1815. En la Biblioteca del Seminario Conciliar de Barcelona, aparece una edición de 1820, *Compendio de la gramática castellana : dispuesto en dialogo y arreglado á la gramática, de la Real Academia de la Lengua, para el uso de los niños que concurren á las escuelas : con algunas adiciones y correcciones / por el difunto Antonio Cortes*, Mahon, [s.n.], 1820 (Imprenta de Serra).

¹³² Existen también unos *Elementos de lógica ó del arte de pensar: para el uso del Colegio Militar de Palma*, (Mallorca, Imp. Felipe Guasp, 1813).

27) HERRANZ Y QUIRÓS, Diego Narciso: *Elementos de gramática castellana*, Madrid, 1815 (6^o impresión).

a. Biblioteca Nacional, 1/40335.

c. Primera edición de 1795 ó 96 (sin localizar).

Más de 30 ediciones y reimpresiones de esta obra a lo largo del siglo XIX, tanto en España como en América¹³³.

d. Escuela pública la calle de Santa Isabel en Madrid¹³⁴. Primeras letras.

¹³³ *Vid. supra*

¹³⁴ Es una de las veinticuatro escuelas del Colegio Académico..

II. EL PERIODO DE ESTUDIO

La gramática no es un mundo cerrado, independiente de la vida del siglo¹.

El periodo que ocupa esta investigación coincide con la eclosión y posterior agotamiento de la ideología de las luces: la Ilustración y se extiende desde el reinado de Carlos III (1759-1788) y de su hijo, Carlos IV (1788-1808), hasta la propuesta de reforma educativa de las Cortes de Cádiz (1813). En este periodo, como se ha apuntado más arriba, confluyen distintos aspectos de índole política, social y educativo-cultural que hacen del castellano no sólo la lengua de la comunicación pública, legislativa y burocrática, sino también el vehículo de la cultura moderna. Se asiste a un proceso histórico en el cual la *modernización* –necesaria, inevitable e indispensable– que va a caracterizar todos los aspectos de la vida pública española desde mediados del siglo, comporta un empuje importante de la ‘lengua nacional’, que se convierte en uno de sus pilares.

En primer lugar, se presenta una somera aproximación a las coordenadas histórico-culturales en las que se inscribe esta investigación², ya que, como indica Rafael Lapesa: «Los hechos lingüísticos sólo descubren su honda y verdadera significación relacionados con sus concomitantes literarios, jurídicos, políticos y sociales»³; como ya se dijo, es posible hacer extensible también esta idea a la interpretación de las prácticas y discursos de reflexión lingüística, dado que estos discursos son válidos en la medida en que hay unas necesidades que exigen dicha reflexión y éstas vienen determinadas en muchas ocasiones por la situación espacio-temporal. Es necesario este acercamiento, pues sólo respondiendo a una serie de preguntas –dónde, cuándo, dentro de qué horizonte intelectual, de qué tradición, cómo, quién tiene el poder de enunciar el discurso y con qué alcance, etc.– se logra una visión más acertada del objeto de estudio.

¹ CHEVALIER, J.C.: Introducción a *Langue Française*, 41, 1974, p. 4. La traducción es nuestra.

² No es nuestra intención realizar aquí la historia del siglo, sino tan sólo esbozar el panorama político y su influencia en la cultura, lo cual servirá como marco histórico para nuestra investigación.

³ LAPESA, R.: «Historia lingüística e historia general», *Actas del XXIV Congreso Luso-Español para el Progreso de las Ciencias*, Madrid, 1959, p. 174, *apud* GONZÁLEZ OLLÉ, F.: «El establecimiento del castellano como lengua oficial», *BRAE*, LVIII, 1978, pp. 229.

En segundo lugar, se exponen las motivaciones diversas que conducen al desarrollo e implantación gradual de la gramática escolar de la lengua materna en nuestro país.

1. BREVE INTRODUCCIÓN HISTÓRICA⁴: POLÍTICA Y EDUCACIÓN

El inicio del siglo XVIII coincide con la gran agitación política que provoca la muerte sin descendencia del último Ausburgo, Carlos II, en 1700. Una larga guerra de sucesión (1701-1713), coronada por la pérdida de gran parte de las posesiones europeas y la anulación de los fueros para los partidarios peninsulares de los Austrias, anuncian la llegada de la nueva casa real: los Borbones.

Esa guerra supone una reestructuración muy importante de la geografía española; por un lado, el tratado de Utrech, que significó el fin del poder español en Europa, pero también el de un deterioro político y económico producido por el esfuerzo por preservar unidos a la Corona territorios tan alejados logísticamente de la Península como los Países Bajos, Luxemburgo, el Franco-Condado o el Milanesado, que había sido superior a los medios que la Monarquía hispánica podía poner en juego. Por otro, los Decretos de Nueva Planta (1707, 1716) que transforman la antigua confederación de reinos en una única nación unida por la ley, la moneda y también por la lengua. Domínguez Ortiz ha señalado que este periodo y los hechos que en él ocurren significan el nacimiento oficial de España:

Antes del siglo XVIII no existió una denominación para el conjunto de territorios que, enlazados por mera unión personal, obedecían a la rama española de la Casa de Austria (...). España era un término culto, de raigambre clásica, divulgado por el Renacimiento (...) ignorado casi por completo de la terminología oficial (...). España era una expresión geográfica sin contenido político (...) [y desde Utrecht] más chica que el Imperio, más grande que Castilla, España, la más excelsa de las creaciones de nuestro siglo XVIII, sale del estado de nebulosa y toma contornos sólidos y tangibles⁵.

⁴ La bibliografía sobre el XVIII español es muy amplia. Algunas de las obra generales consultadas son: FERNÁNDEZ, R.: *La España de los Borbones. Las reformas del siglo XVIII*, Cuaderno nº 18 de la colección *Historia de España de Historia 16, Temas de Hoy*, Madrid, SGEL, 1996. También hemos consultado MENÉNDEZ PIDAL, R.: *Historia de España. La época de la Ilustración: el Estado y la cultura (1759-1808)*, tomo XXXI, vol. I, Madrid, Espasa-Calpe, 1988; LYNCH, J.: *El siglo XVIII*, vol. XII de la *Historia de España* dirigida por el mismo autor, Barcelona, Crítica, 1991; PÉREZ SAMPER, M. A.: *La España del Siglo de las Luces*, Barcelona, Ariel, 2000; ENCISO, L. M., et al.: *Historia de España*, vol X, *Los Borbones en el siglo XVIII (1700-1808)*, Madrid, Gredos, 1991, y la web <www.artehistoria.com/historia/contextos/2180.htm>, pertenece a la colección *La historia y sus protagonistas*, de Ediciones Digitales Dolmen, 2000. Febrero-marzo de 2001. Los trabajos más específicos aparecerán indicados a lo largo del texto.

⁵ DOMÍNGUEZ ORTIZ, A.: *Carlos III y la España de la Ilustración*, Madrid, Alianza, 1988.

En los últimos años del siglo XVII habían empezado a aparecer síntomas evidentes de recuperación económica y, en el plano cultural, también se producen avances gracias a la labor de los *novatores*; con todo, cunde la sensación de un retraso evidente de España respecto a las otras naciones europeas, junto con la generalización de la idea de decadencia del país, lo cual hace que la clase dirigente se afane en la urgente tarea de restaurarlo: «El descuido de España lloro, porque el descuido de España me duele» dirá una de las figuras del siglo, el Padre Jerónimo Feijoo⁶. La nueva dinastía se preocupó por reorganizar la nación y situarla de nuevo en el panorama europeo; así, gobernantes e intelectuales, pero también altos funcionarios, comerciantes, clérigos, etc., todos se empeñan en un único fin: la modernización de España. Esta renovación alcanzaba a todos los ámbitos y tenía como fin la búsqueda de la prosperidad y la felicidad:

La felicidad pública se ha de conseguir por una atención universal a todos los ramos. Su fundamento está en la gran población, porque sin hombres faltan brazos a las diferentes operaciones que necesita la sociedad civil. La agricultura bien ordenada hace abundar los abastos y las primeras materias. La industria emplea los ociosos y menos robustos en las hilazas, tejidos y demás faenas de las primeras materias, para reducirlas a manufacturas. La abundancia de éstas viste a buen precio al pueblo y las sobrantes forman el comercio activo con el extranjero o con las colonias ultramarinas de una nación dominante. Su transporte da ocupación a la marina mercantil. La educación cristiana y política de las ciencias y oficios instruye a todas las clases de sus obligaciones y en los medios de adelantar su caudal, aparta a los hombres de los sofismas y les hace discurrir con acierto, templanza y respeto a la autoridad legítima (...) Por estos principios adquiere el Estado aquella sólida consistencia que le da respeto y vigor, y enseñados los naturales a la actividad, sólo piensan en el bien general de la sociedad donde prosperan, porque el interés común está perfectamente unido con el particular de cada familia⁷.

Además de la recuperación económica, basada, principalmente, en el trabajo y en la *utilidad* de todos los individuos, uno de los pilares de la reforma que pretendían llevar a cabo los ilustrados era la actualización de los conocimientos científicos y la cultura en general, tarea que se encomendó a la educación y a numerosas instituciones estatales, como las Academias, y paraestatales, como las Sociedades de Amigos del

⁶ *Apud* PÉREZ SAMPER, *op. cit.*, p. 7.

⁷ RODRÍGUEZ CAMPOMANES, P.: *Discurso sobre el fomento de la industria popular*, Madrid, Sancha, 1774, *apud* PÉREZ SAMPER, *op. cit.*, pp. 16-17.

País⁸; en este sentido, el Estado cobra un papel importante con intervenciones directas en forma de decretos o el apoyo a iniciativas espontáneas. La monarquía se aliará con la elite cultural y convertirá la nueva ideología –las Luces– en motor de la reforma⁹.

La Ilustración surge, pues, como un movimiento intelectual que, valiéndose de un aparato ideológico innovador (razón, naturaleza, progreso, felicidad), trata de conseguir la modernización de la cultura y la renovación de la sociedad. Es un movimiento de origen diverso que, en España, bebe de la influencia europea, pero que se halla, asimismo, firmemente enraizado en la actividad reformista que iniciaron los llamados *novatores* a fines del siglo XVII¹⁰. Los ilustrados creían firmemente en el poder de la educación como fuente de felicidad y de progreso y emprendieron una reforma educativa, que si bien no alcanzó a ser altamente significativa, sí sentó las bases de cambios posteriores.

Las ideas de la Ilustración penetraron en España desde mediados de la centuria; así, la primera mitad del siglo se caracterizó por una actitud reformista moderada, durante los reinados de Felipe V (1700-1746) y Fernando VI (1746-1759). En este periodo se creó la Biblioteca Real (1712) y se fundó la Real Academia Española (1713), que será la primera de una serie de instituciones similares. Sin embargo, las actuaciones oficiales en materia educativa fueron pocas y se orientaron hacia el mantenimiento del latín como lengua de la educación y la ratificación del dominio jesuítico en la enseñanza, como muestra el decreto del 26 de febrero de 1747, por el que Fernando VI, aconsejado por su confesor, el también jesuita P. Rábago, prohibió a los Padres

⁸ En el título I de los *Estatutos de la Sociedad Económica de Madrid de Amigos del País* (1775), en el punto 2, se puede leer: «Su instituto es conferir y producir las memorias para mejorar la industria popular y los oficios, los secretos de las artes, las máquinas para facilitar las maniobras y auxiliar la enseñanza».

⁹ Cuando surge la Ilustración, estaba en pleno apogeo, en buena parte de Europa, la monarquía absoluta. Una parte de los ilustrados creyó que esta monarquía podía ser el tipo de Estado adecuado para introducir cambios en la estructura social, económica y cultural del país. Se trataba de apoyarse en el rey absoluto para aplicar el programa político de la Ilustración; así aparece el llamado *despotismo ilustrado*.

¹⁰ Desde hace algún tiempo, toda una serie de investigadores ha tratado de establecer las bases de la Ilustración española, intentando huir de los conceptos estereotipados y de la idea simplificadora de que la nuestra Ilustración es una copia de la francesa; para este tema véase LÓPEZ, F.: «La historia de las ideas en el siglo XVIII: concepciones antiguas y revisiones necesarias», *Boletín del Centro de Estudios del siglo XVIII*, 3, 1975, pp. 3-18; «Aspectos específicos de la Ilustración española», *II Simposio sobre el padre Feijoo y su siglo*, Oviedo, 1981, vol. I, pp. 23-39; «Rasgos peculiares de la Ilustración en España», *Mayans y la Ilustración. Simposio Internacional en el Bicentenario de G. Mayans*, Oliva. Ayuntamiento, 1989, vol. II, pp. 629-671; MESTRE, A.: *Despotismo e Ilustración en España*, Barcelona, Ariel, 1976; del mismo autor, *Influjo europeo y herencia hispánica...*; MARAVALL, J. A.: *Estudios de la historia del pensamiento español (siglo XVIII)*, Madrid, Mondadori, 1991. También pueden consultarse la obra clásica de SARRAILH, J.: *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, Madrid, 1979 y las *Actas del Congreso Internacional sobre «Carlos III y la Ilustración»*, tres volúmenes, Madrid, Ministerio de Cultura-CSIC, 1989.

escolapios la enseñanza de las humanidades¹¹. No obstante, también comienza la penetración de las ideas educativas de autores europeos como Locke, Verney o Rollin.

La segunda mitad del siglo, especialmente el reinado de Carlos III (1759-1788), está marcada por una radicalización de las posturas de los ilustrados: en este periodo, se proyectará e intentará llevar a cabo el mayor número de innovaciones. Este hecho ha llevado a algunos autores a considerar este momento como la ‘verdadera’ Ilustración española¹². El entusiasmo era general y todos esperaban reformas en la justicia, la administración y la cultura:

Determinado este piadoso soberano a dar entrada a la luz en sus dominios, empieza removiendo los estorbos que podían detener sus progresos. Éste fue su primer cuidado. La ignorancia defiende todavía sus trincheras, pero Carlos acabará de derribarlas. La verdad lidia a su lado, y a su vista desaparecerán del todo las tinieblas¹³.

Es el auge de las Luces en España, el momento de mayor penetración: la *Encyclopédie* es prohibida por la Inquisición en 1759, pero estaba al alcance de los que quisieran leerla; el conocimiento científico y técnico se difundió a través de libros, ya sean originales o traducciones diversas: las obras de Buffon, Linneo, Adam Smith, Condillac... eran leídas y discutidas. Paralelamente, la curiosidad intelectual y política por las corrientes que circulaban en Europa tiene su reflejo en el desarrollo de la prensa periódica¹⁴. En la educación, se proponen toda una serie de reformas, auspiciadas por la expulsión de los jesuitas (1767); sin embargo, se trata de una educación de tipo elitista con una base utilitaria; aunque se busca la extensión de los conocimientos, también se desea una adecuación de estos a la labor que se debe desempeñar en la sociedad; se trata, al fin y al cabo, de ilustrar a las masas, pero sin ningún cambio en las estructuras sociales: si todo el pueblo tiene acceso a los estudios de humanidades y a la universidad ¿quién cultivará los campos? El artículo *Educación* de la *Enciclopedia* es un buen ejemplo de esto:

¹¹ LECEA, J.: *Las Escuelas Pías en Aragón en el siglo XVIII*, Madrid, Publicaciones ICCE, 1972, pp. 98-99.

¹² Entre otros, FROLDI, R.: «Aportaciones críticas sobre la historiografía de la cultura y la literatura españolas del XVIII», en *NRFH*, XXXIII, 1989, pp. 59-71. Para Antonio Mestre (*La Ilustración Española*, Madrid, Arco-Libros, 1998), este periodo es el de ‘plenitud’ de la Ilustración española.

¹³ JOVELLANOS, G.M. de: *Elogio de Carlos III. Leído a la Real Sociedad de Madrid (...) en la Junta plena del sábado 8 de noviembre de 1788*, Madrid, Viuda de Ibarra, 1789, edición de CASO, J. M.: *Obras en Prosa*, Madrid, Castalia, pp. 182-183. Este discurso fue pronunciado tras la muerte del rey, pero sus palabras reflejan plenamente el clima de confianza en un progreso nacional basado en la luz de la razón.

¹⁴ Para este tema puede consultarse AGUILAR, F.: *La prensa española en el siglo XVIII. Diarios, revistas y pronósticos*, Madrid, 1978.

Es evidente que en todo Estado hay ciudadanos para los cuales existen tipos específicos de *educación*: *educación* para los hijos de los soberanos, *educación* para los hijos de los grandes, para los de los magistrados, etc. *educación* para los hijos del campo, donde, así como hay escuelas para aprender las verdades de la religión, también debería haber escuelas donde se les enseñaran los ejercicios, las prácticas, los deberes y las virtudes de su condición, con el fin de que actuasen con mayor conocimiento (...)¹⁵.

Durante los últimos años del siglo, la ideología de la Ilustración entra en decadencia. La Inquisición emprende el proceso que llevará a la cárcel a Olavide, el artífice de la reforma universitaria en Sevilla; Jovellanos, uno de los ilustrados más importantes, es desterrado... Se produce la ruptura de los ilustrados con el poder; con el influjo de Locke, Montesquieu y Rousseau se extienden las ideas de igualdad y ética entre los ciudadanos, frente a los privilegios del clero y la nobleza¹⁶. La Revolución francesa (1789) impone el temor entre los gobernantes. Sin embargo, el reinado de Carlos IV, a pesar de la crisis en la que entra la Monarquía –no en vano se enfrenta a muchos momentos difíciles, como la propia Revolución (1789), la liquidación de los Borbones (1983) o el ascenso al poder (1799) y el expansionismo (1805) de Napoleón– pasa, con Godoy y su política de acercamiento a Francia, por un momento de resurgimiento de los planeamientos de las Luces¹⁷; en el campo de la educación se inaugura el Real Instituto Asturiano de Gijón (1794), así como nuevas escuelas de cosmografía y mineralogía; Jovellanos redacta el *Tratado teórico-práctico para la enseñanza* (1802); se crea, algunos años después, el Instituto Militar Pestalozziano de Madrid (1806), etc.

A pesar de la agitación política del momento y la difícil situación exterior, que culminará con la invasión napoleónica (1808), la Guerra de la Independencia (1808-1814) y el principio del fin del Antiguo régimen, el nuevo gobierno constituido en las

¹⁵ *Historia de la Educación en España: textos y documentos*, vol. I. (*Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz*), Madrid, Ministerio de Educación, 1979, pp. 40-41. (Aparece citado a partir de aquí como *Del despotismo ilustrado...*)

¹⁶ Una clara muestra de esto lo constituyen las *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública... al señor don Gaspar de Jovellanos y precedidas de otras al Príncipe de la Paz*, Vitoria, Pedro el Real, 1808. Fueron escritas entre 1792 y 1795 y en ellas se aprecia una hibridez entre las ideas del Antiguo régimen y los planteamientos nuevos derivados de los hechos revolucionarios. En la Carta II («Sobre los obstáculos de opinión, y el medio de removerlos con la circulación de las luces, y un sistema general de educación»), por ejemplo, se puede leer: «Véase que sencillos son los conocimientos que todo hombre puede exigir a la sociedad, que esta debe a todos en distinción, y sin los cuales se quebranta la esencia de su pacto. Leer, escribir, contar y medir» (p. 72).

¹⁷ Cfr. MESTRE, *La Ilustración Española...*, p. 55 y ss.

Cortes de Cádiz sigue manteniendo la fe en la educación, como demuestra su preocupación por dotar al país de una legislación acorde con la nueva ideología de igualdad y libertad¹⁸: la educación no se contempla ya únicamente desde la perspectiva del progreso de la nación, sino como medio indispensable para la libertad del individuo como miembro de una sociedad igualitaria; así se expresa en el *Informe* escrito por Quintana en 1813:

Siendo pues la instrucción pública el arte de poner a los hombres en todo su valor tanto para ellos como para sus semejantes, la Junta ha creído que en la organización del nuevo plan de enseñanza la instrucción debe ser tan igual y tan completa como las circunstancias lo permitan. Por consiguiente, es preciso dar a todos los ciudadanos aquellos conocimientos que se pueden extender a todos, y no negar a ninguno la adquisición de otros más altos, aunque no sea posible hacerlos todos tan universales¹⁹.

En este amplio panorama que ha sido esbozado la lengua adquiere un papel fundamental, en tanto que vehículo de modernización. Este papel es múltiple y su desarrollo cristaliza en el relieve que adquiere la lengua en la enseñanza.

¹⁸ Así lo expresa Flórez Estrada en 1812: «penetrada mi alma de la necesidad de que se ilustre al Pueblo Español, a fin de que recobre, y conserve su libertad, rompiendo de una vez el velo con que se le mantiene ciego» (Prólogo a la traducción española de *Derechos y deberes de los ciudadanos*, de Gabriel Bonot de Mably, Cádiz, 1812, p. XIV, *apud* GUERRERO, E.: Estudio preliminar de *Del despotismo ilustrado...*, p. 34).

¹⁹ *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública*, Cádiz, 9 de septiembre de 1813. *Apud* *Del despotismo ilustrado...* p. 377.

2. MOTIVACIONES PARA EL ESTUDIO DE LA LENGUA EN EL SIGLO XVIII

La importancia que adquiere la gramática española como materia de estudio es un correlato de lo que ocurre con la lengua en el seno de la nación desde finales del siglo XVII.

En los siglos anteriores, la lengua castellana se expande por los confines del Imperio y eso redundaba en un importante desarrollo de la gramática para extranjeros; por un lado, porque es evidente la fuerza de la lengua como señal de identidad de los pueblos²⁰ y como tal, se busca su expansión por todos los territorios que están bajo el dominio castellano; por otro, porque la hegemonía de España en el mundo hacen de su lengua un bocado de gusto entre los europeos²¹:

Entre las muy copiosas, yentiles, esplicables y nobles lenguas el primero lugar tiene la Castellana (...) a mi juyzio por ser ya el mundo todo (y mas que no deviera) hecha habitacion de nacion Española, me parece mas necessaria de todas à saber²².

En el siglo XVIII, sin embargo, los acontecimientos políticos, sociales y culturales conllevan cambios muy significativos que afectan no sólo a las motivaciones para el estudio de la lengua y a los receptores de dicha enseñanza, sino también a los

²⁰ Es un tópico muy común hablar en este caso de la lengua como ‘compañera del imperio’ con el ejemplo de Nebrija en su prólogo a Isabel I (NEBRIJA, E. A. de: *Gramática Castellana*, edición de A. QUILIS, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, 1989 [1492], p. 109). Para este gramático el desarrollo de una lengua, marcado por una línea ascendente-descendente recorre un camino paralelo al desarrollo político de una nación, coincidiendo el apogeo lingüístico con el político. La lengua castellana se encuentra, según su opinión, en el momento de máximo esplendor, bajo el reinado de los Reyes Católicos, gracias no sólo a la unidad política sino también a la religiosa, fruto de la expansión de la Reconquista. Debido al momento de perfección que ha alcanzado la lengua, consecuencia de esta situación política del país, se hace necesario fijarla en un modelo, mediante el arte, para evitar posteriores variaciones, de forma que perduren las hazañas de la época contadas en los textos. No se trata, pues, de establecer una política lingüística –consideración que sería anacrónica-, sino de apoyar la idea de que como los hebreo, los griegos o los romanos, cada pueblo se expresa en su lengua. En opinión de Abad Liceras y Carmona Cuenca (*Leyes de normalización y política lingüística (anotadas con jurisprudencia y legislación)*, Madrid, Universidad Europea-CEES Editores, 1999, p. 8) incluso el término *imperio*, no puede ser tomado en el sentido actual, sino más bien como un calco cultista del *imperium* latino («mando, autoridad, poder»). Un estudio clásico sobre este tema es el de ASENSIO, E.: «La lengua compañera del imperio. Historia de una idea de Nebrija en España y Portugal» en *RFE*, XLIII, 1960, p. 399-413. Puede consultarse también, como otra visión de este punto, BIERBACH, C.: «¿La lengua compañera del imperio o la filología compañera del imperialismo?», *Minorisation linguistique et interaction*, Universidad de Neuchâtel, 1989, pp. 217-232, y MILHOU, A.: «L’impérialisme linguistique castillan: mythe et réalité», *Les Cahiers du CRIAR*, 9, 1989, pp. 7-21.

²¹ Véase para este tema ROLDÁN, «Motivaciones para el estudio del español...», y también LOPE BLANCH, «La enseñanza del español...».

²² MIRANDA, G.: *Osservazioni della lingua castigliana*, Venecia, Imprenta de Iván Jolito, 1566, prólogo de Ivan Jolito (sin paginar).

ámbitos de uso del español, a su consagración como lengua de la cultura, de la ciencia y de la tecnología y, finalmente, como consecuencia de todo ello, a la fijación de un modelo de lengua culta normalizada.

2.1. La política lingüística

Es evidente la importancia política de la lengua; el idioma es un instrumento que, además de permitir la comunicación entre las gentes, les hace partícipes de una misma cultura y fomenta su identidad²³. Sin embargo, las disposiciones legales respecto al uso del español, desde la Edad Media, son escasas; como indica González Ollé: «sólo en algunos casos con ánimo político e intención explícita de alcanzar su implantación más eficiente en zonas donde el arraigo o la resistencia de las lenguas vernáculas desafiaba la generalización de la lengua castellana»²⁴.

No obstante, en el siglo XVIII, se multiplican las medidas oficiales que persiguen la utilización o el fomento del castellano en diversas manifestaciones de la vida social ordinaria y en las que puede reconocerse el ejercicio de una verdadera política idiomática.

2.1.1. La política borbónica hasta 1789

Tras la Guerra de Sucesión, se produce una reestructuración muy importante de la nación: desaparecidos, en gran medida, los problemas que provoca la expansión del reino, ahora se impone una política ‘hacia dentro’ de corte centralista, similar a la que se desarrolla en otros países europeos, especialmente en Francia; una política de modernización basada en el principio de homogeneidad y en la unificación territorial, administrativa, económica y cultural²⁵.

²³ Como señala Blas Guerrero (*Nacionalismos y naciones en Europa*, Madrid, Alianza, 1995 [1994], p. 101), «De todos los elementos culturales que interviene en la génesis, desarrollo y transformación de los movimientos e ideologías nacionales, ninguno ha alcanzado la importancia de la lengua».

²⁴ Cfr. GONZÁLEZ OLLÉ, «El establecimiento...». Pueden consultarse también otros trabajos de este autor sobre el tema como «El intervencionismo lingüístico en España. (Ante una ley de defensa del idioma)», *Homenaje a Pedro Sáinz Rodríguez*, Madrid, FUE, 1986, t. III, pp. 331-354; «El largo camino hacia la oficialidad del español en España», SECO, M y G. SALVADOR (eds.): *La lengua española, hoy*, Madrid, Fundación Juan March, 1995, pp. 37-61.

²⁵ Una muestra muy gráfica de esta política se aprecia en la organización de la red vial española en el XVIII: en España la infraestructura vial estaba, al comienzo del siglo, en unas condiciones deplorables, y gracias a la dinastía borbónica se desarrolló una lenta mejoría en las comunicaciones (al finalizar la centuria las vías terrestres sobrepasaban los 10.000 kilómetros). La red se configuró con una estructura radial que aún se conserva, cuyo centro era la capital del reino y que unía todos los territorios peninsulares con dicha capital. Del mismo modo, el Consejo de Castilla pasa a ser órgano legislativo, consejo político y centro de administración estatal, se unifica la moneda, se reorganiza el ejército, etc.

Esto tiene también su reflejo en la lengua, puesto que es precisamente este el momento en que se producen diversas intervenciones desde el poder, tanto para asegurar su extensión en todo el territorio, como para hacer de ella un instrumento eficaz para la modernización del estado.

En la mayoría de los países europeos, se generaliza la idea de que el uso de una determinada lengua era importante para la definición de la cultura nacional. La tendencia hacia una mayor uniformidad de la nación mediante la implantación de las lenguas más ampliamente extendidas, a costa de las minoritarias, estaba destinada, entre otras cosas, a favorecer una cultura común que resultara mucho más accesible²⁶. A esto contribuía, por una parte, el declive del latín, que aunque continuaba siendo la lengua utilizada en la Iglesia, el derecho y el mundo cultural, estaba siendo desplazado por las lenguas nacionales y, especialmente, por el francés, cuya extensión y prestigio hacían que, durante el reinado de Luis XIV, se utilizase en Europa occidental como lengua de la diplomacia y en general, del conocimiento²⁷. Por otra parte, el idioma no constituía el rasgo definitorio de una determinada nacionalidad²⁸, sino más bien el de la propia posición social, aunque eso no excluye el hecho de que, en ocasiones, el idioma se convirtiera en un arma política y su uso en expresión de lealtad. Aún así, la política lingüística en el XVIII, al menos hasta la Revolución, no responde a la ecuación *una lengua = una nación*, sino *un estado = una lengua*²⁹, igualdad de raigambre medieval – del latín *natio*–, en la que se confunden la identidad lingüística y la política.

²⁶ Un resumen de la situación de las lenguas en la Europa del XVIII puede consultarse en BLACK, J.: *La Europa del siglo XVIII (1700-1789)*, Madrid, Akal, 1997 [1990], pp. 310-317

²⁷ Son numerosos los autores españoles que van a poner de relieve este carácter internacional e interdisciplinar del francés; así, por ejemplo, lo expresa Antonio de Capmany: «Desde que el idioma francés se ha hecho en este siglo intérprete de los conocimientos humanos, esto es, de las verdades y errores antiguos y modernos, debemos confesar que la Francia ha hecho sabia su lengua consagrándola al idioma de las ciencias» (*Arte de traducir el idioma francés al castellano con el vocabulario lógico y figurado de la frase comparada de ambas lenguas*, 1776).

²⁸ Al contrario de lo que ocurre con los programas nacionalistas que tanta virulencia han adquirido en el siglo XX y que tienen sus principales pilares en elementos étnicos o lingüísticos. Véase para este tema BLAS GUERRERO, *op. cit.*, pp. 101-109. La cuestión idiomática ha cobrado nueva fuerza a raíz de la creación de la Unión Europea, donde se ha planteado un fuerte debate en torno a cuestiones como la lengua de los europeos, la minorización lingüística, etc.

²⁹ Cfr. GINEBRA, *L'obra gramatical d'Antoni Febrer i Cardona...* Juan Pablo Fusi (*España. La evolución de la identidad nacional*, Madrid, Temas de hoy, 2000, cap. III «La nación ilustrada») considera que precisamente durante el siglo XVIII se produce «la aparición del sentimiento de nación, la elaboración de ideas y teorías sobre España y su historia» (p. 123). De la misma opinión es José Antonio Maravall («El sentimiento de nación en el siglo XVIII: la obra de Forner», en *La Torre. Revista General de la Universidad de Puerto Rico*, 57, 1967, pp. 25-56, reeditado en *Estudios de Historia del Pensamiento Español. El siglo XVIII*, Madrid, Mondadori, 1991, pp. 59-86): «Entre las transformaciones sociales y políticas que, suscitadas en el proceso histórico de la Ilustración, se producen entre los pueblos del Occidente europeo, hay que contar, como una de las más fecundas consecuencias, con la formación de un

El poder borbónico en España, desde sus inicios, utilizó el castellano como elemento para reforzar la cohesión nacional y desarrollar políticas de modernización, particularmente a través de la educación³⁰: conforme se ampliaba la necesidad de la formación para la industrialización y la reforma agraria, mayor importancia tuvo la educación y, con ello, el español. Asimismo, también interesaba asegurar su extensión en todos los territorios de la Corona.

Si bien es cierto que hay toda una serie de intereses, no sólo educativos sino también comerciales y económicos tras las diversas medidas legales adoptadas durante el siglo XVIII³¹, esto no excluye que se puedan señalar dos tendencias en la política lingüística de nuestro periodo de estudio: por un lado, se producen una serie de intervenciones con una clara orientación *sustitutoria*, es decir, las actuaciones oficiales se encaminan a que el español se convierta en lengua de todo el territorio, tanto peninsular como americano; y por otro lado, se desarrolla una política lingüística *institucionalizadora*³², es decir, a partir de la labor de la Academia y con pleno apoyo del poder real, se intenta proponer una modalidad de lengua para que se convierta en lengua del reino, sin que haya un código-modelo previo establecido en la totalidad del territorio.

nuevo tipo de comunidad lingüística» (p. 25). Precisamente este artículo del profesor Maravall es muy esclarecedor respecto a –como el mismo título indica– el sentimiento de nación en los hombres del siglo: «los hombres del siglo XVIII en Europa vivieron una etapa decisiva en la formación del vínculo comunitario de nación. Lo que para ellos fue la economía, el derecho, la educación, el gobierno, la moral, etc..., se relaciona con sus sentimientos de nación» (p. 27).

³⁰ Rafael Cala («Materiales pedagógicos para la enseñanza de la lengua castellana en Catalunya» (ss. XVIII-XIX), ESPARZA, M. A. et al. (eds.): *Actas del III Congreso Internacional de la SEHL*, Hamburg, Helmut Buske Verlag, 2002, pp. 35-44) indica que esa modernización abona la *facilitación* del conocimiento y el uso de la lengua expansiva: «Hom pot considerar que l'índex de facilitació frega el punt òptim quan el coneixement de la llengua esdevé cada cop més ineludible, més senzill, més corrent i menys insòlit, la qual cosa possibilita, automàticament, una freqüència d'ús major» (PUEYO, M.: *Tres escoles per als catalans. Minorització lingüística i implantació escolar a Itàlia, França i Espanya*, Lleida, Pagès Editors, 1996, p. 94, *apud* CALA, art. cit., p. 36, n. 3).

³¹ En opinión de J. R. Lodares (*El Paraíso políglota*, Madrid, Taurus, 2000, pp. 76-77) la legislación borbónica en materia de lenguas estaba destinada a «ahorrar tiempo y dinero», a facilitar la comunicación, la relación y el entendimiento general entre todos los habitantes de la nación. En ningún caso «prohíben otras lenguas, ni castellanizan castellanamente a golpe de palmeta castellana todo lo que encuentren a su paso» (p. 57). Para este tema, puede consultarse también GONZÁLEZ OLLÉ, F.: «Intereses comerciales y económicos en la protección de la lengua española (1549-1801)», *Homenaje al profesor Emilio Alarcos García en el centenario de su nacimiento, 1895-1995*, Valladolid, Universidad, 1998, pp. 57-70.

³² Ambos términos son propuestos por primera vez por Fishman (*Advances in language planning*, La Haya-París, Mouton, 1974).

2.1.1.1. La política lingüística sustitutoria

La unificación político-administrativa y económica de los dominios peninsulares incidió de manera decisiva en el estado de las distintas lenguas de la Península, aunque el alcance es muy distinto. En los casos de Galicia, Asturias y el País Vasco, el proceso de castellanización estaba muy avanzado en el XVIII; los esfuerzos unificadores llevados a cabo a lo largo del siglo XIII en las cancillerías de Fernando III y, de una forma especial, la normalización o más bien oficialización administrativa, realizada en el reinado de Alfonso X, jugaron un papel determinante: el castellano inicia un proceso de maduración que lo va dotando de todos los atributos de una lengua culta³³. Como indica Carlos Moriyón³⁴, durante los primeros siglos de la lengua los monarcas no evidencian un interés por ofrecer medidas legales sobre la lengua; sin embargo, el prestigio adquirido por ésta al ser lengua de la Corte, y, ya en los Siglos de Oro, su codificación en obras gramaticales, su perfeccionamiento en obras literarias y su extensión como lengua de un gran imperio, aseguran su implantación completa en la totalidad de la Corona de Castilla y el confinamiento del gallego, el bable o el euskera al ámbito particular y oral³⁵.

La expansión del castellano en la Corona de Aragón tuvo como punto de partida la introducción de la dinastía Trastámara en el siglo XV. De nuevo, el alcance de esta expansión es desigual; la castellanización de Aragón fue bastante temprana, incluso en la burocracia; también en Valencia, especialmente entre las clases altas a partir de la implantación de la Corte de Germana de Foix en Valencia (1523-1538) y, especialmente, tras la derrota de la Guerra de las Germanías (1519-1524), ya que el

³³ No en vano, Marcos Marín (*Reforma y modernización...*, pp. 87-88) considera la labor alfonsí como la primera gran reforma del español, con la fijación de una norma escrita, la introducción de numeroso léxico científico y técnico su preocupación por la creación de la prosa castellana. Para este tema, pueden consultarse además de las obras ya citadas de F. González Ollé, sus diversos trabajos dedicados a la primacía lingüística de la norma toledana y su promoción como lengua de las instituciones cortesanas, entre los que citamos *El habla toledana, modelo de lengua española* (Toledo, Diputación provincial, 1996), que recoge sus aportaciones anteriores sobre este tema, y también LODARES, J. R.: «Alfonso X el Sabio y la lengua de Toledo (un motivo político-jurídico en la promoción del castellano medieval)», *RFE*, LXXV, 1991, pp. 35-56. *Vid.* también MARTÍNEZ ALCÁDE, M.J.: «Descripción y valoración de la norma meridional desde el siglo XVII: del ‘vicio’ a la norma panhispánica», ESPARZA M. A., *et al.* (eds.): *Actas del III Congreso Internacional de la SEHL*, Hamburgo, Helmut Buske Verlag, T. I, pp. 325-340, especialmente la bibliografía al final del trabajo.

³⁴ MORIYÓN, C.: «Planificación lingüística ampliadora en la España de los Siglos de Oro», *ALH*, VIII, 1992, pp. 171-188

³⁵ Un estudio más detallado de este tema se puede consultar en MONÉS, J.: «La Ilustración en España. Algunas precisiones sociolingüísticas sobre la escolarización», *La educación en la Ilustración española. Revista de educación*, nº extraordinario, 1988, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 423-441.

castellano pasó a ser un signo exterior de categoría social³⁶. Esta misma situación de prestigio del castellano se da también en Cataluña, donde, al igual que en el resto de la Corona, se produce un auge de la literatura en castellano paralelo a una decadencia de la producción en catalán a partir del siglo XVI. Sin embargo, a pesar de esto, el catalán siguió siendo la lengua de la sociedad civil y de la administración hasta el periodo borbónico³⁷.

La guerra de Sucesión, como ya se ha apuntado, supone la reestructuración del territorio peninsular y la puesta en práctica de una política centralista que afectará especialmente a los territorios de la Corona de Aragón, ya que determinó la pérdida de su independencia tanto legal, como económica. Los primeros Borbones no adoptan una política restrictiva respecto al catalán, aunque sí apoyan la introducción y expansión del castellano de una forma sutil, como se desprende de algunos comunicados e instrucciones impartidas por el gobierno:

Lo sexto, se podría prevenir el cuidado de introducir la lengua castellana en aquel país. La importancia de hacer uniforme la lengua se ha reconocido siempre por grande, y es un señal de la dominación o superioridad de los príncipes o naciones, ya sea porque la dependencia o adulación quieren complacer o lisonjear, afectando otra naturaleza con la semejanza del idioma, o ya sea porque la sujeción obliga con la fuerza. Los efectos que de esta uniformidad se siguen son muy beneficiosos, porque se facilita la comunicación y el comercio, se unen los espíritus divididos o contrarios por los genios y se entienden y obedecen mejor las leyes y órdenes.

Pero como a cada nación parece que señaló la naturaleza su idioma particular, tiene en esto mucho que vencer el arte y se necesita de algún tiempo para lograrlo, y más cuando el genio de la nación como el de los catalanes es tenaz, altivo y amante de las cosas de su país, y por eso parece conveniente dar sobre esto instrucciones y providencias

³⁶ El tema de la castellanización del Reino de Valencia ha sido estudiado, entre otros, por Joan Fuster, quien le ha dedicado varios trabajos, como: «Art de castigar als vençuts», *Heretgies, revoltes i sermons. Tres assaigs d'història cultural*, Barcelona, Biblioteca selecta, 1968. Aquí, este autor precisa que si bien ambos acontecimientos influyeron de forma determinante en la castellanización de las clases altas valencianas, se trataba de un proceso ya en marcha con anterioridad. En «Català i castellà entre els valencians de la Il·lustració» (*Segon Congrés Internacional de la Llengua Catalana*, vol. VIII, Valencia, Institut de Filologia Valenciana, 1989, pp. 19-30), indica que «l'episodi de Felip V, important, importantíssim des d'uns altres angles, es produeix molt després que els sectors cultivats de la societat valenciana tenien ben evident que el castellà se'ls avia fet imprescindible, fins i tot més que el llatí» (p. 20).

³⁷ MONÉS, *op cit.*, pp. 429-430. Se ha resumido considerablemente este punto ya que no es objetivo de esta investigación la realización de una historia de la situación del castellano respecto al resto de las lenguas peninsulares, sino mostrar cómo la política lingüística borbónica lejos de provocar una situación de imposición y ruptura, favoreció el desenlace de toda una serie de tendencias castellanizadoras que venían produciéndose en el ámbito catalán.

muy templadas y disimuladas, de manera que se consiga el efecto sin que se note el cuidado³⁸.

Resolución: En quanto a esta duda mando se executen los despachos como se propone en ella; previniendo se procure mañosamente ir introduciendo la lengua castellana en aquellos pueblos³⁹.

La progresiva implantación del castellano como lengua única no comportó, aparentemente, persecución alguna ni medida vejatoria por parte de la nueva dinastía, sino un acuerdo necesario para la buena marcha de los asuntos públicos, ya que la lengua oficial de la administración, a partir del Decreto de Nueva Planta de Cataluña (16 de enero de 1716), sería el castellano⁴⁰: «Las causas de la Real Audiencia se substanciaren en lengua castellana» (artículo 4)⁴¹. Más tajante será la política de Carlos III, especialmente en América, donde se persigue la imposición total del castellano y la extinción de las lenguas indígenas a partir de la Real Cédula del 10 de mayo de 1770:

Que desde luego se pongan en práctica y observen los medios que van expresados y ha propuesto el mencionado muy Rdo. Arzobispo de México, para que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas que se usan en los mismos dominios y sólo se hable castellano⁴².

³⁸ «Instrucciones del fiscal José Rodrigo Villalpando a los corregidores de Cataluña el 29 de enero de 1716», *apud* FERRANDO, A y M. NICOLÀS: *Panorama d'història de la llengua*, Valencia, Tàndem, 1997 [1993], p. 140.

³⁹ *Novísima recopilación*, libro V, título X, Ley 4, *apud* MONÉS, J.: *La llengua a l'escola (1714-1934)*, Barcelona, Barcanova, 1984, p.26, n.13.

⁴⁰ La política lingüística borbónica ha sido estudiada con detalle, especialmente el ámbito catalán; en muchos de estos estudios se generaliza la idea de una imposición desde el poder político del castellano, con una clara intención sustitutoria; así aparece, por ejemplo en FERRER, F.: *La persecució política de la llengua catalana*, Barcelona, Edicions 62, 1986 [1985], y también en LÜDKE, J.: «Acerca del carácter imperial de la política lingüística de Carlos III», *La Corona de Aragón y las lenguas románicas. Miscelánea de homenaje a Germán Colón*, Tübingen, Verlag, 1989, pp. 267-274. El tema de la imposición del castellano volvió a ponerse de actualidad a consecuencia del discurso pronunciado por S. M. Don Juan Carlos I en la ceremonia de entrega del premio Cervantes del año 2000 (23 de abril de 2001), en el cual el Rey afirmó que «a nadie se le obligó nunca a hablar el castellano». Un año antes de ese discurso, además, se había desatado ya la polémica con la publicación de un ensayo de Lodaes (*op. cit.*) que, según sus propias palabras «va destinado a defender una evidencia: la difusión de la lengua española en la España moderna no es obra de unos reyes con peluca, y de unos dictadores con gorra de plato, empeñados en que todos habláramos igual. El fenómeno se debe, esencialmente, a algo más simple: la necesidad y el interés de los españoles por entenderse». Podría hablarse de una clara distinción entre dos posturas: la que defiende la idea de una política glotofágica y lingüicida, frente a la que considera que no hubo una imposición, si no un aprovechamiento económico-social de la lengua más extendida geográficamente. Por supuesto, se trata de dos extremos entre los cuales hay otros muchos estudiosos que adoptan posturas menos radicales.

⁴¹ *Apud* FERRER, *op. cit.*, p.16.

⁴² Véase para este tema: YANGUAS, A.: «*Terra labiis unius*. Sobre políticas y actitudes hacia las lenguas americanas en Nueva España en el siglo XVIII», *Actas del II Congreso Internacional de la SEHL*,

Nada tan contundente o explícito aparece respecto a la Península, donde la expansión del castellano discurre por otros cauces; las actuaciones oficiales en materia de lenguas responden a un cambio en las necesidades comunicativas de los hablantes⁴³, pero en ningún momento, durante el siglo XVIII, se pretende la erradicación del vasco, el bable, el gallego o el catalán ni se produce una oficialización del castellano como lengua nacional⁴⁴, pese a su tácita admisión como tal.

La uniformidad lingüística se persigue dentro de los parámetros de la ideología ilustrada a los que ya nos hemos referido y se encuentra reforzada por la necesidad imperante de reformar la instrucción pública, primer pilar para la renovación de la nación⁴⁵, y el ya mencionado papel que el castellano va a representar en esa reforma. En esas coordenadas hay que situar la muy citada Real Cédula del 23 de junio de 1768 (art. VII) por la cual se manda

Que la enseñanza de las primeras letras, latinidad y Retórica se haga en la lengua Castellana generalmente, donde quiera que no se practique, cuidando de su cumplimiento en las Audiencias y Justicias respectivas, recomendándose también por el Consejo a los Diocesanos, Universidades y Superiores Regulares, para su exacta observancia y diligencia en estender el idioma general de la Nación, para su mayor armonia y enlace recíproco⁴⁶.

Madrid, Arco-Libros, 2001, pp. 1015-1022. También puede consultarse SOLANO, F. de: *Documentos sobre la política lingüística en Hispanoamérica, 1492-1800*, Madrid, CSIC, 1991.

⁴³ Cala (art. cit, p. 36, n. 4) señala como factores de la minorización del catalán en el siglo XVIII (y, por tanto, de la expansión del castellano): el universalismo de la Ilustración y el abandono del catalán como lengua científica y literaria; las necesidades uniformizadoras de la burguesía y su anhelo de imitar a la nobleza castellanizada; la necesidad de comunicarse en español al liberalizar la Corona el comercio con América y, finalmente, el antifeudalismo subyacente al liberalismo burgués.

⁴⁴ De hecho, eso no ocurre hasta el siglo XX, con la Constitución de 1931, aunque se registran algunos intentos anteriores como la Real Orden de 1902, el Real Decreto de 1923 o el Anteproyecto de Constitución de la Monarquía española de 1929. (Cfr. GONZÁLEZ OLLÉ, «El establecimiento del castellano...»).

⁴⁵ «No hay navegación si comercio activo; no hay comercio sin industria; no hay industria si materias primas; no hay éstas sin agricultura; no hay nada sin capitales; no hay capitales sin todas estas cosas, y no hay navegación, comercio, industria, agricultura, población, capitales, sin instrucción pública», M. G. de Jovellanos, «Borrador de un discurso sobre el influjo que tiene la instrucción pública en la prosperidad social», *apud Del despotismo ilustrado...*, p. 212.

⁴⁶ *Real Cédula de S.M. a consulta de los señores del Consejo reduciendo el arancel de los derechos procesales de vellón en toda la Corona de Aragón y para que en todo el reyno se enseñe en la lengua castellana con otras cosas que expresa*, en SÁNCHEZ, S. (ed.): *Colección de Pragmáticas, Cédulas, Provisiones, Autos Acordados y otras providencias generales*, Madrid, Imprenta de Vda. e hijo de Marín, 1803, 3ª edición, p. 114.

Esta cédula tiene una doble lectura: por una parte, representa la cristalización de la reacción en contra de la enseñanza en lengua latina, que suponía un gran lastre para las mejoras educativas y para el progreso científico y cultural de España⁴⁷; pero por otra, constituye un intento de generalización del castellano como lengua de la totalidad de la nación, como se aprecia en la última parte del fragmento citado⁴⁸.

Desde esta doble perspectiva, cabe destacar que la antigua Corona de Aragón, pese a ser, en apariencia, la más perjudicada por el ideario político centralista e uniformador que los Borbones traen desde Francia, se coloca en la vanguardia de la ideología ilustrada, que arraiga en sectores importantes de la nobleza y la incipiente burguesía. Para estos grupos, que como ya hemos señalado estaban castellanizados anteriormente, la aceptación del castellano como lengua propia se presentaba bien como un hecho natural, bien como un triunfo de la razón, y ligado a esto, como una muestra de diferenciación social, así como de colaboración con el proyecto de la monarquía⁴⁹. La castellanización total del territorio, de la ley, del comercio, de la ciencia, de la enseñanza, es algo que se ve como necesario e inevitable, especialmente por lo que toca a la enseñanza y a la ciencia, ya que se considera que avanzar en el saber implica profundizar en el conocimiento de la lengua.

Así pues, la Real Cédula va a ser un importante impulso para la aparición de la gramática española como asignatura tanto en las primeras letras como en la educación secundaria, en su doble lectura: así lo expresa Salvador Puig en su carta-dedicatoria al obispo Climent en 1770:

(...) Juzga V.S.I., que la enseñanza de la Gramática Castellana facilitará el estudio de la Latina: ya porque habiéndose de usar en las Escuelas de la lengua Castellana en cumplimiento de la Real Orden, se hace preciso, que los niños procuren saberla para entender lo que leen y lo que oyen a los Maestros: ya porque los principios

⁴⁷ De una opinión similar es Lodaes (*op. cit.*, pp. 57-59).

⁴⁸ Ferrer, *op. cit.*, aporta numerosos ejemplos del alcance y repercusión que tuvo este mandato real en los territorios de la antigua Corona Aragonesa (pp. 47-51).

⁴⁹ Cfr. FERRANDO y NICOLÀS, *op. cit.*, cap. VI. En esta línea, hay que interpretar la idea que expresa Lázaro Carreter (*op. cit.*, p.175) de que «Como en los siglos anteriores, como en nuestro siglo, son los hombres de la periferia, hombres no castellanos, los más vigorosos campeones de la lengua nacional»; valga como muestra de esta actitud una cita de Mayans, en la que se refiere a la lengua española como la que «solemos hablar todos los españoles, quando queremos ser entendidos perfectamente unos de otros» (*Orígenes de la lengua española*, Madrid, Juan de Zúñiga, 1737, vol. I, p. 329). Cfr. MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas lingüísticas...*, p. 286). Sin embargo, los ilustrados no sólo se van a preocupar por el castellano, sino que el resto de las lenguas peninsulares también va a atraer su atención, así el gallego la del Padre Sarmiento, el mallorquín la de Jovellanos, el valenciano la de Ros, el catalán la de Ballot, el vasco la de Larramendi, etc.

de la Gramática Castellana, como los de cualquier otra Lengua vulgar, son hasta cierto punto comunes a la Latina (p. xi).

Si se tiene en cuenta que la gramática de Puig es una obra destinada a ser usada en el Colegio Tridentino de Barcelona, es fácil apreciar la doble función –instrucción en segunda lengua / iniciación al saber gramatical– que se otorga a la clase de gramática castellana.

La Iglesia desempeña una importante función en la política castellanizadora del XVIII⁵⁰, principalmente en el ámbito educativo, donde se esmeran en el cumplimiento del mandato real, como ocurre con las acciones de Climent en Cataluña, las de Mayoral en Valencia o la de los padres de las Escuelas Pías en todo el territorio de la antigua Corona aragonesa. Los escolapios, de hecho, encuentran en la Real Cédula la reafirmación de su propio método de estudio, que se distancia del de los jesuitas, precisamente, en el uso del castellano y no del latín como lengua de docencia. Son reveladoras, como en el caso anterior, las palabras del Superior Provincial en una circular destinada a los colegios de Cataluña:

Una Real Cédula del 3 (?) de junio de 1768 manda en su cap. 7 que la enseñanza de primeras letras, latinidad y retórica sea en adelante en lengua castellana, recomendando a los Superiores Regulares el extender el idioma general de la nación para su mayor armonía y enlace recíprocos. En su cumplimiento, desde el 15 de septiembre de 1768 en adelante, en nuestras escuelas se enseñe desde el abc en lengua castellana y señalamos dicho día para que entretanto puedan prevenirse de cartillas que hemos mandado imprimir muy propias del Instituto y *se imprime ya el Arte, que contiene los primeros rudimentos, la sintaxis, prosodia y oraciones* (el subrayado es nuestro)⁵¹.

⁵⁰ Sin embargo, su postura no deja de ser contradictoria, ya que pese a que favorece el castellano, al mismo tiempo mantiene el catalán como lengua de la predicación, de los catecismos, etc. Un ejemplo paradigmático de esto es la postura del obispo de Barcelona Joseph Climent (1706-1781), del que se habla más adelante.

⁵¹ MONÉS, *op. cit.*, p. 39. No es la única vez durante el siglo que los escolapios catalanes hacen referencia a la Real Cédula como justificación para la docencia en castellano; por ejemplo, José A. Fins (1748-1796), en 1780 escribe un «Razonamiento sobre la importancia de la lengua española en el ejercicio de las escuelas» (*Academia Literaria de Latinidad, Retórica y Poesía del Colegio de Puigcerdá*, 6 de julio de 1780, Barcelona, Carlos Gibert y Tutó, [s. a.]. No hemos podido consultar esta obra, de la que tenemos noticias por Monés, pp. 40-44), donde justifica el uso del castellano, entre otras cosas, para cumplir con las prescripciones reales (otros motivos eran la mejor facilidad para aprender el latín, la importancia y esplendor del castellano, frente a la decadencia literaria del catalán, la necesidad de conocer el castellano con propiedad, para convivir en el mundo político y cultural, las necesidades derivadas del comercio con América, el uso que se hacía de él en la Iglesia y, finalmente, el tono de distinción que otorgaba).

El «Arte» al que se refiere el Superior no es otro que el *Arte del Romance Castellano* de Benito de San Pedro.

También la Real Sociedad Bascongada de Amigos del País se hace eco de esto al justificar la enseñanza de la gramática castellana en las escuelas de Primeras Letras del País Vasco, e incluso, hace referencia a los castigos que se imponen a los alumnos que utilizan la lengua vasca en clase:

Porque por disposición del Gobierno no puede en las Escuelas del País usarse de otra lengua que de la Castellana; por lo qual todas las cartillas, libros, manuscritos y materias que se dan a los muchachos están en castellano, prohibiéndose al mismo tiempo el Bascuence en tanto grado, que hay establecido un anillo, que pasa de mano en mano entre los que se decidan en este punto: de modo que aquel en cuyo poder se encuentra al fin de la semana, tiene su castigo determinado⁵².

Posteriormente, la Real Orden aparece citada por algunos gramáticos entre los motivos que los han llevado a la confección de su obra, pero sin referencia alguna a la enseñanza a los no castellanos⁵³, lo que nos conduce a la segunda de las dos tendencias que hemos señalado: la institucionalizadora.

2.1.1.2. La política lingüística institucionalizadora

Los ilustrados son conscientes de que el apoyo desde el poder político es decisivo para conseguir todos los objetivos de reforma a los que aspiran, entre ellos la generalización del castellano tanto como elemento cohesionador de la nación, como vehículo de la mejora nacional a través de la educación. La relación entre lengua y estado, en este sentido, va más allá de la mera intención sustitutoria; se hace patente la segunda de las dos tendencias que señalábamos en la política lingüística borbónica, la *institucionalizadora*, según la cual se pretende el establecimiento y expansión de un modelo normalizado de lengua.

Esta estandarización de la lengua, especialmente en lo que se refiere a la ortografía, es la muestra más inmediata de la cohesión formal de una sociedad, en este caso, de la uniformidad y homogeneización que busca la razón ilustrada, tal y como

⁵² *Extractos de las Juntas Generales celebradas por la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País (1771-1773)*, edición facsimilar de la Caja de Ahorros de San Sebastián, 1985, vol. IV, pp. 100-101.

⁵³ Así, por ejemplo Rubel y Vidal, en su dedicatoria al lector (p. 3), o González Valdés quien hace referencia a ella en el mismo título de su obra.

indica Jordi Ginebra⁵⁴, quien, a su vez, refleja una idea de Nina Catach⁵⁵; ambos autores van más allá y consideran que la preocupación que despierta la ortografía –y con algún matiz, también la gramática– en profesores y gramáticos es, en este contexto, consecuencia de unos planteamientos también políticos, ya que como indica Catach se trata de un camino «hacia una ortografía de estado». Es evidente que una vez erigida en materia de enseñanza, una lengua no es únicamente competencia de los lingüistas, sino que se coloca también bajo el control de los políticos, en la medida en que la escuela es un aparato político. La lengua instituida por la escuela es así un instrumento político y un objeto de conocimiento⁵⁶:

Deseo que todo español sepa su lengua por principios y por razón en tiempo en que cada nación de Europa dicta la suya propia por ellos, i se sabe lo mucho que importa al Estado formar a sus ciudadanos en el patriotismo i que este es uno de los medios poderosos (San Pedro, *Arte*, p. XVIII).

Esta tendencia institucionalizadora no es única del XVIII, si entendemos como tal el hecho histórico y político del establecimiento de la lengua como lengua nacional⁵⁷; sin embargo, las prácticas institucionalizadoras de la lengua varían en este siglo respecto a los anteriores. La actividad normativa de los gramáticos áureos, en especial la de Patón, Correas y Villar, se caracterizaba por el *individualismo*, es decir, la percepción de la diversidad de la lengua –geográfica, social, estilística, individual– que cada uno de estos autores tenía los impulsa a realizar una labor gramatical cuyo objetivo era la regularización de la lengua⁵⁸, pero sin que esa regularización tuviera, en la realidad, un apoyo real y concreto por parte de la autoridad que hubiera podido generalizar alguna de esas propuestas.

En el XVIII, nos encontramos por primera vez en España con una entidad –la Academia– que asume esa tarea de normalización apoyada por el poder político, que es consciente de que la lengua es un elemento clave en la reforma de la nación. La entidad cuenta desde su fundación con el apoyo real que la considera «una institución tan loable, de que se pueden originar muchas y grandes utilidades al Reyno y a mí tanta

⁵⁴ *L'obra gramatical d'Antoni Febrer i Cardona...*, p. 37.

⁵⁵ *L'Orthographie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1978, pp. 32-46.

⁵⁶ COLLINOT y MAZIERE, *Le français à l'école...*, cap. 1.

⁵⁷ Tal y como lo interpreta René Balibar en *L'institution du français...*

⁵⁸ MORIYÓN, «Planificación lingüística...», p. 174.

gloria»⁵⁹. Y la propia Academia es consciente de la importancia de su labor como ‘crisol’ de la lengua⁶⁰, como institución que ha de marcar las pautas y los caminos por los que ha de discurrir la lengua de la nación, lo cual realiza mediante una gran obra lexicográfica, una normalización ortográfica y, finalmente, la realización de una gramática, todo ello con varias reediciones durante el siglo y con la protección real⁶¹.

Esa protección cristaliza en 1780 cuando el gobierno de Carlos III aprueba los *Estatutos del Colegio Académico de Primeras Letras*, en los que, entre otras cosas, se ordena que «en todas las escuelas del reino» se enseñase «a los niños su lengua nativa por la gramática que ha compuesto y publicado la Real Academia de la Lengua; previniendo que a ninguno se admita a estudiar latinidad sin que conste antes estar bien instruido en la gramática española»⁶². La creación del Colegio Académico, sustituyendo a la antigua Hermandad de San Casiano, es un paso más en la modernización del aparato escolar del Estado y, desde su creación, aparece vinculada a la Real Academia Española, quien revisa sus estatutos.

La tendencia institucionalizadora encuentra su reflejo no sólo en la labor académica, sino también en la que llevan a cabo gramáticos y docentes (en muchos casos gramáticos-docentes) mediante la realización y utilización de diversos materiales como ejercicios escolares, compendios gramaticales, etc. Asimismo, la prensa, los autores literarios, los lexicógrafos como Terreros y Pando, etc. Hay una preocupación generalizada por dotar al idioma de instrumentos que la hagan apta para cualquier tipo de reflexión lo que la haría equiparable no sólo al latín, sino al pujante francés⁶³.

⁵⁹ Real Orden de 23 de mayo de 1714, *apud* GIL AYUSO, F.: «Nuevos documentos sobre la fundación de la Real Academia Española», *BRAE*, LXX, 1927, p. 599.

⁶⁰ «El crisol es un instrumento que sirve para purificar, fijar y dar lustre a los metales por medio de la actividad del fuego, significa la Academia que por medio del estudioso ejercicio purga el precioso metal de la lengua castellana de las escorias de las palabras y frases extrañas, desusadas o mal formadas que se le han introducido; fija la ligereza de las mudanzas continuadas que en ella introduce el tiempo o el capricho con la constancia de las reglas, y esclarece el orín que la obscurece con la cultura, y la procura el lucimiento que merece entre las naciones extranjeras (...)», *apud* GIL AYUSO, art. cit., p. 598.

⁶¹ Sobre las motivaciones de la Academia y sus planes para el cuidado de la lengua, puede consultarse FRIES, *Limpia, fija y da esplendor...*

⁶² AHN, Consejos lib. 1524, n° 77. Como ya se ha indicado, Lázaro Carreter (*op. cit.*, p. 189) parece indicar que esto es un mandato real de Carlos III, aunque se ha podido comprobar que no se trata de ninguna Real Orden, sino de la aprobación de los citados Estatutos.

⁶³ De ahí también el deseo de tener una *Enciclopedia* española, a imagen de las francesas y la inglesa y que cristalizará en mayor o menor medida en la traducción, remodelación y edición de la *Enciclopedia Metódica* a partir de 1788 en las prensas de Sancha. Es Jovellanos, en sus *Diarios (Obras Completas..., vol. VII, p. 54, anotaciones correspondientes al martes 2 de diciembre de 1794)*, quien le otorga esta denominación de *Enciclopedia española*.

2.1.2. De la ideología revolucionaria a las Cortes de Cádiz

A finales del siglo XVIII se produce una transformación fundamental en la concepción de la comunidad política. El factor decisivo en este cambio es la Revolución francesa, que modifica sustancialmente el sentido de *nación*; no se trata ya de un término adecuado a una conciencia de adscripción al grupo cultural y lingüístico, sino que designa en primer término una dependencia política, que se hace coincidir con una lengua única de grupo: *la lengua nacional*⁶⁴. El francés se convierte en una pieza básica para la cohesión de la nueva sociedad resultante de la Revolución. Su conocimiento y difusión son una condición imprescindible para la supervivencia y mantenimiento de la República. Estas ideas aparecen expuestas en el informe que elabora el abate Henri Grégoire para el Comité de Instrucción Pública de la Convención Nacional (*Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue français*) en 1794. Después de constatar que de unos veintiséis millones de habitantes, sólo dos quintas partes eran francófonos de nacimiento, Grégoire postula que si Francia quería ser un estado sólido y respetado, que encarnase los principios de igualdad, libertad y fraternidad, el francés debía ser la única lengua de conocimiento obligatorio en la educación y la cultura públicas⁶⁵:

Para extirpar todos los prejuicios, desarrollar todas las verdades, todos los talentos, todas las virtudes, para integrar a todos los ciudadanos en la masa nacional, simplificar el mecanismo y facilitar el juego de la máquina política, es precisa la identidad de la lengua⁶⁶.

⁶⁴ Algunos autores, como Herder, ya empiezan a manifestar en los últimos años del siglo la idea -que se desarrollará en toda su extensión en la centuria siguiente- de que la lengua es fundamento de la identidad nacional y sustentadora de los vínculos culturales entre pasado y futuro. Estas ideas aparecen ligadas al problema del origen del lenguaje, uno de los debates más relevantes abiertos en el XVIII y que refleja las inquietudes lingüísticas latentes en el siglo de las luces. Para este tema, véase ROBINS, H. R.: *Breve historia de la lingüística*, Madrid, Cátedra, 2000 [1967], pp. 193-196, y también AARSLEFF, H.: *Da Locke a Saussure. Saggi sullo studio del linguaggio e la storia delle idee*, Bologna, Il Mulino, 1984 [1982], especialmente el capítulo IV.

⁶⁵ Vid. BALIBAR, R. y D. LAPORTE: *Burguesía y lengua nacional*, Barcelona, Avance, 1974.

⁶⁶ GREGOIRE, H.: *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue français*, 1794, apud BALIBAR y LAPORTE, *op. cit.*, p. 102.

En España, la ideología revolucionaria se verá plasmada en la Constitución de Cádiz de 1812, aunque en ella no se hace ninguna referencia a la lengua de la nación⁶⁷. Sí que se habla de esto, sin embargo, en las discusiones previas al tratar el título IX, «De la instrucción Pública»⁶⁸:

Señor, la decadencia de la lengua española, atestiguada por una inundación de libros y papeles que la han viciado y desfigurado en esta última época, hasta robarle su riqueza, propiedad y hermosura, y aquel carácter decoroso y noble que la constituye la reina de las lenguas vivas del mundo, exige de la Nación reunida un testimonio el más auténtico de la justa protección que le merece (p. 371)⁶⁹.

En estas discusiones se trata, por una parte, de la importancia de la Academia como organismo cuya función es «preservar la pureza, propiedad y decoro de nuestra lengua» (p. 372) y, por otra, de la lengua en la que se debían enseñar las ciencias; este mismo punto aparece en el Informe de Quintana de 1813⁷⁰, en el que se determina la imposición del castellano como lengua oficial en todos los niveles educativos:

Debe pues ser una doctrina en nuestras escuelas, y unos los métodos de enseñanza, a que es consiguiente que sea también una lengua en que se enseñe, y que esta sea la lengua castellana⁷¹.

Es decir, la cuestión lingüística se ve únicamente como un asunto de educación, ya que no se pone en duda la universalidad de la lengua española y la única ‘amenaza’ para la lengua nacional no se considera que sea, como en Francia, la ‘Babel lingüística

⁶⁷ Tampoco la hace la Constitución de Bayona de 6 de julio de 1808, promulgada por José I tras la abdicación de Carlos IV (<club.telepolis.com/erbez/1808.htm.>, febrero 2001).

⁶⁸ Discusión del *Proyecto de Constitución* de 1812, sesión del 17 de enero de 1812, *apud Del despotismo ilustrado...*, p. 370-372.

⁶⁹ La idea de una decadencia de la lengua española es un tópico común en la época y sobre el que escribieron muchísimos autores como, por ejemplo, Forner, Capmany o Vargas Ponce; para este último, las causas de la decadencia son: el abandono de las autoridades literarias («nuestros autores de los buenos siglos»), el «desdén con que se miran las lenguas sabias», la introducción de palabras y expresiones francesas, las malas traducciones «especialmente de Sermonarios y Novelas», el escaso cultivo de la poesía, el desprecio por el teatro nacional en favor del italiano y, por último, «la exquisita gula e inmoderado lujo, ambos de todo punto extranjeros, de las mesas y modos femeniles» (*Declamación contra los abusos introducidos en el castellano...*, Madrid, Imprenta de la Viuda de Ibarra, 1793, p. X). Para este tema puede consultarse: CHECA, J.: «Paralelos de lenguas en el siglo XVIII: de Feijoo a Vargas Ponce (1726-1793)», *Revista de Literatura*, 106, tomo LIII, 1991, pp. 485-151.

⁷⁰ Los liberales españoles, entre los que se encuentra Quintana, firmemente arraigados en la tradición progresista del XVIII, tienen fe en el progreso, ligado al desarrollo de la instrucción, y en la igualdad, especialmente ante la educación. De ahí que la instrucción, tal y como la define Quintana deba ser universal (extensible a todos los ciudadanos), pública (abierto a todos los ciudadanos), gratuita, uniforme y libre.

⁷¹ *Del Despotismo ilustrado...*, p. 378.

nacional', sino la posible decadencia del idioma y, por consiguiente, de las letras y las ciencias, de la propia España.

El prestigio de la Academia Española y de las diversas instituciones – Academias, Sociedades de Amigos del País, Juntas de Comercio, Consulados, etc.– que reconocen al español como lengua de cultura, sumado a la generalización de la consideración del buen dominio del español como uno de los conocimientos necesarios para ascender socialmente⁷², aceleran el proceso de consolidación del sistema lingüístico del español moderno y aseguran su difusión por todos los territorios de la nación. Este hecho explica que no haya una legislación sobre la oficialidad de la lengua hasta principios del siglo XX –ya que no se considera necesaria– y que las actuaciones gubernamentales en materia lingüística durante el XIX se limiten en gran medida al ámbito educativo⁷³.

⁷² SAN VICENTE, F.: «Las *Cartas Marruecas*, arte de bien decir, modelo de hacer personas», *Miscel·lània Homenatge a Enrique García Díez*, Valencia, Universitat de Valencia, 1991, pp. 221-232.

⁷³ *Vid.* ROMERO LÓPEZ, Y ROMERO LÓPEZ, art. cit.; también, MARTÍNEZ NAVARRO, *op. cit.* Para este tema, *vid.* igualmente GONZÁLEZ OLLÉ, «El establecimiento del castellano...».

2.2. Pensamiento ilustrado

El idioma fue a la vez instrumento y objeto de la Ilustración. *Instrumento* por cuanto el uso de las lenguas vulgares como vehículo de difusión cultural venía a satisfacer los deseos de centralismo, uniformidad y secularización, que son los parámetros configuradores de los proyectos de educación de masas que, a partir de 1760, se debatían en Europa. *Objeto*, en general, de las preocupaciones de los filósofos y teóricos ilustrados, ya que el siglo XVIII es un siglo en el que lo lingüístico cobra gran importancia.

2.2.1. La importancia de lo lingüístico

El racionalismo del setecientos explora los vínculos entre lengua y pensamiento; analiza los lazos entre el signo, la lógica y el lenguaje, se preocupa por el origen de las lenguas y por la posibilidad de crear idiomas universales; polemiza sobre los requisitos del lenguaje científico y sus relaciones con las lenguas existentes. Rousseau, Locke, Leibniz, Humboldt, Condillac, Herder, Adam Smith y muchos otros dedican capítulos enteros de sus obras a debatir cuestiones relativas al lenguaje⁷⁴. Los españoles, aunque con un cierto retraso respecto a los franceses en ingleses, no se quedaron al margen de los procesos del pensamiento europeo, sino que participaron de forma activa en los debates abiertos en toda Europa, como, por ejemplo, en la cuestión del origen del lenguaje⁷⁵.

Esta preocupación alcanza al ámbito educativo, tanto metodológicamente –con la aplicación de las ideas racionalistas a la enseñanza de la lengua–, como en relación a ciertos contenidos teóricos –la historia del idioma, la teoría del verbo, la gramática general, etc.– que beben de los debates que se llevan a cabo en los círculos eruditos.

⁷⁴ GINEBRA, *L'Obra gramatical d'Antoni Febrer i Cardona ...*, pp. 36-37.

⁷⁵ Vid. HASSLER, G.: «Gregorio Mayans y la discusión sobre los orígenes de la lengua», *Actas del Congreso Internacional sobre Gregorio Mayans*, Valencia, Publicaciones del Ayuntamiento de Oliva, 1999, pp. 309-328; FUERTES, M.: «Aproximación a la corriente historicista en la lingüística española del siglo XVIII», VILLAYANDRE, M (ed.): *Actas del V Congreso de Lingüística General*, Madrid, Arco-Libros, 2004, pp.1087-1098; también «Lingüística e historia en el siglo XVIII», *I Jornadas Monográficas de la AJIHLE*, Valencia, 12 y 13 de diciembre de 2002, <www.resdi.com> marzo 2005.

2.2.2. Nuevas concepciones educativas

El pensamiento del siglo XVIII otorga una importancia nueva a los problemas pedagógicos, de manera que, tanto en los principios como en los métodos, transforma la educación y sienta las bases de las concepciones que se imponen y expanden a partir del siglo XIX y hasta nuestros días⁷⁶.

La reforma de la educación es uno de los rasgos que caracteriza el movimiento ilustrado. Los hombres del siglo consideran que la educación es la vía, el instrumento, el cauce, «la primera y más abundante fuente de la pública felicidad»⁷⁷. Para ellos, hay sin duda una interrelación entre felicidad, utilidad y prosperidad:

Las fuentes de la prosperidad social son muchas, pero todas ellas nacen de un mismo origen, y este origen es la instrucción pública (...). Con instrucción todo se mejora y florece; sin ella todo decae y se arruina en un estado⁷⁸.

Los ilustrados españoles muestran una gran preocupación por el método –muy habitual en la época–, ya que consideraban que el atraso educativo era consecuencia de un método de estudios caduco, erróneo y poco apropiado para la edad y carácter de la infancia. Las ideas de Locke acerca del conocimiento humano y el aprendizaje penetraron muy pronto en España, especialmente a través de la obra del Barbadinho, *Verdadero método de estudiar para ser útil a la República y a la Iglesia* (1760 [1746]), una de las obras sobre educación que mayor impacto causó entre los ilustrados; pero no sólo eso, también las obras de Rollin, Condillac o Condorcet, por citar sólo algunos, son traducidas y conocidas. Bajo la influencia de estos tratadistas, la reforma educativa va a perseguir no sólo la renovación de los estudios en cuanto a materias, tratados, etc., sino en cuanto al método de estudio que se debía seguir y que fue un aspecto ampliamente debatido, como se puede comprobar por el gran número de obras que se escriben al respecto. El mismo Campomanes, un ilustrado que mostró una gran preocupación por los problemas educativos de los que adolecía España, redacta un papel con el expresivo título de *Sobre la falta de método en la enseñanza* (1770). No son pocos los maestros y

⁷⁶ Cfr. IGLESIAS, M. C.: «Educación y pensamiento ilustrado», en *Actas del Congreso Internacional sobre «Carlos III y la Ilustración»*, vol. III, *Educación y Pensamiento*, Madrid, Ministerio de Cultura-CSIC, 1989, p. 6.

⁷⁷ JOVELLANOS, M. G. de: *Memoria sobre la educación pública*, Madrid, 1845, t. II, p. 38, *apud Del despotismo ilustrado...*, p. 18.

⁷⁸ JOVELLANOS, *id.*

centros educativos que proponen métodos de estudio con el fin de superar ese estado de atraso; uno de los más famosos en la época fue el *Método uniforme para las escuelas*, escrito por el padre Scio para las Escuelas Pías (1780), que alcanzó gran difusión.

No se trata de realizar en este punto una historia de las ideas educativas, sino de señalar la importancia que el castellano cobra en la renovación que intentan llevar a cabo los ilustrados, mediante la firme voluntad de introducirlo como lengua vehicular y como objeto de estudio en los diferentes estadios educativos.

Aguilar Piñal⁷⁹ considera que en el siglo XVIII se produce una pugna entre la lengua latina, la lengua madre, y su hija romance, el castellano, por conservar o adueñarse, en su caso, la dignidad del idioma apto para las especulaciones de la filosofía o de la ciencia. Opina este autor que, en el fondo, no es más que la batalla por sobrevivir de una forma de vida medieval, de supremacía eclesiástica, frente a la nueva concepción de una sociedad secularizada y que esta batalla no llegará a su fin hasta el triunfo definitivo del castellano en la enseñanza, en 1813. Como se ha señalado con anterioridad, esto es la continuación de un problema que se venía fraguando desde el Renacimiento.

2.2.2.1. Las críticas a la enseñanza tradicional y la renovación en la enseñanza del latín

En el siglo XVIII, pese al fortalecimiento de las lenguas vernáculas y, en el plano internacional, del francés, el latín continúa siendo la base de la educación ya que era necesario su conocimiento para ocupar un puesto dentro de la Iglesia, el Estado o la enseñanza, para integrar la elite cultural y para participar en el mundo erudito internacional, sin olvidar que cualificaba para el ingreso en la universidad. Se trataba, sin embargo, de un latín degradado por el mal uso que se hacía de él en aulas y pasillos, por un método de estudio que apenas había variado en tres siglos y por docentes mal preparados⁸⁰. A esto hay que añadir que la ciencia moderna tampoco se avenía bien con los tradicionales estudios latinos de humanidades⁸¹.

⁷⁹ AGUILAR, «Entre la escuela y la universidad...», p. 228.

⁸⁰ Luis Gil (*op. cit.* p. 347) hace referencia a esta situación: malos maestros bastante mal pagados, ignorantes y sin vocación, generalmente malos estudiantes que no habían llegado a la universidad, frailes y seminaristas rebotados, etc. Estos maestros ejercían, habitualmente, en la primaria. En la secundaria al problema de la formación se le añadía el de la falta de maestros. Para este tema, véase también PEREYRA,

Los ilustrados que, como Jovellanos, reclaman una enseñanza homogénea y moderna, centran sus esfuerzos en la eliminación de la enseñanza en latín —que no del latín—, principalmente en la universidad⁸²:

La universidad da toda su enseñanza en latín y por autores latinos y en esta lengua se explica, se diserta, se arguye, se conferencia, y, en suma, se habla de ella; porque la lengua latina, por razones que se esconden a mi pobre razón, se ha levantado a la dignidad de único y legal idioma de nuestras escuelas, y lo que es más, se conserva en ellas a despecho de la experiencia y el desengaño⁸³.

Tanto Felipe V como Fernando VI se caracterizaron por una política restrictiva y proteccionista hacia la lengua latina y el mantenimiento del monopolio jesuítico.

Entre las primeras letras y la universidad, dos focos de atención del reformismo ilustrado, se hallaban los estudios de latín y humanidades, etapa indispensable para el acceso a la universidad. Los jesuitas tenían un dominio casi absoluto de este nivel educativo. R. L. Kagan⁸⁴ asegura, en este sentido que

en la década de 1760 los jesuitas, a pesar de las pérdidas que habían sufrido durante el medio siglo anterior, representaban todavía una fuerza principal en la educación castellana. Galicia y la provincia de Sevilla eran las regiones en que tenían mayor influencia: en aquélla enseñaban a cerca del 60% del total de alumnos, y en ésta, al 40%. Las provincias vascas y Madrid eran también importantes feudos de los jesuitas.

Asimismo, Aguilar Piñal⁸⁵ apunta que, en el momento de la expulsión, en 1767, quedaron cerrados ciento doce colegios en España y ciento veinte en Hispanoamérica, lo que es un claro indicio del enorme impacto que esto supuso.

No intentaremos profundizar en las causas que llevaron a la expulsión de la Compañía de Jesús del Reino de España en el siglo XVIII⁸⁶, tan sólo señalaremos que

M. A.: «Hubo una vez unos maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las academias», *Revista de Educación*, nº extraordinario, 1988, pp. 195-224.

⁸¹ Cfr. GUTIÉRREZ CUADRADO, «El latín sustituido por el castellano...», pp. 1208.

⁸² Para este tema, pueden verse los artículos ya citados de Gutiérrez Cuadrado, «El latín sustituido por el castellano...» y «La sustitución del latín por el romance...»

⁸³ JOVELLANOS, G. M. de: *Memoria sobre educación pública, o sea, tratado teórico-práctico de enseñanza*, apud AGUILAR, «Entre la escuela y la universidad...», p.228. Jovellanos representa el radicalismo de una idea que, de manera más moderada se halla ya en el plan de estudios para la Universidad de Valencia de Mayans (1767).

⁸⁴ KAGAN, R. L.: *Universidad y sociedad en la España moderna*, Madrid, Tecnos, 1981; vid también RUIZ BERRIO, J.: «La educación del pueblo español en el proyecto de los ilustrados», *Revista de educación*, nº extraordinario, 1988, p. 173.

⁸⁵ «Entre la escuela y la universidad...», p. 228.

este hecho dejó un gran vacío en la enseñanza que hizo posible la puesta en marcha de nuevos centros, con nuevos objetivos, nuevas asignaturas y nuevos métodos⁸⁷. El primer paso es la Real Provisión de 5 de octubre de 1767

para reintegrar a los Maestros y Preceptores seculares en la enseñanza de las Primeras Letras, Gramática y Retórica, proveyéndose estos magisterios, y cátedras a oposición, y estableciendo viviendas, y casas de pupilaje para los Maestros y Discípulos, en los Colegios donde sea conveniente⁸⁸.

Esta Provisión menosprecia la docencia de los jesuitas en las Primeras Letras y las humanidades y los culpa de la decadencia de tales estudios⁸⁹. Una de las muchas

⁸⁶ Para el tema del extrañamiento y sus repercusiones, puede consultarse el trabajo clásico de Miquel Batllori, *La cultura hispano-italiana de los jesuitas expulsos. Españoles-hispanoamericanos, filipinos (1767-1814)*, Madrid, Gredos, 1966. También pueden consultarse los trabajos de J. A. Maravall recogidos en *Estudios de la historia del pensamiento español (siglo XVIII)*, Madrid, Mondadori, 1991. Asimismo, FERRER BENIMELI, J. A.: «Carlos III y la expulsión de los jesuitas», en *Actas del Congreso Internacional sobre «Carlos III y la Ilustración»* (Vol. I, *El rey y la monarquía*), Madrid, Ministerio de Cultura-CSIC, 1989, pp. 239-259; JIMÉNEZ, E. (ed.): *Expulsión y exilio de los jesuitas españoles*, Alicante, Universidad de Alicante, 1997; TIETZ, M. y D. BRIESEMEISLER (eds.): *Los jesuitas españoles expulsos. Su imagen y su contribución al saber sobre el mundo hispánico en la Europa del siglo XVIII. Actas del Coloquio Internacional de Berlín (7-10 de abril, 1999)*, Madrid-Frankfurt am Main, Iberoamericana-Veuert, 2001.

⁸⁷ Algunos de los nuevos centros creados sobre las viejas instituciones de la Compañía fueron los Reales Estudios de San Isidro (que sustituyeron al Colegio Imperial), el Seminario de Vergara (en las dependencias del antiguo Colegio de Vergara), el Seminario de Nobles de Valencia, numerosos colegios de Primeras Letras, etc.

⁸⁸ *Colección General de las Providencias hasta aquí tomadas sobre el extrañamiento y ocupación de temporalidades de los Regulares de la Compañía*, Madrid, Imprenta Real de la Gazeta, 1767-1774, vol. I, pp. 92-94. Un punto que se aprecia claramente en esta Provisión, y en el que no se profundiza por no ser relevante para esta investigación, es el de la secularización de la educación y de la vida pública, en general, que se produce en el periodo. Para este tema, puede consultarse, entre otros, REDONDO, E.: «La secularización docente en la segunda mitad del siglo XVIII: labor de los políticos», *Revista Española de Pedagogía*, XXIV, n° 86, octubre-diciembre, 1966, pp. 283-291, este autor se centra principalmente en la enseñanza universitaria, la que ilustrados y gobernantes acometieron con más ahínco. Para las reformas ilustradas en el nivel universitario, véase, AGUILAR, F.: *La Universidad de Sevilla en el siglo XVIII. Estudio sobre la primera reforma universitaria moderna*, Madrid, 1969. ÁLVAREZ DE MORALES, A.: *La Ilustración y la reforma de la Universidad en la España del siglo XVIII*, Madrid, Instituto de Estudios Administrativos, 1971. ALBIÑANA, S.: *Universidad e Ilustración. Valencia en la época de Carlos III*, Valencia, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació, Universitat de València, 1988. PESET, M. y PESET, J. L.: *Gregorio Mayans y la reforma universitaria*, Valencia, 1975; de los mismos autores, *La universidad española. Siglos XVIII y XIX. Despotismo ilustrado y revolución liberal*, Madrid, 1976, y también, «Política y saberes en la universidad ilustrada», *Actas del Congreso Internacional sobre «Carlos III y la Ilustración»*, vol. III, Madrid, Ministerio de Cultura-CSIC, 1989, pp. 31-135.

⁸⁹ Esta era una idea reiterada con anterioridad por muchos autores: «Miren qué juez de la lengua latina: un jesuita. Como si ellos entendieran de eso. Su obligación es enseñarla, pero no saberla», son palabras del deán Martí (*apud* MESTRE, *Despotismo e Ilustración...*, p.112), quien reitera esta opinión, asimismo, en su correspondencia con Mayans (enero 1729): «Dé Vm. por exterminada la lengua latina, pues ellos [los jesuitas] han sido guadaña de ella en todas partes donde la enseñan, siendo cierto que nadie puede enseñar lo que no sabe» (*apud*, MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas lingüísticas...*, p. 255, n. 56). El propio Mayans manifiesta en varios lugares su esperanza de que con la caída de los jesuitas y colegiales habían

críticas que se hacían al método de la Compañía era, precisamente, que la enseñanza de la lengua latina y las humanidades se hacía tradicionalmente en latín tal y como se contempla en su *Ratio Studiorum*⁹⁰. Las críticas a este método, pese a que son una continuación de las demandas de los docentes del siglo XVI y XVII, como ya indicamos, aumentan en el siglo XVIII: Feijoo, Sarmiento o Mayans, por citar tres de las figuras más destacadas de la primera mitad del siglo, reclaman no sólo el uso del castellano como lengua de la ciencia y de la educación, sino también la necesaria iniciación de los conocimientos gramaticales en la lengua propia del niño:

Al niño que aún no sabe su lengua nativa, ni puede contar por centenares los nombres de las cosas visibles, que Dios ha criado, les pone en las manos el Arte de Nebrixa, que abunda de voces facultativas, y de cosas invisibles, que por ser intelectuales, maldita conexión tienen con las cosas visibles, ni aún para compararlas, perdiendo tiempo el niño en ese pantano (...) Véanse ahí veinte y cinco años mal empleados, desde que el niño tuvo las viruelas, y todo por falta de método; tan cierto es, que el verdadero método para aprovechar en el estudio, ha de comenzar por la lengua nativa, hasta saberla con toda su amplitud⁹¹.

Quisiera que la gramática, por la qual se aya de enseñar la lengua latina, se escribiese en español, cosa mui fácil, estando ya trabajada en latín. En español escribieron los preceptos de la lengua latina, Antonio de Lebrija, Francisco Sánchez de las Brozas, Pedro Simón Abril, Gonzalo Correas y otros muchos, que sin controversia han sido los primeros maestros de toda la nación. En sus lenguas propias enseñan hoy la lengua latina las naciones más cultas⁹².

«de volver a brillar las letras en nuestra Monarquía» (Carta de Mayans a Isidoro Gil de Jaz, 11 de mayo de 1764, *apud* MESTRE, *La ilustración española...*, p. 41).

⁹⁰ Aunque no es posible profundizar en esta cuestión, es interesante señalar que desde dentro de la Compañía de Jesús, con toda probabilidad, ya se debía de plantear esta cuestión, como muestra, por ejemplo, la *Carta a un padre de familia* de Pluche traducida por el jesuita Terreros y Pando (Madrid, Gabriel Ramírez, 1754) o el Informe que los padres Bernardo Sancho y Juan Manuel Villarrubia efectúan sobre las Constituciones de la Real Academia Latina Matritense (*Vid.* GIL FERNÁNDEZ, *op. cit.*, pp.166 y ss.). Telesforo Hernández («Enseñanza de latinidad y humanidades en la renovación pedagógica del seminario Andresiano de Nobles (1763-1785)», *Estudis*, n° 23, Valencia, 1997, pp. 269-296) sugiere que, a partir de 1764, se pueden detectar ya leves cambios en el método jesuítico.

⁹¹ SARMIENTO, M.: *Discurso sobre el Método que debía guardarse en la primera educación de la juventud para quien estudiar de memoria y a la letra tuviese mayores adelantamientos*, 8 de noviembre de 1768 (publicado en el *Semanario erudito* de Valladares de Sotomayor en 1789), *apud* FILGUEIRA, «Lengua materna...», p. 246).

⁹² *Pensamientos literarios*, Madrid, 1734 (*Carta-dedicatoria a J. Patiño*), *apud* MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas Lingüísticas...*, p. 259. En opinión de Telesforo Hernández, este planteamiento de la enseñanza del latín lo adapta Mayans de los presupuestos de los humanistas españoles que cita en el texto. Según él, «esa insistencia, acompañada del rigor erudito e intelectual que le caracteriza, le hace merecedor de que lo consideremos el precursor de ese método pedagógico innovador, de extraordinaria repercusión en la enseñanza de las humanidades que (...) se introduce primero en las Escuelas Pías de San Joaquín y, después, en el Seminario Andresiano de nobles» (art. cit., p. 281). Hasta su ruptura con los escolapios, por

Opiniones de este tipo se multiplican, especialmente a partir de 1760, con la traducción del *Verdadero método de estudiar* del portugués Luis Verney (el Barbadinho)⁹³:

Todos los hombres de buen juicio, y que han visto países estrangeros, y leído algo sobre esto, convienen en que qualquiera Gramática de una lengua, que no es nacional, se debe explicar en la lengua, que unos sabe (...) Yo quisiera que me dixessen, por qué no se ha de hacer lo mismo con el Latín (pp. 107-108).

Finalmente la gramática latina para los portugueses debe ser en portugués (p. 109).

La expulsión de los jesuitas supone, por otra parte, la ratificación de un método de enseñanza⁹⁴ que, gracias al consentimiento de Carlos III, los escolapios ya habían comenzado a llevar a la práctica desde 1760:

Una de las cosas en que los escolapios llevaron desde el principio gran ventaja fue la enseñanza de la lengua latina. Nada tiene de extraño. Usábase mucho en la mayor parte de los estudios de España enseñar el latín por la gramática de Nebrija, arreglada por el P. Luis de la Cerda S.J., y como libro de ejercicios prácticos empleaban el Breviario y los más doctos se permitían traducir Ovidio y Curcio. De la gramática nada más digo, sino que, estando escrita en latín, era completamente inútil para enseñarla, si no acompañaba mucha habilidad y trabajo por parte del profesor, y en ésta es precisamente en lo que consistía la ventaja de los escolapios, como es de ver en varios de los métodos que dejaron escritos sobre la enseñanza de este idioma⁹⁵.

Sin embargo, también se reconocen deudores de la tradición hispánica en este sentido:

la negativa de éstos a usar su gramática latina como texto en sus escuelas, hacia 1767, lo cierto es que Mayans ejercerá una influencia importantísima en los Colegios valencianos, especialmente a través del padre San Pedro.

⁹³ MAYMÓ, J. A. (trad.) / VERNEY, L.: *Verdadero Método de estudiar para ser útil a la República y a la Iglesia*, Madrid, J. Ibarra, 1760.

⁹⁴ Vid. GIL FERNÁNDEZ, *op. cit.*, pp. 172 y ss. También LÁZARO, *Ideas...*, cap. I.

⁹⁵ LASALDE, C.: *Historia literaria y bibliográfica de las Escuelas Pías en España*, Madrid, 1893, vol. I, p. 83. La propuesta de la reforma de las humanidades que llevan a cabo los escolapios es muy importante no sólo por lo que concierne a nuestro tema, si no en general, por la extensión de sus escuelas –en muchos lugares llenaron el hueco dejado por los jesuitas– y la influencia ejercida en otras escuelas y planes de estudios (por ejemplo, en los Reales Estudios de San Isidro). Un estudio reciente de estas propuestas es el ya citado trabajo de Telesforo Hernández.

No es del todo nueva en España esta idea de Gramática (...) Notorios son los trabajos que a este fin se tomaron a fines del siglo decimosexto el Maestro Correas, que imprimió sus Gramáticas en lengua vulgar dando en versitos mui claros i numerosos las reglas de géneros i pretéritos; el autor del Gramático Latino en verso castellano que hace en verso vulgar un resumen de toda el Arte; Simón Abril que propone semejante idea; i principalmente el Brocense, que hizo diferentes ensayos de la Gramática en Rama Española i parte en versitos⁹⁶.

El propio Carlos III daría los primeros pasos oficiales para la definitiva sustitución de esta lengua en la enseñanza con la ya citada Real Cédula del 23 de junio de 1768, que puede interpretarse también, como la Real provisión del 5 de octubre de 1767, como un reflejo del deseo de dejar atrás los métodos de la Compañía. El paso a la enseñanza de la gramática castellana estaba prácticamente servido:

Desde el principio de la Gramática, a de cuidar el Maestro de formar a sus Discípulos en la pureza i elegancia de la lengua Castellana, porque nadie puede conseguir la perfección de una lengua estraña i muerta, como es la latina, sin poseer primero la nativa i propia⁹⁷.

Hecha esta diligencia, que devieran hacer todos los bien educados, la gramática latina también deve aprenderse en español. Lo primero, porque ya se saben anticipadamente las reglas generales de la gramática, si se ha aprendido la española; i si no, el uso dellas. Lo segundo, porque la gramática es el instrumento para aprender la lengua que se quiere saber; i lo que se ha de aprender, es cosa desconocida; i el medio para aprenderlo, deve ser fácilmente inteligible i conocido⁹⁸.

Luis Gil señala que este nuevo enfoque de la enseñanza de la lengua latina contribuía, en su fase propedéutica, a la enseñanza de la gramática castellana «lo que si desde el punto de vista pedagógico era aconsejable para los castelano-hablantes, constituía a la vez un excelente medio de propagación de la lengua oficial del Estado»⁹⁹. Los propios escolapios catalano-valencianos, el Opispo Climent, etc., como

⁹⁶ PAÚL DE SAN JUAN BAUTISTA, A. [SAN PEDRO, B. de]: *Gramática de la lengua latina nuevamente dispuesta e ilustrada para uso de la Escuelas*, Valencia, Imprenta de Benito Monfort, 1769, prólogo.

⁹⁷ *Id.*

⁹⁸ MAYANS, G.: *Idea de la gramática de la lengua latina*, Valencia, Vda. de Josef de Orga, 1768, p. 51, *apud*, MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas Lingüísticas...*, p. 257.

⁹⁹ *Op. cit.*, p. 176.

ya se ha señalado, se muestran rápidamente partidarios de este método y publican gramáticas castellanas, como las de San Pedro (1769) y Puig (1770).

Más avanzado el siglo, este método se impone por completo, siendo la práctica propedéutica uno de los motivos más importante para la aparición de gramáticas castellanas; no en vano, serán los docentes de las lenguas clásicas los autores de una parte importante de los tratados que se publican en la época, como Ballot, Díaz de San Julián, San Pedro, González Valdés, Mata, Muñoz Álvarez, Puig, Sanchis Abella o Zamora. Así lo expresa Juan Pablo Ballot en su dedicatoria al Obispo de Azara:

Hallo que el conocimiento de la lengua propia de la nación, debe ser nuestro primer estudio, no solo para hablarla con corrección y pureza; sino para facilitar por este medio el aprender la latina. Ha mucho tiempo que nos quejamos de que se enseña mal esta lengua; pues salen muy pocos latinos; y el defecto está en que no se enseña bien la lengua propia (...) El Ilustrísimo Señor Don Joseph Climent dio en esta Capital la idea de enseñar la Gramática de la lengua castellana antes de la latina, ó por mejor decir, abrió los cimientos de este noble edificio (...) Falta ahora dar vigor y robustez á este tan útil establecimiento, extendiendo sus auxilios, y proporcionando su mayor comodidad, á cuyo fin sale esta obrita ¹⁰⁰.

Ballot es autor también de unas *Reflexiones oportunas para el uso y manejo de la lengua latina* (Barcelona, Eulalia Piferrer, 1782), donde había expuesto estas ideas con anterioridad. Otro maestro de latín, Muñoz Álvarez, también escribe un *Discurso sobre varios abusos introducidos en la enseñanza de la lengua latina y el modo de enseñarla con más aprovechamiento* (Sevilla, Imprenta Mayor de la Ciudad, 1785) y redacta con posterioridad una gramática castellana con clara intención propedéutica. Especialmente interesante, para el tema que nos ocupa, es la segunda edición de esa obra, ya que allí se incluye una «Noticia preliminar de las humanidades», donde el autor nos sitúa con eficacia el papel de la gramática castellana entre las llamadas Bellas letras:

Faltaba un [estudio] que la tratase [la gramática castellana] con relación al latín, o como medio para facilitar el estudio de la lengua latina en un curso completo de Bellas-Letras.

¹⁰⁰ Sin paginar.

Presentar una perspectiva, donde se descubra el lugar que ocupa la Gramática castellana en las Humanidades; aplicar al romance los principios generales de las lenguas con la misma distribución que han de darse para el latín; investigar el genio del idioma español parangonado con el romano; dar la correspondencia de nuestros idiotismos para reducirlos al latín fácilmente; y mostrar los poetas y prosadores de España dignos de caminar al lado de los del Lacio; esto es lo que ninguno había desempeñado del todo, y este es el plan y extensión de la presente obra¹⁰¹.

2.2.3.2. La importancia del estudio de la lengua materna: recepción de las principales corrientes europeas y propuestas españolas

En el punto anterior, se ha hecho referencia a la influencia del Barbadinho en la renovación de la enseñanza del latín. Este mismo autor, en su carta I¹⁰², señala la necesidad de estudiar la gramática de la propia lengua: «empiezo, pues, esta Carta por la Gramática, que es la puerta de los demás Estudios, de la qual depende la buena elección de los más» (p. 8). Esta es una idea muy importante, ya que aunque se trata de una gramática, en gran medida, preparatoria para acceder a la gramática latina, también se considera determinante para su estudio el perfeccionamiento lingüístico:

Es la gramática el arte de escribir y hablar correctamente. Todos aprenden su lengua desde la cuna; pero si acaso se contentan con esa noticia, nunca hablarán como hombres doctos (...) Una razón, aunque buena; un pensamiento exquisito, expuesto con palabras toscas, o que no significan lo que se quiere, desagrada mucho, y regularmente no persuade (pp. 8-9).

De la misma opinión son otros dos de los pensadores más influyentes en materia educativa en España: el inglés Locke y el francés Rollin.

¹⁰¹ *Gramática de la lengua castellana ajustada a la latina*, Sevilla, Félix de la Puerta, 1799, 2ª ed., prólogo.

¹⁰² «Demuéstrase con el exemplo de los Antiguos la necesidad de una Gramática Portuguesa para empezar los estudios...» (pp. 1-106. Todas las citas corresponden a la traducción de Maymó, 1760). Esta referencia a los *Antiguos* –griegos y romanos– se convierte en nuestro país en un lugar común para justificar el estudio de la lengua propia desde Nebrija y se encuentra en muchos gramáticos del periodo, incluida la Academia: «Pocos habrá que nieguen la utilidad de la Gramática si se considera como medio para aprender alguna lengua estraña; pero muchos dudarán que sea necesaria para la propia, pareciéndoles que basta el uso. No lo pensaban así los Griegos ni los Romanos, pues sin embargo de que para ellos eran tan comunes la lengua griega y latina como para nosotros la castellana, tenían Gramáticas, y escuelas para estudiarlas. Conocían la utilidad y necesidad del uso; pero conocían también que convenía perfeccionarle con el arte. Lo mismo debemos nosotros pensar de nuestra lengua, en la qual hallamos que observar cada día cosas nuevas por medio de la Gramática» (GRAE-1771, prólogo).

La influencia del primero –conocido por las traducciones francesas de Coste y, sobre todo, por la reinterpretación de su pensamiento que llevan a cabo los autores galos como Condillac– es de gran importancia para el desarrollo de las teorías sensistas en España, especialmente en el último cuarto de siglo¹⁰³. En cuanto al francés, las traducciones de su obra *Traité des études* aparecen a lo largo de todo el siglo¹⁰⁴. Podemos citar otros autores, fundamentalmente franceses, que se traducen, interpretan y acogen con mayor o menor fortuna como la Chalotais, Guiton de Morveau, M. Colomb, etc., y en los cuales también se aparece ampliamente la idea de la utilización de la lengua materna en la enseñanza y la necesidad del cultivo de la lengua materna y de las lenguas vivas.

Una somera revisión de diversos planes de estudio de la época nos muestra con claridad la penetración de estas ideas en nuestro país: Mariano Nipho, en su *Diario extranjero* (12 de abril de 1763, Madrid, Gabriel Ramírez), traduce y comenta el *Plan raisonné d'éducation publique* de M. Colomb (publicado ese mismo año en el *Diario de los sabios de Paris*), donde se considera que una de las materias necesarias para formar al hombre de letras es la gramática castellana, así como la ortografía. Al mes siguiente (31 de mayo de 1763), al comentar el *Dictionnaire* de Trevoux, escribe:

Una de las causas y principios de donde nace tanta ignorancia de nuestra lengua española, es el no haver convenientes medios para ilustrarse el que no puede tener una Biblioteca á mano, ni maestros instruidos para salir de las dudas. Para aprender lenguas, son inevitablemente precisos buenos, y breves Dictionarios, que enseñen y no muelan, y fatiguen; Gramáticas del País, que conduzcan al conocimiento, y no embrollen el juicio (...) En Francia, para que todos puedan instruirse en cosa tan conveniente para la

¹⁰³Las obras educativas más importantes del autor inglés son *Essay on the human knowledge* (1690) y *Some Thoughts concerning education* (1693). Ambas fueron conocidas en España primeramente gracias a las traducciones al francés de M. Coste. *Algunos pensamientos sobre educación* fue traducida al castellano en 1797 (es interesante constatar que estas dos obras, tanto en la traducción castellana como la francesa, se encuentran en las bibliotecas escolapias a las que se ha tenido acceso, la de las Escuelas Pías de Valencia y la del Seminario de Orihuela). Rodríguez Aranda («La influencia en España de las ideas pedagógicas de John Locke», *Revista Española de Pedagogía*, julio-septiembre 1954, pp. 321-327) ha señalado la importancia de los planteamientos lockianos en Jovellanos (*Tratado teórico práctico de la enseñanza*, 1802), Josefá de Amar y Borbón (*Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*, 1790), etc. Para este tema, puede consultarse también ESTEBAN, L.: «Las obras ‘ilustradas’ sobre educación y su recepción en España», *Revista de Educación*, nº extraordinario, 1988, pp. 135-160.

¹⁰⁴ MEDINA, E.: «Las traducciones de Charles Rollin y su lugar en la bibliografía pedagógica del siglo XVIII», LAFARGA, et al. (ed.): *La traducción en España (1750-1830). Lengua, Literatura, Cultura*, Lleida, Universitat, 1998, pp. 233-242. Sólo en la primera mitad del siglo es traducido total o parcialmente al menos dos veces, por Leandro de Tovar y Aveiro en 1747 y por Maria Catalina de Caso en 1755.

civilidad, y para hacer más uniforme el trato y las expresiones, abundan Diccionarios, Gramáticas, y Etymologías (pp. 129-130).

Un poco más adelante, al hilo de la reseña de la Ortografía de Douchet, añade:

Mientras en España no sea de otra naturaleza la primera enseñanza de los niños, dificultosamente se sacarán de nuestras de nuestras Escuelas entendimientos bien formados para hacer sabios útiles. La Gramática, y Ortographía de nuestra lengua materna se ignora, no solo por el bajo Pueblo, pero también las desconocen la mayor parte de los que se llaman eruditos: de aquí nace un montón infeliz de malas conseqüencias, que las conoce el que se pare un poco reflexionar sobre el adulterio que siente nuestro hermoso language (pp. 131-132).

Unos años antes (1754), un jesuita, Esteban de Terreros¹⁰⁵, ya había manifestado la necesidad de una formación gramatical en la lengua propia. Se trataría, siguiendo los postulados de Pluche, quien a su vez muestra ecos de las teorías de Rollin, de una ligera iniciación gramatical destinada a afianzar lo aprendido mediante el uso, especialmente en el ámbito de lo escrito¹⁰⁶. Tanto Rollin como Locke y sus seguidores, pese a reconocer la obligatoriedad del conocimiento gramatical, coinciden en la esterilidad de las reglas que sobrecargan la memoria de los niños «estas reglas [de la gramática] tienen una phisonomía extremadamente metaphysica, y poco agradable, con especialidad a los niños» (Terreros, p. 159). Se recomienda, en general, empezar por la práctica y acabar por las observaciones gramaticales: pocas reglas y mucha práctica.

Otro tratado de educación, en este caso la traducción de Porcell¹⁰⁷ del *Tratado de educación pública* de Guiton de Morveau (1768) –plan en el que se cita tanto a Locke como a Rollin–, reitera estas ideas en cuanto al método de aprendizaje y señala que las lenguas han de aprenderse primero por el uso antes de pasar a la gramática:

Han definido la Gramática *el arte de hablar*; pero si es preciso conocer, que las lenguas no se formaron por reglas, y por arte, sino por la casualidad, y el uso común del

¹⁰⁵ En la ya citada traducción de la *Carta a un padre de familia* de Pluche.

¹⁰⁶ En el último cuarto del siglo se produce en España una importante renovación de los métodos de aprendizaje de la lectura y la escritura que llevan a cabo autores como Anduaga o Torio. Esta renovación incluye el uso de la gramática y la ortografía como elementos indispensables para alcanzar el dominio de la lengua escrita en las Primeras letras. La adopción de estos postulados por parte de las ya citadas instituciones destinadas a la formación de maestros de este nivel, va a suponer un importante empuje para la aparición de manuales destinados a este fin.

¹⁰⁷ PORCELL, J. A. (Trad.) / MORVEAU, G. de: *Tratado de Educación pública con la planta de un colegio... traducido del francés por D. Josef Antonio Porcél, Canónigo de la Colegiata del Salvador de Granada*, Madrid, Joachin Ibarra, 1768.

pueblo (...) toda lengua ha sido formada antes de tener una Gramática: que toda Gramática solo debe considerarse como un cuerpo de observaciones sobre el uso de una lengua cualesquiera; y que es muy posible, y aun muy común, hablar con elegancia, y con primor, sin tener conocimiento alguno de la Gramática, *sin saber lo que es Tiempo, Participio, Adverbio, y Preposición* [al pie indica «Locke, parfo.193. Él había ya dicho que no se habla perfectamente una lengua, sino después de haver enteramente olvidado las reglas de la Gramática»]; convendremos todos sin dificultad, que la definición mas justa de la Gramática debe ser esta: *Arte de dar razón del lenguaje*; de cuya definición se infiere precisamente, que es absurdo empezar el estudio de una lengua por la Gramática, como hacer dar razón de lo que no se conoce (pp. 141-142).

Así, él propone empezar por el uso: «el habito continuo de oír y repetir con ellos á los que hablan bien» (p. 149). Sin embargo, es consciente de que también es necesaria una preparación gramatical. Distingue los tres géneros de gramática señalados por Pluche¹⁰⁸: conocimiento de los elementos¹⁰⁹, conocimiento de la propiedad (Analogía, Etimología, las reglas especiales y las irregularidades) y crítica de autores. El primer grado es el que afecta a la lengua materna:

De estas tres Gramáticas solamente la primera es sin disputa la útil a los principiantes, la única que se les puede enseñar de cualesquier idioma, y de cualesquiera trabajo que se les encargue. Ahora si es posible aprender esta Gramática con sola la lengua materna, como su definición lo demuestra, no es necesario tomar otro rumbo; y vé aquí el verdadero método, consiguiente al orden de las cosas; el qual pide que la Gramática venga después del uso de la lengua por modo de observaciones, consiguiente al primer principio de instrucción, que manda, que se vaya paso á paso de un conocimiento a otro. Todo el mundo vé, que un niño advertirá mas fácilmente los caracteres diferenciales del sugeto, del verbo, del predicado, &c. En sus expresiones familiares, que en las que no conoce; y una vez que los haya entendido bien, le será entonces mas fácil llamar todos estos conocimientos de otra lengua, y aplicarlos a nuevos términos (pp159-160).

En la sección dos, pasa a hablar de las Bellas letras, que incluyen la Gramática (francesa / castellana), la Fábula, la Historia, el Arte Oratoria y el Arte poética. El artículo primero está dedicado a la gramática de la propia lengua:

¹⁰⁸ *La mécanique des langues et l'art de les enseigner*, Paris, Vda. de Estienne e hijos, 1751, lib. I, p. 36.

¹⁰⁹ «Esta no observa sino lo que hay mas simple, y que se halla en toda lengua; conviene a saber, las partes comunes del discurso, las declinaciones, y conjugaciones, los primeros enlaces de las palabras, y las reglas mas universales de la concordancia, y del régimen» (p. 158).

quando se tiene ya el uso de las lenguas, y un conocimiento suficiente de su propiedad por el habito de observar lo selecto de las expresiones, y el modo de juntarlas; entonces es ya tiempo de reducir estas observaciones á principios de estudiar los primores del lenguaje, y formarse el gusto por la critica. Este trabajo debe sobre todo tener por objeto la lengua en que se haya de escribir; y asi la lengua materna recobra aquí todo el derecho, que parece haver perdido en los primeros años (...) Por lo tanto importa llevar ya hecha a lo menos una parte de esta tarea, antes de entrar en Retorica, si se quiere sacar algun fruto; y será facil lograrlo, si durante un año se dedica solamente una hora cada dia; con tal de que no se amontonen preceptos, cuya moderacion siempre es laudable, y que en lugar de unos Rudimentos, ó Gramática Elemental, como la que se le daría á un extranjero, á una niña, ó á algun otro, que no tuviera nocion alguna de la estructura de la lengua, se tome un Obra absolutamente desembarazada de las menudencias prolixas y fastidiosas del Alfabeto Gramatical” (pp.185-186).

Aquí propone el autor la obra del abad Girard; el traductor, por su parte, comenta en nota varias gramáticas castellanas:

También tenemos nosotros la Gramática Castellana de Simon Abril, de Bartholomé Ximenez Paton, la moderna del señor Gayoso de la Academia de la Historia, y la Ortografía Castellana de la Academia Española: el Origen de Aldrete es para hombres ya hechos: mas á propósito son los Diálogos que reimprimió el señor Mayans, y lo que de suyo añade, singularmente sobre los Autores nuestros, que deben servir de modelo para tomar buen uso del idioma (p. 187).

Se ha comentado por extenso este plan, porque presenta ideas de interés que avanzan el desarrollo posterior de la gramática y su enseñanza. Así, señala ya dos niveles diferenciados en la formación lingüística: uno inicial, rudimentario, y otro más avanzado, donde tendrían cabida no sólo los conocimientos gramaticales, sino también la literatura y la historia del idioma. Por esas fechas, el Seminario Andresiano de nobles de Valencia pondrá en marcha un plan de estudios muy similar, del que ya se encuentran muestras en la *Academia literaria... en honor de la Solemne Canonización de... San José de Calasanz* (1767), donde Benito de San Pedro explicita su ideario educativo y dos años después en su *Arte del Romance Castellano*. Con posterioridad, se pueden encontrar estos mismos planteamientos en Jovellanos, por ejemplo, en su *Plan para la educación de la nobleza*.

Una cuestión que aparece reiteradamente en estos autores es el rechazo por el método memorístico, lo que les lleva a intentar propugnar un método de aprendizaje gramatical sencillo. Estas ideas, sumadas a las nuevas concepciones sobre el conocimiento humano y la educación comentadas anteriormente, conllevarán un acercamiento hacia los postulados del racionalismo y la gramática general por su rentabilidad en cuanto a la simplificación de las reglas (y el consiguiente alivio para la memoria).

González Cañaveras¹¹⁰, en su *Plan de Educación* (1767) –muy influido por Rollin, al que cita con frecuencia–, critica el método normal, la instrucción en lengua latina, que deja de lado otras materias más útiles: «Me es, por ventura, útil, gastar seis, o siete años en el estudio de la Lengua Latina, y al fin no saber hablar la mía entre las gentes?» (p. 23). Su propuesta, que fue dispuesta para una Academia de Ciencias en Cádiz, incide de forma importante en el estudio de las lenguas, principalmente la materna, como iniciación, la francesa y la latina:

La inteligencia de las lenguas, se debe mirar como el primer principio de la sociedad entre los hombres de diferentes Naciones, y como una llave, que abre la entrada a las Ciencias y las Artes (...) Por esto se debían formar unas breves instrucciones para los niños, en las cuales se contuviesen las reglas más precisas, y fundamentales de la Gramática de su Lengua y *aunque no está en uso en España, aprehender la lengua nativa por principios, no dexarían de notarse las ventajas, que de esta práctica havían de originarse* (pp. 31-32, el subrayado es nuestro).

Benito de San Pedro, quien redacta su *Arte* a partir de ese mismo año de 1767, presenta ideas similares: «La lengua es antes que la gramática. Los principios se an formado de la observación i combinación de las palabras según el uso de los mejores autores» (p. XXI)¹¹¹. Según esto, el escolapio opina que de la observación de la lengua

¹¹⁰ *Plan de educación, o exposición razonada de un nuevo método para estudiar las lenguas, geographia, cronología, historia, matemáticas, filosofía, política, &c.*, Cádiz, Manuel Espinosa, 1767.

¹¹¹ Félix de San Vicente («Racionalismo y empirismo en la gramática española de B. San Pedro de San Pedro (1732-1801)», *Studi Italiani di linguistica teorica ed applicata*, VII, 3, 1978, p. 446) considera que San Pedro recoge en este párrafo la idea que Du Marsais había expresado en *L' exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* (1722): «La grammaire n'est venue que long-temps après le langage. L'usage a établi les langues, et ensuite les grammaires ont fait réflexions. Ainsi c'est imiter la nature de commencer par l'usage». También Hernández y López comparten esta opinión (Introducción al *Arte...*, p. 21). La diferencia evidente –y fundamental– entre Du Marsais y San Pedro es que el primero habla simplemente de uso, sin referencia a la autoridad, como hace el escolapio. Sahlin, a este respecto, comenta que, pese a que es un excelente principio (aparece también, con otras palabras, en sus *Véritables principes de la grammaire* (1729-1756), I, p. 274), queda en su obra como una teoría sin valor práctico,

se pueden extraer un cierto número de principios generales, muy sencillos, por los cuales se podrá aprender más fácilmente ya que: «se desembaraza el entendimiento, porque es tan fácil saber por *razón* (el subrayado es nuestro) i por ciencia, cuanto penoso le es el aprender sólo por platica i uso» (p. IX).

Todas estas ideas cristalizan en la concepción generalizada, que ya aparece en el Barbadinho o Locke, de que es necesario hablar con propiedad, ya que la perfección en el uso de la lengua materna es muestra de educación y elevación social:

Deven aprenderla [la gramática de la lengua española] todos los hombres que se tiene por civiles, para dar muestras de que han sido bien educados: i para evitar los vicios del language que son el solecismo y el barbarismo¹¹².

Toda persona bien nacida de uno i otro sexo, que desea ser útil, i tener alguna reputación de buena crianza, deber saber el Arte de su lengua¹¹³.

El estudio y conocimiento de la lengua nativa es muy necesario a toda clase de gentes para hablar con propiedad (...) Este estudio no parece muy sublime á primera vista, ni se hacen grandes elogios al que habla con naturalidad; pero lo cierto es, que en quebrantando sus leyes, disuena y ofende á oídos delicados é inteligentes. Las mujeres merecen que se les haga jysticia en este punto, confesando que son pocas las que no usan con pureza y propiedad el idioma, y aun con cierta viveza inimitable; siendo así, que por lo regular no lo estudian ni se exercitan en leer. Diráse que este arte entra por los oídos, y que es mas efecto de imitacion que de estudio: pero aun quando esto se conceda, ¿por ventura es corto mérito de saber escoger entre lo que se oye, é imitar lo mas digno? Esto no se hace sin discernimiento y gusto delicado. Mas para que este mérito sea mas universal y fundado, conviene que las muchachas se apliquen a él con solidez¹¹⁴.

ya que el carácter pedagógico de ésta no permite su aplicación (SAHLIN, G.: *Cesar Chesneau Du Marsais et son rôle dans l'évolution de la grammaire générale*, Paris, PUF, 1928, p. 45). San Pedro, sin embargo, rentabiliza pedagógicamente este principio y procura adaptarlo al contexto educativo en que se mueve.

¹¹² MAYANS, G.: *Idea de la gramática de la lengua latina*, Valencia, Vda. de Josef de Orga, 1768, p. 51, *apud*, MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas Lingüísticas...*, p. 257

¹¹³ San Pedro, *Arte*, p. XIX.

¹¹⁴ AMAR Y BORBÓN, Josefina: *Sobre la educación física y moral de las mujeres*, Madrid, Benito Cano, 1790, pp. 170-173.

2.2.3.3. El papel del libro

En el Antiguo Régimen no había una preocupación generalizada por el uso de libros adecuados en las escuelas, dado que el método de enseñanza era individual¹¹⁵. Las escuelas se componían de una sola aula, dirigida por un solo maestro, en la que se congregaban niños de diversas edades y de diferentes niveles de conocimiento. El niño interpelaba al maestro y éste contestaba o mandaba a cada alumno los trabajos que estimaba más conveniente. No se precisaba, pues, un libro que fuera utilizado por todos los alumnos a la vez.

En Francia, este método comienza a suponer un problema cuando los Hermanos de las Escuelas Cristianas expandieron el método simultáneo, es decir, el maestro se dirigía al mismo tiempo a todos los alumnos, lo que obliga a la homogeneidad en el nivel de conocimiento de los alumnos y a una uniformidad de los materiales.

En España, este método es aplicado por los escolapios, quienes muestran un gran interés por la producción de textos apropiados para cada materia, unificados por medio de un plan de estudios general (el *Método uniforme*): durante su época de mayor apogeo, desde mediados del XVIII hasta mediados del XIX, los escolapios publicaron un gran número de manuales de todo tipo; por poner un ejemplo, en su interés por la renovación de la enseñanza del latín y la producción de materiales adecuados para su estudio publicaron no sólo gramáticas en castellano, sino también manuales de sintaxis, compendios literarios, diccionarios, etc.¹¹⁶. Con todo, se trata de algo generalizado en el pensamiento ilustrado: los diversos planes de estudio proponen textos e incluso, los profesores, como Jaramillo, Herranz, Muñoz Álvarez, etc., o los pensadores, como Jovellanos, redactan sus propios materiales.

Asimismo, cunde la preocupación por agrupar a los alumnos por clases, según sus capacidades y conocimientos¹¹⁷: un informe de realizado a partir de la «Visita general de escuelas»¹¹⁸ hecha en virtud de una Real Orden del Consejo del 13 de octubre de 1796, por la Junta General de Caridad, muestra cómo uno de los puntos considerados positivamente en la evaluación es la mencionada división del alumnado,

¹¹⁵ Tal y como indica Manuel Puelles, tomando como marco anterior a 1812 el caso francés («Estudio preliminar: política, legislación y manuales escolares», VILLALAIN, *op. cit.*, vol. I, p. 21).

¹¹⁶ Cfr. FAUBELL, *op. cit.*, pp. 453-462.

¹¹⁷ Además de los Escolapios, este método era recomendado, entre otros, por Anduaga, quien lo aplicó en el Real Sitio de San Ildefonso, y por la Academia de Primera Educación (*vid. infra*).

¹¹⁸ A. H. N. de Madrid, Estado, 3022¹, n° 18.

así como la uniformidad en la utilización de los textos e incluso, la producción y uso de materiales propios, como en el caso de la escuela de Herranz y Quirós¹¹⁹.

La escuela, concebida como un organismo constituido por una red de disciplinas, de conocimientos elementales, va a procurar la aparición de materiales adecuados para su enseñanza. Así se aprecia en diversos planes de estudio y proyectos, como las *Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública*, redactado por Jovellanos por encargo de la Junta de Instrucción Pública¹²⁰:

A fin de acordar los fundamentos sobre que se deban asentar los principios del método y doctrina elemental de la enseñanza general, convendrá que la Junta medite y determine las proposiciones siguientes:

(...)

4.^a Si convendrá determinar que la enseñanza de las escuelas, universidades é institutos de todo el reino se haga por un mismo método y unas mismas obras, para que uniformada la enseñanza elemental, se destierren los vanos sistemas y caprichosas opiniones (...) los elementos escogidos para la enseñanza deberán ser siempre los mejores que sean conocidos en el día (...).

5.^a Si para abreviar el círculo de la enseñanza, y no cargar a los jóvenes con largo y penoso estudio de la memoria, convendrá que las obras elementales que se adoptaren sean muy breves y puramente reducidas a los principios de las ciencias, pudiendo contener en escolios o notas lo meramente necesario a la ilustración de los mismos principios, para que los jóvenes lo lean y mediten, sin necesidad de decorarlo, y dejando a cargo de los maestros, así el desenvolver y extender cuanto fuese posible la doctrina científica, como señalar a sus discípulos las mejores obras en que acabada la enseñanza, o durante ella (si a tanto se extendiese su aplicación), deben hacer el estudio profundo de la misma doctrina.

A mayor importancia y entidad de la materia –lo que equivale a su impartición en un mayor número de centros, así como en diversos niveles educativos–, mayor número de manuales.

¹¹⁹ Cfr. ANDIOC, R.: «Notas a la primera enseñanza en Madrid a finales del siglo XVIII», en *El siglo que llaman ilustrado [Homenaje a Francisco Aguilar Piñal]*, Madrid, CSIC, 1996, T. I, pp. 73-85.

¹²⁰ *Apud Del despotismo ilustrado...*, pp. 364-365.

III. LA LENGUA ESPAÑOLA EN LOS PLANES DE ESTUDIOS ILUSTRADOS

3.1. Introducción

Desde 1760, aproximadamente, se encuentran en España centros escolares que aplican las nuevas ideas pedagógicas que han sido señaladas más arriba, aunque es a partir de 1768, tras la Real Cédula, cuando se empiezan a encontrar también obras destinadas a la enseñanza del castellano. El punto de inflexión es 1780, ya que con la creación del Colegio Académico de Primeras Letras, la generalización del *Método Uniforme* de los Escolapios y la difusión del movimiento de San Ildefonso, la gramática castellana ya se establece firmemente entre los conocimientos necesarios de la primera educación. Esto provoca, entre otras cosas, que los datos que se presentan sean mucho más amplios y concretos para la segunda etapa que para la primera.

Como se indicó con anterioridad, la gramática del español encuentra su lugar tanto en las primeras letras como en la educación secundaria. Las primeras manifestaciones las encontramos en la periferia peninsular, vinculadas a la castellanización y al nuevo método de enseñanza del latín. Ya se ha hablado de ello: en Barcelona el Obispo Climent y en Valencia, el Obispo Mayoral y en ambos lugares, las Escuelas Pías.

Un poco más avanzado el siglo, los hombres de la Bascongada ligan su labor a la del Seminario de Vergara, destinado a formar a las clases nobles del País, e incluyen la gramática entre los conocimientos útiles para la buena educación de la futura clase dirigente. En muchos otros lugares, las Sociedades Económicas, Juntas de Comercio, etc., toman en sus manos la responsabilidad de educar a la juventud española.

A finales del siglo, las nuevas instituciones para la enseñanza de las ciencias y la técnica incrementan sus planes de estudios con materias humanísticas –principalmente, lenguas– destinadas a formar no sólo buenos profesionales, sino también ciudadanos eficaces.

En este apartado, se han conectado las obras y autores estudiados con las instituciones o centros educativos a los que estuvieron vinculados y los planes de estudio o corrientes pedagógicas que los sustentaban; también se ha procurado aportar datos sobre su trayectoria vital y docente. Asimismo, se han incluido todos aquellos

aspectos de los manuales que se refieren a la estructura de las obras, presentación de contenidos, ejemplos, ejercicios, etc.

3.2. Las primeras letras (educación primaria)

3.2.0. Cuestiones generales

En el XVIII, como se viene indicando, la educación ocupa un lugar privilegiado en el ideario de los hombres del siglo. La enseñanza elemental o primeras letras – principalmente, doctrina cristiana, rudimentos de lectura y escritura y las cuatro reglas básicas de la aritmética– se impartía en los Colegios de las instituciones eclesiásticas, como estudios previos y preparatorios para los de latinidad, a cargo de los pocos maestros dependientes, desde 1642, de la Congregación de San Casiano, o era tarea de preceptores particulares, ya sea en casas pudientes o en escuelas propias o financiadas por la localidad en la que ejercían. De su situación, de lo mal considerado y pagado que estaba el empleo, de su escasa formación etc., dan buena cuenta las denuncias de los ilustrados, especialmente cuando, bien entrado el siglo XVIII, el alto índice de analfabetismo y la falta de instrucción pública del pueblo se dejó notar como un claro obstáculo y rémora para el desarrollo del país¹.

Durante los reinados de Carlos III y Carlos IV, principalmente, se ponen en marcha diversas iniciativas para fomentar de forma directa o indirecta la instrucción primaria: se apoya la creación de instituciones modernas –las Academias– vinculadas al Estado que ejercieran un cierto control no sólo sobre la concesión de los títulos de maestros, sino también sobre los métodos utilizados; se crean nuevas escuelas; se dan diversas Órdenes y Reales Cédulas orientadas a extender la alfabetización (como por ejemplo, la Real Cédula de 12 de julio de 1781 o la del 19 de mayo de 1788 entre otras), etc.²

¹ Cfr. CAPITÁN, *Historia de la Educación en España...*, pp. 817 y ss. Puede consultarse también AYMES, J.R., et al. (eds.): *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle à nos jours: politiques éducatives et réalités scolaires. Actes du Colloque de Tours*, Tours, Université, 1986, especialmente la primera parte; AGUILAR, F.: «La política docente», *Historia de España. La época de la Ilustración: el Estado y la cultura (1759-1808)*, tomo XXXI, vol. I, Madrid, Espasa-Calpe, 1988, pp. 439-451, así como el número extraordinario de la *Revista de Educación* (1988) dedicado a la educación en la Ilustración española y las Actas del *III Coloquio de Historia de la Educación (Educación e Ilustración en España*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1984), en los que aparecen diversos artículos dedicados a las primeras letras.

² Con todo, la enseñanza elemental no fue una preocupación preferente del Estado, que estaba más preocupado por la reforma de la Universidad.

Además de esto, también fue muy importante la labor de las diversas instituciones y organismos de índole cultural, como las Sociedades Económicas, los colegios militares y los colegios religiosos –especialmente, los escolapios, aunque también las escuelas fundadas por los llamados «obispos ilustrados» como Lorenzana, Climent, Mayoral, etc.–, así como las fundaciones privadas.

3.2.1. La gramática española en las primeras letras: periodo inicial

3.2.1.1. Introducción

Entre 1768 y 1780, el primero de los dos periodos en que se ha dividido este estudio, no hay una legislación específica, ni una institución que regule la introducción de la gramática entre las materias de la educación primaria. Sin embargo, sí que aparecen intentos e incluso obras concretas, dado que filósofos y pensadores tan influyentes como Locke, Rollin o Verney recomiendan la inclusión de la gramática de la lengua propia entre los estudios necesarios a la infancia. Estos tratadistas rechazan el aprendizaje memorístico y todo aquello que sobrecargue la mente del niño, especialmente, como indica Sarmiento, los «gerundiales de la Gramática»:

Entonces tiene dócil su voluntad, flexible su fantasía, y limpia y tenaz su memoria: sólo entonces está preparada su tabla para que en ella se impriman todas las especies evidentes e indisputables de los visibles objetos naturales, las cuales han de servir en lo adelante para todo género de artes y ciencias, y para entender a lo menos mal las abstractas y especulativas, por comparación a las ideas y nociones físicas y naturales, que el niño adquirió ya por sus sentidos exteriores³.

En ese aprendizaje, basado en la experiencia y los sentidos, el niño comienza a hablar y, seguidamente, accede a la lectura y la escritura, va enriqueciendo su vocabulario y adquiere los primeros rudimentos gramaticales en su propia lengua, con lo que se inicia en la especulación y ejerce sus facultades –memoria, inteligencia– sin forzar su mente.

En España, Nipho (1763) o González Cañaveras (1767) acogen esta idea:

³ *La educación de los niños* (Mss., circa 1770), apud GALINO, A.: *Tres hombres y un problema. Feijoo, Jovellanos y Sarmiento ante la educación moderna*, Madrid, CSIC, 1953, p. 292.

Este estudio, como que más depende de la memoria, que del discurso, pide mejor la tierna edad: porque estando ahora la memoria, como una cera blanda, y flexible, recibe con más facilidad las impresiones. Por esto se debían formar unas breves Instrucciones para los niños, en las cuales se contuviesen más precisas y fundamentales de la Gramática de su Lengua⁴.

Nipho⁵ no se limita a traducir el plan de Colomb⁶, sino que lo comenta y adapta a la luz de la realidad española. Su plan introduce la Gramática entre los conocimientos instrumentales –frente a las ciencias necesarias (Religión, Física, Moral...) y los conocimientos esenciales (Latín, etc.)– junto a la Aritmética, le asigna el periodo inicial, entre los ocho y los nueve años y la acomoda, en la distribución por clases, en la quinta clase en la que los alumnos se ocupan en:

escritos muy claros y legibles, y bien corregidos: Gramática castellana, Catecismo bien explicado: Historia del Antiguo y Nuevo Testamento, principios de Geographía: Aritmética (p. 19).

Los autores no recomiendan ningún manual, aunque Nipho se lamenta de la carencia de obras adecuadas para la formación de los jóvenes en lengua española⁷.

En este primer periodo, la formación lingüística inicial aparece vinculada mayoritariamente a la castellanización, como consecuencia de promulgación de la Real Cédula de 1768, aunque también aparece, como factor adyacente, el deseo de culturización.

⁴ GONZÁLEZ CAÑAVERAS, *op. cit.*, p. 31.

⁵ *Op. cit.*

⁶ En su *Diario extranjero* (12 de abril de 1763).

⁷ En otro lugar, el *Correo General de España* (1770-1771), este autor realiza una revisión de las condiciones de enseñanza en diferentes pueblos de la nación; aunque no se extiende en sus informaciones, sí que aporta algunos datos interesantes. Por ejemplo, se sabe que en el Valle de Arán, tras la Real Cédula de 1768, se abrió una escuela «de San Lucas a San Juan», con preceptores seculares pagados por la comunidad, pero que la falta de conocimientos de esos maestros obligaba a los alumnos a asistir a los Colegios de las Escuelas Pías de Aragón y que también en Baeza se enseñaba gramática, además de latín. *Vid.* BOSCH, M. D.: «Algunos aspectos de la educación en la prensa española del siglo XVIII (1755-1775)», *Actas del III Coloquio de Historia de la Educación (Educación e Ilustración en España*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1984, pp. 18-32. La ausencia de datos concretos acerca de planes, manuales, etc., imposibilita el comentario de la labor de los escolapios en el primer periodo, ya que la única obra que se conoce, así como el plan concreto que se ha investigado, coloca la gramática castellana en la segunda enseñanza y no en la primaria. Se ha de tener en cuenta, sin embargo, que la barrera entre la primera educación y la educación secundaria es muy tenue, especialmente en colegios como los de los escolapios, que abarcaban las dos.

3.2.1.2. Climent, Puig y los *Rudimentos de gramática castellana* (1770)

Un primer ejemplo de la inclusión de la gramática en las primeras letras se halla en la labor del obispo de Barcelona José Climent⁸.

Climent encargó poco después de la promulgación de la Real Cédula de 1768 – que aparece citada en la dedicatoria (p. x)–⁹ la realización de un tratado de gramática al profesor Salvador Puig¹⁰, los *Rudimentos de Gramática Castellana que por disposición del Ilustrísimo Señor Don Josef Climent, Obispo de Barcelona, del Consejo de S.M. &c. Se han de enseñar en el colegio episcopal tridentino...*, (Barcelona, Tomás Piferrer, 1770). La fecha de finalización de la obra (que aparece en el colofón) es julio de 1769, aunque no se imprimió hasta 1770 (la aprobación es de junio de 1770).

El objetivo del encargo fue proporcionar al Colegio Tridentino un manual para la enseñanza de la lengua castellana a los alumnos catalano-hablantes, aunque también pudo ser utilizado en las diversas escuelas de primeras letras que Climent fundó en Barcelona, Valencia y Castellón¹¹. Este hecho explica la distribución primera de la obra, a dos columnas catalán-castellano. Además de esto, también se considera como una iniciación al saber gramatical, previa al estudio de la gramática latina.

En esta primera etapa, sin embargo, etiquetar una gramática como manual para las Primeras Letras o manual para la educación secundaria, exclusivamente, no responde a la realidad. Así, los *Rudimentos*, junto con la gramática de la Academia, fue propuesta también para ser utilizada en el Real Seminario de Nobles Educandos de Valencia –un centro de secundaria–, en el plan que para este centro realiza Joaquín

⁸José Climent y Avinent nace en Castellón de la Plana en 1706. Doctorado en teología y ordenado sacerdote a los 25 años, obtuvo plaza de canónigo magistral en el Cabildo valenciano. Sucedió en la sede episcopal catalana al Obispo Asensio Sales en 1766, renunciando a ella nueve años más tarde para retirarse a su ciudad natal. Sobre la figura de Climent puede consultarse ROCHAIX, N.: «José Climent et la lutte contre l'ignorance dans l'Espagne du XVIII siècle», *Les Langues Néo-latines*, n° 224, 1978, pp. 26-64, y también PALACIO, I. Y C. RUIZ RODRIGO: «Obispado e Ilustración: Mayoral-Climent. Actitud reformista de dos obispos ilustrados», *Educación e Ilustración en España, III Coloquio de Historia de la Educación*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1984, pp. 511-533.

⁹ Las partes introductorias (dedicatoria, aprobación y corrección de erratas) no tienen numeración, por lo que, para las citas, numeramos con cifras romanas i, ii, iii, etc.

¹⁰ Salvador Puig i Xoriguer (1719-1793), catalán de nacimiento, fue capellán mayor del Palacio Episcopal. Destaca por su labor docente, dado que ejerció como catedrático de Retórica en el Colegio Episcopal Tridentino de Barcelona y como examinador sinodal de ese obispado (según los datos que aparecen en la portada de los *Rudimentos*) Asimismo, fue académico de Buenas Letras de Barcelona desde 1748 y autor de poemas en latín, castellano y catalán (Cfr. RUBIO I BALAGUER, J.: «Literatura catalana», en DIAZ-PLAJA, G.: *Historia general de las literaturas hispánicas*, vol. III, Barcelona, PAM, 1986, pp. 149-151).

¹¹ Pueden consultarse datos concretos sobre las fundaciones climentinas en PALACIO y RUIZ RODRIGO, art. cit., p. 525 y ss.

Segarra (por Real Orden de 1771)¹²; además, el Obispo Climent recomienda esta obra como lectura a sus sacerdotes: «Y a todos, *Amados Hijos Míos* os aconsejo, que leáis estos Rudimentos, persuadido, de que sacaréis un gran provecho del trabajo de vuestro Paisano»¹³.

La obra manifiesta en su estructura, en su distribución segunda, esta dualidad, ya que se organiza la teoría a dos niveles creando un espacio gráfico multidimensional que va más allá del espacio de la página, ya que en muchas ocasiones, la teoría destinada al maestro o al lector adulto se extiende por varias páginas, pasando a ocupar un lugar central. Además de esto, el juego de las dos columnas catalán-castellano es muy llamativo, ya que los ejemplos cortan la aparente continuidad e independencia de ambos bloques –separados por una línea y escritos en diferente tipo de letra–, poniéndolos en constante relación y contraste:

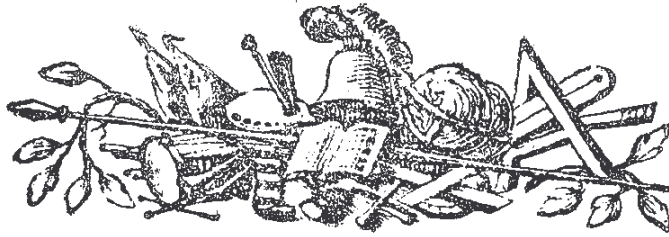
- 1) Alumno: tamaño mayor de letra; dos columnas catalán-castellano (nivel 1). En su mayoría son cuadros con los paradigmas de las diferentes clases de palabras con ejemplos y explicaciones mínimas.
- 2) Profesor / lector adulto: tamaño menor de letra; separado por una línea de la parte del alumno, como si fuera una nota al pie (nivel 2). Todo en castellano.

El resultado es un manual ‘a dos voces’, extremadamente simplificado en la primera y con mayor complejidad la segunda. Lo verdaderamente interesante es que, frente a otros manuales de primera educación en los que sólo aparece la síntesis destinada al alumno, mientras que la teoría más compleja apenas asoma en referencias veladas a la explicación en voz alta¹⁴, en este se manifiesta la duplicidad maestro-alumno perfectamente representada y distribuida:

¹² Parece ser que la obra le llegó a Segarra a través de Climent –ambos eran de Castellón– y del grupo de Pérez Bayer. Esto último puede que sea uno de los motivos por los que recibió duras críticas por parte de Mayans, quien fue el encargado de la censura del plan. El valenciano considera que los *Rudimentos* son una gramática general y de corta aplicación, que contiene muy pocos preceptos propios de la lengua castellana. Además de esto, está escrita en su mayor parte en catalán, lo que, según Mayans es un sin sentido (Cfr. LEÓN, V. y T. M. HERNÁNDEZ: «El Real Seminario de Nobles Educandos de Valencia (1767-1784) ¿Un símbolo del reformismo educativo?», *Anales Valencinos*, 55, 2002, pp. 129-154).

¹³ CLIMENT, J. DE: *Los seis libros de la Rhetorica Eclesiástica, escritos en latín por el V. P. M. Fr. Luis de Granada, vertidos en español, y a costa del Ilustrísimo señor Obispo de Barcelona, para instrucción de sus feligreses...*, Barcelona, Luis Solís y Bernardo Plá, 1770, p. XXVII.

¹⁴ Así, por ejemplo, se aprecia en Jaramillo (1793), en cuya introducción aparece claramente la idea de que el manual (la gramática) es sólo una ayuda en la labor del maestro, el cual sustenta verdaderamente el peso de la materia.



RUDIMENTS

DE LA GRAMATICA
Castellana.

GRAMATICA es l'Art
que ensenya de par-
lar be, ò correctament.

Son fi, ò son objecte es la
concertada, y congruent
locució.

Esta se anomena Ora-
ció gramatical, y se com-
pon de vuyt veus signi-
ficativas (*) que son las
Parts, es à saber: Nom,

RUDIMENTOS

DE LA GRAMATICA
Castellana.

GRAMATICA es el Ar-
te que ensenya à
hablar bien ò cor-
rectamente.

Su fin, ò su objeto es la
concertada y congruen-
te locucion.

Esta se llama Oracion
gramatical, y se compone
de ocho voces significa-
tivas (*) que son sus Par-
tes, es à saber: Nombre,
A Pro-

Nivel 1

(*) Las voces significativas, que decimos ser las Partes de la Oracion gramatical, pueden considerarse de dos maneras: esto es; ò separadas, ò entre si unidas. Separadas son solamente Partes en aptitud: unidas lo son con actualidad. Y aunque sean ocho, no todas concurren siempre, è igualmente à formar la Oracion, sino algunas, y de estas, unas co-

Nivel 2

La introducción de los *Rudimentos* es una extensa dedicatoria al impulsor de la obra, el Obispo Joseph Climent. Las veintidós páginas de que está compuesta son una muestra de todas las finalidades que tenía el estudio de la lengua castellana en la época que nos ocupa:

- i. La mejora cultural:

conoce V. S. I. que no pueden florecer, y perfeccionarse las Ciencias en una Provincia, sin que antes todos, o casi todos sus naturales aprendan las Primeras Letras (pp. v-vi)¹⁵.

La educación es uno de los medios de renovación de la nación, una renovación que alcanzaba a todos los ámbitos y tenía como fin la búsqueda de la prosperidad y la felicidad:

(...) no puede sufrir, se diga, como se decía el siglo pasado en Moscovia, que conviene al Estado, que el pueblo sea ignorante; porque entiende V. S. I. que la ignorancia, y la barbarie es lo que más perturbar (*sic*) la tranquilidad del Estado; y que la racional Christiana educación de los Niños es lo que más asegura su felicidad (p. v).

ii. La castellanización:

Es mayor la necesidad, que tenemos de estudiar Gramática Castellana los que nacimos en las Provincias, en que no es esta lengua la vulgar (p. x).

Porque habiéndose de usar en las Escuelas de la lengua Castellana en cumplimiento de la Real Orden, se hace preciso, que los niños procuren saberla para entender lo que leen y lo que oyen a los Maestros (p. xi).

La idea de la necesidad del estudio del castellano por parte de los catalanes y los valencianos, principalmente, se reitera al hablar de los libros que se recomiendan para el perfeccionamiento lingüístico; el autor propone las obras de su mecenas, el Obispo Climent:

puede servir de un nuevo egemplar, que persuada a los Catalanes y Valencianos, que con la lección de buenos libros, y con el egercicio pueden adquirir la facilidad de hablar con toda perfección la Lengua Española (p. xx).

En este sentido, y siempre haciéndose eco de las ideas de Climent, el autor reclama un diccionario catalán-castellano:

convendría mucho para este fin de que Valencianos y Catalanes aprendieran la Lengua Española; y para otros fines, no menos útiles; que la Academia de Buenas Letras

¹⁵ En las citas, se ha actualizado únicamente la acentuación.

de esta Ciudad se encargara de componer un Diccionario Lemosino Castellano (pp. xx-xxi)¹⁶.

Al parecer, como indica el autor, este deseo cristalizó en una propuesta de Climent a la Academia el 2 de agosto de 1769.

iii. La enseñanza del latín (objetivo propedéutico):

juzga V. S. I., que la enseñanza de la Gramática Castellana facilitará el estudio de la Latina: (...) ya porque los principios de la Gramática Castellana, como los de qualquier otra Lengua vulgar, son hasta cierto punto comunes a la Latina; de que resulta que aprendiendo los niños qué cosa es Oración Gramatical, cuántas, y cuáles sus Partes, y el oficio de ellas para la Lengua Castellana, tendrán ya todo esto adelantado para la Latina: fuera de que de este modo se les convertirá en camino llano, y fácil, lo mismo que en Gramáticas Latinas suele embarazarles tanto, y dificultarles su progreso (pp. x-xi).

En otro orden de cosas, y siempre en la línea de la alabanza al Obispo, habla de la traducción por parte de Climent de la *Rethorica Eclesiástica* de Fr. Luis de Granada¹⁷, en cuyo prólogo, el castellonense hace referencia a la necesidad de estudiar gramática para saber predicar bien en lengua castellana¹⁸. También insiste en ese lugar en los beneficios del estudio de la gramática castellana:

¹⁶ La misma idea aparece entre los amigos de la Bascongada, aunque su objeto es diferente: en 1773, uno de los socios, Pedro Rodríguez de Campomanes, propone a la Sociedad la realización de un «Diccionario del Bascuence en Catellano (...) para facilitar los conocimientos de la antigüedad española», *Extractos*, 1773, p. 106 (*apud* BIDART, P.: «‘Ilustración’ et question linguistique en Pays Basque», *Mélanges de la Casa Velázquez*, XII, 1986, p. 331). Para este tema, véase ECHENIQUE, M. T.: «Campomanes y el proyecto de un gran diccionario vasco», *Symbolae L. Michelena Septuagenario Oblatae*, 1985, pp. 1089-195.

¹⁷ Climent esgrime los mismos argumentos que Puig y añade: «Con esta inteligencia encargué al doctor don Salvador Puig (...) que compusiera el librito de los Rudimentos de la Gramática Castellana, que se está imprimiendo, y he leído con particular gusto, juzgándole qual pudiera desear para el fin que me he propuesto», CLIMENT, *op. cit.*, p. XXVII.

¹⁸ A pesar de esto, el castellonense no era contrario a la predicación en catalán. Con respecto a este tema, Gregorio Mayans escribió al obispo Climent unos meses más tarde de su propuesta a la Academia de Buenas Letras para la realización del diccionario catalán-castellano (Valencia, 18-X-1768, *apud*, MESTRE, A.: *historia, fueros y actitudes políticas. Mayans y la historiografía del XVIII*, Valencia, Publicaciones del Ayuntamiento de Oliva, 1970, p. 281) unas palabras comentando este proyecto: «Celebro mucho que V. S. Ilma. vaya introduciendo la lengua castellana para que los catalanes se aficionen a los buenos libros que ella tiene, pero siempre es necesaria la conservación de la catalana para la inteligencia de las leyes, escritos antiguos i libros, i para entender mejor la Doctrina Cristiana, pues en nuestro reino ai muchos que la aprenden en castellano, i no la entienden porque no saben la lengua extraña, como la nativa» [el subrayado es nuestro]; ciertamente, se encuentra en muchos ilustrados la defensa de las lenguas peninsulares con diferentes alcances (v. gr. Sarmiento, Jovellanos, Mayans, etc.); el propio Climent, como contrapartida a la política bilingüe orientada a hacer efectiva la Real Cédula, fomentaba la promoción del catalán como lengua pastoral, el cual veía mucho más útil que el latín (MONÉS, *op. cit.*, pp. 48-49).

Pienso establecer una escuela, y destinar un maestro, que por espacio de algunos meses enseñe esta Gramática a los que quisieran estudiar Latín en mi Colegio. Y no solo entiendo, que la enseñanza de esta Gramática facilitará el estudio del Latín, sino que espero que poco a poco, con suavidad (y más si otros aprobaren, y adoptaren mi pensamiento) se hará familiar entre los literatos la lengua española¹⁹.

Por las palabras del Obispo se puede deducir que se destinaba a la gramática un espacio temporal reducido; esto es comprensible si se tiene en cuenta que la obra de Puig se concibe como una introducción al saber gramatical, de ahí tanto su nombre, *rudimentos* de gramática²⁰, como su organización interna, que incluye únicamente el estudio de las partes de la oración.

3.2.1.3. Ballot

En la misma línea iniciada por Climent y Puig en Cataluña, hay que situar, ya en nuestro segundo periodo de estudio, la obra de Juan Pablo Ballot²¹ –se le incluye aquí (pese a pertenecer a la segunda época) por la continuidad de su trabajo con el de su antecesor, Puig–. Este autor, profesor de retórica y latín, concibe la gramática castellana en su vertiente propedéutica, principalmente, aunque reconoce también su valor como medio para hablar la lengua con corrección y pureza. Ya no se encuentra en su obra, sin embargo, la cuestión de la castellanización, puesto que para él, la lengua de la nación, la lengua de cultura, es indiscutiblemente el castellano. No en vano han pasado veintiocho años desde la promulgación de la Real Cédula y ochenta desde el Decreto de Nueva Planta.

¹⁹ CLIMENT, *op. cit.*, p. XXVIII.

²⁰ En los tratados de lengua española, no es habitual que se use ese sustantivo en el título –remite directamente a los *rudimenta*, o iniciaciones a la lengua latina– aunque sí suele aparecer en las partes introductorias la referencia a la propia obra como manual de iniciación al arte lingüístico. Justifica la elección de dicha denominación el hecho de que no se trate de una gramática completa, sino sólo una introducción destinada a ser completada con explicaciones del maestro, ejercicios, etc.

²¹ Nacido en Barcelona en 1747. Se doctoró en Teología por la Universidad de Gandía. Fue catedrático de Retórica en el Colegio de Nobles de Cordelles, corrector de publicaciones de la Junta de Comercio de Barcelona y miembro honorario de la RAE. Se ordenó sacerdote en los últimos años de su vida. Murió en Barcelona el 21 de octubre de 1821 (AGUILAR, *Bibliografía...*; *vid.* también, ARBUÉS J. (ed.): *Gran Enciclopedia de España*, Zaragoza, 1991). Además de la *Gramática de la lengua castellana dirigida a las escuelas* (Barcelona, J.F. Piferrer, 1796), es autor de una gramática latina, así como de un método para estudiarla y algunas obras generales sobre educación. Tiene también una *Lógica y arte del bien hablar* (Barcelona, F. Piferrer [s.a.]) y una gramática catalana (*vid.* GINEBRA, J.: «Llengua, gramàtica i ensenyament al tombant del segle XVIII al XIX», *Randa*, 31, 1992, pp. 65-79).

Su manual está destinado a los niños del Colegio de Cordelles, hijos de nobles y clases acomodadas que pasarán de las primeras letras a las clases de latinidad y humanidades para acceder, con posterioridad, a la Universidad. Esto marca una importante diferencia –en cuanto a contenidos, distribución, etc. – con la obra de Puig, ya que cambia el modo de entender la disciplina gramatical: Ballot redacta un tratado completo que abarca todas las posibilidades de estudio de la lengua, tanto para el perfeccionamiento del castellano, como para proyectarlas después sobre el latín, esto es, analogía, sintaxis, ortografía y prosodia, tanto en su vertiente teórica, como práctica.

El prólogo de la *Gramática de la lengua castellana* adquiere la forma de un verdadero programa de trabajo para el maestro de gramática, ya que en él se especifica tanto la edad de inicio –ocho años, tras el aprendizaje de la lectura, la escritura «y las reglas más simples de la Aritmética»–, el tiempo que hay que dedicar a este estudio –seis o siete meses para aquellos cuyo destino no son las aulas de latinidad– y la distribución de las tareas de aprendizaje –gradación de los conocimientos, prácticas (por ejemplo, análisis de autores del Siglo de Oro y producción de textos diversos, en especial de cartas), etc.–, así como la continuación en niveles superiores –con el estudio de las obras académicas–.

El manual adopta el modelo erotemático, pero amplía considerablemente el alcance de otros tratados destinados a la primera educación, adentrándose en el amplio y variable terreno que se ha denominado *educación secundaria*. A este respecto, la gramática castellana se asocia ya no sólo con la latina, sino también con la lógica, en tanto que una es «el arte de expresar bien los pensamientos con palabras» y la otra «el arte de discurrir». En esto el autor demuestra su conocimiento de los postulados de los teóricos de la educación, pero reconoce la inviabilidad de sus propuestas, en tanto éstas pretenden que la lógica anteceda al estudio de la gramática o cualquier otro saber:

Pero como a veces no se puede todo lo que se quiere, seguiré el uso común y constante de enseñar la Gramática antes de la Lógica, dexando a cargo de la naturaleza el suplir esta falta con su lógica natural, formando por sí misma el análisis y distribución de lo que pensamos.

En este sentido, Ballot incluye en su obra un «Breve tratado del discurso gramatical», como colofón o conclusión de la gramática, donde presenta de forma clara la relación que, para producir un texto escrito, se establece entre la lógica, la gramática y la retórica.

3.2.1.4. La Sociedad Bascongada de Amigos del País y las Primeras Letras

La Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País nace primero como una idea en las reuniones y tertulias que el Conde de Peñafiorida celebraba en su residencia de Insausti en Azkoitia. Se trataba, en todos los casos, de personas que por su situación social y económica habían viajado por Europa, conocían el nivel industrial y cultural de otros países, y se sentían desolados ante el panorama que presentaba el País Vasco al que se sentían unidos. Cristalizaron estos anhelos de modificar las estructuras que les rodeaban en una asociación que posteriormente pudo transformarse en la Sociedad Bascongada de los Amigos del País, y sus primitivos Socios o Amigos llegaron a ser conocidos como «los Caballeritos de Azkoitia».

En 1763 se presentó el plan de creación, el año siguiente se fundó de hecho en Vergara y en 1765 fue aprobado en Junta General, seguida de una segunda en Azkoitia. Las terceras, a mediados del año siguiente tuvieron lugar en Vitoria; en 1767, en Marquina y a fines de octubre de 1768, de nuevo en Vergara. Con lo más importante de estas Juntas Generales se formó un ‘Ensayo’ en el que, después de un Discurso Preliminar del Conde de Peñafiorida, se estudiaban con detenimiento las cuatro secciones (agricultura, ciencias y artes útiles, industria y comercio y política y buenas letras) en que habían dividido las actividades de la Sociedad²². De estas secciones, la cuarta puso especial interés en incidir en la educación pública.

La Sociedad no creó ninguna escuela de primeras letras, sino que dirigió sus esfuerzos al fomento y renovación de las existentes. Sin embargo, en 1768, tras la expulsión de los jesuitas, se concede a la Bascongada la dirección del Seminario de Vergara, que mantenía una Cátedra de Primeras Letras desde 1763²³.

Los Estatutos de la Sociedad contemplaban el fomento y mejoramiento de las escuelas de primeras letras, viendo la utilidad y urgente necesidad que todos los hombres «en cualquier situación que se hallen tienen de saber leer con sentido, escribir

²² Datos extraídos de <www.bascongada.org> septiembre 2002. No se intenta realizar una historia detallada de esta Institución, sino situar la gramática castellana entre sus iniciativas educativas. Un estudio pormenorizado de estas iniciativas lo constituye el trabajo de María Teresa Recarte, *Ilustración vasca y renovación educativa: la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*, Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca-Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, 1990.

²³ *Apud* RECARTE, *op. cit.*, p. 90.

correctamente y contar con expedición».²⁴ Para ello, entre los recursos puestos en marcha por la cuarta comisión, a partir del Plan propuesto a la Sociedad en 1771²⁵, se engloba, precisamente, la introducción de la enseñanza de la gramática y ortografía conforme a las reglas establecidas por la Real Academia de la Lengua Española y la formación de extractos para dicho fin²⁶.

La Comisión inicia los trabajos y poco después se presentan seis lecciones en diálogo de gramática y ortografía «arregladas a las dos obras publicadas en esta razón por la Real Academia Española, y adaptadas a la comprensión de los jóvenes»²⁷. En las Juntas del año siguiente, se presentan veinticuatro lecciones, que se perfeccionan en 1775²⁸.

Ya se ha hecho referencia, anteriormente, a la tendencia de los docentes a realizar compendios de la obra académica, pues se considera que es demasiado compleja para su utilización como manual²⁹. Sin embargo, no todo el mundo es de la misma opinión. La Comisión recibe el 24 de julio una carta firmada por un *Amigo alavés*, en la que se manifiestan serias dudas acerca de las decisiones tomadas por la Cuarta en materia lingüística³⁰.

La crítica se centra en dos aspectos:

i. Es innecesario extractar la gramática académica ya que es «una obra escrita con toda la economía posible para instruir a la juventud» por lo que «su extracto será un resumen ceñido, que llenará de obscuridad y confusión a los muchachos» (pp. 98-99). La Comisión juzga que nada hay que decir a estos reparos del Amigo alavés en este punto, ya que consideran que al tratarse los extractos de obras que van a disponerse «a satisfacción de la Real Academia Española, estarán libres de toda censura» (p. 101). Al parecer, en las Juntas de

²⁴ *Apud* RECARTE, *op. cit.*, pp. 78-79.

²⁵ «Plan que presenta la Comisión de Política, Buenas Letras y Educación de la Nación de Guipúzcoa. Año de 1771», *apud* RECARTE, *op. cit.*, pp. 80-81.

²⁶ Véase *Extractos de las Juntas Generales celebradas por la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País (1771-1773)*, edición facsimilar de la Caja de Ahorros de San Sebastián, 1985, vol. IV, p. 54. Se citan como *Extractos*.

²⁷ *Extractos*, 1772, p. 97.

²⁸ *Extractos*, 1775, p. 108.

²⁹ Así lo considera, por ejemplo, Mayans, en la citada crítica que realiza al plan de Segarra para el Seminario de Nobles de Valencia. Este autor desapruueba la Ortografía de la Real Academia por considerar que se trata de un libro científico, inadecuado para aprender los niños, y considera más conveniente la de Nebrija. En cuanto a la gramática, como ya se dijo, la considera demasiado larga para los que aprenden a leer y a escribir y corta para los que quieren instruirse bien en gramática castellana (Cfr. LEÓN y HERNÁNDEZ, art. cit., pp. 141-142).

³⁰ Tanto Bidart (art. cit., pp. 330-331), como Recarte hacen referencia a esta carta (*op. cit.*, pp. 83-84), que aparece comentada en los *Extractos* de 1772 (pp. 97-101).

ese mismo año se decidió que la Academia revisara los extractos de gramática y ortografía que preparó la Comisión antes de su publicación³¹.

ii. En segundo lugar, el Amigo alavés cita la autoridad de Mayans, el Barbadiño, Fleuri, Lami y Lancelot para condenar el empleo del castellano en la primera enseñanza gramatical ya que «la primera gramática que debe enseñarse a los niños es la de la lengua nativa» y concluye que, puesto que la lengua en esas provincias es la vascongada y no la castellana, los Amigos están contrariando una doctrina que ya practicaban los griegos y los romanos (p. 98). Los Amigos sí se defienden en este punto, y sus argumentos, como anteriormente los de Puig y Climent, muestran la importancia de la gramática en esta primera etapa como elemento castellanizador:

1º Porque aunque la lengua peculiar del País es la Bascongada, la de la Nación es la Castellana, y consiguientemente la *nativa* de todos los Españoles.

2º Porque por disposición del Gobierno no puede en las Escuelas del País usarse de otra lengua que la Castellana (...)

3º Porque haciéndose por estos medios familiar la inteligencia de la lengua Castellana en las Escuelas Bascongadas, y reduciéndose el fin de la doctrina, de aquí se trata, a enseñar la Gramática en la lengua que se sabe de ante mano, se logra perfectamente esto con el medio dispuesto por la sociedad (pp. 100-101).

Pese a las críticas, la Comisión siguió adelante con la realización de los extractos de la gramática y la ortografía, y se plantea cuestiones concretas de orden pedagógico, como la dificultad de poner en diálogo la gramática, teniendo en cuenta que debe estar adaptada a la mentalidad de los niños³².

Los diversos planes de estudio vinculados a la Sociedad, como los destinados al Colegio de Vergara, los proyectos para un Seminario Patriótico, etc., hacen referencia en diversas ocasiones a la gramática castellana. Así, en el Proyecto de 1774 para la creación de una escuela patriótica en Loyola se incluye la necesidad de contar con un

³¹ No se tienen datos materiales sobre esa revisión ni sobre la publicación de los *Extractos de Gramática y Ortografía*, más allá de las noticias aportadas.

³² *Extractos*, 1774, p. 77.

maestro de primeras letras «capaz de enseñar perfectamente a leer, escribir y contar, como también la Ortografía, Paleografía y Gramática Española».³³

En el «Proyecto de una Escuela (*sic*) Patriótica presentada a la Junta General de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País por Junta de Institución» (17 de septiembre de 1774)³⁴, para el Seminario de Vergara, en el apartado «Primeras Letras», se indica que «para remediar la imperfección de las escuelas» se enseñará a:

- Leer y escribir según la ortografía de la Academia Española.
- Fijar un carácter de letra nacional según el estilo de Pedro Díaz de Morante. reproducido por Fco. Xavier Santiago Palomares.
- Poligrafía o lectura de letras antiguas.
- Gramática de la lengua castellana.

En este Proyecto, aparece claramente que entre las tareas del profesor de primeras letras está la de enseñar gramática; sin embargo, en la «Noticia de la Escuela Provisional que la Real Sociedad Bascongada ha determinado establecer por acuerdo de la Junta General del día 20 de septiembre de 1776», esta tarea aparece en manos del maestro de humanidades, junto con la enseñanza del latín, la retórica, la poesía, la lógica moderna y el uso del globo³⁵. Esto no quiere decir que la gramática castellana pase de las primeras letras a la educación secundaria, sino que se mueve dentro de los límites establecidos en una escuela que abarca la formación del niño desde los 7-8 años a los 15. Muy probablemente, el cambio en la responsabilidad de impartir la materia sea debido a una concepción propedéutica de la gramática castellana, de ahí que mientras la ortografía permanece en el ámbito de la primera educación, se continúe con la enseñanza gramatical como complemento a los rudimentos de gramática latina, que se extienden durante los tres primeros años de instrucción³⁶.

Posteriormente, las Sociedades Económicas de otros lugares, de creación más tardía, a imagen de la Bascongada y, posteriormente, de la Matritense (1775) –que contó

³³ RECARTE, *op. cit.*, p. 151.

³⁴ RECARTE, *op. cit.*, pp. 157-158.

³⁵ RECARTE, *op. cit.*, pp. 180 y ss., y p. 251. En esta noticia, aparece también el horario de las asignaturas, y en él se aprecia que se destina una hora por la mañana y otra por la tarde al estudio de la gramática, aunque no hace referencia a la duración de la materia ni la edad que le corresponde.

³⁶ Algunos años después, en 1852, en el *Programa de su colegio y enseñanzas académicas y especiales* (Real Seminario de Vergara, Juan E. Delmas Hijo, Bilbao, ed. de Bulego Birtuala para la colección electrónica de la Biblioteca de Koldo Mitxelena Kulturunea <www.gipuzkoa.net/kultura/km> (julio 2004), la enseñanza del castellano se divide en dos: por un lado, la *gramática castellana*, que se imparte en primaria, y por otro lado la *lengua española*, asociada a la latina.

en el apoyo del Conde de Aranda y del Consejo de Castilla³⁷, se van a preocupar por las cuestiones educativas y van a fomentar la creación de escuelas de primeras letras, junto a las llamadas ‘Escuelas patrióticas’, verdaderos centros de formación profesional³⁸. Un claro ejemplo –que se trae a colación por darse en una capital de provincia y no en la Corte– lo compone la Sociedad Económica de Amigos del País de Jaén, creada en 1786. Los Amigos de la Jienense, conscientes de que las enseñanzas que los niños y jóvenes recibían en los centros docentes de Jaén estaban aún muy influenciadas por fórmulas metodológicas y didácticas ancladas en el pasado, se proponen ampliar esa formación con una programación muy ambiciosa para su tiempo. Así, persiguen que los alumnos se perfeccionen

en la Ortografía, dando a cada letra su valor legítimo y expresando bien las interrogaciones, incisos, miembros y períodos, sin resabios, uniformando más nuestro idioma que tan desfigurado se oye en la boca de muchos que deberían saberlo, arreglándose a la Ortografía, sino también para que se instruyan en la verdadera política, gramática castellana, latina y de otras lenguas, dibujo, geografía, cronología, historia, ética, retórica, matemática, atendiendo mucho a la hidráulica, maquinaria, mineralogía, química y botánica, que son muy útiles para el país y también la historia nacional (...)»³⁹.

Este tipo de enseñanza estaba dirigida a lo que los Amigos llaman «socio-alumno», figura sobre la que la Jienense pretende ejercer una acción educativa más directa, al actuar sobre un grupo de jóvenes escogidos y dotados ya de una formación básica. Se intenta complementar la formación que los jóvenes reciben en las escuelas y estudios menores existentes en la ciudad. Por eso quienes aspirasen a ingresar como «socio-alumno» tenían que sufrir un examen previo, para demostrar su dominio de la lectura, escritura, cuatro reglas de la Aritmética y doctrina cristiana según el catecismo

³⁷ Para la historia de las Sociedades de Amigos del País, véase DEMERSON, P. Y AGUILAR, F.: *Las Sociedades Económicas de Amigos del País en el siglo XVIII. Guía del investigador*, San Sebastián, 1974. Vid. también NEGRÍN, O.: *Ilustración y Educación. La Sociedad Económica Matritense*, Madrid, Editora Nacional, 1985.

³⁸ No en vano el lema de la Matritense, por ejemplo, será «Socorre enseñando» (Vid. *Real Cédula de S.M. y Señores del Consejo por la que se aprueban los Estatutos de la Sociedad Económica de Amigos del País, con lo demás que se expresa a fin de promover la agricultura, industria y oficios*, Madrid, Pedro Marín, 1775).

³⁹ *Estatutos de la Sociedad Económica de Jaén*, Jaén, 1786, Título XV, artículo IV, *apud* LÓPEZ PÉREZ, M.: «El deán Martínez de Mazas y la pedagogía del Jaén de su tiempo», comunicación presentada al II Congreso Virtual «La Ilustración: Pablo de Olavide y su época», organizado por el Centro Asociado a la UNED «Andrés de Vandelvira», Jaén, del 21 de febrero al 23 de febrero de 2003 (<www.uned.es/ca-jaen-ubeda/comunicaciones/deanmartinez>).

de Fleury. Es decir, la gramática se consideraba un conocimiento destinado a un grado más elevado de formación que las primeras letras⁴⁰.

3.2.2. La segunda etapa (1780-1813)

3.2.2.1. Introducción

La segunda etapa de este estudio se caracteriza por la implicación estatal en la regularización de la primera educación, lo cual no es sino un reflejo de la importancia que ésta ha adquirido y de la preocupación que suscita en maestros, pensadores y políticos.

La enseñanza primaria en este momento se encuentra controlada en su mayor parte por la Hermandad de San Casiano –cuya autoridad había sido reforzada por los primeros Borbones⁴¹ y por los escolapios, aunque también se generalizan las escuelas financiadas por instituciones privadas –Sociedades económicas, juntas de comercio, etc.–, ayuntamientos, etc. Viñao⁴² señala que el último tercio del siglo XVIII y los cuatros primeros años del XIX suponen una fase de auge en la creación de escuelas de enseñanza primaria, gracias a la generalización de una cierta conciencia acerca del valor social de la educación, un clima o ambiente favorable que impulsa decisiones de esta índole; sus cifras son contundentes, como se aprecia en la siguiente tabla⁴³:

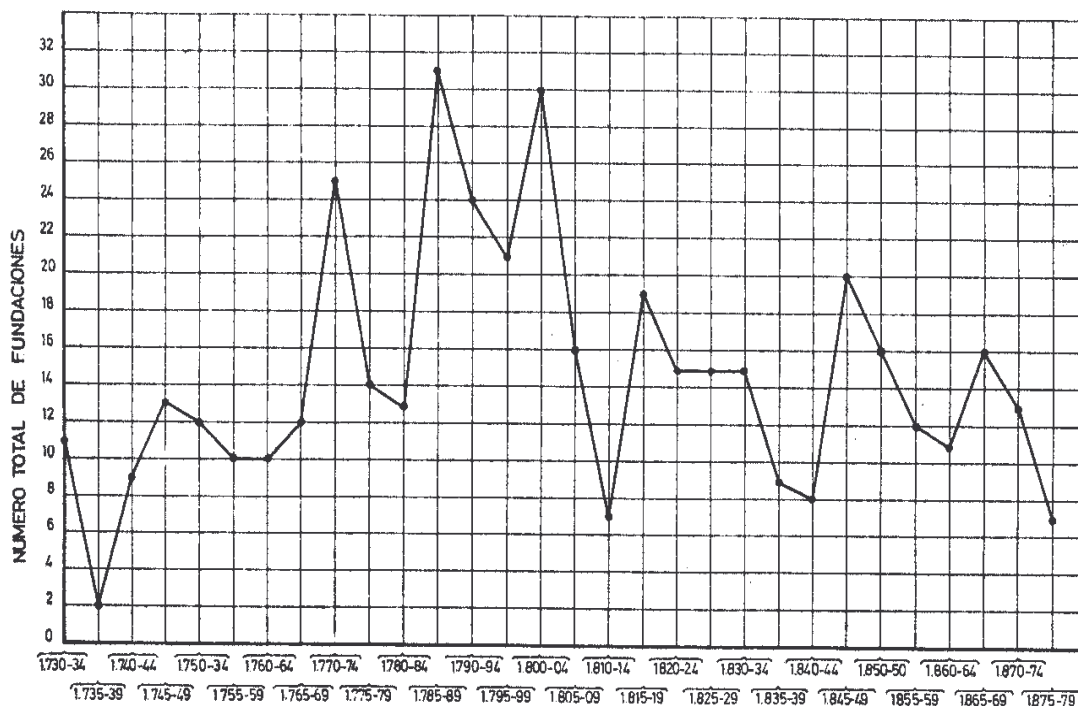
⁴⁰ LÓPEZ PÉREZ, art. cit.

⁴¹ Felipe V, por Real Cédula de 1 de septiembre de 1743, concedía a los maestros de primeras letras aprobados por la Hermandad, las mismas «preeminencias, prerrogativas y exenciones» que a los maestros de las Artes Liberales. Además de esto, la Real Provisión de 11 de julio de 1771 ordenaba los requisitos para el ejercicio del magisterio de las Primeras letras, los cuales debían ser revisados por la Hermandad, para que con su conformidad, el Consejo despachara el título correspondiente (*Vid. Novísima Recopilación de las Leyes de España*, libro VIII, Tit. I, leyes I y II).

⁴² «Filantropía y educación. Fundaciones docentes y enseñanza elemental (siglos XVIII-XIX)», en AYMES, *op. cit.*, pp. 65-79.

⁴³ Art. cit., p.71. Al comparar esta tabla con nuestra cronología, se observa que la etapa de mayor auge en las fundaciones coincide en gran medida con el mayor volumen de publicación de manuales gramaticales, por lo que es posible establecer una relación entre ambos fenómenos.

EVOLUCION QUINQUENAL CREACION FUNDACIONES
ESCUELAS PUBLICAS ENSEÑANZA PRIMARIA (1730-1879)



Principalmente durante el reinado de Carlos III y el siguiente, bajo el impulso de los ilustrados, el gobierno adopta una serie de medidas encaminadas a alfabetizar a los niños pobres para sacarlos del abandono y la vagancia y orientarlos luego hacia tareas ‘útiles’. En 1778, se establece la Junta General de caridad y las Diputaciones de barrio en la Corte, lo cual desemboca en la creación, en 1780, de una serie de escuelas gratuitas para niños y niñas.

Ese mismo año se produce la conversión de la Hermandad de San Casiano en el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras. Su creación responde a un deseo del gobierno de Carlos III de erradicar los antiguos gremios y cofradías y controlar la educación por medio de una institución de corte moderno –una academia–, cuyo fin era regular los contenidos de la enseñanza y también formar a los maestros de primeras letras. Sus académicos serían los veinticuatro que en ese momento regían escuelas en Madrid, los cuales contaban con veinticuatro discípulos –leccionistas–, que impartían clases a domicilio. Sus estatutos, publicados al año siguiente, confirman su monopolio sobre el nombramiento de maestros en toda España. A su imagen, las diversas congregaciones de maestros de otras ciudades pasan a conformar Colegios Académicos: en 1793 se crea el de Barcelona, con veinticuatro escuelas a su cargo; en 1797, con la

intervención de la Sociedad Económica hispalense, se crea el de Sevilla, con veinticinco escuelas; y en 1800, el de Cádiz⁴⁴.

En 1780, asimismo, se inicia el llamado «movimiento de San Ildefonso», iniciado por José Anduaga en las escuelas de primeras letras de aquel Real Sitio, que tuvo gran importancia para la conformación del currículo de este nivel educativo. Anduaga, ante el triste panorama que presentaba la primera educación, debido, en gran parte, al método arcaico de enseñanza y la falta de profesionalización de los docentes, decide ofrecer a la sociedad un proyecto nuevo que cambia el currículo, el método y propone mejoras evidentes en la formación de los maestros. Anduaga fue también el fundador en 1791 de una Real Academia de Primera Educación, que intentó oponerse al corporativismo del Colegio Académico.

Finalmente, en 1780 aparece publicado el *Método Uniforme para las escuelas de cartilla, deletrear, leer, escribir, aritmética, gramática castellana y ejercicio de doctrina cristiana, como se practica por los padres de las Escuelas Pías* (Madrid, Pedro Marín), que realizó el P. Felipe Scio de San Miguel para la provincia de Castilla, aunque su vigencia desbordó los límites castellanos para influir en otras provincias, principalmente en Cataluña⁴⁵. Es el más importante plan de estudios de los Escolapios en la segunda mitad del XVIII, y su influencia fue determinante en la configuración del currículo de las primeras letras⁴⁶.

Además de estas iniciativas, en este periodo se disparan los escritos relacionados con la educación⁴⁷ y en muchísimos de ellos se cita explícitamente la gramática castellana. Un claro ejemplo, muy temprano, es la aparición de una nueva traducción de Rollin efectuada por Joaquín Moles en 1781⁴⁸. En esta obra, a diferencia de las traducciones anteriores, se incluye un apartado titulado «de la gramática española»:

Me falta tratar de la gramática española, que han de aprender los niños a penas sean capaces, y lo son muy luego (...) Se escogerá en una Gramática Española lo que se

⁴⁴ AGUILAR, *Política docente...*, p. 443.

⁴⁵ RUIZ BERRIO, J. (dir.): *La educación en España: textos y documentos*, Madrid, Actas, 1996, p. 127.

⁴⁶ Para el tema del currículo de la enseñanza primaria en el periodo estudiado, puede consultarse IMPARATO-PRIEUR, S.: «La enseñanza de las Primeras letras en España en la segunda mitad del siglo XVIII: contenidos y métodos a través de algunos tratados de enseñanza», *Contextos Educativos*, 3, 2000, pp. 235-252 (<www.unirioja.es/Publicaciones/ej/contextos/con03/art13.pdf>, mayo de 2003).

⁴⁷ No es objetivo de esta tesis doctoral reparar exhaustivamente las obras sobre educación publicadas en este periodo, ya que eso, pese a su interés, supera con creces los límites de esta investigación. En su lugar, se ha llevado a cabo un somero repaso de algunas de ellas con el objetivo de situar la gramática española en el ideario educativo de los hombres del país.

⁴⁸ *Educación y estudios de los niños, y niñas, y jóvenes de ambos sexos, que escribió en francés el señor Carlos Rollin...*, Madrid, Manuel Martí, 1781.

juzgue más necesario a los niños, y lo puedan entender mejor, reservando para otro tiempo lo que pareciera demasiado abstracto, y difícil; pues se había de desear que se continuase con este ejercicio durante el tiempo de los estudios (I, p. 26).

Para Moles, esta iniciación gramatical se sitúa en el periodo dedicado a la primera educación, en torno a los seis años de edad. Después, se pasaría a la gramática latina, aunque también se continuaría, por lo que se desprende de sus palabras, con el estudio de la propia lengua. Un poco más adelante, en las páginas dedicadas a las niñas, al hablar de los conocimientos básicos que se deben dar a éstas –leer, escribir, contar– se aconseja añadir:

Un ligero conocimiento de la Gramática Española para distinguir las diversas partes de la oración, para saber declinar y conjugar, para conocer los diferentes modos de puntuación: esto es todo a lo que se reduce respecto de las niñas la ciencia que necesitan en esta materia. Estas reglas se hallan en todas las Gramáticas Españolas. Un maestro hábil las escogerá, y en brevísimo tiempo, y con muy pocas lecciones pondrá a una niña en estado de escribir muy correctamente (II, pp. 16-17).

Otros autores que destinan sus obras a la educación de las niñas incluyen la gramática entre los conocimientos apropiados para ellas⁴⁹; un razonamiento similar realiza José Isidoro Morales⁵⁰ al hablar de la educación de la hija de José de Mazarredo; dentro de lo que el autor llama «cultura del entendimiento» incluye la gramática castellana:

No aquella prolixa y fastidiosa con que los charlatanes imponen al vulgo, sino la que basta para darle a conocer la naturaleza, unión y uso de las palabras que entran en qualquiera oración o discurso (p. 280).

No recomienda ningún manual concreto, pero sí la lectura de los buenos autores «cuyo escogimiento y orden con que haya de leerlos no necesita especificarse aquí, si tiene un maestro advertido» (*id.*).

⁴⁹ La cuestión de la educación de las niñas es ampliamente debatida en la época; entiéndase, de las niñas de casas acomodadas. A las niñas pobres, se les destinó toda una serie de escuelas donde se les enseñaban materias prácticas -coser, tejer, bordar, etc. y en muy pocos casos a leer o escribir, en caso de que la maestra tuviera tales conocimientos. Para una aproximación a este tema, véase ORTEGA LÓPEZ, M.: «La educación de la mujer en la Ilustración española», *La educación en la Ilustración española. Revista de educación*, nº. extraordinario, 1988, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 305-325.

⁵⁰ MORALES, J. I.: *Comentario de. D. ___ al excelentísimo señor don Joseph de Mazarredo sobre la enseñanza de su hija*, Madrid, Sancha, 1796.

Picornell y Gomila⁵¹ se hace eco de algunas de las ideas fundamentales sobre la educación en el terreno lingüístico que tienen los autores del periodo, así como de algunas ideas que estaban generalizadas entre los gramáticos como justificación del aprendizaje de la propia lengua:

El primer estudio de los niños, luego que sepan leer y escribir, debe ser el de la Gramática de su lengua. No basta haber aprendido a hablar con propiedad solo por el uso; es indispensable estudiar las reglas y mecanismos de su idioma, como lo hacían los Griegos y los Romanos, para explicar correctamente sus pensamientos, y aprender con facilidad cualquier otra lengua (p. 76).

No en vano este autor recomienda como manuales de gramática y ortografía las obras académicas, e incluso cita literalmente la gramática, en lo referente a la necesidad de que todos, vayan a seguir carrera literaria o no, deben tener una formación mínima en la propia lengua. Ésta va a ser una idea muy popular.

En general, las obras sobre educación inicial reproducen los parámetros señalados por los teóricos de la primera mitad del siglo, pero dan un papel mayor a la gramática de la lengua propia en las primeras letras, llegando incluso a recomendar manuales específicos.

Sin embargo, no todos los autores y pensadores están a favor de la introducción de la gramática entre los conocimientos de la primera educación; así, Jovellanos, cuyas ideas al respecto se analizan más adelante, diferencia claramente entre las primeras letras y la gramática, que introduce entre las humanidades, es decir, en un estadio educativo posterior. El ya citado *Informe* de Quintana de 1813 representa un ejemplo mucho más claro, ya que en él se limita el currículo de las primeras letras a la lectura, la escritura (que incluye la ortografía), la aritmética, los dogmas de la religión, la moralidad y las buenas costumbres, ya que su autor considera que la ampliación del plan con otras materias es contraproducente, pues los niños no están preparados para aplicarse a ellas. Empero, añade:

Una sola enseñanza podía tal vez haber añadido a las indicadas arriba, que es la de los principios de gramática castellana, así por la generalidad con que está anunciada en

⁵¹ *Discurso Teórico-Práctico sobre la educación de la infancia dirigido a los padres de familia*, Salamanca, García Rico, 1786.

todos los planes y prospectos de la educación primera, como por las plausibles razones de conveniencia y utilidad que la asisten a primera vista⁵².

Quintana es consciente de que hablar y escribir correctamente la propia lengua es muy útil para todos los individuos; pero, en una línea muy cercana a las concepciones de Locke, rechaza el aprendizaje por medio de reglas y prefiere en esta etapa la imitación del uso correcto de maestros y lecturas:

Las reglas gramaticales, o el artificio del lenguaje de nada le sirve decorado solo de memoria, y excede a su comprensión y alcances si le empeñan en que lo entienda; porque estas reglas, según ha dicho un filósofo, resultados demostrados para el que sabe y ha meditado las lenguas, no pueden de modo algunos ser medios de aprender para el que las ignora. Son ciertamente consecuencias, y sin hacer violencia a la razón no se le pueden presentar como principios⁵³.

La gramática, por tanto, pasa en el *Informe* a formar parte de las materias de la segunda educación, aunque en los sucesivos planes, proyectos, etc., con carácter oficial, alternará entre uno y otro nivel o incluso aparecerá en los dos⁵⁴.

3.2.2.1. El Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras

Como ya se ha indicado, en 1780 la antigua Hermandad de San Casiano pasa a constituir el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras⁵⁵. Sus estatutos fueron aprobados el 22 de diciembre de ese año y en ellos, la gramática adquiere un papel muy importante, tanto como parte de las enseñanzas que debían impartir los maestros, como por su importancia en la formación del propio profesorado. Esos estatutos, además, fueron revisados por la Academia Española, lo cual no es una

⁵² QUINTANA, *op. cit.*, p. 383.

⁵³ *Id.*

⁵⁴ Así, por ejemplo, en el *Plan y Reglamento de estudios de primeras letras del reino* de 16 de febrero de 1825 vuelve a aparecer entre las asignaturas de la primera educación la gramática castellana; en el *Reglamento para las Escuelas de latinidad y Colegios de Humanidades* del año siguiente (16 de enero), destinado a la segunda enseñanza aparece también; en el *Plan General de Instrucción Pública* de 4 de agosto de 1838, aparece en ambos niveles, etc. (VILLALAIN, J. L.: *Manuales escolares en España. Tomo I. Legislación (1812-1939)*, Madrid, UNED, 1997).

⁵⁵ No se trata simplemente de un cambio terminológico acorde con los nuevos tiempos, sino de una renovación más profunda y compleja, tanto en su organización –se constituyó como un colegio profesional, a imitación de los abogados–, como en su espíritu –se acomodaba perfectamente al espíritu academicista que recorría Europa, como lugar de reunión de una comunidad científica para el intercambio de pareceres, reflexión e investigación–.

casualidad: puesto que se pretendía que el Colegio ejerciese de aparato restrictivo o filtro para maestros de primeras letras y contaba en esta tarea con el apoyo institucional, no es de extrañar que se deseara una vinculación con la Academia, lo que además de relacionar dos organismos que tenían pleno apoyo real, conllevaba una uniformización de los materiales, inexistente hasta el momento y muy del gusto ilustrado⁵⁶.

No es raro, pues, que los manuales de gramática y ortografía que fijan los estatutos sean los académicos.

La formación de los maestros ocupa un lugar central en el Colegio Académico, que intenta llevar a cabo una tarea de guía teórica de los maestros: la práctica pedagógica que la dinámica académica generaba se concretaba en pasar de la experiencia a la elaboración teórica y de ésta a fijar formas de educar⁵⁷. Para ello, estatutariamente, se establece que los maestros tenían que participar en unas ‘academias’ o ‘ejercicios’ que, entre otros temas, debían

tratar de la gramática española, de los escritos y caracteres de letras que se han usado, y usan en el reino; de aquéllos para la instrucción al leerlos, y de éstos para adelantar su perfecta formación (cap. VII, 23, 24, p. XIV).

A partir del curso 1783-84 se dispone que las escuelas se cierren los jueves por la tarde, a fin de que los maestros, acompañados de sus leccionistas participen en estos ejercicios académicos. Miguel A. Pereyra ofrece el programa anunciador de uno de esos ejercicios, el correspondiente al año 1801 (p. 218), detallando las materias que en ellos se habían de tratar, que por lo que tocaba a la gramática eran:

- | | |
|------------------|--|
| IX ^a | Método de enseñar la gramática |
| X ^a | De las partes de la oración en general |
| XI ^a | De las mismas en particular |
| XII ^a | Del oficio y uso de las letras |

⁵⁶ Es verdaderamente interesante el papel que juega la Academia Española en el engranaje educativo de la segunda mitad del siglo: al menos dos instituciones de probada importancia –la Sociedad Bascongada y el Colegio Académico– se someten a su dictamen en materia gramatical y ortográfica, reconociendo su labor de directora lingüística de la nación. Mucho tiene que ver el peso de los ministros ilustrados en ello, que duda cabe, y cierta política de generalización de las obras académicas, lo que explicaría –junto a otros factores como el reajuste o asentamiento en la enseñanza de la presencia de la gramática española que hasta entonces se supone muy secundaria– que entre 1771 y 1790 (aprox.), apenas se publiquen otras obras que las académicas (tres ediciones de la *Gramática* y cuatro de la *Ortografía*).

⁵⁷ En opinión de Miguel A. Pereyra (art. cit., p. 222) «como pensamiento pedagógico genuinamente ilustrado, las ‘academias’ conforman un modelo de heurística dialéctica que intenta clarificar los datos y las tareas educativas de la praxis cotidiana de los maestros, así como la de las tareas que se les exigen, que también demandan una comprensión y un cumplimiento consciente por su parte».

- XIII^a De la puntuación
- XIV^a De la prosodia

Asimismo, se recomienda a los maestros toda una serie de lecturas, entre las que destaca la elección de autores de los Siglos de Oro, y la aparición de la historia de la lengua, ya que se recomienda la lectura de *Del origen i principio de la lengua castellana*, de Aldrete y de los *Orígenes de la lengua castellana* de Gregorio Mayans

Cuidando de que su lectura sea con la debida reflexión para advertir las voces, y frases antiqüadas que se encuentran en ellos, por pedirlo así precisamente las lenguas vivas, que por un lado se aumentan, al paso que por otro se van disminuyendo insensiblemente; de donde proviene que muchas voces, y frases que cuando se escribieron eran de uso corriente, hoy están antiqüadas, y no deben usarse, pero sí deben saberse porque forman siempre una considerable parte de la lengua (p. XX).

La inclusión de los aspectos históricos del idioma como parte de la formación del profesorado está en consonancia con el interés que surge en toda Europa por este tema, que se debate abiertamente en academias, diarios y tertulias y, por otra parte, con el hecho de que es objeto de estudio en los colegios escolapios.

La importancia de los escolapios y las repercusiones de sus planteamientos educativos puede tener también bastante que ver en la elección de autores-modelo; no en vano, las Escuelas Pías, sin llegar a la extensión que tuvieron los jesuitas, abarcaron una parte importante de la educación a partir de 1767, y su plan aparece citado por diversos autores⁵⁸ como modelo para toda la nación. De su importancia es buena muestra que, tras la unión de las diferentes instituciones educativas en 1804, se nombra una comisión formada por el Visitador de las Escuelas Reales, dos miembros del Colegio Académico y un padre escolapio⁵⁹.

Por otro lado, es muy interesante que una similar selección de lecturas, así como la inclusión de la historia de la lengua mediante las obras de Aldrete y Mayans se

⁵⁸ Así, por ejemplo, se encuentra en el *Discurso sobre la necesidad de la buena educación...*, (Madrid, Imprenta Real, 1790) de Anduaga, quien aconseja extender las casas de las Escuelas Pías por todo el reino, comenta el método uniforme de los escolapios de 1780 y recomienda combinarlo con los estatutos del Colegio Académico de Primeras letras de ese mismo año (p.8). También aparece citado en la anónima *Colección de ideas elementales de educación: para el uso de una Academia de maestros de primeras letras y padres de familia en la ciudad de Sevilla* (Sevilla, Nicolás Vázquez y Cia., s.a., parte primera).

⁵⁹ *Novísima recopilación de las leyes de España*, vol IV, libro VIII, ley VII. La importancia de los escolapios se aprecia también al constatar cuántos de sus manuales aparecen en los listados de libros de texto para la educación primaria y secundaria a lo largo del siglo XIX (*Vid.* VILLALÁIN, *op. cit.*, vol. II).

encuentre también en el *Plan para la educación de la nobleza y las clases pudientes españolas* de Jovellanos, o en las propuestas de Josefina Amar y Borbón para la educación femenina⁶⁰, entre otros. Es decir, aparentemente se impone un canon de autores apropiados para el perfeccionamiento lingüístico en un plano superior al inicial en la enseñanza y estas lecturas se complementan con una introducción a la historia de la lengua con fines eruditos. Todo ello desembocará, posteriormente, en la propuesta de unión de la literatura y la historia en una misma materia destinada a la segunda enseñanza, en el *Informe* de Quintana de 1813.

En los estatutos, además de las lecturas, se recomienda el uso constante del diccionario académico «últimamente reimpresso en un tomo» (p. XXI).

También contemplan el examen que debe realizar el aspirante a maestro, que reproducimos porque detalla los conocimientos gramaticales que estos han de tener:

Se harán preguntas y respuestas sobre las partes de la oración, en general y en particular. Se le preguntará del nombre y sus diferentes especies, su género, su número, y declinación; del pronombre y sus diferentes clases; de los artículos y del modo de usar bien de ellos; del verbo, su régimen, sus diferentes denominaciones, sus irregularidades, o anomalías; de los modos; de los tiempos simples y compuestos, y de su formación.: se harán conjugar varios verbos así reculares como irregulares; se le preguntará sobre los participios, los adverbios, y preposiciones. Acerca de la sintaxis se le preguntará sobre la construcción natural, y figurada; sobre la concordancia, y sobre las figuras de dicción y construcción (p. XXI).

La inclusión de los leccionistas en las Academias y la necesidad de formar a éstos, impulsa la aparición en 1800 de un tratado gramatical atípico, las *Lecciones de Gramática-Ortografía Castellana según y como lo enseña en su estudio D. Guillermo Antonio Cristóbal y Jaramillo* (Madrid, Gerónimo Ortega). Jaramillo es miembro del Colegio Académico desde 1795 e imparte su docencia primero en la escuela de la calle de las Minas y más tarde en la de la calle Concepción Jerónima. Es un maestro procedente de Toledo, donde no sólo regentó escuela sino que participó activamente en la mejora de los métodos educativos con una propuesta propia.

Las *Lecciones* son un diálogo entre el propio autor y una serie de discípulos, en el cual se debaten diferentes cuestiones gramaticales y ortográficas. Parece responder completamente a las estrategias formativas del Colegio: puesto que los discípulos más

⁶⁰ *Sobre la educación física y moral ...*

avanzados debían asistir a los ejercicios académicos, no es de extrañar que el autor compusiera un manual de apoyo para sus clases de gramática con la forma de un diálogo académico. Además, es evidente –como se puede comprobar al analizar la obra– que se busca una reflexión gramatical más allá de los modelos académicos imperantes estatutariamente en el Colegio y acorde con las líneas que se están desarrollando en toda Europa; un ejemplo de ello es la inclusión de unas sucintas reflexiones sobre el origen del lenguaje.

Los maestros del Colegio Académico, como más tarde los de la Academia de Primera Educación, manifiestan una importante reflexión sobre métodos y materiales; no en vano algunos autores han señalado la singularidad de este movimiento en la historia de los maestros europeos de enseñanza primaria⁶¹.

Los más activos intentan poner en práctica en sus escuelas las innovaciones pedagógicas: adoptan nuevos métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, abandonando las viejas cartillas, dividen a los alumnos en tres clases según su nivel y renuevan los materiales o redactan los suyos propios. Entre ellos, tres profesores escriben manuales de gramática: Cortés Moreno, Cristóbal y Jaramillo, y Herranz y Quirós.

a. *Cortés Moreno*

Poco se sabe de él, más que fue miembro primero de la Hermandad de San Casiano, al que accedió en 1770, y luego, tras la reforma, secretario del Colegio, para el cual regentaba la escuela de la Plaza Mayor. Además, fue uno de los componentes de las «conferencias académico-literarias» que Anduaga celebraba desde 1786, y luego de su Academia de Primera Educación⁶². Escribió en 1784 un *Diálogo en extracto del Arte de escribir, ortografía, gramática castellana y tablas de contar* (Madrid, Isidoro Pacheco), con una segunda edición en 1790 (Cádiz)⁶³.

⁶¹ PEREYRA, art. cit., p. 223.

⁶² Vid. RUIZ BERRIO, J.: «Le processus de professionnalisation des instituteurs primaires en Espagne (1780-1808). Le cas du mouvement de San Ildefonso», *Paedagogica Historica*, XXX/1,1994, p. 245, n. 29. Para más datos sobre él, vid. COTARELO Y MORI, E.: *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles*, Madrid, Tipografía de la *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*, 1913, vol. I, p. 233.

⁶³ Este autor aparece citado por Torío de la Riva en el prólogo de su *Arte de escribir* (1798), aunque da como fecha de la edición 1785 y no 1784. Asimismo, este autor escribió una *Ortografía castellana para uso de los niños de la escuelas*, que se conserva manuscrita en el Archivo Histórico Nacional (Consejos, 5544 (85)). Cotarelo (*id.*) da como obra suya el *Compendio de la gramática castellana : dispuesto en dialogo arreglado á la gramática de la Real Academia de la Lengua para el uso de los niños que concurren á las escuelas de primeras letras por don Antonio Cortés* (Madrid, Imprenta de Ruiz, 1808), aunque, al parecer, esta obra es de Antonio Cortés y Aguado.

Aunque no ha sido posible la consulta de ninguna de las dos obras, se puede extraer cierta información de su título, que afectan de manera general a la forma y presentación de los manuales.

a.1. La elección de la fórmula dialogada, o en preguntas y respuestas, manifiesta el deseo de facilitar el aprendizaje, ya que se tiene la concepción generalizada desde antaño de que el diálogo es más adecuado para los niños⁶⁴. Lo mismo debían pensar los miembros de la Cuarta Comisión de la Bascongada, que deciden dialogar sus extractos de gramática y ortografía. De los gramáticos estudiados, todos aquellos que escriben obras destinadas específicamente a la primera educación (Delgado, Balbuena, el Anónimo-1792, Jaramillo, Ballot, Rubel, Torío, el Anónimo-1802, Díaz, Cortés y Aguado, el Anónimo-1811 y Herranz) utilizan el diálogo como forma predominante⁶⁵, mientras que los que destinan sus obras para estadios superiores prefieren un desarrollo por epígrafes, sin el recurso a las preguntas⁶⁶.

El sistema de preguntas y respuestas es muy apreciado en el marco de un método de enseñanza basado, principalmente, en la repetición y la memorización. Algunos de ellos, en verdad, combinan el método de pregunta-respuesta con explicaciones añadidas, como es el caso de Balbuena. En general, siguen el esquema *pregunta* → *respuesta* / *definición* → *ejemplo* que busca una automatización que facilite la memorización⁶⁷:

⁶⁴ No es ésta la opinión del Barbadinho, para quien los diálogos «no sirven más que de hacer mil repeticiones, sin necesidad, y de fatigar la memoria de los rapaces, sin fruto, enseñándoles a hablar como el Papagayo; pues no entienden lo que dicen» (*op. cit.*, vol. I, p. 23).

⁶⁵ Algunos justifican la elección de este método, como por ejemplo, Ballot: «Para que el discípulo se aproveche mejor de esta gramática, la he dispuesto por preguntas y respuestas; porque este estilo es más natural, se facilita así la memoria, y se establece el buen orden y concierto, tan necesario en las clases públicas, para aprender las buenas letras» (1796, Prólogo); Torío: «he puesto en diálogo el presente *Epítome*, para la mayor facilidad y comprensión de los discípulos a quienes se dedica» (1798, p. 344); o Cortés y Aguado: «Últimamente va puesta esta obra en diálogo, por parecer que es el medio más propio para facilitar a los niños un sencillo y gustoso método» (1813, p. 5).

⁶⁶ La salvedad es Jaramillo, en la obra ya citada, pero su diálogo no tiene nada que ver con las preguntas y respuestas que estructuran los manuales de Primeras letras. En su propuesta no se desmenuza la teoría, sino que se plantea el diálogo como introducción a un punto amplio y las preguntas que aparecen suponen una ampliación de lo expuesto.

⁶⁷ La distinción entre definición y ejemplo se marca tipográficamente, ya que no suele darse ninguna separación; por lo general, la definición va en redonda y el ejemplo en cursiva. Para los epígrafes, es habitual la utilización de un tipo de letra mayor que distinga unos puntos de otros. Aunque esto parece ser una convención habitual en este tipo de textos, algunos autores hacen referencia a ello en aras de la claridad pedagógica, así lo hace, por ejemplo Cortés y Aguado (1813, p. 6): «*Procure el discípulo retener en la memoria todas las palabras que están con letra bastardilla, por ser las que indican las partes de la oración, o reglas de que se trata en las preguntas de estos diálogos*». También Torío utiliza la diferenciación tipográfica en algunos ejemplos y lo manifiesta para mayor claridad: «Aquí hay dos oraciones, una *regente* (...) que está de letra bastardilla, y otra *regida* (...), que está de letra redonda» (1802, p. 379).

P. Qué es nombre sustantivo?

R. El que significa alguna sustancia, v. g. *el Soberano, el hombre, la piedra* (Rubel, p. 13).

El uso del ejemplo tiene únicamente un valor ilustrativo⁶⁸; en esto tiene mucho que ver el hecho de que se trate más de definir conceptos –*nombre sustantivo, artículo, verbo neutro*, etc.– que de explicar con profundidad el sistema de la lengua, dado que no hay que perder de vista que el manual sólo es un complemento de la labor del maestro, a quien corresponde ampliar los contenidos ofrecidos en él⁶⁹. Los ejemplos, por otro lado, se cargan de un cierto valor moralizador⁷⁰ y se tiende a elegir frases, citas o, en el menor de los casos, fragmentos literarios, cuyo significado pueda utilizarse, de forma secundaria, para adoctrinar a los alumnos: «El hombre prudente en todo busca la paz» (Díaz, p. 17), «Los maestros apetecen enseñar a discípulos aplicados» (Jaramillo-1798, p. 28), etc.

La articulación y presentación de los contenidos responde a la aplicación del llamado *método geométrico*, esto es, la aplicación en la gramática del modelo expositivo de la geometría –definir los conceptos en primer lugar para luego aplicarlos–, considerado muy rentable pedagógicamente en tanto que facilitaba el estudio⁷¹. Este

⁶⁸ Esto es así en la gran parte del corpus con la excepción de San Pedro. En el escolapio, el ejemplo actúa como base de la explicación, a modo de objeto de descripción y análisis y no sólo con un valor demostrativo de reglas o definiciones (se volverá sobre esto más adelante).

⁶⁹ En cierto modo, el sistema de los autores de primeras letras adopta un cariz casi lexicográfico, en tanto que elaboran principalmente definiciones que en ocasiones amplían con explicaciones adicionales, excepciones, etc. La integración en este sistema de listas –de irregularidades, principalmente en el tratamiento del verbo, de clasificaciones genéricas, como en los tipos de nombres, etc.–, la coincidencia, en gran medida, con las clasificaciones adoptadas por los diccionarios académicos, en tanto que en ellos los artículos gramaticales toman como base conceptos extraídos propiamente de la gramática (principalmente, Jiménez Patón, aunque no faltan alusiones a Correas, Nebrija, etc. *Vid.* VAL ÁLVARO, J F: *Ideas gramaticales en el «Diccionario de Autoridades»*, Madrid, Arco-Libros, 1992), y, por último, la importancia de la tradición anterior donde no es extraña la simbiosis gramática-diccionario (bilingüe o plurilingüe), como en el *Antonio* (*Vid.* GARCÍA ARANDA, M. A.: *Un capítulo de la lexicografía didáctica del español: nomenclaturas hispano-latinas (1493-1745)*, Tesis doctoral inédita, Madrid, Universidad Complutense, 2003) son algunos de los pilares que sostienen este sistema (Para más información, puede verse DELASALLE, S. y F. MAZIÈRE: «La liste dans le développement des grammaires», *HEL*, 24/1, 2002, pp. 65-92).

⁷⁰ *Vid.* MARTINELL, M.: «Gramática y moral» (resumen de comunicación), en *Revista Española de Lingüística*, 14:1, 1984, pp. 168-169. También, CALERO VAQUERA, M. L.: «Métodos de enseñanza gramatical en la tradición: propuesta de nueva disciplina», CORRALES, C. *et al.* (eds.): *Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística, Actas del IV Congreso de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, vol. I, Madrid, Arco-Libros, 2004, pp. 317-326.

⁷¹ Para una aproximación a la concepción y posterior desarrollo de este método en la gramática, *vid.* SAHLIN, G.: *Cesar Chesneau Du Marsais et son rôle dans l'évolution de la grammaire générale*, Paris, PUF, 1928, pp. 14-16.

método fue reclamado por Angulo para la futura gramática académica en su *Proyecto* de 1741:

Me parece que el libro 1º. (...) debe empezar por alguna otra cosa, que diga lo que es la obra, y haga relación a toda ella: para esto es lo más propio la explicación de la Gramática y de los términos de ella por que en una breve y unida colección de definiciones se hallen las que conduzcan al conocimiento de las partes (...) en un estudio tal como es la gramática que es el primero de todos, parece ciertamente muy extraño no se haya empleado el método simple, y seguro de la Geometría, la qual no emplea término alguno que no haya explicado netamente⁷².

Ciertamente, éste fue el método articulador de la primera gramática académica⁷³, así como de la gran mayoría de las obras que se estudian en este trabajo.

Por otro lado, el ejemplo entra en la dimensión del ejercicio –en cuanto práctica de los conocimientos adquiridos– cuando hace su aparición en los tratados, en la última década del siglo, el llamado *análisis gramatical*. Se trata, en principio, de una forma de ejemplificar la teoría sintáctica, aunque en muchas ocasiones no pasa de ser un análisis morfológico. Lo que se pretende es que el alumno aplique lo aprendido mediante el enfrentamiento con el texto, lo cual es un primer paso que derivará en la producción:

- i. Teoría gramatical (explicación-memorización).
- ii. Aplicación de la teoría mediante el análisis.
- iii. Producción.

Así lo expresa Jaramillo en su manual de 1793 (p. 13), quien distribuye su método de esta forma:

- i. *Teoría gramatical*: memorización (alumno) - explicación (profesor) - recitación (alumno).
- ii. *Aplicación de la teoría mediante el análisis*: «se les hará regir en un libro las partes de la oración con el orden natural y figurado, explicando los signos ortográficos».
- iii. *Producción*: «Esto mismo lo deberán practicar en lo escrito».

En la página siguiente, se observa una muestra de la inserción del análisis en el modelo erotemático (Torío, 1802):

⁷² ANGULO, F.: *Proyecto de Gramática*, 1741, fol. 33º, *apud* GARRIDO VÍLCHEZ, «La Real Academia...», p. 631, n. 3.

⁷³ SARMIENTO, R.: «Introducción» a la *Gramática de la Lengua Castellana* de la RAE, 1771, Madrid, Editorial Nacional, 1984.

386

DE LA GRAMÁTICA

minado masculino de plural: *maldicientes*, nombre comun. adjetivo verbal del número plural, derivado del participio activo ó de presente del verbo maldecir.

M. ¿Como hará vmd. el régimen de la oración que sigue? *La sabiduría romana, que tuvo por maestro á su pobreza, para premiar la virtud y la valentía, labró moneda con el ruido de la honra: batidla en el ayre, y sin empobrecerse del oro y de la plata, tuvo caudal para satisfacer á los generosos y á los magnánimos.*

D. De este modo: *la*, artículo determinado femenino de singular: *sabiduría*, nombre sustantivo comun verbal femenino de singular: *romana*, nombre adjetivo derivado femenino de singular: *que*, pronombre relativo que hace á singular y plural: *tuvo*, verbo regular é intransitivo, tercera persona de singular del pretérito perfecto de indicativo, su infinitivo tener, de la segunda conjugacion, que aquí se puede considerar como auxiliar en la significacion de haber ó tener, pues puede decirse hubo por maestro, del mismo modo que tuvo por maestro: *por*, preposicion propia de acusativo y ablativo, la cual se halla aquí en este caso por ser ablativo de instrumento: *maestro*, nombre sustantivo comun verbal del género masculino en número singular: *a*, preposicion simple ó propia: *su*, pronombre posesivo de singular, comun al genero masculino y femenino: *pobreza*, nombre sustantivo comun femenino del singular: *para*, preposicion propia: *premiar*, verbo adjetivo activo transitivo regular, en su mismo nombre ó infinitivo: *la*, artículo determinado femenino de singular: *virtud*, nombre sustantivo, primitivo comun femenino de singular: *y*, conjuncion copulativa: *la*, ya está dicho: *valentía*, nombre sustantivo comun primitivo femenino de singu-

lar: *labró*, verbo adjetivo transitivo, tercera persona del pretérito perfecto de indicativo de la voz activa, su infinitivo labrar, de la primera conjugacion: *moneda*, nombre sustantivo comun primitivo femenino de singular: *con*, preposicion propia: *el*, artículo, &c.: *caudal*, nombre sustantivo comun verbal masculino de singular: *de*, &c.: *la*, &c.: *honra*, nombre sustantivo comun verbal femenino de singular: *batid*, verbo adjetivo activo transitivo, tercera persona de singular del pretérito perfecto de indicativo de la voz activa, su infinitivo batir, de la tercera conjugacion: *la*, &c.: *en*, preposicion propia: *el*, &c.: *ayre*, nombre sustantivo comun primitivo masculino de singular: *y*, &c.: *sin*, preposicion propia: *empobrecer*, verbo activo transitivo en su mismo nombre, de la segunda conjugacion: *se*, pronombre personal, comun á los dos géneros: *del*, preposicion compuesta de *de* y *el* por la figura sinléfa: *oro*, nombre sustantivo propio primitivo masculino, que en el sentido que está aquí puesto catece de plural: *y*, &c.: *de*, &c.: *la*, &c.: *plata*, nombre sustantivo propio primitivo femenino, que carece de plural: *tuvo*, verbo irregular, tercera persona de singular del pretérito perfecto de indicativo, su infinitivo tener, como ya está dicho: *caudal*, nombre sustantivo comun primitivo masculino de singular: *para*, &c.: *satisfacer*, infinitivo del verbo activo transitivo de su mismo nombre, y de la segunda conjugacion: *a*, &c.: *los*, artículo determinado masculino del plural: *generosos*, nombre adjetivo masculino de plural: *y*, &c.: *á*, &c.: *los*, &c.: *magnánimos*, nombre adjetivo masculino de plural.

M. Así como son convenientes en la paz la justicia y la clemencia, son en la guerra el premio y el castigo.

a.2. El hecho de que se trate de un *extracto* concuerda con la extendida creencia de que es necesario adaptar los materiales a las capacidades de los alumnos. Ya se ha comentado que una de las pegas que se ponían al uso de las obras académicas era, precisamente, que no eran adecuadas para la primera enseñanza por su complejidad. Diversos autores elaboran sus manuales con esta base: una somera explicación teórica que será ampliada por el maestro en el aula e incluso los hay que escriben gramáticas destinadas a introducir la obra académica, como Jaramillo-1798. Esta idea se refleja en diversos tratadistas de la época que no consideran sus obras como verdaderas *gramáticas*, sino como métodos de aprendizaje de la gramática:

[Estas lecciones] no están destinadas a establecer un verdadero arte completo de la lengua española, que esto ya lo ha hecho con todo primor la Real Academia de la Lengua, sino a deducir un método sobresaliente, breve y compendioso de enseñarla, estableciendo reglas fijas, verdaderas y corrientes, entresacándolas de los mejores autores, observando siempre el espíritu y precepto de dicho Real cuerpo, e inventando algunas, que el uso constante, el trastorno de los tiempos, y la comunicación continua con los extranjeros nos fueren a seguirla y abrazarla (Cristóbal y Jaramillo 1800, p.13).

Nuestra Real Academia Española nos ha suministrado con un zelo patriótico un buen Diccionario, y además una Gramática y Ortografía, y solo falta que tanto jóvenes como adultos procuren aplicarse á su estudio con empeño y eficacia. Y no me determinaría á presentar mis débiles tareas con la Gramática presente, si no atendiera á la utilidad de los jóvenes, quienes necesitan para aprender solidez y brevedad, procurando simplificarla... (Mata y Araujo, 1805, p.5)

También Balbuena⁷⁴ insiste en que no pretende realizar verdaderamente una gramática completa, sino

⁷⁴ No se sabe absolutamente nada de Balbuena; nada dicen de su biografía Aguilar Piñal ni Cotarelo. Tampoco se han localizado otras obras ni aparece citado por ninguno de los autores consultados, ni antiguos ni actuales. Algunos de los datos ofrecidos en su Prólogo (sin paginar) son de cierto interés: en primer lugar, el autor indica que los contenidos de la obra tienen una finalidad práctica: por medio de ellos, los niños «puedan manejar sus Negocios domésticos, de Comercio o Industria» y también «que sean capaces de servir de Amanuenses a sus padres, o a sus Amos». Además, la inclusión de la educación moral tiene como objetivo «que los Vasallos sean obedientes al Rey, y a sus Magistrados: que las Repúblicas permanezcan en paz; que en ellas haya aplicación al trabajo (...)». Los destinatarios de su obra, por otra parte, son los niños pobres y los determinados por su nacimiento al trabajo manual: cultivadores, artesanos, menestrales..., ya que el autor considera, dentro del espíritu derivado de la Revolución, que la educación es necesaria a toda clase de gentes, y no sólo a las clases elevadas, dado que

poner algunas reglas de Gramática castellana que considero indispensables, y precisas para entender las que se dan después para la puntuación, como requisito esencial para escribir bien, y de modo que se pueda leer con el correspondiente tono, y sentido, y con la brevedad que sea más comprensible a los niños (1791, p. 48).

Para él, la gramática y la ortografía de la Academia son obras «muy oscuras para los niños que empiezan a escribir» (*id.*), por lo cual deben reservarse a los jóvenes, es decir, a un estadio superior de la enseñanza, más allá de las Primeras Letras.

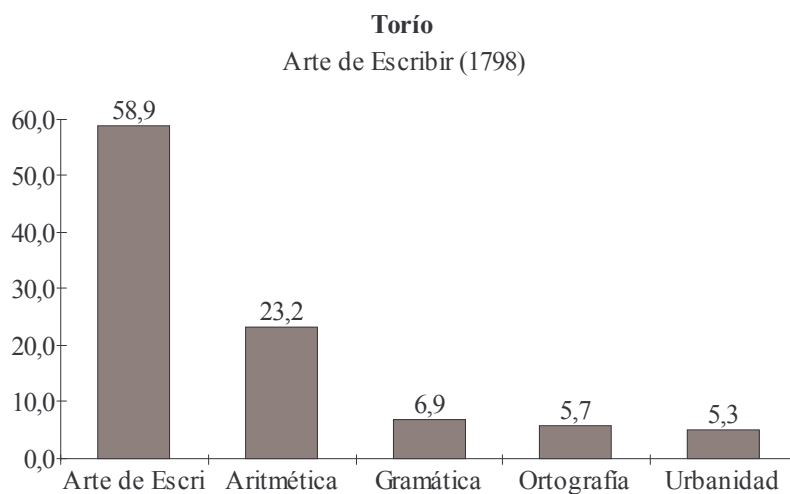
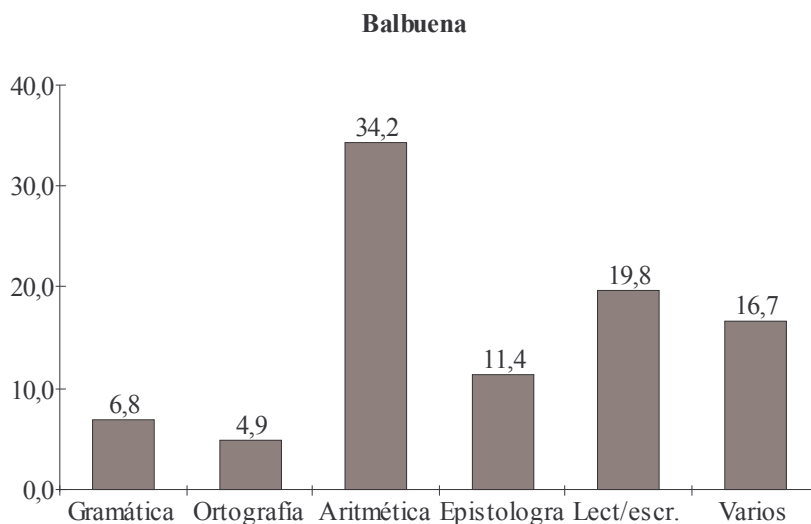
La cita a la Academia se convierte en un lugar común, no siempre con un reflejo real en la teoría gramatical. En algunas ocasiones, nombrar a la Docta Institución es más un recurso para asegurar un cierto prestigio a la obra, y, al mismo tiempo, en el caso de los maestros dependientes del Colegio Académico de Primeras Letras y las instituciones que lo precedieron, ‘burlar’ sus estatutos y la obligatoriedad del uso de la gramática académica; aunque quizás ‘burlar’ no sea el término correcto ya que se consideraba admisible, e incluso necesario, adecuar los materiales al alumno para facilitar el aprendizaje bajo los preceptos de utilidad, simplicidad, claridad y brevedad:

(...) los Profesores, quienes no dudo sabrán (como requisito indispensable del que deben estar adornados) proporcionar a sus discípulos el [método] más arreglado, fácil y sencillo, y acomodarse al genio, carácter, disposición y capacidad de cada uno de ellos (Herranz y Quirós, 1815, pp. 3-4).

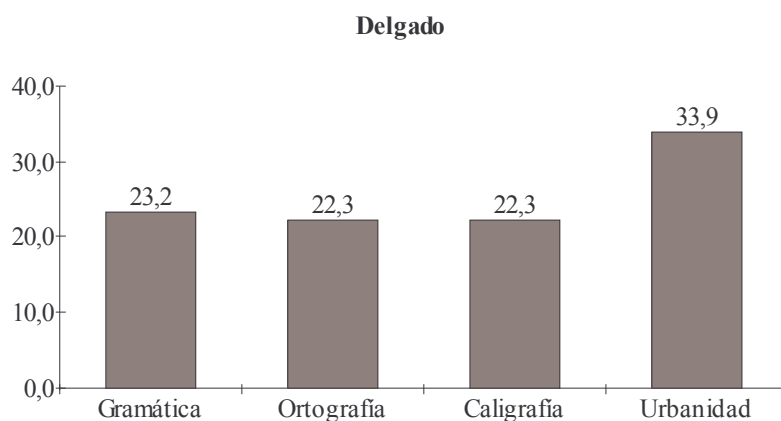
a.3. El manual de Cortés Moreno adopta una fórmula interesante: la de la enciclopedia escolar, es decir, un tratado que reúne en su interior todos o parte de los conocimientos necesarios para la etapa de estudios a la que se destina (en su caso, escritura, ortografía, gramática y tablas de contar). Entre las obras estudiadas de primera educación, las de Torío de la Riva y Balbuena, principalmente, y, en menor medida, la de Delgado, adoptan esta forma de enciclopedia escolar.

«la buena crianza es otra naturales; aquella engendra la obediencia a los superiores, desarraiga las costumbres viciosas, domestica y sujeta los genios más feroces, y duros». No destina su obra a ningún centro en concreto sino que piensa sólo en el «beneficio público»: «por si hubiese alguno que pueda, y quiera hacer alguna fundación de Escuelas de esta clase para la educación de la Juventud, doy a la prensa esta Obra; por si gustase establecer en ella este método de enseñanza, o hubiese algún Maestro de los ya establecidos que quiera adoptarle».

La distribución de contenidos en estos tratados sirve de muestra para calibrar la importancia dada a la gramática entre esos conocimientos⁷⁵:



⁷⁵ Se ha establecido una proporción respecto al total de páginas que tiene la obra (excluyendo las partes prologales e índices con una numeración distinta). El eje Y muestra los porcentajes respecto del total de páginas –la última cifra corresponde al porcentaje mayor, no al 100%–, mientras que el eje X está ocupado por los porcentajes correspondientes a cada parte de la obra. En los gráficos, se ha mantenido la ordenación que ofrece cada autor y se incluye el porcentaje exacto que ocupa cada parte.



La Gramática y la Ortografía, como se puede apreciar, ocupan un espacio porcentualmente menor respecto del resto de materias tratadas en estas obras⁷⁶. Esta menor importancia espacial viene dada por su carácter accesorio: en el caso de Balbuena, el autor manifiesta claramente que se trata, más que de ortografía o gramática propiamente dichas, de reglas para escribir bien ‘material’ y ‘formalmente’. Por su parte, en los tratados de Torío se observa una evolución en la importancia adquirida por la gramática: de las apenas 26 páginas que ocupa en 1798 (un 6,9% del total), pasa a las 47 de 1802 (un 10,58% del total) y, en el caso de la *Ortología* (1801), la gramática alcanza las 105 páginas (un 29,7% del total); además de esto, se produce una disgregación de los distintos temas de estas obras, para publicarse en compendio los correspondientes al saber lingüístico (esto es, gramática –analogía, sintaxis y prosodia– y ortografía). Esto se aprecia también en Delgado, quien elimina los apartados destinados a la caligrafía y a la urbanidad en la tercera edición de su obra (1817), y mantiene únicamente los correspondientes a los conocimientos relacionados con la enseñanza de la lengua⁷⁷.

Además de estos manuales enciclopédicos, hay otros autores de primera educación que integran en sus obras apartados que no corresponden a los conocimientos que la tradición marca como integrantes de la gramática (esto es, partes de la oración, sintaxis, ortografía y prosodia); principalmente, se trata de caligrafías (calografías)⁷⁸ o

⁷⁶ La enseñanza de la lecto-escritura se liga en este periodo, sobre todo gracias a la labor modernizadora de los calígrafos, a la de la ortografía y, en menor medida, a la de la gramática, lo cual repercute en la conformación de los manuales.

⁷⁷ DELGADO Y MARÍN (DE JESÚS Y MARÍA), S.: *Nuevo Compendio de Gramática Castellana, Ortografía y Prosodia según las últimas decisiones de la Real Academia Española. Por preguntas y respuestas fáciles para uso de las Escuelas*, Madrid, Imp. de Collado, 1817.

⁷⁸ El término *calografía* aparece definido por la Academia en 1822, en el Suplemento a la sexta edición del Diccionario, como «el arte y habilidad de escribir con primor y gallardía» y en 1832 como «arte de

métodos para enseñar a escribir. También hace acto de presencia la ortología, destinada a la enseñanza de la pronunciación y relacionada con el aprendizaje de la lectura. Entre estos autores se encuentra Jaramillo, quien en su método de iniciación (1793) incluye la caligrafía a la que dedica cuatro de las treinta lecciones que componen su manual, y la ortología, a la cual dedica dos lecciones⁷⁹.

a.5. Si se observan los gráficos anteriores, salta a la vista un detalle de importancia: los tres autores considerados separan en la práctica la gramática de la ortografía. El siguiente cuadro muestra la inclusión de las tradicionales cuatro partes en cada una de las obras de primera educación de este periodo⁸⁰:

	Partes de la oración	Sintaxis	Ortografía	Prosodia
Delgado	+	+	+	+
Balbuena	+		+	
Anónimo-1792	+	+	+	
Jaramillo-1793	+	+	+	
Rubel	+	+		
Jaramillo-1798	+	+	+	
Torío-1798	+	+	+	+
Torío-1801	+	+	+	
Torío-1802	+	+	+	+
Anónimo-1802	+	+	+	+
Díaz	+	+	+	+
Cortés	+	+	+	
Anónimo-1811	+	+	+	+
Feliu	+	+	+	+
Herranz	+	+	+	+

La distinción más importante es la que realizan entre lo que consideran *gramática* y lo que consideran *ortografía*. Esta separación queda perfectamente explicada por Torío:

escribir bien y con corrección»; en ambos casos aparece como sinónimo de este término *caligrafía*, que es el que finalmente ha perdurado (a partir de 1869, la voz CALOGRAFÍA remite a CALIGRAFÍA, y no a la inversa como hasta entonces ocurría).

⁷⁹ La desaparición de estos dos aspectos en su segunda obra (1798) viene dada por su diferente cariz: la primera está destinada a las clases iniciales, a los alumnos que aprenden a leer y a escribir; mientras que la segunda se dirige a alumnos de 15 años y no de poca edad, que se perfeccionan en el uso lingüístico más allá de las habilidades básicas.

⁸⁰ La marca * aparece cuando el apartado en cuestión –mayoritariamente, la ortografía– se excluye como parte de la gramática, bien porque aparece en una obra separada (por ejemplo, es el caso de los Anónimos de 1792 y de 1802), bien porque se separa en tratados diferentes al resto de la gramática (es el caso de las obras de Torío, Delgado, Balbuena, etc.). Un caso curioso es el de Díaz, ya que tanto por la tipografía como por la disposición espacial, la Prosodia parece integrarse como un apartado más de la Sintaxis; además de esto, tanto en el caso de la Prosodia como en el de la Ortografía, falta la marca «parte de la gramática», que sí aparece en la Etimología («primera parte de la Gramática») y la Sintaxis («segunda parte de la Gramática»).

El conocimiento de la Gramática y la Ortografía Castellanas no se debe omitir en ninguna de las escuelas; porque si la primera nos enseña a hablar y escribir nuestro idioma, la segunda nos da reglas para escribir con propiedad, y leer con el sentido y tono de voz que corresponde, y sus mismas notas nos manifiestan (1798, p. XVI).

Es evidente que para este autor, así como para muchos otros docentes, gramática y ortografía representan dos tipos de conocimientos esencialmente distintos, con objetivos distintos y, por tanto, susceptibles de ser tratados en obras o tratados independientes. Más evidente aún es el sistema de Balbuena, quien no habla de gramática ni de ortografía, sino, como se ha indicado más arriba, de reglas para escribir bien.

Para Rubel, sin embargo, la omisión de la ortografía (y la prosodia)⁸¹ tiene otro motivo añadido

Siguiendo la doctrina de la Real Academia, se trata separadamente de la Ortografía; y se omite la Prosodia, porque aquel cuerpo Académico no ha fixado todavía las reglas de la verdadera pronunciación de las voces castellanas (p. 80).

Esto, se refleja claramente también en Jaramillo-1793, quien ni siquiera se plantean esas cuestiones y limita la gramática a dos partes: una que trata «del número, propiedad y oficio de las palabras» y otra que trata del «orden y concierto» que estas palabras han de tener entre sí, lo cual remite directamente a la división que realiza la Academia en 1771⁸².

⁸¹ Estas materias aparecen tratadas en sus *Lecciones de ortografía castellana en verso de asonantes, dispuestas con arreglo a la doctrina de la Real Academia Española*, Barcelona, Sierra y Oliver [circa 1795], que, a su vez, vienen a completar la publicación de manuales para la primera enseñanza que el autor llevaba a cabo y entre los que se encuentran sus *Reglas de escribir bien : sacadas de los mejores autores modernos para uso de los discipulos de la escuela de primeras letras regentada por don Juan Rubel ...*, Barcelona, por Francisco Generas, 1792. Rubel fue el director del Colegio Académico de Primeras letras de Barcelona, que empezó a funcionar en 1795 (*Vid. Discurso hecho por Don Juan Rubel y Vidal, director primero del Colegio Académico de primeras letras, que baxo la invocacion de san Casiano y en virtud de Real Decreto de S.M. y del Supremo Real Consejo de Castilla, se estableció en la ciudad de Barcelona, en 19 de abril y se pronunció en el acto de dicho establecimiento*, [s.l., s. n., 1795 o post.]). En el Colegio Académico de Barcelona, además, se utilizó también un compendio de la gramática académica, la *Gramática castellana: Tratado primero de la analogía y sintaxis, para uso de las escuelas del Real Colegio Académico de la ciudad de Barcelona y Principado de Cataluña, según provisión del Supremo Consejo de 22 de diciembre de 1800*, (Barcelona, Compañía de Jordi, Roca y Gaspar, 1802, vol I) y la *Gramática castellana: Tratado segundo de la ortografía y la prosodia, para uso de las escuelas del Real Colegio Académico de la ciudad de Barcelona y Principado de Cataluña, según provisión del Supremo Consejo de 22 de diciembre de 1800*, (Barcelona, Compañía de Jordi, Roca y Gaspar, 1802, vol. II).

⁸² Del mismo modo en el Anónimo de 1792. Para esta división, *vid.* ROJO, «El lugar de la sintaxis...».

Es decir, cunde el ejemplo de la docta Institución quien separa en tratados diferentes –al menos, hasta 1870 (9ª ed.)– la ortografía y la gramática⁸³. Su omisión de la prosodia también puede ser la causa de que en los manuales de este periodo la prosodia aparezca como algo accesorio y su inclusión, como se observa en el cuadro, no sea una constante.

Sin embargo, este hecho va a conllevar una verdadera contradicción entre lo que los autores *dicen* y lo que *hacen*, esto es, los autores son unánimes –excepto aquellos, como Jaramillo y el Anónimo-1792 que siguen la primera edición de la GRAE– al declarar que las partes de la gramática son cuatro, pero separan mayoritariamente los aspectos morfológico-sintácticos de los relacionados con los aspectos más materiales (orales / gráficos), bien porque interpretan que se trata de dos conocimientos relacionados pero distintos, bien porque siguen el ejemplo de la Academia.

Esto, unido a la abundancia de manuales dedicados a la ortografía que aparecen durante el periodo y la imposibilidad de abarcarlos todos en la presente tesis doctoral, ha llevado priorizar en la investigación correspondiente al segundo periodo el estudio de la oración en sus partes y la combinatoria de éstas –lo que los autores, en su mayoría, integran en la práctica como *gramática*– frente a la ortografía y la prosodia, a las que solo se alude de forma superficial⁸⁴.

b. *Cristóbal y Jaramillo*

Cristóbal y Jaramillo es uno de los muchos maestros que a partir de 1780 escriben manuales gramaticales para el uso de sus propios alumnos.

Poco se sabe de la trayectoria vital este autor más allá de lo que él mismo confiesa: su carrera docente se inicia en Toledo como maestro de primera educación (donde además de publicar su *Arte nuevo* (1793), llevó a cabo un experimento para

⁸³ Rubel alude directamente a la cuarta edición de la GRAE (1796, p. 2). Gómez Asencio considera que la Academia «es, dentro de la tradición española, la primera en adoptar esta estructuración bimembre de la gramática y en rechazar, aunque implícitamente, la Ortografía y la Prosodia como partes integrantes del estudio gramatical del lenguaje, exponiendo, así, una concepción de la Gramática mucho más cercana a la de nuestros días» (*Categorías...*, p. 38). Sarmiento ha justificado esta reducción a dos tratados gramaticales como resultado de la concepción académica de la gramática como «arte de bien hablar», lo que conllevaría la creencia «de que la lengua escrita no es más que la mera transcripción de la hablada y que, por consiguiente, haya considerado innecesario ocuparse en ella de la ortografía y prosodia» («La doctrina gramatical de la Real Academia Española», *Anuario de Letras*, 19, 1981, p. 61). Se trata también, en gran medida, de su vinculación con la enseñanza de destrezas diferentes, al menos por lo que toca a la analogía-sintaxis / ortografía.

⁸⁴ Se reserva para próximos trabajos el estudio de la ortografía como disciplina escolar, su importancia, desarrollo y su vinculación con los métodos de enseñanza de la escritura, tema de verdadera trascendencia en el último cuarto del siglo XVIII.

probar la utilidad de su método para enseñar gramática en 80 días con el Regimiento de Infantería de esa ciudad) y luego en Madrid, donde se incorpora al Real Colegio Académico de Primeras Letras el 22 de agosto de 1795⁸⁵ y donde desarrolló el grueso de su producción (que sepamos, el *Curso de gramática castellana* en 1798 y la *Gramática-ortografía castellana* en 1800).

Las tres obras de este maestro componen un sistema de enseñanza de la lengua muy completo. La primera de las tres está destinada a niños de primera educación y adopta, como ya se ha indicado, una forma muy habitual en los manuales de este tipo: el modelo erotemático; además de esto, junto a la gramática y la ortografía se incluye una calografía o método para enseñar a escribir, algo que desaparece en la segunda de las obras, el *Curso de gramática castellana*, destinada a alumnos de quince años. Esta obra, además, es muy breve y está pensada como introducción o complemento a la gramática de la Academia, aunque no por ello carece de entidad propia. La tercera de las obras, la *Gramática-ortografía castellana*, como ya hemos dicho, no es una gramática en sentido estricto y trasciende las fronteras de la primera educación⁸⁶.

Este autor evidencia una importante preocupación por los métodos de enseñanza muy habitual en la época, ya que se consideraba que el atraso educativo era consecuencia de un método de estudios caduco, erróneo y poco apropiado para la edad y carácter de la infancia. Jaramillo propone un método de aprendizaje gramatical propio que necesita de unos manuales específicos. Así, escribe una serie de tratados en los que adapta a dicho método la teoría gramatical expuesta por diferentes autores, aunque señala que su principal fuente es la Academia.

Dicho método unifica la necesidad de una formación gramatical inicial, con el deseo de que ésta sea breve, un paso rápido y eficaz hacia otros conocimientos (la ‘puerta’ a las artes y las ciencias); para ello, propone una enseñanza gramatical

⁸⁵ En el *Diario de Madrid* del 27 de noviembre de 1796 aparece anunciada la apertura de su escuela madrileña: «Don Guillermo de Cristóbal y Jaramillo, Maestro de Primeras letras que ha sido por S. M., en la ciudad de Toledo por espacio de diez años, y al presente uno de los individuos del Real Colegio Académico de esta Corte, hace saber que ha abierto su escuela en la Calle de la Concepción Jerónima» (*apud* COTARELO, *op. cit.*, p. 236).

⁸⁶ Como se sabe, es una obra destinada ya no a los alumnos, sino a los leccionistas, es decir, a aquellos que se preparan para ejercer el oficio de maestro. Con quince años e incluso antes, un alumno capacitado podía ser incluido como leccionista y en poco tiempo examinarse profesionalmente para maestro. Así por ejemplo, Vicente Naharro, maestro que regenta una de las ocho Escuelas Reales de Madrid, la del cuartel de Maravillas en 1796, tiene un discípulo de catorce años del cual afirma «que en quatro años había aprendido lo suficiente para examinarse de maestro, a cuya profesión aspira» (ANDIOC, R.: «Notas a la primera enseñanza en Madrid a finales del siglo XVIII», en *El siglo que llaman ilustrado [Homenaje a Francisco Aguilar Piñal]*, Madrid, CSIC, 1996, T.1, pp. 77-78).

articulada en varios pasos y que va poniendo en práctica con niños y jóvenes de diversas edades: para los niños de poca edad establece un periodo de un año, diez meses con niños un poco más crecidos, seis meses para los mayores de doce años y ochenta días para los mayores de quince. Para que no quepa duda de la validez de su método, lo pone a prueba con el Regimiento de infantería de Toledo con, según él mismo indica, notable éxito, así como en sucesivos exámenes públicos, ya en la Corte⁸⁷.

Este método se articula de forma diferente en cada obra:

- En la primera de sus obras (1793), el número de lecciones asciende a treinta. El profesor explica cada lección, que el alumno debe memorizar, luego ponen en práctica lo aprendido sobre un texto de forma oral y por escrito y por último han de repasar las lecciones, repitiéndolas de memoria.

- En el segundo trabajo (1798), nuestro autor ya ha experimentado este sistema durante cinco años, y lo reforma en gran medida; se trata, además, de alumnos de quince años y no de poca edad, como el anterior. Esta vez se articula en cierto número de lecciones, unas teóricas, otras prácticas y otras de repaso. Las lecciones teóricas ascienden a veinticuatro y se trabaja sobre ellas hasta tres veces, cada vez con una participación mayor del alumno, ya sea sobre un texto, con composiciones propias o corrigiendo errores; al final, se dejan las últimas ocho lecciones para repasar. No hay que olvidar que es un manual pensado como complemento a la GRAE-1796, así, los alumnos trabajan sobre ambos tratados, además de contar con la explicación adicional del maestro.

Este método de enseñanza se basa, principalmente, en la articulación de la primera enseñanza en clases diversas, en función de las capacidades de los alumnos. Esta idea, extendida principalmente por Anduaga y sus seguidores, conlleva hasta tres estadios dentro de la enseñanza primaria: una clase inicial, «por lo que pertenece a leer»; una clase intermedia, donde los alumnos ya leen «de corrido» y que se destina al aprendizaje de la escritura, principalmente, y una clase superior, donde los alumnos se perfeccionan tanto en los usos lingüísticos – prácticas de lectura y escritura, ortografía, gramática, epistolografía, etc.–, como en aritmética, moral, religión, etc. Esta articulación conlleva, además una clasificación de las escuelas según los niveles que

⁸⁷ *General utilidad nacida de particular aplicación : quinto examen público de los alumnos del curso de gramática-ortografía castellana...*, Madrid, Jerónimo Ortega, 1800; *Exámenes de los alumnos del Real Estudio de Gramática-Ortografía castellana : establecido y regentado por el catedrático de primera educación Don Guillermo Antonio de Cristobal y Xaramillo*, Madrid, José Doblado, 1800 y *Certámenes de gramática y ortografía castellana que tendrán los alumnos del real estudio de don Guillermo Antonio de Cristobal y Xaramillo ...* Madrid, [s.n.], 1803 (José Doblado).

imparten, es decir, habrá escuelas de primera –principalmente en la Corte–, que imparten todos los niveles, escuelas de segunda y escuelas de tercera –en las que sólo se enseña a leer, escribir, contar y doctrina cristiana–, las más numerosas.

c. Herranz y Quirós

Se tienen bastantes datos sobre este gramático, gracias al *Memorial* que él mismo confeccionó en 1833 con motivo de la solicitud de su jubilación al Ayuntamiento de Madrid. Nació en 1755 y fue miembro del Real Colegio Académico de Primeras Letras desde 1786, regentando las escuelas de la calle Santa Isabel, primero y, posteriormente la del Barrio de la Cruz. Además de ello, formó parte de la Real Junta de Exámenes de Maestros de Primeras Letras y fue Revisor de letras, firmas y papeles sospechosos por nombramiento del Consejo de Castilla⁸⁸.

Cuando regentaba la escuela de la calle Sta. Isabel, en 1796, se lleva a cabo la «Visita general de escuelas» realizada en virtud de una Real Orden del Consejo de 13 de octubre de 1796.⁸⁹ En el informe derivado de esa ‘Visita’⁹⁰, se indica claramente que Herranz utiliza «algunos libros elementales compuestos por él mismo» (p. 80), y la comisión, además, comenta lo adelantados que están los niños en gramática y aritmética –materias que integran los dos libros compuestos por el autor–. Interesantes también resultan las quejas que este maestro emite contra el Colegio Académico, que «le impide dar mayor extensión a esta enseñanza» (p. 81), dado que la creación de la Academia de Primera Educación va a responder a motivaciones similares a las que argumenta este maestro.

El manual de Herranz va a ser con diferencia el que más éxito editorial tenga a lo largo del siglo XIX, entre los que integran esta investigación⁹¹. Al parecer, lo publica por primera vez en 1795, aunque un año después lo remoja y saca a la luz dos

⁸⁸ Para más datos, *vid.* COTARELO, *op. cit.*, pp. 340-344.

⁸⁹ ANDIOC, art. cit., p. 74. En las citas del informe, la paginación corresponde al trabajo de Andioc, ya que no ha sido posible su consulta directa.

⁹⁰ En ella se nombra también a Jaramillo, aunque difícilmente se indica nada de él, puesto que era un recién llegado y apenas había tenido tiempo de establecerse. El informe, sin embargo, sí que hace referencia a su método, ya que Jaramillo informó a la Comisión e incluso le entregó una copia de su libro (p. 81).

⁹¹ Como ya se señaló, han sido localizadas más de treinta ediciones y reediciones de esta obra, realizadas tanto en América como en Europa.

compendios del mismo, uno ‘mayor’ (siete pliegos en 8°) y otro ‘menor’ (cuatro pliegos en 8°)⁹²:

Advirtiendo yo entonces, y aún mucho después la inobservancia de tal precepto en las escuelas de esta Corte [se refiere a la determinación en los Estatutos del Colegio Académico de la enseñanza de la gramática castellana], ya por el volumen excesivo de la *Gramática* designada; ya porque los profesores desean tenerla en diálogo, para mejor inteligencia de la niñez me dediqué en 1795 a componer una Gramática más reducida que la de la Academia y que contuviese las partes de *Prosodia* y *Ortografía*, que aquella tiene en tomo separado. Mas viendo frustrado mi objeto, por haberme extendido demasiado, resolví sacar un extracto de ella suficiente para los niños, como lo conseguí ordenando el presente Compendio⁹³.

Además, su manual aparece citado en el *Real decreto de 16 de febrero de 1825, aprobando y mandando poner en ejecución el plan adjunto y reglamento de Escuelas de Primeras Letras*⁹⁴: «Art. 23. Los rudimentos de Gramática Castellana y de Ortografía se enseñarán, o por el *Compendio* de D. Narciso Herranz, o por el titulado *Elementos de Gramática Castellana o de la Lengua Española*».

Herranz ofrece un tratado que se dirige no tanto a los alumnos, como a los profesores, a los que invita a adaptar el método particular de cada uno a las habilidades de sus alumnos. Del mismo modo, otros autores son conscientes de que el trinomio [profesor-manual-alumno], en realidad, en la mayoría de los casos se convierte en [(profesor-manual)-alumno], en especial en las escuelas para niños pobres⁹⁵, donde no se podía costear el precio de un manual por alumno⁹⁶. De hecho, el trascurso de la lección seguía un esquema similar a este:

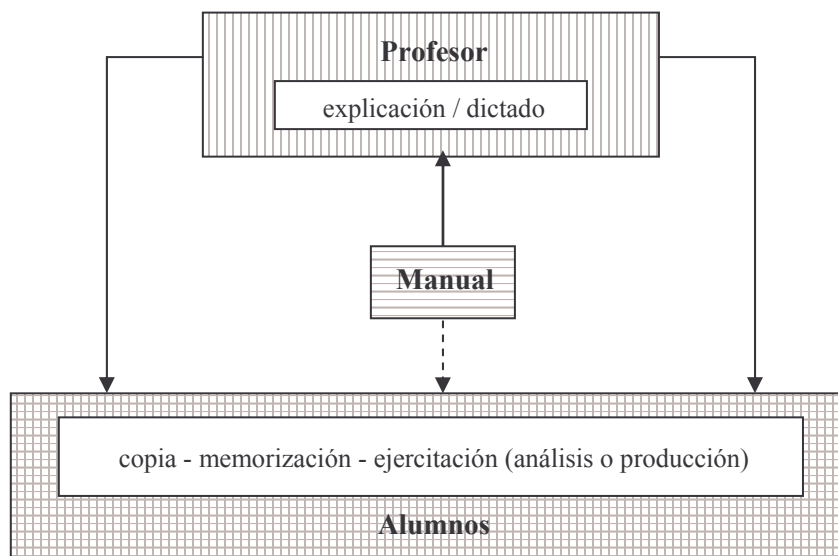
⁹² El manual que se estudia en esta tesis doctoral corresponde a la sexta impresión (1815), como se indicó con anterioridad. No se descarta, sin embargo, hallar en el futuro alguna de las cinco ediciones anteriores y la posible modificación de los datos aquí expuestos.

⁹³ Citado por Cotarelo (*op. cit.*, p. 343) del Prólogo de la 17ª edición del *Compendio mayor...* (1904).

⁹⁴ VILLALAIN, *op. cit.*, p. 82.

⁹⁵ Tanto las ocho Escuelas Reales de Madrid, como las veinticuatro del Colegio Académico debían, por ley, admitir un cierto número de alumnos pobres por clase. El gobierno promulgó diversas Órdenes por las cuales se proveyó a las escuelas de ciertos manuales a costa de las arcas públicas -v. gr., la *Circular del Consejo mandando distribuir ejemplares de la obra de D. Torcuato Torío de la Riva «Arte de escribir por reglas y con muestras» a todas las escuelas, pagándose de los Propios y Arbitrios*, 3 de abril de 1801 (Archivo Histórico Nacional, Consejos, lib. 1500, nº 80)-. Caso aparte es el de los Escolapios, quienes otorgan gran importancia al manual y equipan a su alumnado para el trabajo en el aula.

⁹⁶ Un manual como el *Arte de Escribir* de Torío costaba, en edición rústica (en 4°, pergamino y con encuadernación en media pasta) 72 reales. Si se tiene en cuenta que esa cantidad suponía 17 veces más de lo que ganaba un jornalero en un día, y casi 10 veces la cantidad que se calcula necesitaba un estudiante universitario para subsistir diariamente, se evidencia que ese tipo de obras no estaba al alcance de cualquiera. Cfr. RAMOS, A.: «El valor de la lectura», *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo* (Revista



Torío, por ejemplo, es consciente de esta dualidad –no hay libro del alumno / libro del profesor, sino un único texto que se adapta a las capacidades del alumnado– y así lo expresa en una carta dirigida a Andrés López y Sagastizábal, director del Real Seminario de Nobles de Madrid⁹⁷:

Porque habiendo dado a los maestros en mi *Arte de Escribir* una obra elemental, estensa y metódica por donde poder enseñar, debía proporcionar otra correspondiente a los discípulos por donde a poca costa pudiesen aprender (...). En este supuesto, no me detendré en añadir o quitar lo que juzgue conveniente sobre lo que digo o degé de decir en mi *Arte*; porque así como este debe ser principalmente para uso de los maestros, así su *Compendio* (...) lo deberá ser para el de los discípulos (1801, pp. 10 y 13).

No se sabe si llegó finalmente a publicar este compendio, ya que las obras que continúan su *Arte* –la *Ortología* (1801) y el *Compendio de gramática y ortografía* (Anónimo, 1811)– se presentan, de nuevo, como obras más destinadas al uso del maestro que del discípulo.

del Grupo de Estudios del Siglo XVIII, Universidad de Cádiz), nº 6, 1998, pp. 63-71; *vid.* también HAMILTON, E. J.: *Guerra y precios en España: 1651-1800*, Madrid, Alianza, 1988 [1947] (versión española de Lourdes Iglesias).

⁹⁷ Dicha carta está fechada en Madrid, a 29 de noviembre de 1799 y está colocada a modo de prólogo en las ediciones de su *Ortología* (1801).

3.2.2.2. El *Método Uniforme* de los escolapios

Las Escuelas Pías fueron fundadas por San José de Calasanz a principios del siglo XVII y tenían entre sus principales propósitos el ministerio de la educación. Calasanz se dedicó activamente a la educación de los hijos de las clases populares en Roma, desde inicios del siglo XVII, y fue elaborando de modo explícito su pensamiento pedagógico, que supuso una ruptura respecto a las ideas anteriores: por un lado, por el interés práctico demostrado en favor de la educación de las clases populares desde los primeros años y, por otro, por la orientación científica dada a la enseñanza, además de la tradicional humanística. En diversos escritos fundacionales, Calasanz hace un planteamiento teórico claro de lo que pretende con la obra iniciada: contribuir, por medio de Escuelas Pías, a la reforma de la sociedad y a la felicidad temporal y eterna de las personas, educando a los niños en la fe cristiana y en las letras humanas.

Esquemáticamente, su pensamiento pedagógico es el siguiente:

- La educación impartida ha de ser completa, integrando las letras y ciencias con la doctrina y piedad cristianas, siendo ésta última prioritaria.
- En el ministerio educativo hay que atender principalmente a los pobres y a los niños desde los primeros años.
- La enseñanza ha de preparar para la vida, incluyendo humanidades pero también ciencias o matemáticas y habilidades prácticas (caligrafía, música, etc.).
- El método didáctico ha de ser breve, sencillo y eficaz para que los niños aprendan en poco tiempo.
- La escuela debe ser graduada y ha de constar, al menos, de cuatro grados en la enseñanza elemental y de otros cuatro para las humanidades y ciencias. Cada alumno pasa individualmente al grado superior cuando esté preparado para ello.
- Todas las escuelas pías tienen un plan educativo común. Pero cada una de ellas tendrá las estructuras educativas adecuadas, según las circunstancias, y un reglamento propio que determinará las funciones diversas y las obligaciones de los alumnos, maestros, directivos, padres de familia, autoridades civiles, etc.⁹⁸

⁹⁸ Estos breves apuntes han sido tomados de <www.calasanz.org>, diciembre 2002.

Los escolapios llegaron a España desde Roma a finales del siglo XVII y se expandieron principalmente por Cataluña y Aragón. Durante la primera mitad del siglo XVIII fundaron la mayoría de sus casas y colegios (por citar algunos, se funda la casa de Barbastro en 1721, la de Daroca en 1728, la de Alcáñiz en 1729, la de Zaragoza en 1731 o la de Valencia en 1738). En 1742 se funda la Provincia de Aragón (todas las casas de España, excepto Cataluña), en 1751 la de Cataluña y en 1753 se erigió la Provincia de Castilla⁹⁹.

En principio, se dedicaron con exclusividad a la enseñanza de las primeras letras, aunque intentaron también abarcar la educación secundaria, sin lograrlo debido a la firme oposición de los jesuitas. En la segunda mitad del siglo XVIII, la situación cambia y los colegios escolapios adquieren una posición más sólida tanto en la primera enseñanza como en la secundaria.

Ya se ha hecho referencia a la gran importancia que tuvieron los escolapios en España; en gran parte, su éxito se debió, por un lado, a la expulsión de los jesuitas y el enorme vacío que éstos dejaron, que fue en gran medida llenado por las Escuelas Pías, y, por otro, a la modernidad de sus planteamientos educativos, que estaban en consonancia con el espíritu ilustrado. Además, aceptaron el regalismo hasta tal punto que pusieron a la disposición de Carlos III sus centros para convertirlos en escuelas públicas. Si se tiene en cuenta que contaban, además con un cuerpo de maestros ya formados, con una enseñanza uniforme, con un tipo de letra unificado, que con su labor contribuían a la castellanización en las provincias de la antigua Corona Aragonesa y que sus prácticas educativas de domesticación se avenían bien a los deseos del gobierno ilustrado (aplicadas a ciudadanos de segunda categoría)¹⁰⁰, es posible entender no sólo que se expandieran con rapidez, sino que muchos tratadistas recomendaran su método como el único posible para la modernización definitiva de la educación¹⁰¹.

La uniformidad, recomendada ya por Calasanz, fue una norma en los colegios escolapios. En España, se publicaron hasta cuatro *métodos uniformes* en la segunda

⁹⁹ Vid. FAUBELL, V.: *Acción educativa de los escolapios en España (1733-1845)*, Madrid, Fundación Santa María- Instituto universitario «Domingo Lázaro» de la Universidad Pontificia de Comillas, 1987, y también RABAZA, C.: *Historia de las Escuelas Pías en España*, Valencia, 1917-1918, 4 vols.

¹⁰⁰ Cfr. VARELA, J.: «La educación ilustrada o como fabricar sujetos dóciles y útiles», *La Educación en la Ilustración Española*, n.º extraordinario de la *Revista de Educación*, 1988, p. 267. Esta autora incide en la enorme influencia de los escolapios en el *Plan* de 1825, en el *Reglamento* de 1838, y, en general, en todos los proyectos educativos del XIX (pp. 268-269).

¹⁰¹ Anduaga, en su *Discurso sobre la utilidad de la buena educación* (Madrid, Imprenta Real, 1790), recomienda claramente la extensión de las casas escolapias por todo el reino y la aplicación de su Método Uniforme en combinación con los Estatutos del Colegio Académico (p. 8).

mitad del siglo XVIII, el más importante de los cuales fue el de la Provincia de las dos Castillas, publicado por el P. Scío de San Miguel en 1780 y cuya influencia alcanzó a otras Provincias como Cataluña¹⁰², el *Método uniforme para las escuelas de cartilla, deletrear, leer, escribir, aritmética y ejercicio de Doctrina christiana, como se practica por los Padres de las Escuelas Pías*, (Madrid, Pedro Marín).

En el prólogo, el escolapio –que llegaría a ser preceptor de los Infantes– indica que la adopción de un método sólido, fácil y uniforme facilitará, por un lado, adelantar en el «modo de enseñar con más facilidad, mayor aprovechamiento y menor tiempo», y, por otro, mantener y fortalecer la uniformidad demandada por el fundador «siendo una misma la enseñanza, no sólo en la substancia, sino también en el orden y disposición material».

Por lo que atañe al objetivo de este trabajo, incluye, dentro del «Método que deben observar los maestros en las Escuelas de primeras letras», unos «Breves elementos de la ortografía o recta escritura Española, acomodados a la capacidad de los niños que aprenden a escribir» (pp. 33-42) y una «Escuela de Gramática Castellana» (pp. 43-45).

Scío incluye el aprendizaje de la ortografía en la clase de escritura. Da toda una serie de reglas que incluyen las letras del alfabeto, en qué circunstancias se usan y precisa el empleo de las mayúsculas y de los signos de puntuación. Sin embargo, indica que

No es este un tratado formal de ortografía: este ya lo tienen hecho los Señores Académicos de nuestra lengua. Aquí solo pondremos las reglas más necesarias, y generales para que los niños se acostumbren a la recta escritura (p. 33).

En cuanto a la gramática castellana, los escolapios le dan gran importancia, no sólo en el marco de la castellanización, sino como parte integral de la enseñanza de la lectura y la escritura, además de como iniciación para estudios posteriores.

¹⁰² Sobre la figura del P. Scío, *vid. Analecta Calasanciana*, número extraordinario, 1961. Sobre el método uniforme, además de la obra de Faubell, puede consultarse LASPALAS, J.: «Una alternativa para la educación popular en la España del siglo XVIII: el *método uniforme* del Padre Felipe Scío», en *Revista Española de Pedagogía*, Año LII, nº 199, septiembre-diciembre 1994; se ha consultado la reimpresión de este trabajo en *Procesos Históricos. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, <www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/procesoshistoricos/vol2num3/articulo3-3.pdf>, enero 2003.

Sería mucho de desear que se estableciesen en las capitales de todo el Reyno Escuelas públicas de Gramática de la Lengua Castellana, en que se pudiese aprender por reglas fijas. No hay ninguna lengua, que no necesite de este fundamento, si se ha de poseer con perfección, para dar razón de lo que en ella se escribe o se habla (p. 43)

La «Escuela de gramática castellana» se ocuparía enseñar «nuestra lengua por reglas y preceptos», para que, «después de haber aprendido los niños en las antecedentes las primeras letras, se instruyan con método en los fundamentos de la lengua castellana, que les enseñarán a dar razón de lo que hablan y escriben» (p. 44). Se trata, además, de una enseñanza que está a medio camino entre la de tipo elemental y la de nivel medio. Se impartía a los alumnos de la «clase de escribir», que constituiría un segundo ciclo de la enseñanza primaria y en la que se integra también la «escuela de aritmética» tal y como se aprecia en el cuadro de la página siguiente¹⁰³:

¹⁰³ Extraído de LASPALAS, art. cit.

**Organización de una escuela elemental según el *Método Uniforme*
del Padre Felipe Scio (1780)**

ETAPA I: APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Escuela de Cartilla

- Clases I-IV: aprendizaje por partes de las letras del abecedario.
- Clase V: aprendizaje conjunto de todo el abecedario.
- Clase VI: aprendizaje sílabas directas.
- Clase VII: aprendizaje sílabas inversas.
- Clase VIII: aprendizaje sílabas mixtas.
- Clase IX: aprendizajes las sílabas consideradas como más difíciles.
- Clase X: silabeo de un texto dividido por guiones.

Escuela de deletrear

- Clase I: silabeo de un texto dividido por guiones.
- Clase II: aprendizaje de los signos de puntuación básicos.
- Clase III: silabeo de un texto dividido por guiones.
- Clase IV: silabeo de un texto no dividido por guiones y en letra normal.
- Clase V: silabeo de un texto no dividido por guiones y en letra cursiva.
- Clase VI: lo mismo y preparación para el ingreso en la siguiente escuela.

Escuela de leer

- Clase I: aprendizaje de los signos de puntuación, números y abreviaturas.
- Clases II-VII: lectura en un libro dividido en seis partes.

ETAPA II: APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

Escuela de escribir

- Una sola clase. Aprendizaje y enseñanza individuales.

Escuela de aritmética

- Clase I: aprendizaje de los números y de la tabla.
- Clase II: aprendizaje de la suma.
- Clase III: aprendizaje de la resta.
- Clase IV: aprendizaje de la multiplicación.
- Clase V: aprendizaje de la división.

Escuela de gramática castellana

- Una sola clase. Aprendizaje y enseñanza colectiva, pero pocos alumnos.

Está destinada, por una parte, a los que van cursar estudios de latinidad y, por otra, es concebida como la última etapa de la enseñanza de primeras letras.

Scío recomienda que los maestros empleen un compendio de Historia de la lengua castellana, y otro de la gramática de la Real Academia. Para el análisis sintáctico y literario se recurre a las obras de Fray Luis de Granada, y a las ‘Cartas’ y los *Claros varones de Castilla* de Hernando del Pulgar.

Hay ciertas semejanzas en el planteamiento de Scío para las primeras letras y el que, con anterioridad, el también escolapio Benito de San Pedro había propuesto para la enseñanza conjunta del latín y el castellano, es decir, para la formación secundaria¹⁰⁴. Los escolapios integran muy tempranamente la gramática castellana en la enseñanza secundaria, así como la historia de la lengua y el recurso a las autoridades como medio de ejemplificación de lo aprendido y, a la vez, fuente de aprendizaje –por medio de la imitación–. El método de Scío representa una simplificación, en aras de lo pedagógico, de la propuesta de San Pedro: la enseñanza de lo lingüístico se convierte así en un continuo desde el castellano hasta el latín, con un centro variable en cada nivel: para las primeras letras el centro es la caligrafía, la escritura, mientras que para la secundaria se trata más de una concepción amplia de las humanidades y, en concreto, de la gramática latina y la castellana y las posibilidades y alcances de ambas¹⁰⁵.

Al margen de la obra de San Pedro, dos autores del corpus de este trabajo son escolapios que redactan manuales para la «Escuela de gramática»: Santiago Delgado y Agustín Díaz.

El tratado de Delgado¹⁰⁶ –del que se conoce una edición (1790) y una reimpresión (1799)– fue utilizado, al parecer, en los colegios de la Provincia de las dos Castillas. Se trata, como se señaló anteriormente, de un manual erotemático de formato enciclopédico –aunque falta, a diferencia de Balbuena o Torío, la aritmética– que engloba la gramática, la caligrafía, la ortografía y la urbanidad.

Delgado se sitúa en la línea de Scío y considera que sin el aprendizaje de la gramática «es poco útil, y menos sólida la enseñanza de la Escritura (...) porque está claro, que siendo lo escrito un retrato de nuestro modo de hablar, si este es viciado, viciada también saldrá nuestra escritura». El escolapio incluso llega a indicar que el

¹⁰⁴ *Vid. infra.*

¹⁰⁵ En la misma línea se encuentra Juan Pablo Ballot. La suya es una gramática destinada a las primeras letras, pero que supera los límites de ésta al integrarse en un sistema de mayor complejidad que incluye la lógica y la retórica. De nuevo, se comprueba la especificidad de un manual fruto de su objetivo institucional, esto es, el centro o institución en el que va a ser empleado, el plan de estudios en el que se integra la enseñanza de la gramática y los alumnos a los que se destina van a ser determinantes en la estructuración y composición del conocimiento gramatical.

¹⁰⁶ Nació en 1763, en Madrid. En 1812 era director del Colegio de Lavapiés. Cotarelo (*op. cit.*, pp. 246 y ss.) cita entre sus obras una *Cartilla de maestros de primera educación para enseñar con método y aprovechamiento a leer, escribir, contar, gramática, etc.* (Madrid, Collado, 1818), así como diversos tratados caligráficos y manuales de escritura, y dice de él que «es uno de los primeros calígrafos españoles y aun europeos» (p. 252).

aprendizaje de la gramática, por esa causa, debería llevarse a cabo «aun antes que los de la Calografía, y Ortografía, o a lo menos al mismo tiempo»¹⁰⁷.

La gramática, pues, se concibe en este nivel como una instrucción destinada a la corrección oral con un claro reflejo en lo escrito. De ahí la definición que da el propio Delgado «arte de hablar bien según el uso de los sabios» (p. 1).

Por su parte, Díaz¹⁰⁸ fue profesor en el colegio escolapio de Lavapiés, para el cual redactó su manual. A diferencia de su compañero de religión, Díaz redacta un tratado que, aún siendo de primera educación, se proyecta al nivel siguiente, dado que concibe su obra como una preparación para la enseñanza del latín:

Se ha dispuesto este tratado con el mismo orden que el Arte de Gramática Latina; asegurados por la experiencia, que por este medio entran los niños sin dificultad no solo al estudio de la latina, sino también en el de la francesa, y qualquiera otra a la que se dediquen¹⁰⁹.

La diferencia entre ambas perspectivas se hace evidente con una simple revisión de las obras: en el tratado de Delgado, la gramática –etimología y sintaxis– ocupa veintiséis páginas, mientras que en el de Díaz se extiende hasta ochenta y cinco. Además de esto, es evidente la simplificación de Delgado –por ejemplo, la ausencia de cuadros paradigmáticos–, frente a una mayor complicación en el tratado de Díaz –en el que aparecen cuadros con las declinaciones, los paradigmas verbales, etc., e incluso el recurso al análisis gramatical–¹¹⁰.

El plan de Scío contempla ambas posibilidades: una enseñanza gramatical inserta en los primeros años de formación que tanto pueden servir de conclusión para el aprendizaje de la escritura como de iniciación a la formación latina.

Los escolapios llevaban a cabo periódicamente exámenes públicos, que permitían evaluar las capacidades de sus alumnos y servían, al mismo tiempo, de muestra de la validez de su método¹¹¹. Esta era una práctica habitual en los colegios

¹⁰⁷ Introducción, sin paginar.

¹⁰⁸ No se tienen datos acerca de este autor; tampoco figura en la portada de la obra, la autoría de la cual ha sido determinada a través de Faubell (*op. cit.*).

¹⁰⁹ Páginas introductorias sin numeración.

¹¹⁰ La definición de ‘gramática’ que realiza Díaz, en contraste con la de Delgado, sí incluye la escritura: «arte de hablar y escribir bien» (p. 1).

¹¹¹ La lista es muy amplia; algunos realizados, precisamente, en el Colegio madrileño de Lavapiés son: *Examen de gramática, latinidad, rethórica y poesía, que ofrecen al publico los Cavalleros Colegiales de las Escuelas Pías de Lavapiés, asistidos de su maestro... Andres de Jesu Christo, en los dias 24 y 25 del ...mes de septiembre de 1774*, Madrid, Imprenta de Pedro Marin, 1774; *Exercicios de doctrina cristiana, elementos de historia sagrada y de España, geografía, calografía, aritmética y dibujo, gramática*

jesuitas que también adoptaron algunos maestros de primeras letras, como Rubio o Jaramillo. Estos exámenes públicos parecen haber sido del gusto de docentes y gobernantes, ya que en 1791, cuando se crearon las escuelas reales, encontramos en *El Diario de Madrid* convocatorias de examen público para niños. También en el *Reglamento* de la Academia de Primera Educación (1797), se oficializan los exámenes públicos anuales para todos los niños de Madrid¹¹².

3.2.2.3. Anduaga y la Academia de Primera Educación

José Anduaga y Garimberti es, junto con los escolapios, uno de los mayores renovadores de las primeras letras en la segunda mitad del XVIII¹¹³. Sus ideas y métodos fueron aplicados por numerosos docentes e incluso por aquellos que se presentaban como sus opositores.

La reforma de Anduaga se dirige, principalmente, a los métodos de escritura: en el siglo XVIII la vieja y tradicional escuela de calígrafos españoles estaba en crisis, por lo que hubo varios intentos de revitalizar este arte¹¹⁴. Eso, unido a las constantes críticas acerca de lo deficitaria que resultaba la primera educación llevó a Anduaga a proponer

castellana y latina, humanidades, retórica y poética á que se presentarán los caballeros seminaristas de las Escuelas Pías del Avapies, el día [25] de Mayo por la tarde a las [4] y los días [26, 27 y 28] por la mañana á las [9] y por la tarde a las [4], Madrid, Imprenta de la Viuda e hijo de Marin, 1800; Exámenes públicos de doctrina christiana, ortología, historia sagrada y de España, calografía, geografía, lengua castellana, latina y francesa, humanidades, retórica, poética y matemáticas a que se presentaran... los caballeros seminaristas del Colegio de Escuelas Pías del Avapies (sic)..., Madrid, [s.n.], 1803 (Imprenta de Benito Cano).

¹¹² Indica Imparato-Prieur («La enseñanza de las primeras letras en España en la segunda mitad del siglo XVIII: contenidos y métodos a través de algunos tratados de enseñanza», *Contextos Educativos*, 3, 2000, p. 249, <www.unirioja.es/Publicaciones/ej/contextos/con03/art13.pdf>, abril de 2003), que las recompensas a estos exámenes podían ser de dos tipos: ropa o pequeñas cantidades de dinero, lo que podía representar un estímulo tanto para los niños como para las familias, ya que quizás aceptaban así más fácilmente que su hijo acudiera a clase.

¹¹³ Para la biografía de Anduaga, puede consultarse RUIZ BERRIO, J.: «Reformas de la enseñanza primaria en la España del despotismo ilustrado: la reforma desde las aulas», en AYMES, *op. cit.*, pp. 3-6. También, COTARELO, *op. cit.*

¹¹⁴ No se encuentra entre los objetivos de esta tesis doctoral realizar una historia de la enseñanza de la escritura, sino mostrar cómo la renovación de la práctica escriptuaria en las escuelas conllevó, ineludiblemente, la inclusión de la gramática y, especialmente, la ortografía como saberes útiles en la primera educación. Para este tema puede verse, además de la obra de Ruiz Berrio ya citada: VIÑAO, A.: «Alfabetización e Ilustración: difusión e usos de la cultura escrita», en *Revista de Educación*, 1988, pp. 275-302 ; también «Aprender a leer en el Antiguo Régimen: cartillas, silabarios y catones», en ESCOLANO, A. (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, pp. 149-191; del mismo autor, «La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico», en *Anales de Documentación*, 5, 2002, pp. 345-359.

un nuevo proyecto de enseñanza primaria, cambiando el currículo sobre un modelo científico, aportando un método y exigiendo una profesionalización de los docentes¹¹⁵.

En 1781 publica anónimamente su *Arte de escribir por reglas y sin muestras*, con una reedición, esta vez bajo su nombre, en 1795¹¹⁶. Además, es autor del ya citado *Discurso sobre la utilidad de la buena educación* (1790). En estas obras, así como en las diversas reuniones y tertulias que lleva a cabo desde 1786¹¹⁷, se basa el llamado «movimiento de San Ildefonso», destinado a renovar las prácticas docentes en la primera educación¹¹⁸.

Su idea busca combinar el método escolapio con los presupuestos iniciales del Colegio Académico, plasmados en sus Estatutos; de hecho, para el objeto de este estudio, la importancia de este movimiento radica, principalmente, en que consolida de manera definitiva la inclusión de la gramática en la primera educación, reforzando la situación creada por los escolapios y el citado Colegio Académico. El autor indica claramente que desde ese año, 1780, no se enseña únicamente

en aquellas escuelas, en muchas de Madrid, y en algunas de las Provincias los conocimientos de leer, escribir y contar (además de la doctrina christiana) con principios sólidos y con un ahorro de tiempo considerable, sino que se enseñan además la ortografía y parte de la gramática castellana (1790, p.16, el subrayado es nuestro).

Para Anduaga, la ortografía es absolutamente necesaria a la primera educación, mientras que la gramática tiene un carácter preparatorio:

¹¹⁵ RUIZ BERRIO, «Le processus de professionnalisation...», pp. 235-236.

¹¹⁶ *Arte de escribir por reglas y sin muestras: establecido de orden superior en los Reales Sitios de San Ildefonso y Valsain, después de haberse experimentado en ambos la utilidad de su enseñanza y sus ventajas respecto del método usado hasta ahora en las escuelas de primeras letras, 2a edición con notas*, Madrid, Imprenta Real, 1795. En la oposición a este método está el origen de la obra de Torío. El centro de la polémica es el sistema de ‘muestras’ caduco y erróneo para Anduaga, pero aceptado por la gran mayoría de los calígrafos. Para este tema puede verse RUIZ BERRIO, «Reformas de la enseñanza...», pp. 3-17.

¹¹⁷ Ruiz Berrio («Le processus de professionnalisation...», p. 242, n. 24) ofrece la lista de profesores que asistían a esas reuniones, entre los que se encuentra, como se observó anteriormente, Cortés Moreno. Al parecer, estos maestros adoptaron la dinámica de una Academia, aunque oficialmente no se constituyen como tal hasta 1791.

¹¹⁸ Ruiz Berrio considera el «movimiento de San Ildefonso» y sus acciones como «la reforma que necesitaban las escuelas y la educación primaria en España. Pero ya les adelanto que *no pudo ser*, y no por aquello de *la ilustración insuficiente*, como reza el libro de Eduardo Subirats, sino principalmente porque las fuerzas vivas en el poder real, la ignorancia, la envidia y los acontecimientos políticos puntuales la debilitaron apenas nacer y la fueron asfixiando hasta eliminarla» («Reformas de la enseñanza...», p. 5).

Los principios de gramática castellana que los niños aprenden con la ortografía, aunque *hasta ahora no son con la extensión que será mas adelante, según se vaya fixando la enseñanza*, ahorrando tiempo en cada operación de las escuelas, y que los niños pasen en ellas el que todavía les falta; y no dexan de descubrirse ya alguna, e indican desde ahora lo que será en breve (p. 19).

Anduaga inicia una serie de reuniones a partir de 1786 en forma de academia particular¹¹⁹; en ella, se dan cita toda una serie de personajes que comparten sus ideas, entre los que destaca el Conde de Floridablanca, quien le abre las puertas de los Reales sitios de San Ildefonso y Valsáin para experimentar su método¹²⁰. A partir de estas tertulias, se constituye en 1791 una Real Academia de Primera Educación, que trató de oponerse al método y al corporativismo del Colegio Académico, aunque ni sus Estatutos ni su Reglamento (1797) fueron legalmente aprobados. El objetivo de dicha Academia era, principalmente, la renovación de los métodos educativos; para ello, se leían y comentaban obras sobre educación, se intentaba la difusión de su método y se publicaban diferentes obras «para abolir el método de enseñanza penoso y erróneo» que se seguía en muchos lugares del país. Entre esas obras se encuentran unos *Extractos de Gramática y Ortografía Castellanas*, lo cual se acomoda a la idea de Anduaga de incluir tanto la gramática como la ortografía entre los conocimientos destinados a las primeras letras¹²¹.

En el Reglamento de la Academia, también se regula la inclusión de la gramática, aunque, a diferencia del Colegio Académico, no se destina ningún manual específico, sino que se indica que

La ortografía, y gramática castellana y la aritmética las aprenderán por los tratados o compendios que elija la Academia, haciendo uso de sus reglas en las oraciones y exemplos que deben ponerse en el encerado¹²².

La Academia no logrará sin embargo su legitimidad¹²³, ya que en 1800, en vista de los enfrentamientos y rivalidades entre esta institución y el Colegio Académico, se

¹¹⁹ Dicha academia contó con la autorización de Campomanes (RUIZ BERRIO, art. cit., p. 244).

¹²⁰ RUIZ BERRIO, art. cit., pp. 231-247.

¹²¹ Al parecer, según indica Ruiz Berrio (p. 245), dicha obra se encuentra entre las señaladas por Ignacio Sancho, secretario de la Academia, en un informe presentado a la administración en febrero de 1793. No se ha localizado ninguna obra con ese título exacto.

¹²² *Apud* MAYORDOMO A. y L. M. LÁZARO LORENTE: *Escritos pedagógicos de la Ilustración*, Madrid, MEC, 1988, p. 439.

fundieron en una sola, para desaparecer en 1804 con la creación de la Junta General de Exámenes.

Con todo, el método se difunde y es adoptado por gran cantidad de docentes, gracias a la participación de Juan Rubio, seguidor de Anduaga, y afamado calígrafo, quien a partir de 1789, fue nombrado inspector de la recién fundada Escuela Modelo de San Isidro y de las ocho Escuelas Reales de Madrid¹²⁴.

Este autor había escrito un año antes, teniendo como modelo las ideas de Anduaga¹²⁵, unas *Previsiones dirigidas a los maestros de primeras letras* (Madrid, Imprenta Real), en ellas indica que se debe enseñar a los alumnos «las reglas generales de la Ortografía castellana, y las nociones de la Gramática de nuestra lengua»¹²⁶, es decir, una enseñanza mínima. Rubio indica que los alumnos deben tener «cierta edad», antes de iniciarse en este estudio; probablemente se refiere a que ambos conocimientos deberán impartirse a partir de que los alumnos sepan leer, es decir, a partir de la segunda clase. No da ningún método para la enseñanza, pues según él todo depende del maestro¹²⁷.

Rubio, además, era el responsable de la Escuela de la Real Comitiva, destinada a los hijos de los empleados de la Corona; su currículo comprendía:

- Ortografía castellana y las partes más necesarias de la gramática.
- Escritura de una o diversas páginas con diversas escrituras, tras el aprendizaje de las reglas y principios de formación de los diversos caracteres españoles y otros.
- Conocimiento y práctica de las reglas de la aritmética.
- Doctrina cristiana y los fundamentos de la buena moral y urbanidad.

En principio, ni Rubio ni Anduaga recomiendan ningún manual específico, ni citan a la Academia. Esto es debido, muy probablemente, a que pretenden, entre otras cosas, distanciarse del inmovilismo del Colegio Académico –algo de lo que se quejaban

¹²³ Entre otras cosas, por la caída en desgracia de su principal valedor, Floridablanca, a partir de 1792 y la marcha de Anduaga del país.

¹²⁴ ANDIOC, art. cit., pp. 73-74.

¹²⁵ Había puesto este método en práctica con notable éxito, en el Regimiento de cadetes de Ocaña, en 1786 (recuérdese que Jaramillo hará algo similar con el suyo unos años después, en Toledo). El éxito de esta experiencia supone un triunfo para Anduaga y posibilita la imposición de su método, de la mano de Rubio, en las instituciones educativas vinculadas a la Corona (los Reales Sitios y las Escuelas Reales).

¹²⁶ RUBIO, *op. cit.*, p. 32, *apud*, IMPARATO-PRIEUR, art. cit., p. 248.

¹²⁷ IMPARATO-PRIEUR, art. cit. En opinión de esta autora, Rubio «No pretende formar al maestro ideal, sencillamente aspira a darles un plan coherente de estudios que permita uniformizar la enseñanza primaria en Madrid, en un primer momento, en el resto de España después. A partir de allí, cada maestro se las arregla como mejor pueda». Esta idea será seguida por otros profesores como Herranz, quien, como se vio, incita a los profesores a crear y adaptar sus propios materiales.

miembros de esa institución como Herranz—. Su idea de uniformidad se dirige más hacia el plan de estudios y menos hacia un manual concreto, aunque la propia Academia de Primera Educación fomentará la realización de textos educativos, manuales, etc.

Lo verdaderamente importante es la ratificación de un plan donde la gramática castellana alcanza un papel propio, disgregado de la gramática latina y de las cuestiones castellanizadoras.

Su influencia, junto con la de los escolapios, fue determinante. Así lo reconoce Torío de la Riva¹²⁸. Este calígrafo palentino¹²⁹ escribe su manual¹³⁰ con una clara intención opositora a las teorías didácticas —en materia de escritura— de Anduaga, pero, al mismo tiempo, reconoce la importancia de su labor:

Sin este poderosísimo estímulo hubieran permanecido [los profesores] tal vez con el método de rutina que habían abrazado, y no hubieran alambicado la materia tan finamente como lo han hecho, ni comprendido en la enseñanza de sus escuelas los elementos de Gramática y Ortografía castellanas, que estaban tan olvidados, y son tan útiles para lo que no siguen después carrera literaria, y desean aprender a escribir bien (1798, p. 73).

La inclusión de la gramática y la ortografía como herramientas inherentes al aprendizaje de la lectura y la escritura en la primera educación queda firmemente establecido tras la institucionalización del *Arte* de Torío, merced una Real Orden de 31 de enero de 1801¹³¹ que indica que dada

¹²⁸ Se incluyen aquí ciertas reflexiones sobre este autor, pese a que no perteneció a la Academia de Primeras Letras. Sin embargo, su obra y su posterior difusión tienen mucho que ver con Anduaga —y Floridablanca—, en tanto que su origen primigenio fue la oposición al método sin muestras y su enorme difusión se debió, en gran medida, a la caída en desgracia de Floridablanca, que hizo necesaria la búsqueda de otro ‘maestro-estrella’ laico con un método exitoso que satisficiera las expectativas del público. No hay que olvidar que la educación es uno de los grandes temas del momento y que suscitaba un enorme interés.

¹²⁹ Torcuato Torío de la Riva fue un importantísimo calígrafo cuyo método fue utilizado en todo el Reino, gracias a su oficialización. Nacido en Palencia (1759-1820), perfeccionó su escritura con los escolapios de la Corte, a la cual acudió en 1779, y aprendió idiomas en la Academia de San Fernando. Ejerció varios cargos públicos de importancia, como el de oficial mayor del Archivo de Altamira, Escritor de Privilegios del Consejo y Cámara de Indias (1788) y del Consejo y Cámara de Castilla (1801). En 1806 fue nombrado vocal de la Junta Central de Primera Enseñanza y, además, fue socio de la Económica Matritense. Para más datos biográficos, *vid.* COTARELO, *op. cit.*, vol. II, p. 272 y ss.

¹³⁰ Es un autor que pretende dotar a alumnos y profesores de un manual unitario para toda la primera enseñanza, un libro que reúna todos los conocimientos que han de adquirir los alumnos en sus primeros años de formación (*vid. supra*). Con esta idea, escribe lo que Lázaro denominó «la, con toda probabilidad, primera enciclopedia escolar» (*Ideas lingüísticas...*, p. 193).

¹³¹ Archivo Histórico Nacional, Cons. Lib. 1500, n° 80.

la utilidad y adelantamiento que de la observancia del método que establece en todas sus partes se ha experimentado en el Real Seminario de Nobles de esta Corte y en otros establecimientos dedicados a la primera enseñanza; a fin de que ésta se logre generalmente, observándose el sistema de Torío, se ha servido S.M. de mandar que se distribuyan ejemplares de su obra á todas las Escuelas de las Ciudades, Villas y Lugares del Reyno (...) y también á todas las Sociedades Económicas, Universidades Literarias, Seminarios, Academias, Colegios y demás Cuerpos y Comunidades á cuyo cargo esté la primera educación de la juventud (...).

Se trata, sobre todo, de la imposición de un sistema uniforme para la enseñanza de la escritura en todas las instituciones educativas, pero, al mismo tiempo, se extiende la fórmula utilizada por escolapios, seguidores de Anduaga, miembros del Colegio Académico, etc. Para el calígrafo palentino, la gramática y la ortografía son conocimientos importantes, pero frente a Anduaga o los escolapios, él ve un destinatario claro para este tipo de aprendizajes: la gran cantidad de personal que se destina al «ejercicio de la pluma», es decir, a la burocracia:

Da lástima ver por falta de estos principios en los que escriben los yerros substanciales y materiales que contienen la mayor parte de los documentos y escritos que se destinarán a la posteridad para la conservación de los derechos de la Corona y particulares (1798, p. XV, nota).

El autor considera que la gramática «nos enseña a hablar y escribir nuestro idioma», mientras que la ortografía «nos da reglas para escribir con propiedad, y leer con sentido y tono de voz que corresponde, y sus mismas notas nos manifiestan» (1798, p. XIV). Es decir, al igual que Balbuena, Torío distingue dos tipos de conocimientos el ‘substancial’ y el ‘material’, y los divide en su tratado en apartados distintos.

Divide a los alumnos en tres clases: los principiantes, que ven los tratados de ortografía y gramática por primera vez, los de la segunda clase estudian estos libros por segunda vez y los de la tercera por tercera vez. El método adoptado es, principalmente, el uso de la memoria y de la repetición, apoyado por el recurso a las preguntas y respuestas.

El manual de Torío fue empleado en multitud de escuelas de todo el Reino, sin embargo, hay que hacer ciertas matizaciones. Principalmente, nos encontramos ante un calígrafo, que, de forma accesoria incluye en su manual la gramática, la ortografía, la

aritmética, etc.¹³². De este modo, por ejemplo, su método se prueba en el Real Seminario de Nobles, pero no así, en principio, la gramática, como indica el director de tal institución –Andrés López y Sagastizábal– a nuestro autor¹³³:

Con igual motivo hubiera propuesto también los principios de *gramática* y *ortografía* castellana de Vm., por considerarlos muy convenientes a los niños en esta primera y principal parte de su educación, si las atenciones y respetos que con tanta atención se merece la Real Academia Española no me hubiera obligado a preferir los suyos.

Un poco más abajo, López y Sagastizábal incide de nuevo en las razones para preferir una obra como la de Torío –brevedad, utilización de la fórmula dialogada–, frente al tratado académico y le anima a publicar por tratados separados su *Arte*.

Pese a las reticencias del director del Seminario de Nobles, se tiene constancia de la utilización de los tratados gramaticales y ortográficos de Torío e incluso, de su publicación aislada. El palentino no duda en citar a la Real Academia como autoridad máxima de su obra, tal y como hacen otros autores coetáneos, aunque, de nuevo, se trata más de afianzar su obra en la *auctoritas* que de sintetizar las obras de la docta Institución.

Antes de finalizar el apartado destinado a la primera educación, es necesario destacar algunas cuestiones. En primer lugar, es interesante el cambio de concepción entre la primera y la segunda etapa: si en la primera etapa la castellanización era uno de los principales motores para la enseñanza de la gramática, y su desarrollo se daba, principalmente, en la periferia (Cataluña, País Vasco, Valencia, etc.), en la segunda etapa la situación es distinta: el foco principal de inclusión de la gramática española como materia de enseñanza se encuentra en la Corte y responde a un deseo de consolidar una técnica manual –la escritura– mediante la adquisición de un correcto

¹³² Sin embargo, esta auxiliaridad no equivale a simplicidad. En Torío, se aprecia claramente un deseo de dotar a los maestros –destinatarios primeros de su manual– de todos aquellos conocimientos necesarios para su labor educativa. Así, como veremos, la gramática se amplía respecto de otros tratados similares (por ejemplo, Balbuena o Delgado), y evoluciona hacia una mayor complejidad en sus ediciones sucesivas.

¹³³ 29 de noviembre de 1799, en *Ortología*, 1801, parte introductoria. Posteriormente, en los diversos planes decimonónicos, encontramos el *Arte* como manual de caligrafía, junto con otros textos específicos destinados a la gramática, la aritmética, etc. Así ocurre, por ejemplo, en el *Plan* de 1825, citado con anterioridad.

dominio idiomático. Esto ya se encuentra en la primera etapa, pero es determinante en la segunda.

La admisión total de esta fórmula por parte de los emergentes e importantes escolapios, de las instituciones que otorgaban los títulos de maestros –y que, de hecho, incluían la gramática entre los conocimientos a examinar en los aspirantes a docentes– y de autores de gran influencia conlleva la generalización de su enseñanza y, por tanto, la multiplicación de obras destinadas a ésta.

La organización de las obras es, básicamente, la misma:

- Adopción del sistema dialogado.
- Separación práctica entre la gramática –partes de la oración separadas o en combinación– y la ortografía –pese a admitir, en lo teórico, que la ortografía es una parte de la gramática–.
- Definiciones concisas acompañadas de ejemplos de producción propia.

En general, los autores intentan adaptarse a los requerimientos de brevedad y sencillez a los que obliga el destino didáctico de los textos. Sin embargo, a este respecto, se puede considerar que hay dos formas de interpretar la disciplina gramatical en la primera educación, que se plasman de forma clara en los manuales:

- La gramática como útil integrado en la enseñanza de la lecto-escritura.
- La gramática como práctica propedéutica.

Los profesores del Colegio Académico, Balbuena y, entre los escolapios, Delgado, serían claros exponentes de la primera tendencia, con gramáticas muy breves y concisas. Díaz o Ballot sirven como ejemplo de la segunda tendencia, con gramáticas de mayor amplitud. En otro escalafón se encuentran Torío, cuya obra se destina al maestro, o Puig, cuya obra no sólo no cuenta con la presencia importante de la gramática académica, sino que se destina a un público variado –niños / adultos– principalmente hablantes de catalán.

3.3. La enseñanza secundaria

3.3.1. Introducción

Frente a la aparente uniformidad de los estudios elementales¹³⁴, la enseñanza secundaria, muestra una tendencia absoluta hacia la heterogeneidad¹³⁵.

Como punto de partida, hay que distinguir claramente –en especial, a partir del último cuarto de siglo– los estudios intermedios entre las primeras letras y la universidad frente a las enseñanzas técnicas¹³⁶. Los primeros se imparten en muy diversos centros –colegios de nobles, seminarios, colegios religiosos, escuelas privadas, etc.– en los que las asignaturas ofrecidas son de lo más variopinto, especialmente tras la expulsión de los jesuitas en 1767 y la consiguiente cancelación de la *ratio studiorum*. El latín sigue siendo todavía el centro, pero se implementa con el aprendizaje de lenguas vivas, matemáticas, danza, y toda una serie de asignaturas *à la mode*. Los segundos surgen al calor del reformismo ilustrado y su convencimiento de que la formación de las clases bajas es algo beneficioso para la nación¹³⁷; esto es, los ilustrados creen necesario,

¹³⁴ En cuanto a sus contenidos generales, se entiende.

¹³⁵ Los datos que se conocen sobre la enseñanza secundaria en el periodo estudiado son mucho más escasos que los que se han mostrado para las primeras letras. En opinión de Jean Luis Guereña «l’histoire de l’enseignement secondaire a été en quelque sorte le ‘parent pauvre’ de l’historiographie éducative en Espagne, face au développement spectaculaire de l’histoire de l’alphabétisation et de la scolarisation élémentaire et à l’histoire de l’université déjà bien consolidé» («La construction des disciplines dans l’enseignement secondaire en Espagne au XIX^e siècle», *Histoire de l’éducation*, 78, 1998, p. 58). La filiación institucional de los autores estudiados es muy variada, por lo que se va a tratar, principalmente, de tres centros representativos: el Seminario Andresiano de Nobles de Valencia, el Instituto Asturiano de Ciencia y Mineralogía de Gijón, y la Escuela privada de latinidad de Agustín Muñoz en Sevilla. El resto de autores y centros se traen a colación en estos apartados.

¹³⁶ Siempre teniendo presente que la enseñanza secundaria no es el segundo grado de un sistema en el que la enseñanza primaria sería el primer grado, sino que se trata bien de un continuo (*v. gr.* los colegios escolapios), bien de enseñanzas diferenciadas en cuanto extensión, alcance, objetivos, etc. Mientras que la primera educación y la enseñanza universitaria son objeto del reformismo borbónico, la secundaria apenas despierta su interés, fuera de algunos intentos por mejorar la situación de las escuelas de gramática o del apoyo a las fundaciones de las Sociedades Económicas, etc. Sin embargo, este nivel experimenta importantes cambios consecuencia no sólo de la acción de los ilustrados, sino, sobre todo, de la expulsión de los jesuitas, lo cual crea un vacío importantísimo (*vid. supra*).

¹³⁷ Esto requiere de cierta matización. La extensión de la educación secundaria en cuanto a número de alumnos es mucho menor que en el caso de las primeras letras, dado que tales enseñanzas se consideran inicialmente restringidas a las capas altas de la sociedad, por el manifiesto elitismo de los estudios humanísticos: «El latín debía enseñarse a los miembros ricos, nobles y por naturaleza superiores de la sociedad (...) pero su extensión a las masas solo serviría para fomentar aspiraciones a tareas que estaban por encima de su status natural, debilitando por ello a la nación y amenazando el lugar ocupado por la elite gobernante» (KAGAN, *op. cit.*, p. 44). Hay, pues, una diversidad de objetivos entre instruir al pueblo e instruir a las clases elevadas: la educación popular cumplía la función de educar en la aceptación y mantenimiento de su modo de vida y del *statu quo*. En cambio la educación de las capas dominantes tiene

por una parte, la extensión de los estudios elementales –leer, escribir, contar y doctrina cristiana– y, por otra, el fomento del aprendizaje razonado de los oficios. Esto conlleva la aparición de centros de formación de diversa índole en los que el eje del aprendizaje ya no son las humanidades, sino todas aquellas materias útiles para la navegación, la minería, el ejército, etc.

Teniendo en cuenta esto, se pueden establecer tres grupos principales en los gramáticos que nos ocupan¹³⁸:

- Aquellos que desarrollan su labor en el seno de las llamadas escuelas de latinidad, destinadas, mayoritariamente, a la preparación para los estudios universitarios. Éstos se vinculan estrechamente con la gramática greco-latina, como González Valdés (1791 y 1798) o Sanchis que aúnan en un solo manual las explicaciones teóricas correspondientes a ambas lenguas, o como San Pedro, Zamora, Muñoz (1793 y 1798) o Mata (1805), que elaboran manuales independientes¹³⁹.

- Aquellos autores que escriben sus manuales para centros de formación profesional, escuelas patrióticas vinculadas a Sociedades económicas, etc., es decir, para la enseñanza no destinada a la vida universitaria sino a la incorporación al mundo laboral, como Jovellanos, Jaramillo-1800, Pichó o Anónimo-1813¹⁴⁰.

- Los tratados destinados a la adquisición de lenguas extranjeras, como Castillo.

el objetivo de servir de modelo y ejercer influencia en la conducta de los demás. Ya se hizo referencia a esto: los ilustrados desean educar al pueblo, pero dentro de unos límites muy marcados; el ampliar a toda la sociedad la educación más elevada –las humanidades y su consiguiente derivación a la universidad– es impensable pues ¿quién cultivará los campos y se ocupará de las tareas y oficios más bajos? Luis Gil (*op. cit.*, p. 335, n. 28) cita a este respecto la censura de Antonio Lázaro, en 1754, al tratado latino de Juan Francisco Pastor, donde se refleja claramente esta idea «si estudian, aumenta el número de ‘clérigos, frailes, letrados, médicos, procuradores, escribanos y solicitadores’ estando tan falto el país de ‘labradores, de oficiales, y de gente para la población y la guerra’».

¹³⁸ Esta división se relaciona con la que se ha planteado con anterioridad en la clasificación de la gramática escolar; esto es, en la educación secundaria se desarrolla el hecho gramatical en dos direcciones: como instrumento cognoscitivo y como práctica propedéutica. Los diversos autores adoptan una o las dos direcciones simultáneamente dependiendo de su objetivo inmediato. Así, mientras que autores como Zamora, Sanchis, González Valdés o Castillo consideran la gramática castellana, principalmente, en su vertiente propedéutica y Jovellanos, Pichó o, en cierta medida, Jaramillo abundan en su valor en el desarrollo cognoscitivo, otros, como Muñoz o San Pedro, adoptan la doble perspectiva. Además de esto, como ya es sabido, es común a todos el deseo de perfeccionar el uso de la propia lengua.

¹³⁹ Todos ellos son, además, autores de tratados latinos –en el caso de Zamora, de griego–, que guardan una estrecha relación con sus manuales para el castellano. No es posible en este trabajo realizar una comparación entre ambos tipos de tratados, ya que eso excedería el objetivo fijado; no descartamos, sin embargo, emprender dicha labor en un futuro cercano.

¹⁴⁰ Gómez Gayoso estaría a mitad de camino entre los dos grupos, ya que, al igual que la Academia, compone un tratado sin un objetivo práctico inmediato, esto es, no vinculado a un centro o plan de estudios concreto. Esto hace de su declarada motivación didáctica más una justificación para la redacción de una obra que el autor ve como *necesaria* y de la que carece la nación. En otro plano se encuentra asimismo Castillo quien, desde un principal objetivo propedéutico, orienta su obra hacia la enseñanza de lenguas vivas.

3.3.1. Las escuelas de latinidad

La gramática española en el marco de la enseñanza de las lenguas clásicas, como se indicó en la primera parte, entra en un sistema complejo de disciplinas humanísticas. Éstas eran entendidas en la época, especialmente en el caso de las disciplinas lingüísticas –las *Bellas letras*–, como un recorrido que conduce hacia un cierto grado de complejidad y precisión en el uso de las palabras y la adquisición de un saber, un recorrido que permite a quien lo realiza acceder a una cultura formadora del espíritu. Esto es aplicable principalmente a los estudios de lenguas clásicas, lejos de toda concepción utilitaria; la propia lengua no posee a los ojos del mundo docente las virtudes formadoras del espíritu que aportaba la cultura de las lenguas muertas. Sin embargo, se considera importante su estudio por varios motivos: por un lado, por su innegable valor como formación previa para aprender otras lenguas (vivas o muertas), esto es, su valor propedéutico; por otro lado, se considera necesario un correcto dominio idiomático para desenvolverse en sociedad, por ello se busca adquirir una competencia lingüística o literaria, es decir, se orienta el aprendizaje hacia la maestría del discurso y la composición castellana¹⁴¹. Desde esta perspectiva, la gramática castellana se liga a la literatura como fuente de aprendizaje (*imitatio*) y a la historia de la lengua como saber útil para el mejor conocimiento de la propia lengua, tanto como medio para facilitar el aprendizaje del latín¹⁴².

¹⁴¹ En esta línea se encuentra el programa propuesto por Porcell (ya visto al tratar la influencia de los pensadores europeos en España), quien hace una reflexión a aquellos que le hablan de la lengua materna frente a las clásicas, ya que, en su opinión, no se puede asegurar que ésta haya llegado a la perfección ni a un estado fijo puesto que «se halla sujeta a la inconstancia del uso» (*Tratado de Educación pública...*, pp. 126-127). A esto añade: «Tenemos modelos sin duda; pero son demasiado contemporáneos, para que puedan inspirar aquel respeto, que fija invariablemente los principios de la belleza del idioma, no habiendo su reputación solidándose bastante con el tiempo, para contener la animosidad, y el contagio del falso gusto; y si se llegan a perder de vista las Obras excelentes de la antigüedad, corremos el riesgo de que un capricho momentáneo se adopte, como modelo el más común de nuestras producciones. En este supuesto, no me detendré en afirmar, que no hay lengua viva, que pueda bastarse à sí misma; que decir lo contrario, es exponerse à un desorden, y à estrechar voluntariamente el circulo de nuestras ideas» (pp.128-129).

¹⁴² Es interesante, a este respecto, que las dos primeras legislaciones oficiales en nuestro país en materia educativa, el *Plan Quintana* (1813) y el *Reglamento de Instrucción pública* (1821) introduzcan la gramática castellana entre los conocimientos de la segunda enseñanza, y no de la primera, pese a que en la práctica se enseñaba también en el nivel inicial, bajo el auspicio del gobierno y las diversas instituciones que agrupaban a los maestros de primeras letras. De hecho, Quintana plantea la posibilidad de iniciar su estudio a la par que la escritura y la lectura, sin embargo, objeta: «Útil ciertamente y bello sería que todos aprendiesen a hablar y escribir correcta y elegantemente su propia lengua. Pero esto solo se adquiere a fuerza de principios muy digeridos y ejercicios muy continuados (...) Las reglas gramaticales o el artificio del lenguaje de nada le sirve decorado solo con la memoria, y excede a su

Esto se aprecia en diversos tratados sobre educación, así como en los planes de estudio de seminarios de nobles, colegios religiosos y escuelas de latinidad.

Entre los tratados, destaca el del escolapio Joaquín de Traggia¹⁴³ quien, sin abordar cuestiones metodológicas, plantea una enseñanza gramatical integrada de latín, griego y castellano: «estas tres lenguas deben enseñarse donde quiera que se enseñe gramática por unos mismos libros elementales». El autor considera que son los gobernantes quienes deben decidir qué método seguir, la gradación de los estudios, etc. –algo que avanza, en cierta medida, las iniciativas que, tras las Cortes de Cádiz, se comienzan a desarrollar en el campo educativo–; sin embargo, el escolapio realiza su propia sugerencia: la formación gramatical no debería durar más de cuatro años

de manera que apenas sepan las declinaciones, conjugaciones i reglas generales de la regencia, se empezará a traducir por lo más fácil, i el ejercicio del primer bienio será el análisis gramatical; en el segundo se dará la gramática filosófica, esto es, la razón del mecanismo, i gracia de la lengua.

Las ideas exhibidas por Traggia –el estudio integrado de castellano y las lenguas clásicas y la utilización de la ‘gramática filosófica’¹⁴⁴ para ello– se generalizan entre los latinistas muy tempranamente en nuestro país, aunque no siempre con igual alcance. El primero en aplicar dicho método es el escolapio Benito de San Pedro de forma inmediata al extrañamiento jesuítico.

Como se vio anteriormente, la utilización de la gramática general en el ámbito escolar supone la admisión de las ideas racionalistas con un objetivo práctico, esto es, se desciende de las altas esferas de la especulación al prosaísmo de la enseñanza. En la Francia post-revolucionaria su aplicación es total, dado que se hace obligatorio su

comprensión y alcances si le empeñan en que lo entienda; porque estas reglas, según ha dicho un filósofo, resultados demostrados para el que sabe y ha meditado las lenguas, no pueden de modo alguno ser medios de aprenderla el que las ignora. Son ciertamente consecuencias, y sin hacer violencia a la razón no se le pueden presentar como principios» (*Op. cit., apud Del despotismo ilustrado...*, p. 383). Estas ideas de raigambre lockiana se encuentran con anterioridad en San Pedro.

¹⁴³ *Idea de una feliz revolución literaria*, 1791, mss. 9-5231, Real Academia de la Historia.

¹⁴⁴ Esto, no obstante, no es algo exclusivo de los latinistas, sino que también se recurre a ella por parte de los autores que desvinculan sus tratados de las lenguas clásicas, como Jovellanos o Pichó. El *Plan* de Quintana (1813) recoge esta idea y en la disposición de los estudios de la segunda enseñanza introduce el «estudio de los principios de la buena lógica y buen gusto para la deducción y expresión de nuestras ideas en todos los ramos que comprende el arte de escribir» (*Op. cit., apud Del despotismo ilustrado...*, p. 388). Ahora bien, habrá que esperar a 1821, al *Reglamento General de Instrucción Pública*, para que aparezca la gramática general en un plan oficial. Este *Reglamento* establece, entre otras, dos cátedras de gramática castellana y de lengua latina, dos de literatura e historia y una de lógica y gramática general en «todas las Universidades de provincias destinadas a la segunda enseñanza» (Título III, «De la segunda enseñanza», *apud Del despotismo ilustrado...*, p. 46).

estudio en las *Écoles Centrales* entre 1795 y 1803¹⁴⁵. En España, su obligatoriedad será bastante tardía con respecto al país galo (1821), aunque no así su enseñanza, ya que se cuenta con el interesante precedente de Jovellanos y su *Curso*. Especialmente hacia el final del siglo, la demanda de un nuevo método para la enseñanza de lenguas –incluida la materna– sustentado por la gramática general es unánime¹⁴⁶.

Altamente revelador resulta, a este respecto, el *Discurso en que se exponen los fundamentos lógicos de la Gramática de todas las lenguas con el método de aprenderlas analítica y sintéticamente contraído principalmente a la castellana y la latina*¹⁴⁷ de López González. En él, el autor, basándose en las ideas de Rousseau sobre el hombre y en las teorías sobre el origen del lenguaje que imperan en Europa¹⁴⁸, así como en el racionalismo cartesiano, propone un aprendizaje de la gramática articulado desde la lógica y el funcionamiento del pensamiento. López González ejemplifica con una metáfora geométrica sus intenciones: dado que el camino más corto entre dos puntos es la línea recta:

¹⁴⁵ Desde 1997, un grupo de investigadores de la Facultad de Lenguas y Letras Románicas de la Universidad de Tübingen (Alemania) ha llevado a cabo el proyecto de investigación *Diskursformation: Die Grammaire Générale an den Ecoles Centrales (1795-1803)*, bajo la dirección inicial de Brigitte Schlieben-Lange. Para más información, puede consultarse la exposición virtual *Les enfants sauvages - Les enfants sages. Langue et société en France autour 1800* realizada en 2001 en homenaje a la fallecida Dra. Schlieben-Lange (< <http://www.neccessaire.com/exposition/index.htm> > junio 2003).

¹⁴⁶ Pese al interés de esta cuestión, no se va a profundizar en ella dado que un estudio en profundidad requiere de un espacio mucho mayor del que es posible dedicarle en este trabajo, así como un marco temporal mucho más amplio. Por ello, se deja fuera de esta investigación el análisis de los manuales de gramática general utilizados en la educación secundaria (Jovellanos y Pichó) y se atiende únicamente a aquellos que, en principio, se ofrecen como gramáticas particulares, adoptando la perspectiva del polígrafo asturiano: «Las gramáticas particulares de las lenguas, más bien que teorías dirigidas al conocimiento científico de los principios de este arte, son unos métodos que enseñan el artificio mecánico de cada respectiva lengua. Detenidas en definir las varias partes de que se compone la oración, explicar el oficio de cada una, el lugar que le conviene y las modificaciones que recibe en la construcción, jamás se elevan a la relación que las palabras tienen con nuestros pensamientos, ni al sublime artificio con que los analizan, combinan y extienden para su más exacta expresión», *Memoria sobre la educación pública, apud Del despotismo ilustrado...*, pp. 255-256.

¹⁴⁷ Sevilla, Hijos de Hidalgo González de la Bonilla, 1796, 2º impresión (se desconoce la fecha de la primera edición). Se trata de una fundamentación lógica de la gramática, esto es de su estructura, orden y contenidos con vistas a su enseñanza; en propiedad no conceptualiza ni define, sino que se limita a señalar qué conceptos han de ser enseñados, con qué orden, qué elementos tipográficos resultan útiles para su representación formal, etc. Su autor la compone como introducción didáctica a los estudios de gramática castellana y latina a partir de su experiencia docente en la Escuela de latinidad de Atienza.

¹⁴⁸ Son muy interesantes sus alusiones, por ejemplo, a *Robinson Crusoe* de Dafoe, libro que contó con una gran difusión y fue ampliamente traducido y adaptado, como *El nuevo Robinson* de Campe, traducido al español por Iriarte en 1770 y con numerosas reediciones y versiones a lo largo del último cuarto de siglo.

de la ignorancia a la ciencia se puede tirar una línea recta, y, según su definición, la más corta se puede tirar entre dos puntos; la dificultad está en la operación (...) Veré si puedo facilitarla en la gramática, que es el Arte a que estoy dedicado (p. 8).

Para ello, parte de unos postulados básicos que van a sustentar su método:

Primero, que se enseña a hombres dotados por naturaleza de razón y entendimiento. Segundo, que el hombre piensa. Tercero, que las cosas, los pensamientos, y las palabras son cosas entre sí diferentes. Y este deberá ser el principio de todos los conocimientos, haciendo ver al niño la notable diferencia que hay entre estas tres cosas, con ejemplos de las más comunes (...) La palabra pan es un signo, señal o indicio con el que se demuestra la idea que hay en mi entendimiento, la misma que se deberá representar en el entendimiento del que oye. Esta palabra podrá ser diferente, como se ve en los diferentes lenguajes o idiomas: de modo que la cosa y su idea será la misma en todo el mundo, pero la palabra podrá variar notablemente. De lo dicho se deduce el postulado cuarto, que las palabras se hicieron para representar nuestros pensamientos (pp. 8-9).

Siguiendo la estela señalada por los teóricos de Port-Royal, el sevillano considera que las ideas se expresan por medio del juicio o pensamiento, en el seno del cual se combinan, se expresan absolutamente o modificadas, etc., y, al igual que Arnauld y Lancelot, empareja el estudio de la lógica con el de la gramática¹⁴⁹: «Lo cierto es que sobre estos fundamentos se eleva el edificio de la Gramática: siendo ella la que enseña a hacer buen uso de las palabras, en quanto que sirven para expresar los pensamientos» (p. 13). Lo verdaderamente interesante para nuestro objeto no es tanto la expresión de estas ideas –que aparecen de forma más o menos velada en gran parte de los autores estudiados¹⁵⁰– como la propuesta metodológica que sustentan: si bien el

¹⁴⁹ Indica que si un hombre viviera en una isla desierta (Robinson), sin lenguaje, llegaría a desarrollar idénticos mecanismos en el desarrollo de sus ideas. Sin embargo, al vivir el hombre en sociedad, es necesario que estudie lógica («para lo que tengo compuesta una Lógica en castellano, que contiene en unos ocho pliegos lo sustancial del arte»), dado que no basta con que piense, sino que ha de comunicar sus pensamientos por medio de palabras (pp. 10-11). Del mismo modo se expresa en su «Discurso acerca de la gramática general» (*Memorial Literario, Instructivo y Curioso de la Corte de Madrid*, diciembre 1789, pp. 546-558): «Si el tiempo que muchos han empleado en revolver quantos Autores dan tal caso a tal verbo, y tal, a qual le hubieran empleado en adquirir razones lógicas, que determinaron a ello a los inventores de las lenguas, tendríamos unas gramáticas, que reducidas a sus principios sería imposible que se simplificaran ya más; de modo que su estudio se reduciría a un tiempo muy limitado, por la brevedad y claridad de los preceptos, y porque estudiándola el hombre dentro de su mismo entendimiento, no le costaría trabajo el comprenderlo. De lo dicho se puede deducir un corolario, y es que si la enseñanza de la lógica, precediera a la de la gramática, esta se aprendería con más perfección y facilidad» (p. 557).

¹⁵⁰ Esta definición se va a popularizar entre los autores del periodo, y es especialmente bien acogida por los de secundaria quienes, por lo general, va a articular sus obras con una perspectiva similar.

andaluz habla de *gramática general* y de *gramática particular* delimitando los cometidos de cada una, lo que propone es «que se arreglen de tal modo los conocimientos de una y otra, que compongan un todo en cuerpo de doctrina perfecto en su género» (p. 18). Esta idea se refleja de forma más o menos evidente en el desarrollo teórico de gran parte de los tratados del corpus estudiado. Se trata de autores que se encuadran en una tendencia que ya Gómez Asencio denominó ‘ecléctica’¹⁵¹, esto es, gramáticos que adoptan o intentan adoptar las novedades procedentes de Europa (principalmente, Francia e Inglaterra), pero al mismo tiempo procuran mantenerse, en la medida de lo posible, cerca del canon gramatical tradicional. La explicación a esta postura, en ocasiones contradictoria, viene dada por un lado, por el deseo de mejorar el método de enseñanza y modernizar los contenidos, mientras que el otro extremo de la cuerda, del que tiran los más fuertes, lo sujetan el latín y el propio inmovilismo de la institución escolar. De entre los gramáticos que integran este trabajo, destacan por su eclecticismo especialmente aquellos que son responsables de sus propios centros, toman parte en la elaboración del plan de estudios y aplican en él, en general, las nuevas ideas educativas como San Pedro o Muñoz¹⁵².

3.3.1.1. El Seminario Andresiano de Valencia y Benito de San Pedro

El Seminario Andresiano para Nobles, fundado en 1763, se convirtió en el colegio más importante de Valencia a partir de la expulsión de los jesuitas en 1767. Antes de eso, las clases sociales superiores eran educadas por la Compañía en el Real Seminario de Nobles de San Pablo, fundado en 1544¹⁵³.

¹⁵¹ *Categorías...*, pp. 351-352.

¹⁵² Del mismo modo, entre los gramáticos que desarrollan su labor en las enseñanzas profesionales, destacan Jovellanos y, en otro nivel, Jaramillo.

¹⁵³ Pese a que el Andresiano de Valencia sirve como ejemplo de la educación impartida en los diversos Seminarios de Nobles, es interesante aportar algunos datos acerca de otros centros. Así, el Real Seminario de Nobles de Madrid, fundado por Carlos III en 1770 sobre el que fuera Colegio Imperial de la Compañía, imparte también gramática castellana, como se desprende de los diversos exámenes y certámenes públicos localizados –*Certámenes públicos de doctrina cristiana e historia sagrada, de gramática castellana, latina y francesa, de poética y retórica, de geografía, cronología e historia, de matemáticas ... que tendrán en el Real Seminario de Nobles de Madrid algunos caballeros seminaristas*, Madrid, Imprenta Real, 1802; *Certámenes públicos de doctrina cristiana e historia sagrada, de gramática castellana, latina y francesa, de poética y retórica, de astronomía, geografía, cronología e historia, de matemáticas, de física, de lógica y metafísica ... que tendrán en el Real Seminario de Nobles de Madrid algunos caballeros seminaristas*, Madrid, Imprenta Real, 1804; etc.–. El manual utilizado parece ser la GRAE, preferida por Andrés López y Sagastizábal, director de la institución a finales de siglo (*vid. supra*). Sin embargo, no descartamos el uso del tratado de Torío –quien puso en práctica su método de escritura en dicho centro (IMPARATO-PRIEUR, art. cit). Cabe destacar también la aportación de

Durante los primeros años de expansión de los escolapios en España, en la primera mitad del siglo XVIII¹⁵⁴, el dominio jesuita supone un freno importante para su desarrollo, principalmente en lo que se refiere a sus pretensiones de enseñar latín. En 1746 pierden el pleito que tenían con los jesuitas desde 1741 por la enseñanza de la gramática latina en las ciudades de Valencia y Zaragoza; Fernando VI, aconsejado por su confesor, el también jesuita P. Rábago, aprueba un decreto el 26 de febrero de 1747 por el cual afirma que no puede ni se debe «permitir en justicia a los expresados Padres [escolapios] la enseñanza pública de Gramática, Retórica ni Humanidad, sino solamente la de las primeras letras, leer, escribir y contar y la doctrina Cristiana»¹⁵⁵. Sin embargo, desde 1760 los escolapios cuentan con el favor de Carlos III quien les permite la enseñanza del latín «por considerar que en ello se interesa la causa común»¹⁵⁶.

La diferencia fundamental con los jesuitas estriba en la importancia que los escolapios dan al castellano como instrumento didáctico para la enseñanza del latín y también como materia propia. En este sentido, se considera al castellano como una asignatura con utilidad práctica, perfectamente integrada en el plan de estudios de corte moderno que tenían los escolapios, en el cual encontraban lugar también otras lenguas vivas, como el francés, o asignaturas no únicamente humanísticas, como el dibujo, el álgebra, la geometría, el cálculo experimental, el derecho de gentes e instituciones políticas y económicas, la historia natural, etc.¹⁵⁷ Frente a la poco innovadora enseñanza de los jesuitas, que centran los estudios secundarios en la lengua latina, los escolapios pretenden una modernización que deje paso a un tipo de enseñanza más práctica que no deba desembocar, necesariamente, en la universidad. Esta actitud no supone, pese a todo, una separación total de la gramática latina, sino una equiparación muy en la línea de valorización de la lengua vulgar que se lleva a cabo en ese periodo y

Jobellanos, ya que el asturiano, tanto en su *Plan para la educación de la nobleza* (1798), como en el *Reglamento del Colegio Imperial de Calatrava* junto a los estudios de latín incorpora el estudio de la gramática y la literatura castellanas a las que destina en el primer texto entre 15 y 16 meses (p. 179). Por otro lado, la aplicación del método escolapio es general en todos los Colegios de la Orden, como corresponde a sus deseos de uniformidad; buena muestra de ello son los diversos exámenes públicos celebrados, por ejemplo, en su colegio de Lavapiés (Madrid) –*Examen de gramática, latinidad, rethórica y poesía, que ofrecen al publico los Cavalleros Colegiales de las Escuelas Pías de Lavapies, asistidos de su maestro ... Andres de Jesu Christo, en los días 24 y 25 del ... mes de septiembre de 1774*, Madrid, en la imprenta de Pedro Marin, 1774, etc.–, en el de Zaragoza, Daroca, Denia, etc. Un estudio genérico sobre estas instituciones de enseñanza elitistas puede consultarse en AGUILAR, F.: «Los Reales Seminarios de Nobles en la política ilustrada española», *Cuadernos Hispanoamericanos*, 356, 1980, pp. 329-349.

¹⁵⁴ Para más datos sobre los inicios de la expansión escolapia, *vid. supra*.

¹⁵⁵ LECEA, *Las Escuelas Pías...*, pp. 98-99.

¹⁵⁶ LECEA, *Las Escuelas Pías...*, apéndice 18, p. 403.

¹⁵⁷ LECEA, *Las Escuelas Pías...*, p. 449.

que se relaciona con lo que se ha denominado con anterioridad *colingüismo* (*vid. supra*)¹⁵⁸.

La enseñanza del castellano en las aulas escolapias se desarrolla en tres aspectos, inseparables, según su criterio, para alcanzar la perfección en el manejo de la propia lengua: la gramática, la literatura y la historia de la lengua. Este programa encuentra su reflejo en una de las gramáticas más importantes del siglo, el *Arte del Romance Castellano dispuesta según sus principios generales y el uso de los mejores autores*¹⁵⁹ de Benito de San Pedro¹⁶⁰.

¹⁵⁸ De hecho, se recomendará a los profesores que combinen ambas materias, establezcan comparaciones, referencias, puntos en común, etc.

¹⁵⁹ Se publicó en 1769 en la imprenta valenciana de Benito Monfort, en dos volúmenes en octavo. Al parecer, la obra fue encargada al padre San Pedro en el momento cercano a la expulsión de los jesuitas (decretada el 27 de febrero de 1767 por medio de una Pragmática de Carlos III) y ya estaba escrita a finales de 1767, como parece indicar un comentario en una carta del P. Feliciano Molina al general de la orden, el P. Giuria: «P. Benedictus a S. Petro libellum concinnavit de Grammatica hispana una cum mathematicis institutionibus, et quamprimum typis mandavit» (*apud* FAUBELL ZAPATA, *Acción educativa...*, p. 482. La carta no está fechada por su autor, pero sí por el Archivo). De este encargo por parte de los responsables provinciales de la Escuelas Pías, encontramos rastro también en la correspondencia de Mayans: «Muchos meses antes (...) yo dije al letor Benito la especie que corría, i me respondió *que le avía encargado (la Escuela Pía) escribir una Gramática de la lengua castellana* (el subrayado es nuestro), i entonces le presté la del M^o. Correas, que es la más cumplida. I aviéndome armado la zancadilla de que yo la aprovasse por comisión del Vic^o. General, me escusé de la comisión, por no requerirse licencia del Ordinario para una obra meramente gramática. I le escribí una carta en abono de ella i de su persona...» (Carta de G. Mayans a Raimundo Magí, 3-1-1769, *Apud* MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas...*, p. 311). La carta-dedicatoria de Mayans que aparece en la obra está fechada el 20 de octubre de 1768 con lo que se confirma que el *Arte* fue redactado entre el final de 1767 y el principio de 1768.

¹⁶⁰ Mas de las Matas (Teruel) 1732- Valencia 1801. La biografía de Benito (Feliu) de San Pedro es bien conocida gracias a la serie trabajos del también escolapio Juan Florensa Pares; así, se ocupa de su personalidad pedagógica en «Reforma de la Universidad de Valencia a fines del siglo XVIII y el P. Benito San Pedro», *Analecta Calasanciana*, 13, Madrid, 1965; del papel que desarrolla en la reforma universitaria en «Hacia el Plan Blasco, reforma en la Universidad de Valencia en 1787», *Analecta Calasanciana*, 15, Madrid, 1966; de su personalidad ilustrada y el desarrollo de ésta en diversos proyectos en «Un hombre de la Ilustración a través de la Sociedad de Amigos del País de Valencia» *Analecta Calasanciana*, 18, Madrid, 1967; y de sus orígenes familiares en «Familiares del P. Benito San Pedro de S. Pedro (1732-1800)», *Analecta Calasanciana*, 47, Madrid, 1982. Otros datos pueden consultarse en CALASANZ RABAZA: *Historia de las Escuelas Pías en España*, Madrid, 1917, vol. II. También, LECEA, J.: *Las Escuelas Pías en Aragón en el siglo XVIII*, Madrid, Publicaciones ICCE, 1972. CUEVA, D.: «Benito San Pedro de San Pedro», en VILÁ PALÁ, C. y L. M. BANDRÉS: *Diccionario Enciclopédico Escolapio*, Salamanca, Ediciones calasancianas, 1983, vol. II (Biografías de escolapios). Inmediatamente posterior a la muerte del escolapio, se redacta el *Elogio del socio M. R. P. Benito San Pedro de San Pedro*, leído en 1801 por el Conde de la Contamina (impreso en *Sociedad Valenciana*, Valencia, imprenta de B. Monfort, 1802). Sobre sus escritos puede consultarse: AGUILAR, F.: *Bibliografía de autores españoles del siglo XVIII*, Madrid, CSIC, 1984, vol. III; *RERUM LATINARUM SCRIPTORES ex Ordine Schol. Piorum*, Romae, 1956, p. 36, donde figura un índice de sus obras en latín; MARTÍ GRAJALES, F.: *Ensayo de una bibliografía valenciana del siglo XVIII*, Valencia, Edicions de la Diputació, [1917] 1987 (aunque dentro de la nómina de obras del P. San Pedro no aparece el *Arte del Romance Castellano*). Por otro lado, en lo que se refiere a su bibliografía y a su figura ha habido un cierto número de confusiones; así, J. E. de Uriarte (*Catálogo razonado de obras anónimas y seudónimas de autores de la compañía de Jesús*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1904-1916, t. IV) opina que Benito de San Pedro era el seudónimo del P. Burriel, y Palau y Dulcet (*op. cit.*, t. VIII) asegura que el verdadero nombre de San Pedro era Benito Martínez Gómez Gayoso.

En la dedicatoria de esa obra, explica su autor las causas que le movieron a escribirla y los pasos dados para conseguirlo¹⁶¹. Afirma estar convencido de la necesidad de manuales o ‘libros elementares’ para cada una de las diferentes materias de estudio, como fundamento para el «feliz restablecimiento de las letras» en España (p. 9) y subraya la especial importancia de la gramática castellana

deviendo ser el conocimiento arreglado de la lengua propia nuestro primer estudio, como el fundamento de los demás i el más importante i necesario para todo linage de personas (pp. 9-10).

No es de extrañar que un pedagogo reformista de la talla de San Pedro, que participó activamente junto a Vicente Blasco en la reforma de la universidad y modernizó el plan de estudios del Seminario Andresiano de Valencia, se plantee su obra como un medio para lograr el restablecimiento de las letras españolas¹⁶². Por otra parte, el papel de la lengua como puerta o puente para el resto de las ciencias era sostenido desde la Antigüedad clásica y llegará a ser una idea general desde el Humanismo. El propio San Pedro lo volverá a indicar más adelante «el fundamento para la renovación de todas las artes, letras i ciencias es el cultivo de la lengua propia» (p. XVIII). La vía para la recuperación no puede ser otra que la educación y de ahí la necesidad de tener manuales adecuados «según el verdadero método» (p. 9). Este método se basa en la aplicación de dos corrientes en auge en Europa: el empirismo y el racionalismo. San Pedro explica a su protector los pasos seguidos hasta alcanzar este método:

- a. Su observación directa en escuelas, academias y universidades italianas.

¹⁶¹ Si en general las partes introductorias de una obra lingüística –ortográfica, gramatical, lexicográfica o histórica– representan una gran fuente de información acerca de las tendencias y motivaciones de sus autores, en San Pedro el prólogo, junto al «modo de leer el Arte», cobra el aspecto de un verdadero programa de trabajo, de ahí que se comente por extenso. En él, no sólo se hallan reflejados la mayoría de los tópicos habituales –la necesidad de la lengua de ser sujeta mediante reglas para evitar su deterioro, argumentos nacionalistas en la línea nebrisense, la crítica a otros autores, la utilidad del propio método así como su brevedad, su sencillez y otros argumentos de tipo pedagógico, etc.– sino que se amplían estos y se añaden otras observaciones del todo novedosas. Sus contenidos quedan analizados así: 1. La lengua como espejo de la nación (p. VII); 2. Dificultades para la composición del Arte (pp. VII-VIII); 3. Método seguido (pp. VIII- XI / pp. XIII- XVIII / Modo de leer el Arte); 4. Fuentes utilizadas para la composición de la obra y críticas (pp. XI- XIII); 5. Utilidad de la gramática (pp. XV-XVI / XVIII-XIX). El primer apartado manifiesta una argumentación de tipo nacionalista en la cual se considera que la lengua refleja el estado de la nación; así, la lengua alcanzó su perfección en el siglo XVI, en consonancia con el momento de mayor auge del imperio de los Austrias. San Pedro afirma que cuanto más grande ha sido una nación, mayor es su variedad de formas y usos. De ahí la dificultad, según el escolapio, de realizar una gramática de la lengua española: a causa del «genio original de la nación» (p. VIII), sería muy grande el número de reglas necesarias para su sujeción. La solución para esto consistirá en la aplicación de su método.

¹⁶² Como ya se indicó, no es el único; en general, los ilustrados se otorgan a sí mismos la tarea de restituir la pureza clásica a la lengua y su producción literaria.

- b. La propia experiencia docente en las Escuelas.
- c. El aprovechamiento de la tradición gramatical española: Nebrija, Patón, Correas y Gayoso.
- d. La reflexión a cerca de los principios que rigen el castellano buscando las equivalencias con latín, griego, árabe y hebreo (lenguas madres), por un lado, y francés e italiano (lenguas hermanas) por otro.

El escolapio es consciente de la novedad de su método para el estudio del idioma propio y por eso se esfuerza en explicarlo con claridad. Su sistema es el mismo que se sigue para las ciencias, el empirismo, basado en la experimentación y en la observación de la realidad: «Se an de imitar a los buenos physicos que unen diferentes experiencias i fundan sobre ellas un sistema, que las reducen a un común principio» (p. VIII).

San Pedro se hace eco de los postulados de Locke y el Barbadinho, entre otros: hay que dejar a un lado el aprendizaje memorístico, porque es inútil, pero tampoco podemos confiar únicamente en el uso. Es necesario perfeccionar el idioma por medio de los principios gramaticales y la observación e imitación del uso que de ellos hacen las autoridades del idioma. La acogida del pensamiento racionalista en su gramática es, en este sentido, absolutamente didáctica:

Ai principios generales que son comunes a todas las lenguas, especialmente a la española i latina con la italiana i francesa, i en quanto se trata en estos dos libros (Analogía y Sintaxis) está notado lo que basta para enterarse a un mismo tiempo de las nociones fundamentales de todas estas lenguas i de lo particular de nuestro romance (p. X).

Conviene dar a entender a los niños los principios, de donde se derivarán las reglas para acostumbrarlos a usar la razón mui desde luego. Para esto se an formado los principios generales del arte de hablar bien comunes a todas las lenguas (p. XXI).

La distinción entre principios generales y particulares que aparece insinuada en la primera de las dos citas y su aprovechamiento didáctico aparece en los autores franceses que continúan la labor puertorrealista, como Restaut¹⁶³.

¹⁶³ La influencia de este autor en España ha pasado desapercibida hasta el momento, pese a que su obra conoció un gran éxito en el país vecino y aparece citada con frecuencia en los artículos gramaticales que Du Marsais elaboró para la *Encyclopédie* (vid. SWIGGERS, P.: «Une étape importante dans l'histoire de la grammaire française: les *Principes* de Restaut», *Studia Neophilologica*, 57/2, 1985, pp. 219-226, y

La vertiente racionalista del *Arte* se manifiesta, asimismo, en su nada corriente desprecio por las reglas¹⁶⁴. Los gramáticos racionalistas, con un interés por la claridad, la regularidad y la simplicidad intentan prescindir de las detalladas observaciones acerca de las anomalías e irregularidades del idioma que aparecían en otros autores¹⁶⁵; así lo expresa, tajantemente, San Pedro:

Es parte de la ciencia de un gramático el saber que ai cosas que no merecen saberse. Cuento en este número muchas excepciones que para los que saben derivar las reglas de sus principios lo son sólo en apariencia (p. XIII)¹⁶⁶.

Estas palabras están en consonancia, así mismo, con el rechazo del aprendizaje memorístico al que se ha hecho referencia con anterioridad.

El aprendizaje gramatical en las aulas escolapias se basa en un contraste continuo con el latín: hay clases de gramática latina y clases de gramática castellana en el mismo nivel educativo. San Pedro, en la línea de las gramáticas racionalistas basadas en un paralelismo entre la estructura gramatical y la estructura lógica del pensamiento, considera conveniente unir el estudio del castellano con el del latín, ya que estima que los principios generales son comunes a ambas especialmente como madre e hija, y por ello estudiar una contribuirá a un mejor aprovechamiento de la otra. El escolapio aduce la autoridad del Brocense como primer artífice de este sistema para el aprendizaje de una lengua, en su caso, del latín, y se declara seguidor suyo de la misma forma que Vossius, Sciopio, Perizonius y Lancelot¹⁶⁷.

también STAMMERJOHANN, H. (ed.): *Lexicon Grammaticorum. Who's who in the history of world linguistics*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1996).

¹⁶⁴ LÁZARO, *Ideas lingüísticas...*, pp. 198-199.

¹⁶⁵ LLITERAS, «Benito de San Pedro...», p. 507.

¹⁶⁶ Esta idea, como otras que aparecen en el prólogo, están tomadas de la *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu temps la langue latine* (citamos como *Méthode*) de Claude Lancelot. Hemos consultado la edición de 1754 (París, Imprimerie de Antoine Vitré) que sigue los parámetros establecidos por el autor a partir de la 5ª edición (1656), aunque probablemente sea una reimpresión de una edición posterior ya que son abundantes en el texto las remisiones a la *Grammaire générale et raisonnée*, de A. Arnauld y C. Lancelot, que se publicó seis años después. Hemos consultado la edición facsimilar realizada a partir de la tercera edición de 1676 por H. E. Brekle, (Stuttgart, Friedrich Frommann Verlag, 1966 [1660]). Aparece citada en el trabajo como *GGR*.

¹⁶⁷ Para una visión de la influencia de las teorías de Sánchez de las Brozas en estos autores, véase BREVA, M.: «La teoría gramatical del Brocense en los siglos XVII y XVIII», *REL*, 10, 1980, pp. 351-371. También, YLLERA, A.: «La gramática racional castellana en el siglo XVII: la herencia del Brocense», *Serta Philologica Fernando Lázaro Carreter*, Madrid, Cátedra, 1983, pp. 649-666. En opinión de Lázaro (*Ideas lingüísticas...*, p. 200) San Pedro sólo cita al autor extremeño con el fin de ennoblecer su obra puesto que, en realidad, no siguió sus doctrinas. No le falta razón, ya que lo cita, al igual que a los otros autores, siguiendo a Lancelot, quien en el 'Prefacio' de la *Méthode* reconoce la deuda contraída con ellos. Asimismo, en la elección de modelos por parte del escolapio fue muy importante el magisterio de Mayans, quien era un firme defensor de las teorías sanctianas, además de editor de sus obras, y en varias

Es importante resaltar que en el currículum escolapio –como más adelante ocurre también en la escuela sevillana de Muñoz y la granadina de Garcí-Pérez de Vargas– latín y castellano son materias relacionadas pero diferentes, de igual modo que la lógica o la retórica e incluso las lenguas extranjeras se relacionan con ellas y entre sí en la red de conocimientos que conforman las *Bellas letras*. Esto no es así en todos los casos analizados; si bien el método que San Pedro considera más adecuado y beneficioso, dadas las similitudes entre ambas lenguas, es el aprendizaje conjunto de latín y castellano, en su caso, como en el de Ballot, Muñoz Álvarez o Mata, entre otros, la teoría para ambas lenguas se desarrolla en manuales distintos (aunque no faltan comparaciones, referencias a la otra lengua, etc., especialmente si tenemos en cuenta la articulación latina de la gramática castellana) lo que, en cierto modo, organiza el aprendizaje como un continuo del castellano hasta el latín. Otros autores, como González Valdés o Sanchis, sin embargo, escriben manuales pareados en los que se asocia abiertamente castellano y latín para desarrollar la gramatización, esto es, la inserción del castellano en el proceso enseñanza-aprendizaje es principalmente propedéutica.

Además de esto, el escolapio –como poco después hará la Academia– subraya la utilidad de la gramática, no sólo para aquellos que deben cursar estudios de latinidad sino para todos:

ocasiones manifestó su deseo por reflejar en su gramática castellana -nunca realizada- la doctrina de este autor. Se sabe, por su correspondencia privada, que hizo partícipe a San Pedro de estas ideas, con lo que no es extraño que el escolapio recurra al extremeño a la hora de afianzar su obra en la tradición (véase MARTÍNEZ ALCALDE, M. J.: «L'il·lustrat Gregorio Mayans i la seua 'escola'», en PRUNYONOSA, M. (ed.): *Historiografía lingüística valenciana*, València, Universitat, 1996, pp. 98-100). También se puede reconocer la influencia de Mayans en la elección de otros autores, en este caso de gramáticas castellanas; así, tras la cita de Nebrija, aparecen los nombres de Jiménez Patón y Correas, autores que Mayans consideraba seguidores del Brocense y que citaba habitualmente como fuentes para su gramática española. (Cfr. MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas...*, pp. 318-319). San Pedro considera que Correas, Jiménez Patón y Miranda «resumieron a Nebrija», quizás por la importancia de este autor en el ámbito gramatical. También cita el escolapio la obra de Miranda y «sobre todas la de Don Benito Martínez Gómez Gayoso, digno de todo elogio (p. XII)». No compartía esta opinión Mayans, quien tilda a Gayoso de 'gramaticastro' (MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas...*, p. 308). También el de Oliva aparece citado elogiosamente por San Pedro. Por el contrario, su crítica recae sobre Sobrino, Oudin y Vayrac, remarcando que sus obras están hechas para extranjeros. Este hecho, la cita de los modelos seguidos o al menos, de los que se consideran válidos, era algo muy poco habitual hasta el momento. Si aparecían referencias a otros autores, solía ser para criticarlos y justificar así, en los defectos de obras anteriores, la realización del propio trabajo. No falta esto, sin embargo, en San Pedro: «no obstante estas gloriosas fatigas de nuestros Mayores en el cultivo de la lengua, están todas las gramáticas mui defectuosas en reglas, en observaciones i especialmente en principios generales. Los egepllos mui escasos i poca o ninguna noticia de los autores originales i de las fuentes de nuestra lengua i de nuestro modo particular de hablar» (p. XII-XIII).

Quién ai que no se vea en la precisión de escribir una carta? De presentar un discurso, un razonamiento ajustado? Toda persona bien nacida de uno i otro sexo, que desea ser útil, i tener alguna reputación de buena crianza, debe saber el Arte de su lengua (p. XVIII-XIX).

Esto es, se resalta el carácter distintivo de la lengua, en tanto que atributo de los bien educados; éste es un factor determinante en la composición del *Arte* ya que el Colegio Andresiano también realizaba una importante función castellanizadora entre la alta burguesía y la pequeña nobleza valenciana¹⁶⁸. Asimismo, San Pedro se adscribe a la línea reformista de su siglo y busca la renovación científica y cultural del país, que para él ha de originarse, necesariamente, en el cultivo de la lengua propia. Esto es extensible a hombres y mujeres¹⁶⁹ por igual, es decir, a todo aquel que desee ser *útil* a la nación, el mismo San Pedro no desea otra cosa con su *Arte* que ser útil a su nación.

En el *Modo de leer el Arte* reitera, de una manera más resumida, las ideas que desarrolla en el prólogo sobre la didáctica del castellano, principalmente, la necesidad del estudio de la lengua española como paso previo y necesario para todo conocimiento, la ventaja que supone para maestros y alumnos unir el aprendizaje de la gramática latina con el de la gramática española y el deseo de que ese estudio se fundamente y afiance con la lectura de las autoridades del idioma.

Esto último es de gran importancia: para los escolapios el aprendizaje gramatical tanto latino como castellano ha de afirmarse obligatoriamente en un corpus literario. Así, los principios generales a los que San Pedro reduce el arte gramatical estarán «explicados i confirmados con egemplos de nuestros autores clásicos, en quien se halla el verdadero uso del romance» (p. XI)¹⁷⁰. Por supuesto, el recurso a las

¹⁶⁸ Si el dominio lingüístico es marca de elevación social, no lo es menos la lengua utilizada: la distancia es ahora entre esas personas bien nacidas, los hablantes de castellano, y los hablantes de valenciano, lengua utilizada en el ámbito familiar y por los no educados (*vid. supra*).

¹⁶⁹ Esta es una idea que aparece también en Restaut, *Principes généraux et raisonnés de la grammaire françoise*, Paris, J. Desaint, 1730, 'Preface'. Se ha consultado esta obra en formato digital en <gallica.bnf.fr/>. Dados los cambios entre esta edición y las siguientes, también se ha consultado en la Biblioteca Histórica de la Universitat de València la 11ª edición (Paris, chez Lottin, 1770, sign. X-85/88), que es la que hemos usado en la mayoría de las citas. Nos parece reveladora la existencia de un ejemplar de la 8ª edición de esta obra (Paris, chez la Veuve Lottin & J. H. Butard, 1758) en la Biblioteca de las Escuelas Pías de Valencia (sign. XVIII/5928).

¹⁷⁰ Margarita Lliteras («Sobre la formación del corpus de autoridades en la gramática española», *Historiografía Lingüística*, XXIV, 1/2, 1997, pp. 57-72) afirma que la obra de San Pedro es «la primera gramática basada metódicamente en un corpus de autoridades» (p. 64). Esta autora se remite, sobre todo, al uso de las citas literarias de autores áureos en la Analogía (libro II del *Arte*) y la Sintaxis (libro III del

autoridades del idioma no es ninguna novedad; desde Grecia y Roma se transmite un modelo de enseñanza de tipo normativo que se preocupa por la corrección a partir del ejemplo que ofrecen los buenos autores, de manera que la imitación del modelo se convierte en la base del aprendizaje. Esta concepción será recogida por los autores del XV, XVI y XVII que se preocupan por la fijación de un canon de autoridades como paradigma del lenguaje perfecto, susceptible, por tanto, de ser empleado como criterio de corrección en el uso de la lengua¹⁷¹. Esta actitud tendrá continuación en el XVIII, siglo en el que no sólo se consolida el canon de autoridades tal y como se conoce en la actualidad, sino que supone también el nacimiento de la historia literaria como disciplina¹⁷².

La inserción de textos diversos a lo largo del *Arte* va ligada a la metodología empleada, que aparece ya, aunque no tan desarrollada ni con tanto hincapié en las autoridades del castellano, en Miranda¹⁷³:

1. Explicación teórica.
2. Ejemplos: aparecen, además de las citas literarias, refranes y frases hechas, ejemplos del propio San Pedro y ejemplos extraídos de las fuentes utilizadas (v.g. I, pp. 133-134).
3. Explicación del ejemplo a partir de la teoría antes dicha, es decir, aplicación de la teoría a la práctica.

Esta metodología de trabajo es verdaderamente interesante y novedosa, ya que para San Pedro el ejemplo no es sólo una forma de ilustrar la regla, sino una verdadera

Arte). Sin embargo, San Pedro ejemplifica también las afirmaciones que realiza en el campo de la historia de la lengua mediante ‘muestras’.

¹⁷¹ Véase SATORRE, J.: «Los criterios de corrección en la gramáticas de los siglos XVI y XVII», en *Actas del III Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Madrid, Arco-Libros, 1996, pp. 923-927. Este autor ha estudiado esta referencia al uso de la lengua de los grandes escritores de la literatura española como criterio de corrección en las gramáticas: «El gramático, convertido en filólogo, describe los usos de los mejores autores literarios y los propone la imitación de aquellos que quieren emplear la lengua con corrección, porque la autoridad de la lengua reside en las mejores obras de la literatura» (p. 932). Esto aparece, principalmente en Miranda, Oudin y, sobre todo, en Charpentier. San Pedro se encuentra también en esta línea.

¹⁷² Cf. ABAD, F.: «La constitución de las ciencias humanas en el siglo XVIII español», en *Actas del Congreso Internacional sobre «Carlos III y la Ilustración»*, vol. III, Madrid, CSIC - Ministerio de Cultura, 1988, pp. 461-474. El *Plan* Quintana oficializa el estudio de la literatura como materia de la segunda enseñanza. Antes de eso, y con posterioridad al programa del Andresiano, en los Reales Estudios de San Isidro (colegio fundado en 1770) se crea la cátedra de historia literaria (1789), asignatura «completamente voluntaria, porque no está en el número de aquellas ciencias que forman lo que se llama carrera literaria» (*apud* AGUILAR, *La política docente...*, pp. 457-458).

¹⁷³ *Osservationi della lingua castigliana*, Venecia, Imprenta de Iván Jolito, 1566.

fuente de conocimiento, en tanto que amplía las explicaciones dadas¹⁷⁴. Es decir, no se trata tanto de validar una afirmación –o mostrar objeciones a ella, como en el caso de las excepciones–, como de afianzar el conocimiento lingüístico sobre un modelo válido, lo que le lleva a comentar el uso que de la regla hace dicho modelo. Una muestra de esto es la ejemplificación de los usos del artículo, mediante una traducción del *Beatus ille* de Horacio, en versión de Fray Luis de León (II, pp. 132-133): ahí, y no en otro lugar, es donde el escolapio, el docente, se ve obligado a explicar todos los casos que no han sido acogidos en la regla, lo que conlleva una ampliación importante de la teoría¹⁷⁵. No solo eso, en ocasiones el discurso de San Pedro se convierte en un verdadero comentario de texto, con indicaciones acerca del estilo de un autor, aclaraciones sobre giros concretos, palabras anticuadas, e incluso, interpretaciones propias sobre empleos que considera incorrectos¹⁷⁶.

Por otra parte, la inclusión de lecturas-modelo, además de continuar la tradición humanística, responde a un rasgo característico de la gramática racional: la tendencia conservadora. Como señala Lliteras¹⁷⁷, los gramáticos racionalistas están convencidos de que la razón constituye una norma lingüística estable no sometida a los cambios que afectan al uso. Así, los ejemplos propuestos corresponden a la lengua escrita en un momento, el Siglo de Oro, considerado como el más esplendoroso del idioma. Incluso en el «Cathálogo de autores de mayor nota en todas las edades de nuestra lengua para uso de los que la estudian» (pp. 102-122)¹⁷⁸, que San Pedro incluye en su gramática, se introducen únicamente autores y obras hasta el siglo XVI. No se consideran ni los autores del XVII, contemplado como un periodo de decadencia, ni contemporáneos. San Pedro insiste en varios momentos de su prólogo en esta necesidad del manejo

¹⁷⁴ No se ha encontrado ningún trabajo que aborde en concreto el empleo de los ejemplos en los gramáticos hispánicos. Puede consultarse, sin embargo, un trabajo de Jean L. Fournier («Le traitement des exemples dans le discours grammairien de l'âge classique, un cas limite d'autonymie», agosto de 2002 <www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/autonymie/theme3/fournierjm.pdf>) que aborda las cuestiones formales que afectan al ejemplo en los gramáticos franceses de los siglos XVII y XVIII, así como el trabajo general de C. Marchello-Nizia y G. Petiot: «Les exemples dans le discours grammatical», *Langages*, 45, 1977. En la actualidad, el grupo de investigación *DIAFRAES* (*Diacronía fraseológica del español*), dirigido por la Dra. Echenique Elizondo en la Universitat de Valencia, investiga, como una de las ramas de su trabajo, el empleo que realizan los gramáticos de las unidades fraseológicas. En concreto, la Dra. Martínez Alcalde se ha ocupado de la utilización del refrán como fuente de ejemplo en la tradición gramatical española en «La paremia como ejemplo de uso y autoridad en la historia de la gramática española», *Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española* [en prensa].

¹⁷⁵ En el caso citado, San Pedro se ve obligado a explicar la aparición de *un* y el significado que aporta, así como los casos en que no aparece artículo ante nombres comunes y la significación diversa entre nombres con artículo y sin artículo.

¹⁷⁶ *Vid.* especialmente, libro III, caps. VI y VII.

¹⁷⁷ Art. cit., p. 507.

¹⁷⁸ Este catálogo está tomado de *Autoridades*, tomo I, pp. LXXXV-LXXXX.

continuo de los buenos autores (Mendoza, Garcilaso, Boscán, Fr. Luis de León, Fr. Luis de Granada, Arias Montano, Herrera, Cervantes, etc.) para alcanzar la perfección en el manejo del idioma: «El hombre ilustrado por las reglas del Arte cogerá a manos llenas los frutos de la elegancia castellana, tratando noche i día las preciosísimas obras de estos autores» (p. XV). Los escolapios, al elevar la categoría de la enseñanza del castellano a la altura del latín, actúan en consecuencia y, siguiendo el modelo de las lenguas clásicas, se pasa a estudiar a los autores castellanos «para hallar el buen estilo i la symetría del razonamiento» (p. XV). Afirma San Pedro que la lectura de estos buenos autores, por sí sola, no es suficiente para ser un ‘buen romancista’, como no es suficiente el aprendizaje del Arte. Se han de combinar ambos, lectura y gramática para perfeccionarse en el manejo de la lengua. Así, unen al estudio de la literatura latina el de la española en régimen de igualdad. La importancia que otorgan a la literatura española, especialmente a los autores del Siglo de Oro, se observa tanto en sus exámenes públicos y ejercicios literarios como en los manuales que publican. Es el caso, por ejemplo, del *Tratado de literatura española* compuesto por el padre Scio, o del ‘Cathálogo’ de San Pedro. Este catálogo constituye el capítulo décimo y último del libro I del *Arte del Romance Castellano* que trata del origen de la lengua española.

La inclusión en el plan de estudios escolapio de la historia de la lengua representa una importante novedad en España. Si bien en el caso de la gramática y la literatura se pueden encontrar manifestaciones a favor de su estudio, como ocurre con el *Discurso crítico político sobre el estado de la literatura de España y los medios de mejorar las Universidades y Estudios del Reyno* (Campomanes, 1767 ó 1768)¹⁷⁹ o las opiniones manifestadas por Mayans en su correspondencia privada¹⁸⁰, la historia de la lengua supone la aportación original de los escolapios a la enseñanza del español, dado que conocer su historia supone llegar a una mayor comprensión de la lengua actual, de su especial forma y composición¹⁸¹. Por otro lado, el conocimiento de los procesos que llevan de una lengua a la otra, principalmente los cambios de letras, facilita el aprendizaje del latín, de ahí la historia de la lengua se sitúa como puente entre el latín y

¹⁷⁹ Cfr. GIL, *op. cit.*, p. 173.

¹⁸⁰ Cfr. MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas...*, cap. V.

¹⁸¹ Posteriormente, Jovellanos en su *Plan para la educación de la nobleza*, junto a la gramática castellana (la académica), la gramática general (extractada de la académica) y la latina, así como la literatura de ambas lenguas, plantea el estudio de la historia del castellano por medio de las obras de Aldrete y Mayans: «a fin de que conozcan cuáles han sido las fuentes del castellano, los diversos tiempos de su formación, desde cuándo es una lengua hecha y por qué causa la más grave, sonora y rica de las vivas de Europa» (p. 186).

el castellano. Esto no es nuevo, los autores áureos ya habían comprobado la rentabilidad de este método para la enseñanza del español a extranjeros¹⁸²; su novedad radica en utilizarlo con hablantes que tienen el español como lengua materna y el latín y el castellano como objetos de estudio. Desde 1760, los escolapios empiezan a enseñar historia de la lengua en sus clases de gramática superior, en la línea de renovación de los estudios secundarios que intentan llevar a cabo. El temario era el siguiente:

1. Origen y formación del idioma castellano desde el siglo VIII hasta principios del siglo XII.
2. Época I: comprende todo el siglo XII hasta la mitad del siglo XIII.
3. Época II: que abraza desde la mitad del siglo XIII hasta fines del XV y reinado de los Reyes Católicos. 4
4. Época III: por todo el siglo XVI, el Siglo de Oro del idioma castellano.
5. Decadencia y restauración del idioma castellano¹⁸³.

Como se puede apreciar, la historia de la lengua, como el aprendizaje gramatical, se afianza y confirma con el trabajo sobre documentos diversos. Los escolapios recurren a una serie de textos de apoyo, las ‘muestras’, que sirven como ejemplo de los diferentes momentos señalados en el idioma¹⁸⁴. Lecea¹⁸⁵ cita el segundo tomo de las *Antigüedades de España propugnadas en las noticias de sus reyes y condes de Castilla la Vieja...* (1719-1721) de Berganza y las *Glorias de España* (1730) de Feijoo¹⁸⁶.

Además del manual de San Pedro, entre los libros escolapios dedicados a la historia de la lengua, se encuentra el *Tratado del origen y diferentes épocas del romance castellano, con muestras de todas ellas y arengas de los mejores autores del padre Pío Cañizar*¹⁸⁷. Asimismo, en las aulas escolapias se utilizaba como manual el

¹⁸² Para este tema, véase VIEJO, M. L.: «La historia de la lengua española en las gramáticas de los siglos XVI y XVII», en *Actas del IV Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Madrid, Arco-Libros, 1998, pp. 653-664.

¹⁸³ LECEA, *op. cit.*, apéndice 25/9. Este temario muestra ciertas diferencias con la propuesta de San Pedro, sobre todo en lo que se refiere a los textos recomendados. La *Historia* del padre Mariana se publicó en versión española en 1601.

¹⁸⁴ Para la primera época la introducción al *Poema de Santo Domingo de Silos* de Fr. Gonzalo de Berceo; para la segunda, la carta de D. Alonso en alabanza a los S.S. Corporales de Daroca; para la tercera, «como fue tan copioso de hombres sabios este siglo, son muchos los acabados modelos que nos dejaron de nuestro romance» (p. 298), selecciona toda una serie de arengas de Mariana y textos de Solís, Garcilaso, y los Argensolas.

¹⁸⁵ *Id.*, p. 298.

¹⁸⁶ Se encuentra en el tomo III de su *Teatro crítico y universal* (1726-1740).

¹⁸⁷ Cfr. FAUBELL, *op. cit.*, p. 484. Este autor afirma que Cañizar, que destacó entre los escolapios por sus trabajos de historia y desarrolló sus labores educativas en el colegio de Daroca, fue el introductor e la gramática histórica en las Escuelas Pías «y aún quizás, se le pudiera considerar como el introductor de su estudio, en el ámbito de enseñanza media para toda España» (p. 484, n. 290). No se ha podido consultar

Espectáculo de la naturaleza de Pluche, traducido por Terreros y Pando (1755)¹⁸⁸; como se recordará el libro VII contiene una *Paleografía española* (que sustituía a la *Paleografía francesa* del abate Pluche). Esta obra se inicia con una «historia sucinta del idioma común de Castilla y demás lenguas o dialectos que se conocen como propios de estos reynos» (pp. 1-33) que debía ser conocida por profesores de alumnos y, muy probablemente, utilizada, ya que, aunque los escolapios incluyen la historia de la lengua en su plan desde 1760, no aparece un manual hasta 1769 y, aunque la práctica de dictar lección estaba muy extendida, es conocida la importancia que los escolapios dan a los textos de estudio¹⁸⁹. San Pedro ofrece en su gramática una amplia muestra de fragmentos desde el siglo XII hasta el XVI y, como ya hemos dicho un largo catálogo de autores:

Era necesario el dar noticia de aquellos escritos en que devemos ejercitarnos para el verdadero conocimiento de la habla i que devemos mirar como grandes modelos para perfeccionarnos en ella, observando al mismo tiempo la época a la que pertenecen para notar por ella las diferencias que corresponden (p. X).

Esto se ha podido comprobar también en el programa de historia de la lengua antes citado. Como se ha indicado, el recurso a las autoridades del idioma era una práctica habitual desde la Antigüedad clásica, ya que la enseñanza se basaba en el desarrollo de la ‘imitatio’, la imitación de los buenos autores, de los grandes modelos; San Pedro insiste en varios lugares de ese prólogo en esta necesidad de modelos. Sin embargo, en la segunda parte de la cita, el escolapio va más allá al proponer un estudio comparativo de los textos que saque a la luz los cambios que se van produciendo en cada época en la lengua. Su propuesta para el estudio de la historia lingüística se basa, pues, en el método inductivo. Este es el método de trabajo que se está desarrollando en

esta obra ni se ha encontrado nada sobre ella en los catálogos consultados; ni Palau y Dulcet (*Manual del Librero Hispanoamericano...*) ni Aguilar (*Bibliografía...*) la citan a pesar de recoger otras obras de Cañizar. No se considera acertada la apreciación de Faubell acerca del papel de Cañizar en la introducción en España de la historia de la lengua. Creemos que las fechas son bastante reveladoras: cuando San Pedro escribe el *Arte* hacia 1767, Cañizar tenía diecinueve años (nació en 1748), con lo que, muy probablemente, estaría todavía cursando sus estudios de teología, mientras que San Pedro ya hacía seis años que dirigía el colegio de Valencia.

¹⁸⁸ Aparece citado tanto por Lecea como por Faubell en el apartado dedicado al estudio de las ciencias.

¹⁸⁹ Con relación a esto, se puede añadir que San Pedro será acusado de plagiar esta obra por Antonio Gobeyos, pseudónimo de Benito Martínez Gómez Gayoso, en sus *Conversaciones críticas sobre el libro intitulado «Arte del Romance Castellano»* (Madrid, Imprenta de Sancha, 1780). Para este tema, puede consultarse: MARTÍNEZ ALCALDE, M.J.: «La doctrina ortográfica de Benito de San Pedro y su impugnación por Benito Martínez Gómez Gayoso», *Bulletin Hispanique*, 94/2, 1992, pp. 551-558. De la misma autora, también, «L’illustrat Gregorio Mayans...».

toda Europa en la investigación científica desde fines del XVII. La aplicación del empirismo, según afirma Lliteras, supone una de las claves decisivas en la evolución de nuestra gramática. Sin embargo, a pesar de la utilización, por parte de San Pedro, de un corpus que le sirve de base para el estudio gramatical, como bien dice Lliteras, «la intención explícita de proporcionar razones coherentes con los datos analizados o principios explicativos a partir de la observación directa de los fenómenos no es el objetivo que más haya animado a los gramáticos de los diferentes periodos históricos»¹⁹⁰.

La gramática, la historia de la lengua y la historia de la literatura son, pues, inseparables, ya que los escolapios siguen el criterio clásico, heredado del Humanismo, de apoyar lo aprendido en la imitación de los buenos autores del idioma y, así, el conocimiento del desarrollo del castellano y su perfeccionamiento conlleva la lectura de obras de cada periodo que sirven de ejemplo del estado de lengua del momento. Este trinomio, como se ha indicado, cristaliza en una obra gramatical de singular importancia no solo por sus aportaciones teóricas, sino por servir de muestra perfecta para el estudio gramatical; su mención en diversas obras educativas¹⁹¹, gramaticales¹⁹², etc., su reflejo en exámenes públicos, etc. así lo muestran.

¹⁹⁰ *Id.*, p.60.

¹⁹¹ Resulta interesante la aportación de Josefa Amar y Borbón (*Sobre la educación física y moral de las mujeres*, Madrid, Benito Cano, 1790), quien considera, al igual que el escolapio, que el estudio de la lengua nativa es necesario a toda clase de gentes –en su caso, las mujeres–: «Este estudio no parece muy sublime a primera vista, ni se hacen grandes elogios al que habla con naturalidad; pero lo cierto es, que en quebrantando sus leyes, disuena y ofende a oídos delicados e inteligentes. Las mujeres merecen que se les haga jysticia en este punto, confesando que son pocas las que no usan con pureza y propiedad el idioma, y aun con cierta viveza inimitable; siendo así, que por lo regular no lo estudian ni se ejercitan en leer. Diráse que este arte entra por los oídos, y que es más efecto de imitación que de estudio: pero aun quando esto se conceda, ¿por ventura es corto mérito de saber escoger entre lo que se oye, e imitar lo más digno? Esto no se hace sin discernimiento y gusto delicado. Mas para que este mérito sea más universal y fundado, conviene que las muchachas se apliquen a él con solidez» (pp. 172-173). Recomienda (p.173) como manuales la Ortografía y la Gramática de la Academia y el *Arte* de B. de San Pedro. En la línea de este autor, dice «y sobre todo, que se ejerciten en la lección de nuestros mejores Autores». Entre estos, recomienda a aquellos que «contienen buena moral» como «Fr. Luis de Granada; la Vanidad del Mundo del P. Estrella; la Perfecta casada, del Mtro. León, en particular para las que se dediquen al matrimonio; el Príncipe perfecto de Andres Mendo; las vidas escritas por Luis Muñoz; las obras de Quevedo; el D. Quixote; el Criticón, de Gracián, cuyo language es muy puro; y otros semejantes que sería largo enumerar» (pp. 173-174). Un poco más adelante (pp.193-194) da una lista de poetas ‘recomendables’, sobre todo del XVI y XVII.

¹⁹² Como en la segunda edición de la obra de Muñoz Álvarez (1799), la crítica a que lo somete Gómez Gayoso, etc.

3.3.1.2. La Academia privada de latinidad y demás ramas de humanidades de Agustín Muñoz Álvarez

Agustín Muñoz Álvarez¹⁹³, al igual que San Pedro, es un docente de gran experiencia en el campo de las humanidades; la distancia entre ellos viene dada por su diversa filiación académica: si el turolense se vincula a una orden religiosa que abarca todos los estadios de la enseñanza pre-universitaria, el sevillano ejerce en la práctica privada, limitada a la enseñanza secundaria. Además de esto, si bien el escolapio cuenta con el magisterio de Mayans, realiza una obra individual, mientras que Muñoz, en la segunda edición de su obra, cuenta con la amplia colaboración de Garcí-Pérez de Vargas¹⁹⁴, profesor granadino y, como él, miembro de la Academia Sevillana de Buenas Letras¹⁹⁵.

Pese a estas discrepancias, entre el escolapio y Muñoz, especialmente a partir de 1799, se encuentran muchas similitudes en cuanto a sus planteamientos generales, sus ideas educativas, etc.¹⁹⁶

¹⁹³ Presbítero. Nació en Alcalá de Guadaire (Sevilla). Profesor de Latín y Griego. Académico de Buenas Letras de Sevilla y de la Real Academia Latina Matritense (AGUILAR, *op. cit.*). Es autor de diversas obras latinas, entre las que destaca su gramática ampliamente reeditada (*Rudimentos de la lengua latina ó conocimiento de las partes de la oración : en que se contiene lo que es necesario para traducir el latín en castellano...*, Sevilla, Imprenta Mayor de la ciudad, 1785), un manual de sintaxis (*Tratado de la syntaxis latina, y otro de la cantidad de las silabas*, Sevilla, Felix de la Puerta, 1791) y un *Discurso sobre varios abusos introducidos en la enseñanza de la lengua latina y el modo de enseñarla con mas aprovechamiento* (Sevilla, Imprenta Mayor de la Ciudad, 1785), además de un método para aprender griego (1801), manuales de métrica y ortografía y varias traducciones de autores clásicos. Sobre su intento de mejorar la didáctica de la lengua latina, puede verse GIL, *op. cit.*, pp. 186-188. Al parecer, también compuso una gramática francesa (que no ha podido ser localizada) para impartir dicha asignatura en su Academia (ALEA, J. M.: «Prospecto del plan de enseñanza y educación que da a sus alumnos o pupilos en su Academia privada de latinidad y demás ramas de humanidades don Agustín Muñoz Álvarez», *Varietades de ciencias, literatura y artes*, II, 1804, nº 10, p. 226, aparece citado como *Prospecto*).

¹⁹⁴ Poco se sabe de Joseph Garcí-Pérez de Vargas, colaborador de Muñoz en la segunda edición de su gramática castellana (1799). Los datos extraídos de la portada de esa obra indican que fue miembro de la Academia de Buenas Letras de Sevilla y que ejerció su actividad docente como profesor público de humanidades en Granada.

¹⁹⁵ Sevilla parece ser un importante foco en el desarrollo del estudio de las Humanidades, ya que, además de la actividad desarrollada en la Academia de Buenas Letras (véase, por ejemplo, el listado de disertaciones que se dedican a este particular en GIL, *op. cit.*, pp. 224-225), se cuenta con la de la Sociedad Económica, quien en 1804 estableció una clase dedicada a esta materia (puede consultarse el *Prospecto y plan de una clase de humanidades que establece la Real Sociedad Económica de Sevilla*, Sevilla, Viuda de Hidalgo y Sobrino, 1804).

¹⁹⁶ Y esto pese a que el autor rechaza cualquier proximidad de su obra con la del escolapio, así como con Gayoso o la Academia, ya que considera que él es el primero que ha realizado una gramática castellana «como medio para facilitar el estudio de la latina en un curso completo de Bellas Letras» (1799, Prólogo).

Como los escolapios, Muñoz rechaza la enseñanza tradicional basada únicamente en el latín y contempla una educación humanística integral que sirva de entrada al estudio de las ciencias, que sea soporte de conocimientos más elevados, y que conduzca, finalmente, «a los grandes arcanos de la religión y de la política, los dos principales quicios de la felicidad particular de los individuos, y de la general de las sociedades»¹⁹⁷. El sevillano considera que «se enseña a escribir poco y mal, y enseguida tres o cuatro años de principios mal digeridos de gramática latina, y sobre unos cimientos tan sólidos se pretende levantar el gran edificio de la sabiduría humana» (*Prospecto*, pp. 220-222). En su plan de estudios se da cabida no solo a la gramática latina, sino a la geografía, la cronología, la historia, la gramática castellana, la retórica, la poética, la lengua griega, pero también al dibujo, el francés, el álgebra, la aritmética o la geometría, ya que considera que la «enseñanza simultánea de los varios ramos de la literatura» es un «medio utilísimo para amenizar la aridez de los estudios de lenguas, y hacer más sólidos los conocimientos de todos ellos, ayudándose mutuamente unos a otros» (*Prospecto*, pp. 221-222).

Su plan se divide en dos cursos:

1. Latinidad (cuatro años).
2. Retórica y poética (un año).

La gramática castellana se imparte durante los primeros seis meses del curso de latinidad, ya que, como él mismo señala, se trata de una introducción al curso de Humanidades para que «las pueda auxiliar en su progreso» (1799, Prólogo). Sin embargo, no se limita su utilización a este semestre inicial, sino que dada su especial configuración se indica que no es un «mero preliminar para la lengua latina, sino un arte que se debe manejar durante todo el curso de Humanidades»¹⁹⁸; dependerá del maestro la dosificación de los conocimientos y la elección del momento adecuado para explicar cada apartado¹⁹⁹.

¹⁹⁷ ALEA, *Prospecto*, p. 218. Se indica cuando la cita corresponde al autor del comentario del *Prospecto*. Si la cita es una transcripción de las palabras de Muñoz, aparece sin nombrar al autor. Al parecer, hay un ejemplar de este *Prospecto* (Sevilla, Imp. de Manuel Muñoz Alvarez [s.a.]) en la Biblioteca Central del CSIC (signatura M-BibCen RM 3070), aunque no ha sido posible acceder a él. Asimismo, se ha localizado en el mismo lugar un texto que pudiera referirse a la Academia de Muñoz: *Memoria de los trabajos cumplidos por los individuos de la Academia Particular de Letras Humanas de Sevilla en el año 1799 y Serie de los que han de cumplirse en el de 1800* (Sevilla, Viuda de Vázquez, 1804-1821), aunque tampoco ha podido ser consultado (sign. M-BibCen XIX S.XIX/946).

¹⁹⁸ Garcí-Pérez, 'Advertencia' al «Apéndice sobre el genio, idiotismos, edades y autores célebres de la lengua castellana» (p. iv).

¹⁹⁹ No se resiste, empero, el granadino, a recomendar el momento más adecuado para el estudio del «Apéndice...»: «puede advertirse en general que la índole del castellano y sus idiotismos se hermanarán

En dicho curso, además, se incluye no sólo el aprendizaje del latín, sino también del griego y de la lengua francesa. Alea hace notar a este respecto que «la gramática castellana, la latina y la francesa por que enseña el autor, son compuestas por él» (*Prospecto*, p. 226); del mismo modo informa sobre los colaboradores del sevillano, quienes se ocupan del resto de los ‘ramos’ de las Bellas Letras. De entre estos colaboradores, Garcí-Pérez es el encargado de redactar en 1799 un apartado de la gramática castellana titulado «Noticia preliminar de las Humanidades y Bellas Letras» (sin paginar)²⁰⁰ donde si bien sitúa la lengua castellana por debajo del latín, la encuadra en el mismo marco, esto es, entre las ‘lenguas eruditas’, y considera de gran importancia dedicarse al estudio de su poética, retórica, gramática preceptiva y expositiva y de la historia de España. La orientación dada a la enseñanza de la lengua española es, como en el caso de San Pedro y el plan escolapio, ampliada hasta asemejarla a la del latín, imbricarla entre las Humanidades y hacer de ella herramienta imprescindible para los que quieran ser considerados literatos y eruditos.

Es interesante destacar, sin embargo, que Muñoz y Garcí-Pérez se alejan de los planteamientos universalistas de San Pedro o la Academia: ellos no conciben una obra para que cualquier español se perfeccione en el uso del idioma²⁰¹, sino que la dirigen expresamente a aquellos que han de seguir ‘carrera literaria’, de ahí que incluyan en su tratado toda una serie de conocimientos que serían inútiles «en una gramática para

muy bien con la explicación de la Propiedad latina, y las Edades y Autores célebres de nuestra lengua podrán destinarse para la clase de Poética y Retórica» (*id.*).

²⁰⁰ También el «Apéndice...». Además de esto, opina Gómez Asencio que las importantes modernizaciones –en especial en los aspectos sintácticos– que se operan entre 1793 y 1799 proceden con toda probabilidad de Garcí-Pérez, dado que son muchas y inmenso calado como para ser fruto únicamente de una evolución personal («Una gramática rara...»). Por su parte, la «Noticia» se concibe como un ‘programa de contenidos’ del curso de Humanidades, situado en la gramática castellana por ser esta, precisamente, el inicio de dicho curso. Este programa tiene como objetivo mostrar a los alumnos la configuración y alcance de sus estudios, además de desplegar ante los que se consideran «estudiantes consumados solo con la gramática latina» los «verdaderos límites de la carrera que emprenden» (1799, Prólogo).

²⁰¹ Recuérdese lo que la Academia señalaba en su prólogo de 1771 «Sería, pues, conveniente que los padres o maestros instruyesen con tiempo a los niños en la Gramática de su lengua. Los que no hubiesen de seguir la carrera de las letras se ilustrarían a lo menos en esta parte de ellas, y hallarían en el ejercicio de sus empleos, en el gobierno de sus haciendas, y en el trato civil, las ventajas que tienen sobre otros los que se explican correctamente de palabra y por escrito». En 1793, sin embargo, Muñoz sí que esgrime esta idea en su Prólogo: «no solo para los que hayan de seguir la carrera de las letras, sino aun para los que solo se contentan con los primeros elementos que exige una civil y racional educación». La desaparición en 1799 de esta idea en favor de una preferente orientación de la gramática castellana hacia los que cultivan las Humanidades, puede explicarse como un abandono de un tópico muy frecuente en la época: probada está la importancia del estudio del castellano, parece razonar el autor, así pues, señalemos lo diferencial de nuestro manual, su articulación ajustada al método que se sigue en nuestra escuela.

escuelas de Primera Letras, o para hombres que no siguen carrera literaria» (1799, Prólogo)²⁰².

Desde esta perspectiva, se explica que el estudio de la lengua castellana excluya la ortografía y la prosodia por completo –destinadas ambas a la primera educación– y se amplíe con la historia del idioma y su literatura, a imagen de los escolapios, pero también, y aquí radica una de las importantes novedades de esta obra, con los particularismos del español²⁰³, esto es su ‘genio’ «el conjunto de propiedades características que le dan una forma consistente» (1799, «Apéndice...», p. v) y sus ‘idiotismos’ o ‘modismos’ «las locuciones que no pueden traducirse literalmente en otro idioma. Estas consisten o en las diversas acepciones de los vocablos, o en ciertos modos de hablar irregulares que ya están sujetos a la analogía», (p. xx)²⁰⁴. En ambos casos, el granadino recurre a un corpus literario que sustenta su explicación –de nuevo, se evidencia la cercanía con San Pedro– y que engloba tanto a los clásicos del Siglo de Oro, como a los contemporáneos (i.e. Iriarte y Jovellanos).

El manual (especialmente su segunda edición) atestigua la doble perspectiva que exhibe el propio Plan de la Academia Privada de Latinidad: por un lado el tándem latín-castellano, inseparable –provoca, por ejemplo, una inusual clasificación de las partes de la oración en diez clases–, y por otro, la importancia dada al castellano no solo como aprendizaje gramatical (formación gramaticográfica), sino también como adquisición de los usos lingüísticos más allá de los principios gramaticales.

²⁰² Esto también explica por qué Muñoz considera su obra alejada –pese a sus similitudes– de la del escolapio, la GRAE o Gayoso.

²⁰³ Esto es bastante raro en las gramáticas analizadas –fuera de la inclusión, en el ámbito difuso ocupado por adverbio, preposición e interjección, de ciertos modismos–; sin embargo, algo similar se encuentra en las gramáticas para extranjeros que proliferan en los siglos XVI y XVII, en las que aparecen diversos elementos particulares del español explicados en apartados elaborados a tal efecto, como las «Maniere di parole che communmente da Castigliani uengono usate» de Miranda (*op. cit.*, p.317) o el capítulo equivalente de la obra de Oudin, «S’ensuit un breuf Recueil & Observations tant de quelques dictionnaires simples qui ont diuerses significations que de certaines formules de parler, propres & particulières en la langue Espagnole» (*Grammaire espagnolle expliquée en François*, Paris, Marc Orry, 1606, p. 193). Para más información, véase SATORRE, F. J.: «La lengua coloquial en las obras gramaticales y lexicográficas del Siglo de Oro», FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M. *et al.* (eds.): *Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco-Libros, 1999, pp. 615-625.

²⁰⁴ *Autoridades* da una definición bastante diferente: «En la Gramática es la inflexión de qualquier verbo, construcción particular de alguna phrase o particula que tiene alguna irregularidad, y no es según la regla general de la Nación, sino que está sólo en uso en alguna Provincia o parte de ella» (s. v. IDIOTISMO). En *Usual-1803* se da una definición más en consonancia con la que ofrece Garcí-Pérez: «Modo de hablar contra las reglas ordinarias de la gramática, pero propio y peculiar de alguna lengua» (s. v. IDIOTISMO, 2ª. acepción).

Esto se aprecia también en Mata y Araujo²⁰⁵. Su obra se inscribe en una línea similar a la de San Pedro, Muñoz o –salvando las distancias–, Ballot y Díaz²⁰⁶; esto es, un maestro de gramática latina, de Humanidades, que compone un manual de gramática castellana llamado a completar la formación lingüística de su alumnado. El hecho de que Mata se proponga componer «otra obrita sobre el estilo y pureza del lenguaje, su retórica, &c.» (p. 6)²⁰⁷ no viene sino a ratificar el interés que despierta en los docentes, pensadores y gobernantes lograr que sus alumnos adquirieran una completa competencia en el uso del idioma patrio²⁰⁸.

3.3.1.3. Otras escuelas de latinidad: González Valdés y Sanchis Abella

Tanto González Valdés²⁰⁹ como Sanchis Abella²¹⁰ son profesores de latín que redactan tratados para el aprendizaje de las lenguas clásicas en los que, al modo de Correas y su *Trilingüe*, se introduce la gramática castellana como punto de partida o

²⁰⁵ Poco se ha podido averiguar de este prolífico autor; Aguilar (*op. cit.*) se limita a indicar que fue profesor de gramática, cosa que confirma la portada de su obra donde, además, se le califica de ‘maestro de Humanidades’. En otro lugar («Los 222 catedráticos de la universidad española en 1846», <www.filosofia.org/ave/001/a176.htm>, diciembre de 2003), aparece listado como catedrático de perfección de la lengua latina en la Casa de Pajes de su Majestad (Madrid) desde 1817 y también como catedrático de literatura latina (aunque en la «Lista de socios del Ateneo Científico Literario y Artístico dados de alta en el 22 de mayo de 1861», <www.ateneodemadrid.com/biblioteca_digital/folletos/Socios-1861.txt> diciembre de 2003).

²⁰⁶ Gómez Asencio («Una gramática rara...») liga las obras de Mata, Muñoz y Díaz por su explícita declaración desde el título de subordinación a la lengua latina. Desde esta perspectiva, estas gramáticas se presentan como tratados auxiliares, completamente dependientes del latín, aunque dicha dependencia, como se señaló más arriba, no es ni mayor ni menor –exceptuando la clasificación de palabras de Muñoz– que la de otros tratados analizados en este trabajo. La explicación hay que buscarla en la aplicación práctica dada a las obras, esto es, los planes educativos que determinan la confección del manual, su etapa de estudio, la gradación de conocimientos, etc., si bien también es cierto –como indica Gómez Asencio en el citado artículo– que la facilitación del aprendizaje del latín explicitada en el título debía hacer la obra más atractiva para el público al que iban destinadas.

²⁰⁷ Lo hará unos años después con la publicación de los *Elementos de retórica y poética extractados... por don Luis de Mata y Araujo*, (Madrid, Imprenta de José Martín Avellano, 1818), que se completarán unos años después con las *Lecciones elementales de literatura aplicadas especialmente a la castellana* (Madrid, Imprenta de Don Norberto Llorenç, 1839). Ambas obras, como sus gramáticas castellana y, especialmente, latina, se reeditan ampliamente en el siglo XIX, dado que figuran de forma habitual en los planes de estudio y listados oficiales de manuales que se van confeccionando durante todo el periodo, (vid. VILLALAIN, *Manuales escolares...*, vol. II, pp. 20, 25, 31, 62, 63, 97, 124, etc.).

²⁰⁸ Vid. *supra*. Por otro lado, en este interés no falta cierto deseo de igualar los logros de los vecinos galos, así como de ingleses e italianos, quienes establecen «cátedras por separado para sola su lengua, de lo que tenemos buena prueba en las gramáticas verdaderamente filosóficas que tenemos de estas lenguas» (p. 4).

²⁰⁹ Nacido en Carcedo (Asturias) en 1729. Director de la Academia Latina Matritense. Usó el pseudónimo de Antonio Casero (AGUILAR, *op. cit.*). Este autor aparece en el corpus de las tesis doctorales de Gómez Asencio (*Categorías...*; *Subclases...*) y Zamorano Aguilar (*El subjuntivo...*); también es uno de los autores considerados en las *Ideas...* de Lázaro Carreter (Cap. 3).

²¹⁰ Joaquín Sanchis Abella o Sanchiz Albella (aparece con los dos nombres) fue maestro en Castellón (donde existe una calle con ese mismo nombre). No se conocen más datos sobre él.

apoyo básico, esto es, un aprendizaje orientado no solo al perfeccionamiento de la propia lengua, sino principalmente a la adquisición de los recursos gramaticales (términos, conceptos, etc.) necesarios para facilitar el aprendizaje del latín²¹¹.

El primero fue profesor de latín en los Reales Estudios de San Isidro; en 1779 tenía su escuela en la Plazuela de Santo Domingo de Madrid y también fue preceptor de los hijos de Campomanes²¹². Por su parte, Sanchis impartió clases en el Aula pública de latinidad de Castellón.

González Valdés, en su *Gramática de la lengua latina y castellana* (Madrid, Imprenta Real, 1791²¹³), al igual que Sanchis, organiza el aprendizaje como una simbiosis, donde la teoría abarca tanto el latín –lengua principal–, como el castellano –lengua vehicular, por un lado, y base de comparación, por otro–²¹⁴. El caso de Sanchis

²¹¹ Gómez Asencio ha denominado a estos manuales ‘gramáticas simultáneas’, dado que la enseñanza «corría más o menos pareja a lo largo de todo el texto en auxilio recíproco y con preceptiva paralela, cuando no convergente en lo latino» («Una gramática rara: la de Don Agustín Muñoz Álvarez (1793 y 1799)», *Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística, Actas del IV Congreso de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Arco-Libros, pp. 653-668. Agradecemos al prof. Gómez Asencio su amabilidad al proporcionarnos una copia de este trabajo con anterioridad a su publicación). Por otro lado, no se trata de una práctica novedosa completamente, ya que las gramáticas bilingües, trilingües, etc., son muy habituales en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras (*Vid.* SÁNCHEZ PÉREZ, A.: *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL, 1992); en el periodo estudiado, aparecen ejemplos en múltiples lenguas, principalmente la francesa, así la *Gramática española y francesa* de Contaut, 1764 –muy reeditada–; el *Breve método para aprender la lengua castellana e italiana* de Espano de Azara, 1800; la *Gramática inglesa y española* de Joaquín de San Pedro, 1769; la *Gramática árabe-española* de Francisco Cañes, 1775, etc. No faltan tampoco ejemplos en el marco de las lenguas clásicas: se encuentran ciertos manuales destinados a explicar partes de la gramática concretas de ambas lenguas como el de Vicente Berthomeu, *Diatriba gramatical del artificio, y diferencias de la oración hispano-latina...* (Valencia, Joseph Thomas Lucas, 1753); o el de Tomás Martínez, *Principios de la sintaxis hispano-latina*, (Barcelona, Francisco Suriá y Burgada, circa 1795), ambos destinados a la sintaxis; o el de Antonio Balaguer, *Significado de las ocho partes de la oración* (Palma de Mallorca, J. M. Sierra, 1789), destinado a la morfología. En el siglo XIX, se multiplican los tratados que estudian de forma comparativa la gramática de ambas lenguas, lo cual no es de extrañar si se tiene en cuenta que los diferentes planes de estudios oficiales a partir de 1857 suelen unir en una única materia ambas lenguas (*Vid.* MARTÍNEZ NAVARRO, *op. cit.*).

²¹² COTARELO, *op. cit.*, p. 316.

²¹³ Segunda edición: *Gramática completa grecolatina y castellana*, Madrid, Imprenta Real, 1798. Esta es la edición que se ha trabajado.

²¹⁴ Gómez Asencio («Una gramática rara...») establece una clasificación en las obras del periodo basada en la preponderancia otorgada al latín y a su mayor o menor independencia de éste. Así, señala tres grupos, de mayor a menor dependencia: a. Gramáticas que, como GRAE, utilizan el argumento propedéutico como justificación a la redacción de su obra. b. Gramáticas simultáneas. c. Gramáticas que elevan dicho argumento hasta el propio título y lo convierten en el motor principal de la obra. En su opinión, b. constituye el paso intermedio entre el carácter independiente (y previo) de a. y la menor autonomía de c., dado que en b. «al menos en teoría, ambas lenguas con sus respectivas gramáticas van a la par». Lo que indican los datos obtenidos en esta investigación es que tanto en el caso de González Valdés –señalado por Gómez Asencio como representativo del grupo b– como en el caso de Sanchis, la importancia dada en el aula al castellano es muchísimo menor que la otorgada al latín, hasta el punto de que se convierte en un mero accesorio a la didáctica latina, aunque no faltan por parte de González Valdés referencias a la importancia de la propia lengua como valor sociocultural (p. 309) y, en el caso del castellanense, la cuestión es algo distinta, dado que entra en juego el objetivo castellanizador. Sin

es aún más claro, dado que en la primera de sus dos obras, los *Principios de Gramática Castellana y Latina* (Valencia, Hermanos de Orga, 1795), apenas hay referencias al castellano y se compone principalmente de cuadros sin apenas explicaciones, mientras que la segunda, la *Explicación de los principios de la gramática castellana y latina* (Valencia, Francisco Burguete, 1795), es una aclaración general de la primera obra que afecta a ambas lenguas y donde entran en juego comentarios algo más detallados sobre el castellano²¹⁵.

Para Valdés, este método supone un ahorro de tiempo importante, dado que el alumno se evita, por una parte, aprender las reglas en latín, su traducción y, posteriormente, aprenderse su explicación «tres cosas, que no siendo más que una, y para un mismo fin, se triplican sin honor de los maestros con lucro y pérdida irreparable de un tiempo precioso»²¹⁶. Es interesante porque, frente a la gran mayoría de autores que, en la estela de Locke, el Barbadinho, Rollin, etc., consideran necesario descargar la memoria de los jóvenes –incluido el propio Sanchis–, para González Valdés «la puericia es la edad más apta para ejercitar la memoria y radicar en ella las reglas de una buena moral, las de las artes y ciencias útiles y honestas a cada individuo y a toda la sociedad»; sin embargo, pese a esto, concibe un sistema de simplificación que está en la línea de la época –gramáticas que buscan la brevedad y sencillez, pocas reglas, rechazo del memorismo, etc.–: marca con un asterisco todas aquellas partes que pudieran considerarse «comúnmente por inútiles aun para la lectura pública de las aulas, y necesidad indiscutible para la instrucción de los maestros». Esto es, como en otros casos (Puig, Ballot, etc.), el autor propone una articulación de la obra en dos niveles: una doctrina ‘necesaria’, para los que aprenden, y toda una serie de conocimientos adicionales que se pueden proporcionar a los alumnos o no, pero que son absolutamente necesarios para los docentes. Lo curioso es que todo lo perteneciente a la gramática castellana, junto con la etimología, prosodia, careos, arte métrica y las citas de

embargo, las obras de c. se utilizan no en la clase de latín, sino en la clase independiente de gramática castellana, vinculadas tanto a la enseñanza de la lectura y la escritura, por un lado, como a la enseñanza de la literatura, la retórica y la poética castellanas, por otro. Su imbricación con el latín es indudable, no obstante, así como su marcado carácter propedéutico.

²¹⁵ Y, en general, todo tipo de indicaciones para mejorar la docencia, como sugerencias bibliográficas – así, por ejemplo, aconseja que se dé a los alumnos el *Janua Linguarum* de Comenius y el comentario de dicha obra realizado por el P. Miguel Pexenfelder, el *Apparatus eruditionis tam rerum quam verborum per omnes artes et scientias* (Nürnberg, M. y J. Friedrich Endter, 1670)–, criterios de evaluación de los conocimientos, etc.

²¹⁶ Las citas que aparecen de la obra de González Valdés en este apartado corresponden todas al prólogo (sin paginar).

autoridades, se considera parte de estos conocimientos adicionales, suprimibles en pro de la exoneración memorística de la juventud. Por lo que toca a la gradación del aprendizaje, Valdés considera que no se ha de iniciar el estudio de la gramática hasta que los alumnos no sepan leer y escribir con corrección: «pues con la ignorancia de los elementos, sílabas, palabras y periodos en la oración, no se pueden hacer progresos fundamentales en la gramática, ni en la oratoria, ni en la poética, ni en otra ciencia». Él mismo es autor de diversos métodos para aprender ambas destrezas²¹⁷.

En el caso de Sanchis, como se ha indicado, se busca en todo momento una simplificación del aprendizaje que evite la memorización: «no es necesario que se aprendan de memoria [las Preguntas y Respuestas], sino que se procuren entender; porque no se trata aquí de repetir precisamente las palabras, sino lo que por ellas quiero dar a entender» (*Explicación*, p. 5), aunque se introducen también, en la segunda de las dos obras, toda una serie de conocimientos adicionales que el autor considera útiles para los alumnos, pero no absolutamente necesarios: «lo que se hallará entre paréntesis aunque lo considero útil, pero no es lo más principal para la enseñanza de lo que en esto me propongo» (*id.*).

Como se indicó más arriba, en ambos autores la inserción del castellano en el proceso enseñanza-aprendizaje es principalmente propedéutica: se busca principalmente desarrollar la gramatización de los alumnos, y de forma secundaria el perfeccionamiento del idioma patrio o la castellanización del alumnado valenciano. Si bien carecemos de datos fehacientes sobre la existencia de una asignatura específica de gramática castellana en las escuelas de estos autores, las propias obras muestran la imbricación de ambas materias, sin una separación evidente entre latín y castellano, por lo que se deduce que la docencia era simultánea: partir de la gramática castellana para llegar a la latina, pero con prioridad de la lengua clásica.

²¹⁷: *Ortopeia universal ó arte de pronunciar segun los principios físicos elementales de que depende el modo de articular, leer y escribir ... / demostrados con exemplos... en lengua griega, latina y española*, Madrid, Joachin Ibarra, 1785; *Silabario teórico-práctico: dividido en tres listas, Con los nombres particulares de los sonidos diferentes de la voz para las articulaciones de casi todas las palabras escritas...*, Madrid, Joachin Ibarra, 1779; *Silabario trilingüe para aprender á leer y escribir todos los sonidos simples elementales de la lengua Española, griega, y latina, y casi todas la sílabas de la primera: reducido y acomodado á toda clase de discípulos y maestros*, Madrid, Imprenta Real, 1785; *Problema resuelto en favor del mejor método de enseñar a leer en todas las lenguas defendido con autores griegos, latinos, españoles, y franceses / por D. Antonio Casero*, Madrid, D. Joachin Ibarra, 1785.

3.3.2. Las escuelas profesionales

El Instituto Asturiano es uno de los muy diversos centros de estudio que se crean en la segunda mitad del siglo XVIII para responder a una demanda importante: la necesidad de una formación técnica, práctica, más allá de los estudios de latinidad; así pues, en ellos se imparten, principalmente, enseñanzas científico-técnicas, económicas, etc.²¹⁸ Se parte de dos ideas fundamentales: las posibilidades que abre el conocimiento científico y los ‘saberes útiles’²¹⁹ y la necesidad de una instrucción técnica, profesional, de oficio, que pueda producir beneficios más o menos inmediatos en la producción. Estos ‘saberes útiles’ o ‘técnicas útiles’ se consideran de la mayor importancia por sus repercusiones prácticas, económicas, etc., como se puede observar en la siguiente cita de Campomanes: «Serán más brillantes, fáciles y lucrosas otras especulaciones científicas, y abstractas a sus autores. A mí me parece más útil en el orden civil al género humano la invención de las agujas de coser: instrumento de tanto uso que debe preferirse a la lógica de Aristóteles». Por su parte Cabarrús considera que se han de enseñar sólo «cosas precisas, útiles y prácticas»²²⁰, mientras que Jovellanos señala que los ‘buenos estudios’ se componen de «aquellas ciencias que se llaman útiles por lo mucho que contribuyen a la felicidad de los Estados» y entre las que se cuentan las matemáticas, la historia natural, la química, la metalurgia, etc.²²¹ No obstante estas afirmaciones, tanto Cabarrús como Jovellanos incluyen entre los estudios las ‘buenas letras’ o ‘humanidades castellanas’, aunque con diferencias: mientras Cabarrús considera que «las Bellas letras son el adorno de la sociedad» y constituyen una enseñanza «sin riesgo, pero sin fruto» destinada a alumnos de hasta quince años de edad que, tras asistir a ella, «deben ocupar sus brazos en el trabajo que la sociedad les pide»²²², Jovellanos, por su parte, cree que el estudio de la lengua en sus diferentes

²¹⁸ En una línea similar se encuentran las escuelas militares. Para las diversas fundaciones, puede verse AGUILAR, *La política docente...*, p. 461-464.

²¹⁹ CAMPOMANES, Conde de: *Discurso sobre la Educación popular de los artesanos y su fomento*, Madrid, 1765, p. 35, *apud Del Despotismo ilustrado...*, p. 25.

²²⁰ CABARRÚS, F. de: *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes, oponen a la felicidad pública... al Señor don Gaspar de Jovellanos y precedidas de otras al Príncipe de la Paz*, Vitoria, 1808 [1792], «Carta II sobre los obstáculos de opinión, y el medio de removerlos con la circulación de luces, y un sistema general de educación», p. 77.

²²¹ Jovellanos, M. G. De: *Discurso dirigido a la Real Sociedad de Amigos del País de Asturias sobre los medios de promover la felicidad de aquel principado*, BAE, t. I, p. 439, *apud SARRAILH, J.: La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1994 [1954], p. 176.

²²² *Cartas...*, p. 84.

aspectos facilita a los alumnos la comprensión de los procesos lingüísticos, lo que conlleva que sus realizaciones lingüísticas alcancen un mayor grado de elaboración, así como que les resulten transparentes los mecanismos del lenguaje y la relación entre el contenido y la forma. El polígrafo asturiano entiende que el lenguaje es un producto social y como tal, un individuo socialmente apto ha de dominarlo en todas sus facetas. Esto aparece claramente en la *Oración sobre la necesidad de unir el estudio de la literatura al de ciencias naturales* (1797), donde plantea

¿Por ventura es otro el oficio de la gramática, retórica y poética, y aun de la dialéctica y lógica, que el de expresar rectamente nuestras ideas? ¿Es otro su fin que la exacta enunciación de nuestros pensamientos por medio de palabras claras, colocadas en el orden y serie más convenientes al objeto y fin de nuestros discursos?²²³.

Para Jovellanos la gramática no es sólo un adorno social, sino parte intrínseca de la formación integral del individuo²²⁴. Esta formación pasa necesariamente por el estudio de las ciencias del lenguaje –la gramática, la lógica, la dialéctica, etc. –, dado que hay una relación directa entre el pensamiento y el lenguaje:

Mas como el hombre para pensar necesite de una colección de signos que determinen y ordenen las diferentes ideas de que sus pensamientos se componen, la lengua ha venido a ser para él un verdadero instrumento analítico, y el arte de pensar ha coincidido de tal manera con el arte de hablar, que vienen ya virtualmente a ser uno mismo (*Memoria sobre la educación pública*, p. 243).

En opinión de Jovellanos el abandono del estudio de la lengua propia «es el obstáculo que más se opone a los progresos de la educación general» (p. 253), ya que hablar una lengua «con pureza y propiedad, exponer con claridad y exactitud las ideas, sólo es dado a aquellos que por medio de la observación y el análisis han penetrado su índole y artificio» (p. 257).

Estas dos posturas son muestra de la situación de los estudios lingüísticos –y en concreto, la gramática– en las escuelas profesionales, donde si bien se presta una

²²³ JOVELLANOS, G. M. de: *Oración sobre la necesidad de unir el estudio de la literatura al de ciencias naturales*, 1797. en *Obras en Prosa*, Edición de J. CASO, Madrid, Castalia, p. 210.

²²⁴ Cfr. CASO, J.: *Jovellanos*, Barcelona, Ariel, 1998, pp. 161-166. Estas ideas se manifiestan en diversos de sus escritos como, por ejemplo, el *Reglamento del Colegio Imperial de Calatrava* (1790) y muy especialmente en otros la *Memoria sobre la educación pública*. Para el análisis de las ideas contenidas en estos y otros textos del autor, véase RIDRUEJO, «El estudio de la lengua...».

atención bastante generalizada a la enseñanza de la lecto-escritura y la ortografía (las primeras letras), porque leer y escribir son técnicas útiles, no pasa otro tanto con la gramática, ya que, como ocurre con Cabarrús, no se aprecia en ella una utilidad inmediata. De ahí que únicamente se hayan localizado tres centros en los que se imparta esta materia: el Instituto de Mineralogía de Gijón, el Seminario Patriótico de Ibi y el Colegio Militar de Palma²²⁵.

3.3.2.1. El Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía

El Instituto surge como una idea de Jovellanos²²⁶, quien pretendía dotar a su ciudad, Gijón, de unos estudios de náutica y mineralogía, en los que se enseñara, además, matemáticas y física²²⁷. Tras diversos intentos, el Real Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía se inaugura el 7 de enero de 1794, en la propiedad cedida por Francisco de Paula (hermano de Jovellanos), La Casa del Forno, para sede del establecimiento.

Desde un primer momento, pese al manifiesto utilitarismo de sus objetivos²²⁸, perfectamente representados en el *Discurso inaugural...*²²⁹, Jovellanos incluyó las humanidades como parte del currículo. Otras escuelas similares –el Instituto se inspira en el Colegio de Náutica de San Telmo²³⁰– iniciaban a sus alumnos en las primeras letras y completaban la formación lingüística con inglés y francés (v. gr. el citado

²²⁵ No hemos encontrado datos sobre ninguno de los dos centros. Para las escuelas relacionadas con las Sociedades Económicas, véase más arriba los datos aportados en relación con las primeras letras.

²²⁶ La bibliografía sobre la persona y obra de Jovellanos es amplísima; en la web de la Fundación Foro Jovellanos del Principado de Asturias <www.jovellanos.org> se ofrecen gran cantidad de datos, así como una completa bibliografía, por lo que se va a omitir aquí. Del mismo modo, su pensamiento pedagógico es sobradamente conocido y ha sido estudiado con gran amplitud, dado lo cual se ofrece una muy amplia visión de éste. Sus ideas con respecto a la lengua y su enseñanza han sido abordados por Ridruejo en «El estudio de la lengua...», así como por Baudiot, en *Jovellanos et la linguistique*, Memoria para el Diploma de Estudios Superiores, bajo la dirección de R. Ricard París, Fac. des Lettres, 1965 (hay ejemplar mecanografiado en Institute d'Etudes Hispaniques de París que no ha sido posible consultar). Asimismo, se ocupa de esto, de forma muy breve, Sherman en «Jovellanos' Real Instituto Asturiano: A Marriage of Science & Literatura», *Dieciocho*, 23/1, 2000, pp. 86-91. También se pueden encontrar datos al respecto en los diversos trabajos que abordan la figura del polígrafo asturiano desde la historia de la educación y que se han venido citando a lo largo de esta tesis doctoral.

²²⁷ La idea inicial aparece manifestada en el discurso pronunciado por Jovellanos en 1782, en la Real Sociedad de Amigos del País de Asturias, en el que, como se ha indicado, se resalta la prioridad de la enseñanza de las ciencias útiles (CAPITÁN, *Historia de la Educación...*, p. 846).

²²⁸ Para la cuestión de la 'cultura utilitaria' que fomentan los ilustrados, véase SARRAILH, *La España Ilustrada...*, pp. 174 y ss.

²²⁹ JOVELLANOS, G. M. de: *Discurso Inaugural del Real Instituto de Náutica y Mineralogía*, NOCEDAL, C. (comp.): *Obras publicadas e inéditas*, Vol. 46, Madrid, Biblioteca de Autores Españoles, 1858, pp. 318-324.

²³⁰ Cfr. AGUILAR, *La política docente...*, p. 461-462.

colegio sevillano); la originalidad del Instituto consistió, precisamente, en atender al mismo tiempo a la formación científico-técnica y humanística de sus alumnos.

Galino realiza una comparación entre el *Discurso inaugural* y la *Oración* pronunciada tres años después, e indica que ésta arroja luz decisiva sobre el pensamiento pedagógico de Jovellanos y, comprensiblemente, sobre la evolución de los estudios de humanidades en el Instituto²³¹:

En el primer Discurso, el propósito de cultivar las matemáticas y las ciencias naturales se acusa neto y cobra más relieve hacia el final. Toda prosperidad y riqueza se deberán, en suma, al sesgo utilitario de la nueva educación que propone. El segundo discurso, manteniendo la primacía de los estudios para los que el Instituto se funda, desarrolla la tesis de la necesidad de introducir la formación literaria en el currículo de estudios para los futuros técnicos que allí se preparan. No duda en contraponer el tipo del humanista al de mero científico. Este sería ‘abstracto en sus principios’, ‘inflexible en sus máximas’, ‘importunamente misterioso en su conversación’. En cambio, el literato aparece ‘cariñoso, tierno, compasivo en sus sentimientos’, ‘¿quién mejor entretendrá, complacerá y conciliará a sus semejantes?’.

Esta autora indica que se da un ‘viraje hacia las humanidades’ desde el marcado utilitarismo de los comienzos del Instituto (*quid verum, quid utile*).

En opinión de Capitán, el cambio experimentado en el pensamiento de Jovellanos entre el *Curso de Humanidades Castellanas* que se comienza a diseñar e impartir en 1794 y los ‘estudios de literatura’ de la *Oración* es tanto de complejidad como de contenido, dado que el *Curso* podría resultar excesivamente amplio y poco práctico en relación con el currículo científico-técnico de un centro de las características del Instituto²³². Frente a la multiplicidad de aspectos que ofrece el *Curso*, la *Oración* se centra en la expresión de la idea: «así como hemos reducido al curso de matemáticas los elementos de todas las ciencias exactas, y al de la física los de todas las naturales, reduciremos al de buenas letras cuanto pertenece a la expresión de nuestras ideas»²³³.

Se cree, sin embargo que este autor no tiene en cuenta el resto de la cita, o bien considera que apoya la idea de la ‘reducción’ de contenidos. No es así; para el asturiano, la ‘suma de esta nueva enseñanza’, que comprende la gramática, la retórica, la poética e

²³¹ «Jovellanos, pedagogo de la Ilustración española», *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, n. 3-4, 1993, pp. 808-821. De la misma autora, puede verse también *Tres hombres y un problema. Feijóo, Sarmiento y Jovellanos ante la educación moderna*, Madrid, CSIC, 1953.

²³² CAPITÁN, *Historia de la Educación...*, p. 848.

²³³ *Oración...*, p. 210

incluso la dialéctica y la lógica, orientada a la recta expresión de las ideas se compone de unos «pocos y luminosos *principios*, derivados del purísimo origen de nuestra razón, ilustrados con la observación de los grandes modelos en el arte del decir» (*id.*, el subrayado es nuestro). Es precisamente la alusión a los *principios* lo que nos hace dudar del planteamiento de Capitán, dado que en el *Curso*, Jovellanos indica con claridad que en éste se comprenden los *principios* de la gramática general (principios comunes), los *principios* particulares del español, los *principios* generales de la elocuencia, los de la poética y los de la lógica²³⁴. Para el autor, todas estas materias se sitúan entre las ‘ciencias metódicas’, cuyo objeto es instruir al hombre «en los medios de inquirir la verdad en general», puesto que son «métodos de analizar nuestros pensamientos» (*Memoria sobre la educación pública*, pp. 242 y 243)²³⁵.

En el Instituto, Jovellanos intenta llevar a la práctica su ideario educativo y la introducción de las humanidades y en concreto, la gramática, se da desde el principio: tal y como manifiesta en sus *Diarios...*, comienza a redactar (e impartir) las lecciones de esta materia el 12 de enero de 1794 (esto es, cinco días después de la inauguración). El *Curso...* se compone de unos *Rudimentos de Gramática General*, unos *Rudimentos de Gramática Castellana*, unas *Lecciones de Retórica y Poética*, un *Tratado de Análisis del Discurso*²³⁶ y unos rudimentos de gramática francesa e inglesa²³⁷; esto es, todos los componentes necesarios para la formación lingüística del alumnado del Instituto. Más adelante, en las *Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública* (1809) indica la necesidad de reunir en «una sola gramática u obra elemental» las doctrinas que comprende el ‘arte de hablar’, esto es una «gramática racionada, en que los muchachos, al mismo tiempo que aprendiesen los rudimentos de su propia lengua,

²³⁴ *Curso...* p. 101 y 108. Véase el capítulo 1, punto 3.3.2.2. de esta Primera Parte para esta cuestión y, en este mismo apartado, un poco más arriba, las referencias hechas a la cuestión en San Pedro.

²³⁵ Pese a esto, cabe destacar que el autor considera como la más importante de ellas la gramática general, la cual «contempla en general las palabras en calidad de signos, y con relación a la idea que presenta cada uno» (p. 256), e incluso llega a excusar el estudio de las humanidades puesto que es suficiente con los conocimientos de gramática general. Esto es comprensible si se tiene en cuenta que Jovellanos defiende en varios lugares la necesidad de la *gramática general* como principio de la educación, tanto por su valor formativo de la mente, como por su valor instrumental.

²³⁶ Estos apartados o libros que componen el *Curso* se traen a colación a lo largo del trabajo, aunque de forma más secundaria que los *Rudimentos de gramática castellana* (RGC).

²³⁷ No se van a analizar en este trabajo. Cabe destacar, sin embargo, la distancia evidente entre estos tratadillos y los RGC, dado que los primeros, destinados a aprender una lengua extraña se demoran en la pronunciación y continúan el esquema de los RGG. Por el contrario, en los RGC, destinados a «hablar y escribir el castellano con corrección y elegancia» (p. 106), no se trata la pronunciación del castellano y su estructura responde al esquema convencional de la gramática española (*vid.* RIDRUEJO, «Los *Rudimentos...*», pp. 398-399).

penetrasen en los rudimentos de la gramática general», así como la retórica, la poética y la dialéctica, con el fin de que «para que [estas enseñanzas] puedan recibirse con mayor facilidad y provecho»y añade «En esta obra las reglas deberán ser pocas y los ejemplos muchos, para que el estudio y análisis de los excelentes modelos que presenta nuestra lengua proporcione el conocimiento de sus bellezas y aplicación de sus principios a la composición» (p. 353).

Inicialmente, la docencia fue asumida por Jovellanos, vista la oposición manifestada ante la posibilidad de que el francés Lespardat fuera el profesor²³⁸. El método seguido en las clases aparece explicitado por el polígrafo asturiano en su *Diario* (12.01.1794) y no se aleja demasiado de lo visto hasta ahora: dictar primero, luego explicar, a continuación memorizar y, en último lugar, el profesor pregunta la lección y aclara dudas o amplía puntos difíciles (p. 527).

Unos meses después del inicio de las clases, el 11 de julio, Jovellanos plasma en su *Diario* su proyecto de creación de una cátedra con el nombre de *Enseñanza de buenas letras castellanas*, que se cita por extenso:

Esta enseñanza debería tener por objeto: primero, perfeccionar a los niños en el ejercicio de leer y escribir, que habrían aprendido (aunque mal) en las escuelas actuales; segundo, darles cada sábado por la mañana una lección del Compendio del Nuevo y Viejo Testamento escrito para el Seminario Pavatino, y por la tarde, otra del Catecismo histórico de Fleury, o bien del nuevo Pouget, con buena explicación de una y otra, y acompañadas de la lectura de la Biblia, traducida por el P. Scio; tercero, darles a conocer el admirable artificio de nuestra lengua castellana: 1º por unas breves lecciones de su Gramática; 2º haciéndoles regir algunos trozos de prosa y verso, tomados, los primeros, de Fr. Luis de Granada, del P. Mariana (...); cuarto, darles alguna idea de la exposición de estos mismo pasajes, del artificio oratorio y poético; quinto, ejecutarlos en componer alguna cosa en castellano sobre asuntos que se les presentasen a este fin²³⁹.

Destina Jovellanos dos años a esta enseñanza, cuya utilidad es doble, ya que prepara a «los niños que quisiesen estudiar la latinidad», y al mismo tiempo «los que hubiesen de aplicarse a las ciencias exactas entrarían a recibirla con el ánimo cultivado y formado el gusto» (*Diarios*, p. 606-607).

²³⁸ CASO, *Jovellanos*, p. 161.

²³⁹ *Diarios*, p. 606.

Pese a que sí se refiere a ello en otros lugares²⁴⁰, el asturiano no incorpora en el Instituto el estudio de la historia del idioma, dado que tampoco la latinidad encuentra su lugar en un currículo marcado por su pragmatismo.

Por último, cabe destacar que si bien la experiencia del Instituto no tuvo continuidad (la caída en desgracia de su fundador y el consiguiente el destierro, la invasión napoleónica, etc. forzaron su cierre en 1801, aunque se reabrió unos años más tarde), la influencia del pensamiento de Jovellanos (especialmente de las *Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública*) se refleja con fuerza en el *Proyecto* de Quintana, donde se encuentran lugar gran parte de las propuestas del asturiano.

3.3.3. La enseñanza de lenguas extranjeras: Castillo

La enseñanza de idiomas, tan importante en una época de fuerte influencia extranjera dio lugar a la aparición de numerosas escuelas privadas en Madrid, Barcelona, Valencia, Málaga y Cádiz²⁴¹.

Castillo fue profesor de francés y redactó para sus alumnos una *Cartilla de la lengua castellana; método breve y fácil para poder ser gramático: obra muy útil para todos, particularmente para los que tienen a su cargo la instrucción de la juventud; pues con ella pueden facilitarles el estudio de las lenguas Latina, Francesa, Italiana o cualquier otra* (Madrid, Pantaleón Aznar, 1787)²⁴². Se trata un manual cuyo fin propedéutico queda plasmado ya en el título: se contempla la *Cartilla* como un tratado de iniciación gramatical que facilitará el estudio del latín²⁴³ y las lenguas modernas. Dicho título informa sobre la pluralidad de la obra, esto es, sobre la diversidad de públicos que pueden beneficiarse de ella, aunque parece destinarla propiamente a los docentes. Esto no es raro si se tiene en cuenta, como se ha señalado en otras ocasiones, que era el profesor, principalmente, el que empleaba el manual en clase: la exposición en el aula era oral, y los alumnos copiaban la lección como parte del proceso de aprendizaje.

²⁴⁰ Ya se ha hecho referencia a ello al hablar del Andresiano.

²⁴¹ Cfr. Aguilar, *La política docente...*, p. 463.

²⁴² No hay estudios anteriores sobre este manual.

²⁴³ Principalmente, los destinatarios son los alumnos de Castillo, esto es, aquellos que aprenden lenguas modernas y no tanto latín. La mención a su utilidad como medio para facilitar el aprendizaje del latín parece responder al deseo de su autor de abarcar un público más numeroso.

La *Cartilla* es un tratado atípico, ya que en la mayoría de los casos la aparición de la gramática castellana vinculada al aprendizaje de lenguas extranjeras da lugar a manuales simultáneos (francés-castellano, italiano-castellano, etc.). Sin embargo, Castillo, como los autores de tratados insertos en los estudios de humanidades, considera la gramática castellana como un paso previo para acceder a cualquier lengua. El término *cartilla* remite directamente a la iniciación a un determinado saber²⁴⁴, en este caso, queda claro en el título que su objetivo es formar ‘gramáticos’, es decir, busca que los usuarios se perfeccionen en el uso de la lengua hasta el punto en que puedan ser, como indica en el prólogo, *litteratos*: «eruditos, doctos y adornados en letras»²⁴⁵.

Como sucede en algunos de los tratados de primaria, su autor no considera que su obra sea *gramática*, sino un método para aprender gramática, nacido de su propia experiencia docente:

La idea de estas instrucciones trae su origen de la observación de que algunos a quienes he instruido o procurado instruir tanto en Francés, como en Italiano, me han suplicado el que las diese al público, por haver conocido su utilidad, y haverse visto en la precisa obligación de instruirse en ellas, para la facilidad de las que deseavan adquirir (fol. 2v)²⁴⁶.

El prólogo indica con propiedad los destinatarios de la obra:

1. Personas con formación gramatical que deseen ‘refrescar’ los elementos básicos de la gramática de su lengua.
2. Personas sin formación gramatical que deseen aprender otra lengua.

Las cualidades de la obra quedan firmemente enraizadas en el terreno de lo escolar; así, se destaca la *utilidad* para los destinatarios 1, su condición *necesaria* para los destinatarios 2, y, en ambos casos, su *claridad*.

En general, la variedad existente entre los centros de secundaria y la falta de una guía común –esto es, no hay institución alguna que regule estos estudios–, hace que los

²⁴⁴ En *Aut.* aparece (s. v. CARTILLA) como «se llama también el quadernito impreso en que están las letras, y los primeros rudimentos para aprender a leer (...) Por semejanza se entienden todos los primeros rudimentos de las ciencias y facultades».

²⁴⁵ *Aut.*, s. v. LITERATO, A.

²⁴⁶ En este sentido, cierto espíritu nacionalista le hace preferir las obras de esta índole confeccionadas en España frente a las publicadas fuera de nuestras fronteras; así su crítica recae sobre las obras de Sobrino y Chantreau, las cuales considera plagadas de errores.

tratados respondan de manera importante a su objetivo inmediato; esto se aprecia de forma importante en los latinistas, el grupo más numeroso, cuyos manuales son, en general más complejos en su estructura e integran conocimientos no estrictamente gramaticales. Destaca la ausencia –con excepción del diálogo erudito de Jaramillo y Anónimo-1813– del recurso a las preguntas y respuestas, la amplitud del uso de ejemplos extraídos de la literatura española (San Pedro, González Valdés, Jovellanos, Muñoz, etc.), el recurso al contraste con otras lenguas (tanto latín y griego, como lenguas vivas) y, en general, una complicación teórica algo mayor al recurrirse de forma más amplia a los instrumentos de la gramática general. Por otro lado, los gramáticos que desarrollan su labor tras la publicación de la GRAE, tienen esta obra como fuente común admitida, aunque su influencia se da en menor grado que en los tratados de primaria²⁴⁷.

²⁴⁷ Recuérdese que se ha mantenido por motivos prácticos la misma cronología para los autores de secundaria que para los de primaria, esto es, 1768-1780 / 1780-1813.

3.4. Cronología

Para ofrecer una visión más completa, se presenta una tabla en la que aparecen junto a los tratados analizados, aquellas obras de las cuales se tiene noticia, pero no ha sido posible localizar²⁴⁸, como los tratados de Cortés Moreno²⁴⁹ y los anónimos *Primeros Elementos de la Lengua Castellana para estudiar con más provecho la Latina*, (Barcelona, Oficina de Tecla Plà Viuda, 1802)²⁵⁰, los manuales compendiados por la Real Sociedad Bascongada del País²⁵¹ y la Academia de Primera Educación²⁵².

Asimismo, se ha incluido la traducción de la *Enciclopedia Metódica* de Luis Mínguez de San Fernando en el único volumen correspondiente a la gramática y la literatura publicado en nuestro país (*Enciclopedia Metódica. Diccionario de gramática y literatura traducido del francés al castellano, ilustrado y aumentado por __*, Madrid, Sancha, 1788), ya que se trata de una obra principalmente didáctica, donde se presentan de forma conjunta todo lo necesario para saber hablar, enseñar, escribir, etc. —«puede considerarse un plan de educación nacional en el ramo de las Buenas Letras» (p. 1)—, aunque su particular formato la aleja considerablemente del resto de tratados estudiados, por lo que no se ha incluido en el corpus; los *Principios de Gramática General*, (Valencia, Yernos de José Esteban, 1813) de Pichó i Rius, no estudiada por tratarse de una gramática general y las obras académicas, empleadas en la enseñanza en diversa medida, pero no propiamente manuales.

En la tabla, se aprecia perfectamente la existencia de tres momentos diferenciados: un periodo inicial, entre 1769 y 1772, un periodo de ‘vacío’ entre 1772 y 1780 y, a partir de 1780 un periodo de lento crecimiento. Sin embargo, entre 1772 y 1780 cabe destacar que el vacío es menor si se tienen en cuenta las ediciones de la GRAE y sus intentos de implantación en la enseñanza, así como la existencia de cuatro ediciones anteriores de Anónimo-1792. En todo caso, es un período de reajuste o de asentamiento de una presencia de la gramática española que hasta entonces se supone muy secundaria.

²⁴⁸ Se señalan con un (*)

²⁴⁹ *Diálogo en extracto del Arte de escribir, ortografía, gramática castellana y tablas de contar*, Madrid, Isidoro Pacheco, 1784; 2ª edición, Cádiz, 1790. Fuente: AGUILAR, F.: *Bibliografía de autores españoles del siglo XVIII*, Madrid, CSIC, 1984.

²⁵⁰ Fuente: Marcet y Solá, vol. I, col. 802. En la tabla Anónimo^b

²⁵¹ *Circa 1772*; en la tabla RSEAP

²⁵² *Extractos de Ortografía y Gramática castellanas, circa 1793*; en la tabla RAPE.

1815*	Herranz			
1813	Feliu	Pichó	Anónimo	
1812				
1811	Torío			
1810				
1809				
1808				
1807				
1806				
1805	Mata	Díaz		
1804				
1803				
1802	Torío	Anónimo	Anónimo ^b	
1801	Torío			
1800	Jaramillo			
1799	Muñoz	Delgado		
1798	González Valdés	Jaramillo	Torío	Cortés y Aguado
1797	Rubel	Herranz*		
1796	Ballot	GRAE		
1795	Jovellanos	Sanchis		
1794				
1793	Muñoz	Jaramillo	<i>Extractos RAPE*</i>	
1792	Anónimo ⁵			
1791	Balbuena	González Valdés		
1790	Delgado	Cortés Moreno		
1789				
1788	<i>Enciclopedia metódica</i>			
1787	Castillo			
1786	GRAE			
1785				
1784	Cortés Moreno*			
1783				
1782				
1781	GRAE			
1780				
1779				
1778				
1777				
1776				
1775				
1774				
1773				
1772	GRAE	<i>Extractos RSBAP*</i>		
1771	GRAE	Zamora		
1770	Puig			
1769	San Pedro	Gayoso ²		

Segunda Parte

0. CUESTIONES GENERALES

En esta segunda parte, abordamos el estudio de los tratados gramaticales que conforman nuestro corpus de investigación. Hemos adoptado una perspectiva cronológica y dividido las obras en dos grandes grupos temporales: de 1769 a 1780 y de 1780 a 1813, según los criterios ya explicados en la primera parte de este trabajo.

En el primer periodo (1769-1780) aparecen cuatro tratados, a los que se suma la primera edición de la Gramática académica (1771), con una reedición al año siguiente (1772). Son el producto inmediato del cambio en el panorama educativo español que provoca el extrañamiento jesuítico y la Real Cédula de 1768, lo que explica que se publiquen en apenas cuatro años el mismo número de obras que en los dos siglos y pico anteriores, así como la ralentización del proceso hasta mediada la década de 1780.

San Pedro (1769), Puig (1771) y Zamora (*circa* 1772-1781) son latinistas con amplia experiencia docente, vinculados a instituciones de enseñanza concretas –el Seminario Andresiano de Valencia, el Seminario Tridentino de Barcelona y la Universidad de Salamanca, en la cátedra de griego, respectivamente–, las cuales van a ser receptoras de sus trabajos. Por su parte, Gayoso (1769 [1743]) no está vinculado a ninguna institución concreta y escribe su obra impulsado por motivos eruditos más que prácticos inmediatos.

Cada una de estas gramáticas adopta una forma particular, sin la homogeneidad que encontraremos en el periodo siguiente. Este particularismo es debido a, entre otras cosas, el hecho de que se trata de obras preacadémicas –a excepción de Zamora–, por lo que no cuentan con un modelo institucional común, así como a la especificidad del destino de cada una: San Pedro elabora un manual destinado a completar la formación gramatical y literaria de sus alumnos, tanto en latín como en castellano; Puig, tiene como objetivo prioritario la enseñanza del castellano a los catalanes, aunque también contempla su obra como una introducción al conocimiento gramatical; Zamora redacta una gramática general para servir de base al estudio de las lenguas clásicas; mientras que, finalmente, Gayoso no persigue un fin determinado, sino que responde a las mismas motivaciones que dos años más tarde la Academia: la necesidad de que los españoles aprendan la gramática de la propia lengua por erudición y por facilitar el aprendizaje del latín.

El segundo periodo (1780-1813) se caracteriza por la proliferación de manuales gramaticales, en primer lugar, y por la especialización, o pseudo-especialización de éstos. Como se indicó anteriormente, la gramática y la ortografía castellanas se convierten en materias habituales en los planes de enseñanza a partir de 1780: aparece plenamente integrada en los planteamientos de las instituciones reguladoras de la primera educación, en los planes escolapios, en centros diversos, etc.

La preocupación por la adecuación de los materiales a las distintas etapas educativas conlleva una especialización de los manuales, no tanto en sus planteamientos teóricos –que varían desde la simplicidad más absoluta, hasta una complicación mayor–, como en la presentación de estos –formas dialogadas, cuadros, listas, ejemplos, mayor o menor amplitud de la obra, diversidad de contenidos, etc.–.

Desde este punto de vista, este segundo periodo ha sido dividido, inicialmente, en dos grupos generales¹: uno compuesto por aquellos tratados destinados con exclusividad a la primera educación y elaborados por maestros de primeras letras, y otro compuesto por las obras destinadas a la enseñanza secundaria o cuyo objetivo trasciende la primera educación, esto es, aquellos manuales que no están pensados únicamente para la formación inicial sino que se proyectan en el marco amplio de las humanidades.

¹ La división en dos grupos, como ya se ha señalado en diversas ocasiones, tiene un objetivo puramente organizativo, ya que pese a sus objetivos, hay autores cuyos presupuestos teóricos sobrepasan a otros en profundidad, amplitud y alcance. Así, por ejemplo, los manuales de Torío o Ballot presentan una complicación mucho mayor que las obras de Balbuena o Delgado, asimilándose –y, en ocasiones, incluso reproduciendo– a los tratados de segunda enseñanza.

I. PRIMER PERIODO (1769-1780)

1. BENITO MARTÍNEZ GÓMEZ GAYOSO

1.1. Introducción

La obra que nos ocupa es la *Gramática de la Lengua Española reducida a breves Reglas y fácil método para instrucción de la juventud; nuevamente añadida y enmendada por su autor* (Madrid, Gabriel Ramírez, 1769) de Benito Martínez Gómez Gayoso¹. Su título hace referencia a su finalidad didáctica y sus primeros destinatarios son, en palabras del autor «la Niñez y ó para la Juventud, à cuyas edades debe proporcionarse también el tamaño de los libros conducentes a su instrucción» (p. V).

Es la segunda edición de la obra del mismo título publicada 23 años antes (Madrid, Juan de Zúñiga). La primera de las dos ediciones² es una muestra temprana de las ideas acerca de la importancia de la lengua propia que se extienden a partir de las obras de autores como Rollin, Locke, el Barbadinho o, entre los autóctonos, Feijoo. Tanto ésta como la siguiente edición son fruto de la misma concepción que guía a la Academia: proporcionar a la nación una obra de referencia en lo lingüístico. La motivación de Gayoso se hace aún más evidente por cuanto renuncia a explayarse en el apartado ortográfico alegando que la docta Institución ya se ha ocupado de este tema.

Esta segunda edición, rara en sí por tratarse de la primera vez que se reedita una obra de estas características en nuestro país, viene impulsada, además, por los dos factores a los que hacíamos referencia más arriba: la expulsión de los jesuitas y la aparición de la Real Cédula al año siguiente, que hacen campo abonado para el surgimiento de obras de este cariz. No es de extrañar, pues, que se reedite en 1769³ y

¹ Gayoso nació en Alvergüería (Salamanca). Fue censor y tesorero de la Academia de la Historia, Archivero de la Secretaría de Gracia y Justicia, y Primer Archivero del Estado. Murió en 1787. Más datos en LÓPEZ MARTÍNEZ, M. I. Y HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E.: *Benito Martínez Gómez Gayoso en la teoría gramatical del siglo XVIII*, Murcia, Universidad, 1994, pp. 9-13.

² De la que se han ocupado Eulalia Hernández e Isabel López en *Gómez Gayoso...*

³ Martínez Alcalde («La doctrina ortográfica de Benito de San Pedro y su impugnación por Benito Martínez Gómez Gayoso», *Bulletin Hispanique*, 94, 2, 1992, pp. 551-558, y también «L'il·lustrat Gregorio Mayans i la seua 'escola'», PRUNYONOSA, M. (ed.): *Historiografia lingüística valenciana*, València, Universitat, 1996, pp. 87-102) ha considerado que la reedición de la obra de Gayoso en el mismo año que se edita la de San Pedro, pudiera estar relacionada con el marco de enfrentamientos entre distintos grupos de ilustrados; en este caso, el grupo madrileño, con Salafranca a la cabeza y el grupo valenciano, cuya figura más destacada es Mayans. Esta idea vendría apoyada por la aparición, algunos

que, además, cuente con el apoyo de la Academia⁴, quien hacía tiempo que deseaba realizar su propia gramática, pero andaba retrasada en el empeño.

1.1.1. Tamaño, número de páginas, división de la obra

La obra es un tratado en 8º, encuadrada en pasta y está dividida en un prólogo («A la juventud española», pp. III-XL) y cuatro libros: libro I «De la Orthología y Ortographía» (pp. 1-22), se divide en seis lecciones, la primera de las cuales está destinada a cuestiones generales (definición de gramática, partes que la componen y partes de la oración); libro II «De la Etimología», dividida a su vez en nueve partes, tantas como clases de palabras considera el autor (pp. 23-262); libro III «De la sintaxis», donde, de nuevo, destina un apartado a cada clase de palabras y añade dos lecciones más destinadas a la sintaxis figurada y los vicios de la oración, respectivamente (pp. 263-348); y libro IV «De la Prosodia», dividido en diez lecciones (pp. 349-365).

La división de la obra se corresponde con las cuatro partes tradicionales de la gramática y sigue muy de cerca la división nebrisense, excepto en la colocación de la Prosodia, que en la *Gramática castellana* de Nebrija aparece inmediatamente después de la Ortografía. El autor no explica la razón de esta estructura y se limita, únicamente, a referirse de forma genérica al contenido de cada una de ellas. La concepción de cada parte sigue el modelo clásico; así, la Ortografía «enseña el modo de escribir», la Etimología «trata del origen de las voces», la Sintaxis «explica la buena composición entre las partes de la oración» y la Prosodia «Enseña el acento, y pronunciación» (p. 2).

Como indica Lliteras⁵, la denominación Etimología, que corresponde al estudio de las partes de la oración, supone la aceptación de una concepción según la cual el término que originariamente designa a cada categoría expresa adecuadamente la propiedad por la que se debe definir; así pues, su función principal es explicar el contenido del metalenguaje gramatical, ya que se acepta, por lo general, que cada designación está en relación natural con el objeto designado, y sólo pueden clasificarse las palabras según se ajusten a cada definición. Gayoso, al referirse a origen de las

años más tarde, de las *Conversaciones críticas* que Gayoso escribe contra el *Arte* del escolapio (GOBEYOS, A.: *Conversaciones críticas sobre el libro intitulado «Arte del Romance Castellano» publicado por el Reverendísimo Padre Benito de San Pedro...* Madrid, Imprenta de Sancha, 1780).

⁴ Sesión del 2 de marzo de 1769. Cfr. DOMINGUEZ, J.: «La Gramática de la Academia del siglo XVIII», *RFE*, 58, 1976, p. 102, n. 3.

⁵ LLITERAS, M.: «De la Etimología a la Analogía en la tradición gramatical española», en CASADO, M. *et alii* (eds.): *Scripta Philologica in memoriam Manuel Taboada Cid*, vol I, A Coruña, Universidade da Coruña, 1996, p. 131-141.

voces, se ajusta a esta idea, que es también la de Nebrija⁶ y la mayoría de los gramáticos áureos.

1.1.2. Ideas prologales

El prólogo de la *Gramática* es una verdadera apología de la gramática y del oficio del gramático, en el cual Gayoso extiende su alabanza no sólo a los clásicos y a los autores de obras latinas, sino también a los gramáticos españoles o que han escrito obras sobre la lengua española como Nebrija, Miranda, Aldrete, Jiménez Patón, Correas o Caramuel. Recurre para ello a citas extraídas de los clásicos –criterio de autoridad–, pero también a toda una serie de argumentos en la línea de justificación de la propia obra que se halla en los autores áureos: la gramática de la propia lengua es la puerta de las demás ciencias y artes; griegos y romanos ya la enseñaban, etc.

También aparece en el prólogo la distribución de los estudios para los niños, y el lugar que la gramática ha de ocupar: se debe dar a los niños ya en las escuelas de primeras letras como modelo para aprender a leer y escribir –previa instrucción en la doctrina cristiana–, para que se familiaricen con ella antes de pasar a su estudio en profundidad.

Al final del tratado, hay una nota que funciona como *captatio benivolentiae*, en la que el autor explica la necesaria sencillez de su gramática frente a otras obras y la compara con otros tratados destinados, como el suyo, a la enseñanza inicial de las reglas gramaticales.

⁶ «La tercera los griegos llamaron Etimología; Tulio interpretóla anotación; nos otros podemos la nombrar verdad de palabras. Ésta considera la significación et accidentes de cada una de las partes de la oración», *Gramática Castellana*, pp. 117-118. En las *Introducciones latinas contrapuesto el latín al romance*, la define como «Ciencia que enseña el verdadero origen de las dicciones con los otros accidentes» (se ha consultado la edición de Madrid, Ibarra, 1773 [1492], p. 130, se cita como *Introducciones*), mientras que en la *Grammatica* la define como «Scientia ostendens veram dictionum originem cum reliquis accidentibus» (Caesaraugusta, Petrus Bernuz, 1549 [1481], se cita como *Introducciones latinae*).

1.2. Definición de gramática. Las partes de la oración

Como ya se ha indicado, Gayoso dedica la lección primera del libro I, al igual que Nebrija, a las cuestiones generales referidas a la gramática bajo el epígrafe «¿Qué es gramática?».

Su definición tampoco se aparta demasiado de la que ofrece el maestro andaluz en sus *Introducciones*⁷: «Gramática es el Arte, que enseña a hablar, y escribir según el uso de los Varones doctos, por cuya autoridad se prueban sus preceptos» (pp. 1-2).

La segunda parte de esta definición, sin embargo, añade una nota de gran interés: «y es común a todas las lenguas»⁸. El autor establece una diferenciación entre gramática y lengua; la primera es un *arte*⁹, una técnica de carácter general por la cual se establecen las reglas de una lengua, ratificadas por el buen uso que de ella hacen las autoridades del idioma y la segunda es «el conjunto de palabras con que cada Nación explica sus conceptos»¹⁰. Estas nociones remiten hasta cierto punto a la segunda de las fuentes importantes de Gayoso: Correas¹¹, que aparece citado en el prólogo; en su *Arte grande*, el maestro Correas, en la línea racionalista que caracteriza su tratado, distingue entre *arte de gramática* «se dize la que contiene i enseña los preceptos xenerales que convienen a todas las lenguas, i los particulares que pertenezzen a sola aquella de que trata» (p. 129) y *lengua*. Sin embargo, Gayoso no parece apreciar que la gramática

⁷ «Quid est grammatica? Scientia recte loquendi recteque scribendi ex doctissimorum virorum usu atque autoritate collecta», Lib. III, Cap. I

⁸ Esta idea aparece también en *Autoridades*, s. v. GRAMÁTICA: «El arte de bien hablar y escribir. Es común á todas las Lenguas, y particular á cada una de ellas» y, posteriormente, en la primera edición de la GRAE. Niederehe («La gramaticografía del siglo XVIII entre tradición y reorientación», *Historiographia Linguistica*, XXIV, 1/2, 1997, p. 47) señaló la relación de esta idea que comparten Gayoso y la Academia, con los postulados racionalistas de Port-Royal.

⁹ Un poco más adelante indica que es «una de las siete Artes Liberales».

¹⁰ Para la distinción *lengua española-lengua castellana*, que el autor realiza a imagen de Correas, vid. HERNÁNDEZ y LÓPEZ, *Gómez Gayoso...*, p. 45.

¹¹ *Arte de la lengua española castellana* (1625), edición de Emilio Alarcos García, Madrid, CSIC, 1954. Citamos como *Arte grande*. *Trilingüe de tres artes de las tres lenguas Castellana, Latina i Griega, todas en romanze* (1627); edición del *Arte Kastellana* de Manuel Taboada Cid, Santiago de Compostela, Universidad, 1984 (los números de página corresponden a esta edición y no a la de 1627). Citamos como *Arte Kastellana*. En el «Prólogo a la Juventud española», Gayoso habla del *Arte Kastellana* en los siguientes términos: «a mi ver, no es más que un breve resumen de la que hizo el citado *Antonio de Nebrixa* y no tiene la distribución que pide una buena *Gramática*, además de la extraña novedad de su Ortographía» (p. XXXVI).

puede ser tanto general como particular, ni las consecuencias que se derivan de ello, con lo que su incursión en el racionalismo parece limitarse a esa breve nota¹².

En esta lección inicial, Gayoso vuelve a explicar las divisiones de la gramática y pasa a continuación a señalar las partes de la oración: «La oración Castellana tiene nueve partes, que son: *Artículo, Nombre, Pronombre, Verbo, Participio, Preposición, Adverbio, Interjección y Conjunción*». Esta clasificación cuenta con, al menos, dos antecedentes en nuestra tradición, la obra del italiano Miranda¹³ y el llamado Anónimo de Lovaina de 1555¹⁴, aunque, como indica Ramajo Caño¹⁵, pese a las divisiones teóricas realizadas (tres, Correas; cinco, Jiménez Patón, etc.), nuestros gramáticos admiten en la práctica las mismas nueve partes que se encuentran en Gayoso¹⁶.

Como Miranda o Nebrija¹⁷, Gayoso establece una división de las partes de la oración según el habitual criterio formal: partes declinables y partes indeclinables. Además, al igual que el italiano, distingue de entre ellas al nombre y al verbo como «más nobles, y principales», ya que «sin ellas no se puede formar *oración perfecta*» (el subrayado es nuestro).

Esta idea de la *oratio perfecta*, así como la noción de principalidad aplicada al nombre y al verbo por su papel central en ella, también es una constante en nuestra tradición, altamente influenciada por los tratadistas clásicos como Prisciano. Es especialmente importante en los gramáticos que, como el Brocense o Correas –y, posteriormente, San Pedro– hacen de la oración el fin de la gramática. Esto no ocurre en Gayoso; la suya es una gramática de la palabra esencialmente y apenas si se tiene en cuenta la oración como unidad mayor; y esto aun cuando en la Sintaxis haciéndose eco de Correas, admite que esa *oración perfecta* –«oración sin error alguno»– es «el cargo más principal de la Gramática» (p. 264).

¹² No va a ocurrir esto con su coetáneo San Pedro, que sí va a saber aprovechar en cierta medida las posibilidades pedagógicas que ofrece la gramática general.

¹³ Tanto Lázaro (*Ideas lingüísticas...*, p. 195), como Hernández y López (*Gómez Gayoso...* p. 48), consideran que la división de Gayoso proviene de este gramático italiano.

¹⁴ *Vtil y breve institvion para aprender los principios y fundamentos de la lengua Hespañola*, Lovanii, Ex officina Bartholomaei Graui, 1555.

¹⁵ RAMAJO, *Gramáticas...*, p. 55.

¹⁶ Por otro lado, esta división es la misma que realiza Restaut, autor de una exitosa gramática escolar de raigambre puertorrealista –los *Principes de la grammaire françoise*– de la que se encuentran rastros en la obra del gramático de Alverguera (por ejemplo, en la división de los pronombres, la noción de *artículo indefinido*, etc.).

¹⁷ *Introductiones*, lib III, cap. IV.

1.3. Ortología y ortografía

El libro dedicado a la ortografía presenta poca novedad, ya que como advierte el autor desde el principio, el trabajo de fijación realizado por la Academia en este sentido le «ha excusado de formar aquí nueva ortografía» (p. 6).

Se limita a tratar ciertas cuestiones generales, como el origen de las letras, su división, su pronunciación, etc. e incluye varias lecciones sobre los diptongos y triptongos, así como sobre la puntuación¹⁸.

¹⁸ Hernández y López (*Gómez Gayoso...*, pp. 21-41) han realizado un estudio en profundidad de este apartado, que apenas varía entre la primera y la segunda edición, por lo que remitimos allí para más información.

1.4. Etimología

1.4.1. Artículo

Gayoso define el artículo como la «parte primera de la oración» –siguiendo un argumento posicional y no valorativo– y lo describe teniendo en cuenta su función en la oración y sus características formales: «es el que distingue el género de los Nombres, y se declina en singular y en plural» (p. 25)¹⁹; un poco más adelante añade que también sirven para distinguir la variación casual. Conviene hacer una matización a esta caracterización; cuando Gayoso habla de las funciones del artículo hay que distinguir claramente entre su valor como señalagéneros, que correspondería, propiamente, al artículo denominado *finito* –*el, la, lo*– y su valor como marca casual, que correspondería al artículo denominado *infinito* o *indefinido* –*de, a, para, o, con, por, en*–. En este punto, se da un cruce entre las diferentes fuentes del tratado: por un lado, acoge el valor morfológico que aparece en los gramáticos de la tradición, como Nebrija o Correas. Por otro, la referencia a su valor como marca de caso proviene de Restaut –la referencia al *artículo infinito* es clara–, pero se encuentra ratificada también por la opinión de Miranda²⁰.

A esta funciones ‘principales’ hay que añadir otra función que aparece reflejada en diversos comentarios del autor: la de determinar la significación del nombre; al hablar del uso de *el* ante nombres propios, indica: «Los nombres propios, como significan una cosa singular, y determinada, no necesitan de Artículo que los determinen» (p. 28). En el apartado dedicado a la declinación del nombre, aún es más explícito al señalar²¹:

Quando los Nombres Apelativos se toman indeterminadamente, que es quando se llaman Indefinidos; o los (*sic*) ponemos este Adjetivo: *un, una* (que también se llama Artículo Indefinido); v. g. *Un autor enseña esto: Una muger me dio esta noticia, &c.* o los usamos sin Artículo, como quando decimos: *No quiero agua; no bebo vino* (p. 46).

¹⁹ Hernández y López hacen referencia también a su valor como marca de número, aunque nosotros no hemos encontrado esa idea en la obra.

²⁰ Para el gramático italiano no es posible conocer la variación de los casos en español sin recurrir al artículo (*vid.* MIRANDA, *op. cit.*, pp. 11-12). También el Anónimo de Lovaina de 1555 (p. 4) acoge esta descripción.

²¹ Esto es una novedad respecto a la primera edición.

Esta idea acerca del valor de determinación que aporta el artículo no es extraña a nuestra tradición; ya aparece en Fr. Diego de la Encarnación²² y en Correas, y, entre los contemporáneos de Gayoso, en San Pedro, aunque se debe su generalización a la gramática francesa de raigambre puertorrealista. De hecho, hay ciertas similitudes entre la gramática del de Alvergüería y la *GGR*, donde se indica que el artículo no debe ponerse con nombres propios «parce que signifiant une chose singulière & déterminée, ils n'ont pas besoin de la détermination de l'article» (p. 57).

Sin embargo, Martínez Alcalde²³ ha señalado, refiriéndose a *un* y la admisión de su valor indeterminativo en el marco del sustantivo y no de las funciones del artículo, que esta concepción se encuentra más cercana al enciclopedisco que a Port-Royal, por cuanto se concibe al artículo no como determinante sino como signo de la determinación. En este sentido, la idea de determinación que aparece en la *Enciclopedia* (s. v. ARTICLE), se refiere, principalmente, a la particularización, como se aprecia en la definición de Du Marsais: «[*le, la, les* sont] des *prénoms* ou *prépositifs* qui ne se mettent que devant d'un nom pris dans un sens précis, circonscrit, déterminé et individuel»²⁴. Esta idea se halla ya con anterioridad en algunos autores como Buffier o Regnier Desmarais, y se ha observado que también en Restaut –que en muchos aspectos sigue la estela de Buffier– se encuentran ecos de ella. La acepción del término *determinar* que registran estos autores coincide, ciertamente, con la que aparece en Gayoso, como se aprecia al constatar que la oposición *nombre determinado / nombre tomado indeterminadamente*, es equivalente a la oposición que se establece entre *artículo finito / artículo infinito - ausencia de artículo*.

Además de esto, para el autor la idea de indefinición / indeterminación es aplicable también a otras formas lingüísticas como el adjetivo neutro cuando este aparece sin artículo «*Esto es bueno: a veces conviene saber de bueno, y de malo*» (p. 50).

²² «L'article est une partie de l'oraison que l'on met devant le nom, et sert à delimitier et à particularizer la signification du nom, et à monsther son genre», p. 36, *apud* RAMAJO, *Gramáticas...*, p. 68.

²³ «Gramáticas españolas preacadémicas en el siglo XVIII: sobre el llamado artículo indefinido», en *Homenaje al profesor Emilio Alarcos García en el centenario de su nacimiento, 1895-1995*, Valladolid, Universidad, 1998, p. 407.

²⁴ V, p. 141, *apud* SAHLIN, *op.cit.*, p. 236. Martínez Alcalde («Gramáticas españolas preacadémicas...») de forma prudente no afirma taxativamente que este rasgo de la obra de Gayoso provenga de la *Encyclopédie*, dado lo tardío de su difusión por España. Sin embargo, no deja de ser curioso que en la primera edición –pre-*Encyclopédie*– no se registre ese dato sobre *un* y sin embargo, sí que aparezca en la segunda –post-*Encyclopédie*–.

Por otra parte, esta noción de particularización o singularización también aparece en Correas, aunque, en su caso, vinculada a la idea de *lo conocido*²⁵:

Quando digo *dame el libro*, se entiende aquel singularmente del que tiene noticia el criado a quien le pido. *El Rrei lo manda*, entiéndese el nuestro de España, i si hablamos de otro, aquel de quien se habla: mas si dixésemos *un libro, un rrei*, se entiende uno qualquiera, sin determinación zierta, lo mesmo si no se pusiese artículo ni el indefinito *un*²⁶.

Un poco más adelante, señala:

[*uno*] es mui usado por nombre o *artículo indefinito* haciendo demostración o rrelación de persona, o cosa no determinada, sino vaga, lo contrario del *artículo demostrativo* que denota cosa zierta²⁷.

Es probable que Gayoso decidiera adoptar la formulación de Correas –sólo hay un tipo de artículo *el, la, los, las*, pero reconocemos otro que equivale, en cuanto a su valor, a la ausencia de artículo– al hallar una coincidencia entre él y su más que probable fuente extranjera, Restaut. Este autor a partir de la segunda edición (1732) registra cuatro tipos de artículos: definidos (*le, la, les*), indefinidos (marcas casuales), indeterminados (partitivos) y artículo *un, une*, estableciendo un sistema complejo con posibilidades combinatorias diversas. En ese sistema, *un, une* tienen un carácter impreciso –de hecho, en la primera edición (1730) no aparecen catalogados como subtipo independiente del resto–, no solo por la carencia de término para referirse a ellos sino también porque aparecen vinculados a otros dos subtipos: por un lado, pueden considerarse como auténticos indefinidos ya que marcan «simplement que le nom auquel il est joint, est pris dans un sens indéterminé» (1770, p. 390). Por otro lado, aparecen catalogados entre los indeterminados dada la coincidencia formal entre el plural de *un (des)* y la contracción *de + les (des)*.

Gayoso adopta el sistema del francés eliminando los indeterminados (partitivos), pero conservando la referencia a *un* como indefinido²⁸.

²⁵ Vid. SARMIENTO, R.: «Historia, problemas y función de una ‘partecilla’ de nuestra lengua», en CASADO, M. *et alii* (eds.): *Scripta Philologica in memoriam Manuel Taboada Cid*, A Coruña, Universidade da Coruña, 1996, vol. I, pp.224-226. Este autor indica que tal idea de Correas coincide con la que aparecen en algunos gramáticos franceses, en este caso, Jean Pillot (1550).

²⁶ *Arte kastellana*, p. 113.

²⁷ *Arte Kastellana*, p. 136.

En cuanto a la descripción de cada subtipo, en la parte dedicada al artículo sólo recoge la de los finitos, mientras que la de los infinitos / indefinidos aparece unida a la declinación nominal. La descripción del artículo finito acoge, mayoritariamente, la tradición española representada por Miranda y el Anónimo de Lovaina (1555) –que aparece también en *Autoridades*, s.v. ARTÍCULO–. Sin embargo, entre la primera edición (1743) y la segunda (1769) se da un cambio importante que aparta a Gayoso en cierta medida de esas dos fuentes: elimina de la descripción todas aquellas explicaciones que provienen de la confusión artículo / pronombre²⁹, e, incluso, aquellas que podrían vincularse a ella, como la noción de «relación demostrativa» aplicada al grupo [artículo + que] «*la que yo juzgo, la que tú llevas*» (1743, p. 28).

Esto es importante en la medida en que demuestra una reflexión mayor sobre la categoría artículo, en la misma línea que la aparición de *un* o la ampliación de la noción de determinación. Como en esos casos, es una cuestión que también aparece en Restaut, el cual, consciente de la similitud formal de artículos definidos y pronombres conjuntivos, da reglas para diferenciarlos³⁰.

1.4.2. Nombre

1.4.2.1. Definición

La definición del nombre responde a un criterio mayoritariamente morfológico:

El *Nombre* es una parte de la oración, que tiene género, casos, números, y declinación; y no significa tiempo (p. 33).

La única alusión a la significación que aparece en Gayoso es aquella que le sirve para diferenciar nombre de verbo: el significado temporal³¹. Esta idea ya está en

²⁸ En el apartado destinado a los nombres anómalos establece una distinción entre el numeral *uno*, que propiamente no tiene plural, y las formas *unos*, *unas* usadas «quando se quiere significar un número indeterminado» (pp. 52-53).

²⁹ *Vid.* Hernández y López (*Gómez Gayoso...*, pp. 57 y ss.) para la explicación correspondiente a la primera edición.

³⁰ *Op. cit.*, 1730, p. 42. También San Pedro acoge la influencia de Restaut y rechaza esa confusión, dando reglas para evitarla (*Arte*, I, pp. 162-163).

³¹ Juan de Luna (*Arte breve, y conpendiosa para aprender a leer, escribir, pronunciar, y hablar la Lengua Española*, Londres, por Iuan Guillermo, 1623, «Del nombre») también describe la categoría nominal haciendo referencia a los rasgos que la distinguen de la verbal, aunque en su caso no habla de la atemporalidad sino de la ausencia de significación de acción o pasión. Por otra parte, esta idea de atemporalidad aparece también en Jiménez Patón, cuando defiende la inclusión del pronombre en la categoría nominal y argumenta: «luego también es nombre. Porque se declina por casos y no significa

Aristóteles, quien diferencia *onoma* y *rhema*, precisamente por su referencia o no al tiempo³². Del mismo modo se encuentra en las *Introductiones nebrisenses*³³ y en *Autoridades*:

Nomen est: quod declinatur per casus τ non significat cum tempore
(*Introductiones*, lib. I, cap. VIII).

En la Gramática es la primera parte de la Oración, que se declina por casos.
Tiene géneros, y no significa tiempo (*Aut.* s. v. NOMBRE).

Este predominio de lo formal, tiene su correspondencia en la definición que Gayoso elabora para el verbo: «Verbo es una parte de la oración que se conjuga por modos, y tiempos, y no tiene casos» (p. 119), que coincide también con la que aparece en las *Introductiones* «Verbum est: quod declinatur per modus τ tempora sine casu» (*id.*).

Este tipo de definiciones que priorizan lo formal sobre lo semántico (o semántico-teleológico) no van a ser habituales en la gramática española: la descripción del nombre atendiendo a sus aspectos formales cuenta con pocos aunque destacados representantes en nuestra tradición como son el Brocense³⁴ o Busto³⁵; la gran mayoría se decanta por la utilización de un criterio mixto semántico-formal o incluso exclusivamente semántico³⁶.

tiempo» (*Instituciones de la gramática española*, Impreso en Baeza, por Pedro de la Cuesta, 1614, p. 99). Asimismo Juan Villar refleja esta idea: «el Nombre en nuestra Lengua Castellana (que no tiene declinaciones) es el que se varía por solos números: y ni se pone en lugar del nombre, como el Pronombre, ni conota su significación tiempo: como el participio y el verbo» (*Arte de la lengua española reducida a reglas y preceptos de rigurosa gramática*, Valencia, Francisco Verengel, 1651, p. 4).

³² Cfr. ROBINS, R. H.: *Breve historia de la lingüística*, Madrid, Cátedra, 2000 [1967], p. 55. *Vid* también SAHLIN, *op. cit.*, pp. 155-157.

³³ Hernández y López se hacen eco de la influencia nebrisense en la definición del gramático de Alvergüera, aunque citan la *Gramática Castellana* y no las *Introductiones* o su versión bilingüe.

³⁴ «Nomen est vox particeps numeri casualis cum genere», *Minerva*, I, 5, *apud*, GARCÍA, C.: *Contribución a la historia de los conceptos gramaticales. La aportación del Brocense*, Madrid, CSIC, 1960, p. 89. El Brocense rechaza definir el nombre por su carácter atemporal, porque considera que no es viable definir un término por medio de una negación.

³⁵ «El nombre es una parte de la oración que se declina e recibe variedad: estas variedades que el nombre recibe se llaman casos», *Introductiones grammaticas: breves et compendiosas*, Salamanca, 1533, fol. b iii (*apud* RAMAJO, *Gramáticas...*, p. 76).

³⁶ *Vid.* RAMAJO, *Gramáticas...*, cap. 4. Este autor divide a los autores en tres grupos según adopten un criterio semántico, formal o mixto. La mayoría de los autores que optan por la descripción semántica, ya sea mixturada con la formal o no, hacen referencia a la capacidad del nombre para ‘nombrar’ o ‘significar’ las cosas, como Nebrija, Correas o Miranda. Con posterioridad, el criterio formal sigue siendo un mero accesorio en la descripción nominal, como ocurre mayoritariamente en nuestro corpus de estudio y como se puede comprobar en el trabajo de Gómez Asencio (*Categorías...* pp. 126-133).

La eliminación de lo semántico-teleológico en Gayoso no es casual: da una definición general que engloba los dos subtipos en que se divide el nombre y es ahí donde particulariza tanto el significado como el diverso funcionamiento de ambos:

- *Sustantivo*: «es el que significa substancia, y puede estar en la oración por sí solo» (p. 33).
- *Adjetivo*: «es el que significa accidente, y no puede estar en la oración por sí solo sin el sustantivo» (p. 34).

Es decir, separa lo formal, lo que tienen en común sustantivo y adjetivo, de lo semántico-funcional, que es en lo que divergen. Esto representa una reflexión importante por parte de Gayoso y tiene mucho que ver con el objetivo de su obra. En este sentido, es interesante destacar que la definición nebricense adoptada en el tratado no corresponde al apartado destinado al nombre en la Etimología, sino al denominado «De primis puerorum praexercitamentis», es decir, se engloban en una primera aproximación básica a las partes de la oración. No es de extrañar que un gramático como Gayoso, plenamente consciente de la juventud de los destinatarios de su obra³⁷, asuma esta definición elemental, dejando de lado la caracterización del nombre en cuanto a su significado, y se limite a lo formal en un intento de simplificar la explicación. Desde este punto de vista, el mantenimiento de la categoría *nombre* en Gayoso va más allá del servilismo a la tradición anterior, ya que es capaz de seleccionar sus fuentes y acomodarlas a un esquema que considera más rentable didácticamente.

1.4.2.2. Clasificación

Gayoso divide en primer lugar el nombre en sustantivo y adjetivo basándose para ello en su diversa significación y funcionamiento (construcción). La base de esta diferenciación –que procede de los gramáticos escolásticos medievales³⁸– está presente en nuestra tradición desde Nebrija, aunque Gayoso se encuentra, por su planteamiento, más cercano a Miranda³⁹ o Correas⁴⁰. Sin embargo, no es tan habitual que la dualidad semántica de ambas formas sea representada por los términos *sustancia / accidente*⁴¹.

³⁷ No sólo lo indica en repetidas ocasiones, sino que, además, dada la simplificación de su gramática –«Es un Arte de *Gramática* abreviada, con algunas observaciones» (Nota final)– planea redactar otra de mayor enjundia, unos *Comentarios* u *Observaciones*, para complementarla (Prólogo, p. VI).

³⁸ GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, p. 126.

³⁹ «Dividesi ancora il nome in sostantiuo e aggettiuo; sostantiuo è quello che denota l'essere d'alcuna cosa per se medesimo, senza appoggio d'altro nome, come amor, Hernando, Libro, letra, tabla; aggettiuo è

Esa selección terminológica enlaza con la corriente puertorrealista, en tanto que, desde una perspectiva lógico-semántica, se considera que ambos tipos de nombres responden a dos realidades distintas: los objetos del pensamiento, las cosas (sustancia) y el modo de las cosas (accidentes)⁴². La diferencia principal entre los gramáticos de Port-Royal y este autor consiste en que Gayoso, realmente, no asume los principios en que se basa la distinción; para los franceses, no se trata tanto de dos significaciones distintas como de su diverso «modo de significar»: significar por sí mismo o necesitar completar esa significación –lo que, por ejemplo, deriva en el problema de los adjetivos tomados como sustantivos y la cuestión de la connotación de los nombres adjetivos. En la *Gramática* de Gayoso, sí que es una diferenciación en cuanto al significado, por lo que la segunda parte de su definición no remite forzosamente a la necesidad de apoyo de la significación, sino a una mera cuestión de construcción.

Dentro de esta taxonomía, el autor señala una subdivisión en los nombres sustantivos en *proprios* y *apelativos*, tanto por su particular significación –cosa propia / cosa común–, como en su conveniencia –uno solo / muchos–. De nuevo aparece ante un rasgo definitorio de raigambre racionalista que se une a otro de carácter más tradicional. Mientras que la mayoría de los gramáticos se limitan a señalar el segundo rasgo (v. gr. Nebrija o Miranda), algunos, como Jiménez Patón (fol. 13r)⁴³, o Villalón (p. 14) aluden al tipo de significación que diferencia ambas categorías. Esta es una idea que se encuentra también en Arnauld y Lancelot, así como en sus seguidores (v. gr. Restaut): los propios representan una idea singular y los apelativos una idea general.

quello, che denota qualità d'alcuna cosa, che niente determinatamente significa senza appoggio d'altra cosa, che lo dichiarì, e li dà l'essere, si come, bueno, malo, negro, blanco (...), Miranda, *op. cit.*, p. 22.

⁴⁰ «Sustantivo es el nonbre, que sinifica sustanzia corporal o sin cuerpo, i puede estar por sí solo en la oración como *zielo, mar, tierra, onbre, Pedro* (...) Adjetivo es el nonbre que sinifica calidad, i propiedad alguna, que se añade al sustantivo como *blanco blanca, negro negra, colorado colorada* (...) i no puede estar en la oración sin sustantivo» *Arte kastellana*, pp. 122 y 125.

⁴¹ El término *accidente* aparece en la tradición latina entre los rasgos que caracterizan al adjetivo -aunque éste no se opone al sustantivo, es decir, no representa una subcategorización del nombre, sino una especie de más dentro del nombre apelativo- dentro de la obra de Prisciano: «Adiectiuum est quos adiicitur propriis vel appellatiuis, & significat laudem, vel vituperationem, vel médium, vel accidens vniciuque» (*apud SAHLIN, op. cit.*, pp. 155-156). En nuestra tradición, se encuentra con anterioridad aplicado a la definición de adjetivo únicamente en la obra de Cristóbal de Villalón: «Nombre adjetiuo es aquel que siempre sinifica açidente: y en la clausula castellana siempre se junta y allega al sustantiuo» (*Gramática Castellana : Arte breue y compendiosa para saber hablar y escreuir en la lengua Castellana congrua y decentemente*, Anveres, Guillermo Simon, 1558, p. 32).

⁴² «Les objets de nos pensées, sont ou les choses, comme *la terre, le Soleil, l'eau, le bois*, ce qu'on appelle ordinairement, *substance*. Ou la maniere des choses; comme d'estre *rond, d'estre rouge, d'estre dur, d'estre sçavant*, &c. ce qu'on appelle *accident*» (p. 30). Esta distinción aparece con anterioridad en otros autores como Scaligero.

⁴³ Aunque este autor sólo define la de los propios y deja sobreentendida la de los apelativos (comunes).

Este último rasgo semántico de los nombres apelativos y propios, desaparece en el capítulo destinado a la taxonomía nominal (cap. X), donde sólo se hace referencia a la conveniencia. La razón principal es que la clasificación que ofrece Gayoso en ese capítulo⁴⁴ está montada sobre los modelos de Nebrija y Prisciano y apenas hay reflexión propia: se limita a señalar los tipos, definirlos y a ofrecer uno o dos ejemplos⁴⁵.

1.4.2.3. Accidentes

Gayoso, a diferencia de su coetáneo San Pedro, considera los accidentes en particular, es decir, aplicados a cada parte de la oración concreta. En este sentido, la explicación se atomiza al repetirse ideas y conceptos –caso, género, número, etc.– para cada parte de la oración, lo cual, además, es una muestra de la concepción gramatical de Gayoso: como ya se ha indicado se trata de gramática de la palabra aislada, por lo que no se contemplan los accidentes como algo genérico que afecta a diversas partes de la oración, sino como algo particular de cada categoría. Por lo que toca al nombre, distingue género, número, caso, declinación, especie y figura.

a. *Declinación y Caso*. Gayoso define el caso como «una variación de las partes declinables de la oración» (p. 34) y reconoce que los nombres castellanos, en este sentido, son indeclinables, pero que se pueden declinar por medio de ciertas *apositiones* o *artículos indefinidos*. Más abajo, insiste: no hay casos en castellano, pero los nombres pueden variarse por medio de las «apositiones, afijos, o *Artículos infinitos*» (p. 35) y señala los siguientes:

- Genitivo: *de*
- Dativo: *a* o *para*
- Acusativo: *a* o sin ella
- Vocativo: *o* o sin ella
- Ablativo: *de, con, por, en*

Es decir, estos artículos son una suerte de elementos sintácticos cuya función no es otra que evidenciar las relaciones que en latín se manifiestan por medio de la declinación. Con anterioridad, también Villalón había indicado algo similar con la

⁴⁴ En el anterior (IX) habla de la *especie* y la *figura*, en virtud de las cuales divide al nombre en *primitivo/derivado* y *simple/compuesto* (pp. 61-62).

⁴⁵ Vid. HERNÁNDEZ y LÓPEZ, *Gómez Gayoso...*, pp. 66-69.

ambigua denominación *artículo*⁴⁶, aplicada a un cierto número de preposiciones, y del mismo modo, Restaut⁴⁷.

Por otro lado, la coincidencia entre la mayoría de los artículos indefinidos / infinitos y formas del orden preposicional conlleva ciertas repeticiones en las explicaciones –como por ejemplo, el empleo de *a* + acusativo personal que aparece en la sintaxis del artículo indefinido y en la de las preposiciones–, sin que se establezca tampoco ninguna distinción real entre unos y otras; de hecho, se declara en el apartado destinado a las preposiciones (parte sexta) que las ‘separadas’ rigen caso.

La diferenciación hay que buscarla en la propia tradición. Los gramáticos ofrecen en sus obras una serie de preposiciones que equivalen a ciertos casos, por ejemplo, *de* para genitivo, etc., pero eso no agota la nómina de preposiciones castellanas. Correas aprecia este hecho y diferencia nueve preposiciones (*ante, cabe, contra, entre, hasta, hacia, según, sobre y tras*), que «no determinan claramente caso zierto» (p. 335), es decir, con las que no puede establecerse una correspondencia clara con los casos latinos⁴⁸. De ahí que se busque una separación entre el grueso de las preposiciones y aquellas formas que equivalen a la declinación⁴⁹.

Por otro lado, Gayoso define cada caso con una clara perspectiva etimológica: «llámarse así los casos, es para distinguir sus diferentes oficios», así, por ejemplo, en la más pura tradición clásica el *nominativo* es el que nombra y el *acusativo* «en el que se pone a quien acusamos»⁵⁰. En la sintaxis, adopta una perspectiva diferente e incluye las explicaciones dentro del apartado destinado a la sintaxis del artículo infinito y lo

⁴⁶ «La diferencia de los casos se muestra en la lengua castellana por diferencias de artículos a que va arrimado el nombre (...) así como acontece que en el nominativo dezimos en castellano Pedro y en el genitivo de Pedro (...)», *Gramática castellana...*, fol a7.

⁴⁷ Las similitudes con el francés en este punto, sin embargo, son superficiales, ya que aunque Restaut asigna al artículo indefinido la capacidad de marcar la variación casual, también considera el tipo de determinación que aporta a la categoría a la que acompaña.

⁴⁸ Para Correas, estas preposiciones son en realidad, adverbios; el Brocense, por su parte, considera que son preposiciones con el caso elidido.

⁴⁹ Entre los contemporáneos de Gayoso, Puig (1770) (y posteriormente González Valdés o Sanchis) adopta una postura similar. Como indica Robins (*op. cit.*, p. 181), al hablar de los teóricos de Port-Royal «colectivamente, los casos y preposiciones tenían la finalidad de expresar relaciones, pero se mantuvo la diferencia teórica entre las dos categorías a pesar de su exponente común en las ‘lenguas vulgares’; se contrastó el uso, puramente a modo de caso, de *de* y *à* en francés, con sus funciones genuinamente preposicionales, como se había hecho en anteriores estudios comparativos de las lenguas clásicas y romances modernas». Se retoma este punto con mayor amplitud al tratar la obra de Puig (*vid. infra*).

⁵⁰ Este tipo de definiciones fueron criticadas por el Brocense, así como por Scaligero. A su imagen, Correas se limita a indicar que no hay declinación en castellano ni casos, pero que mediante las preposiciones podemos establecer las mismas ‘diferencias’ que marca cada caso. Habla de los mismo seis que Gayoso, pero no los define, como tampoco lo hacen Jiménez Patón o Miranda. Hernández y López (*Gómez Gayoso...*, p. 63) indican que el de Alvergüería sigue a Nebrija en este punto, aunque añade un sexto caso, inexistente en la formulación del andaluz.

organiza en virtud de distinciones casuales / funcionales y no formales⁵¹. Eso le lleva a incluir dos apartados distintos para *de* o *a*, en tanto que *artículos* que se pueden construir con más de un caso. Es decir, a pesar de que en la Etimología indica que la variación casual viene marcada por el artículo, en la sintaxis es el inexistente caso el que determina o exige qué artículo debe aparecer ante él.

b. *Género*. Gayoso define el sexo según un criterio de tipo biológico⁵²: «la diferencia con que los nombres se distinguen unos de otros según el sexo que se les atribuye» (p. 39). Apenas se aparta de Nebrija en este punto y, al igual que el maestro andaluz, señala siete géneros para el castellano y los distingue por el empleo del artículo.

c. *Número*. La descripción de este accidente tampoco se aparta de lo establecido por la tradición: «es aquello porque se distingue uno de muchos» y señala dos: singular y plural.

En la lección destinada al número ofrece también los cuadros de ejemplos de la declinación de nombres propios y apelativos, tanto masculinos como femeninos. Incluye también la de los nombres indefinidos, ya sea por medio de artículos indefinidos (los apelativos) o sin artículo (los propios).

Antes de pasar a la especie y la figura, incluye unos capítulos destinados a los nombres anómalos «aquellos que carecen de alguno de los números, u otro accidente del nombre» (p. 50), y a las terminaciones de los adjetivos y su declinación. En la lección destinada a los nombres anómalos, destaca la referencia a la ausencia de plural en los nombres propios: «Porque estos, y otros Nombres propios convienen a muchos: y de esta suerte se puede en algún modo decir, que pasan a Apelativos, o comunes» (p. 51).

⁵¹ Comprende los siguientes apartados: *de* (+ genitivo), *a* (+ dativo), *para*, *a* (+ acusativo), *con*, *en*, *de* (+ablativo), *por*, *so*.

⁵² Sobre la distinción del género sobre bases biológicas y gramaticales, puede verse CALERO, M. A.: «La relación género gramatical-sexo biológico desde Nebrija hasta 1771», *Actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística «Nebrija, V Centenario»*, Murcia, Universidad de Murcia, 1994, pp. 121-140. Se hace notar que la perspectiva historiográfica de esta autora es un tanto particular, ya que emite juicios de valor acerca de las aportaciones de autores de épocas pretéritas sin tener en cuenta el contexto en que éstas han sido concebidas o su lugar en la cadena evolutiva de la disciplina; así lo demuestra, al menos, cuando habla de la «labor nefasta de los gramáticos» (p. 125). Para el tema del género, puede verse también DÍAZ HORMIGO, M. T.: «El 'género' del sustantivo según las gramáticas españolas de la tradición», *Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco-Libros, 1999, pp. 219-231.

Esta idea aparece también en San Pedro⁵³, a quien posteriormente Gayoso acusará de haberle copiado ésta y otras muchas cuestiones que figuran en su obra. Sin embargo, se trata sobre todo de concurrencias fruto de fuentes comunes. En este caso, la idea del valor genérico de los nombres propios se encuentra en Restaut (1770, p. 48), de quien probablemente lo tomen ambos autores.

d. *Especie y figura*. Como ya se ha indicado, Gayoso establece una primera clasificación de los nombres en cuanto a su especie (primitivo / derivado) y su figura (simple / compuesto). En las lecciones X y XI, sin embargo, establece una nómina de los tipos de nombres –hasta veinte– sin aparente intención clasificadora, tan sólo los enuncia, da una somera definición y uno o dos ejemplos⁵⁴.

1.4.3. Pronombre

1.4.3.1. Definición

Gayoso define el pronombre por su valor de sustitutivo del nombre –de raigambre tradicional⁵⁵–, pero añade una nota de carácter semántico: «*Pronombre* es el que se pone en lugar del Nombre, y significa cierta, y determinada persona, como *Yo*, en lugar de *Antonio*; *Aquel*, en lugar del *Maestro*» (p. 79). Esta mención a la significación personal del pronombre⁵⁶ le sitúa en cierta medida en la línea de aquellos gramáticos que, como Nebrija, consideran al pronombre un sustitutivo del nombre propio. En su caso, no habla de nombre propio, pero introduce otra limitación: los pronombres son únicamente aquellos que marcan la persona gramatical, es decir, los que el autor clasifica como primitivos (personales) y los derivados o posesivos⁵⁷.

⁵³ *Arte*, I, p. 142.

⁵⁴ Para ampliar este punto, *vid.* HERNÁNDEZ y LÓPEZ, *Gómez Gayoso...*, pp. 66-67.

⁵⁵ *Vid.* RAMAJO, *Gramáticas...*, cap. 5 y también, para las diferentes posibilidades de la teoría sustitutiva, GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, pp. 172-178. Asimismo, puede consultarse ESCAVY, R.: *El pronombre. Categorías y funciones pronominales en la teoría gramatical*, Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 1987.

⁵⁶ Esta idea pasa desapercibida a Hernández y López, quienes únicamente toman en consideración la primera parte de la definición. Eso les lleva a situar al de Alvergüería en la estela de Donato, y a asemejarlo al bachiller Thámara, Miranda e incluso Port-Royal (*Gómez Gayoso...*, p. 69).

⁵⁷ La aparición de *aquel* en la definición se relaciona con la utilización tradicional de este pronombre como marcador de la tercera persona; así aparece, sin ir más lejos, en *Autoridades* (s. v. PERSONA): «En la Gramática se llama qualquier nombre o pronombre con quien concierta el verbo, y respecto de quien se conjuga. Divídese en primera, que se denota con el pronombre *Yo* en singular y *Nosotros* en plural. Y en segunda con el pronombre *Tú* en singular, *Vosotros* en plural. Y en tercera con el pronombre *Aquel* y *Aquellos* y todos los demás nombres y pronombres».

La referencia a la persona aparece ya en Dionisio de Tracia, quien define el pronombre como una palabra que se pone en lugar del nombre indicando una persona gramatical determinada⁵⁸. También Apollonio está en esta línea, al igual que Prisciano, quien recoge esta idea en cierta medida y limita –como más tarde Nebrija– el carácter sustitutivo del pronombre al nombre propio.

En la tradición hispánica, otros autores adoptan un posicionamiento teórico similar; sin embargo, es la obra de Villar la que más cerca está del gramático de Alverguería: «Pronombre es el que se pone en lugar del Nombre y significa cierta y determinada persona»⁵⁹. La diferencia esencial entre ambos autores es que el jesuita es consecuente con su definición y solo registra los primitivos y los derivados; por el contrario, Gayoso, consigna hasta siete clases, aunque parece trazar una línea entre los que se corresponden a la definición y el resto («otros pronombres»); así por ejemplo, al tratar de los accidentes⁶⁰, en todo momento se refiere casi únicamente a los primitivos y los posesivos (con la salvedad de *aquel* y otros demostrativos, ligados tradicionalmente a los primitivos) y sólo al tratar de la persona introduce una referencia a los otros tipos como marca de la tercera persona⁶¹.

⁵⁸ Vid. ROBINS, *op. cit.*, p. 67 y ss.

⁵⁹ *Op. cit.*, p. 16. Con posterioridad, esta será una idea bastante generalizada en España y se harán eco de ella, entre otros, Mata, Hermosilla, Saqueniza, Salvá, Noboa, etc. (Vid. GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, p. 179). Calero Vaquera (*Gramática española...*, p. 91 y ss.), por su parte, distingue entre los que adoptan la teoría sustitutiva (pronombres = sustitutos del nombre / persona), como Sánchez Doblas o Arañó, y los que, rechazando esta teoría, se adscriben a la noción de los pronombres como indicadores de persona, como Tamayo, Eguílaz, Núñez de Arenas, Fernández Monge, etc. Por otra parte, es interesante resaltar que es una noción que aparece en la tradición francesa a partir de las ideas que Du Marsais expone en diversos lugares, y que tendrá una gran influencia en los gramáticos posteriores: «Les véritables pronoms sont les dénominations précises des personnes grammaticales: c'est-à-dire, des personnes considérées seulement selon un certain ordre qu'elles tiennent dans le discours» (*Lettre d'une jeune Demoiselle*, III, p. 332, *apud* SAHLIN, *op. cit.*, p. 270). Sahlin hace referencia a la influencia de esta idea en las obras de Beauzée, Condillac, Destutt de Tracy, etc. Estos autores limitan la categoría pronominal a los personales, y, a su imagen, otros gramáticos españoles adoptan la misma postura, como Jovellanos. En la misma línea se encuentra Harris (*Hermès ou recherches philosophiques sur la grammaire universelle*, se ha consultado la edición realizada por A. Joly de la traducción francesa de Thurot, Genève-Paris, Librairie Droz, 1972/1798 [1751]), quien considera los pronombres «sustantivos de segundo orden» e incluye únicamente los personales.

⁶⁰ Señala los mismos que para el nombre y añade la persona (*vid.* HERNÁNDEZ y LÓPEZ, *Gómez Gayoso...*, pp. 70-71, aunque estas autoras no separan la persona como accidente específico del pronombre frente al nombre).

⁶¹ En este sentido, aparece de nuevo la influencia de Prisciano, quien declara que mientras la primera y la segunda persona no tienen necesidad de ser expresadas mediante gran cantidad de palabras, porque siempre están la una en presencia de la otra, la tercera puede ser demostrativa, relativa, etc. Otros tratadistas reflexionan sobre la especificidad de las personas, como Harris, yendo más allá de la posición en el discurso (el que habla, con quien se habla, de quien se habla) e intentando fijar lo que es distintivo: así, por ejemplo, la ausencia de género en las dos primeras personas, frente a la tercera –Gayoso refleja esta idea al considerar que ambas personas son de género común–, etc. Nebrija, por su parte, en la

La mezcla de fuentes sin una verdadera reflexión sobre ellas le lleva a incurrir en otras incongruencias, como incluir en la declinación del pronombre primitivo los que luego catalogará como conjuntivos, sin hacer ninguna referencia a ellos, o introducir como forma de la tercera persona todo el tiempo *aquel* –por ejemplo, en los paradigmas verbales–, pese a que cuando desarrolla el paradigma del pronombre primitivo de tercera persona sólo incluye *él* y sus derivados. El problema aquí es que intervienen dos fuentes diversas: por un lado, la autóctona, en la línea nebrisense, de donde se toma la caracterización general y por otra, la francesa, en la línea de Restaut, de donde se toma, con alguna salvedad, la clasificación⁶².

1.4.3.2. Clasificación

Esta doble influencia explica su peculiar enfoque, ya que acoge una taxonomía pronominal en cierta medida novedosa –la de Restaut–, a la luz de la tradición hispana más clásica; ello conlleva que pese a que Gayoso distingue los siete tipos de pronombres que el autor francés señala en su obra, acomoda esta clasificación. Así, mientras que primitivos y derivados son definidos desde una perspectiva eminentemente etimológica, en el resto entran en juego otros criterios:

- *Primitivos*. Los caracteriza siguiendo la estela nebrisense como los que no tienen origen en otros. En realidad, corresponden a los *personales* de Restaut, aunque su deuda con el maestro andaluz le lleva a añadir una nota explicando que *aquel, aquella, aquello, ese, esa, eso, este, esta, esto*, etc., son primitivos también, pero matizando «los pondremos más adelante entre los *Demostrativos*, que es en donde deben estar según el orden» (p. 87).

Al igual que Restaut –quien sigue a Port-Royal en esto–, incluye la forma *sí* y la denomina recíproco y la equipara a la latina *sui, sibi, se*⁶³. Sin embargo, frente a la gran mayoría de nuestros autores anteriores, no la da como forma exclusiva de la tercera

Gramática Castellana (pp. 192-193), expresa la repartición del significado personal en los mismos términos que Gayoso.

⁶² En la descripción de cada subclase, sin embargo, Gayoso no sigue con fidelidad a Restaut, sino que incluye ideas de diversos autores como Miranda o Correas.

⁶³ Del mismo modo, en San Pedro (*Arte*, I, p. 157). También Correas adopta esta denominación, aunque no la equiparación con el latín, además de que para él, como para Miranda y otros gramáticos de la época, se trata propiamente del pronombre de la tercera persona (*Arte grande*, pp. 160-161).

persona⁶⁴, sino que establece un sistema compuesto por cuatro formas principales variables: *yo*, *tú*, *él* y *sí*, donde *él* asume, inicialmente, el papel central en la representación de la tercera persona.

Es digna de comentar la inclusión de las formas *Nos* y *Vos* ya que se produce una ruptura entre la primera y la segunda edición: en 1743, Gayoso incluye ambas formas en las declinaciones correspondientes de la primera y segunda persona del plural; sin embargo, en 1769, por una parte, mantiene en la declinación únicamente *Nos* como forma del dativo y del acusativo y, por otra parte, añade una aclaración sobre el uso de ambos «de ellos usan los superiores quando hablan, o mandan a sus Súbditos» (p. 85). Esto parece demostrar un mayor grado de reflexión, como también la inclusión de *conmigo* y *contigo* como formas del ablativo (no aparecían en 1743).

- *Derivados* o *posesivos*. De nuevo entra en juego un criterio etimológico: se derivan de los primitivos, aunque indica que también significan posesión (p. 80). La descripción, en líneas generales, sigue a Miranda⁶⁵, en cuanto al posicionamiento de cada forma o al valor masculino y femenino de las formas apocopadas.

Al igual que el autor italiano o el Anónimo de 1555, entre otros, incluye la forma *cuyo*⁶⁶, de la que dice que es interrogativo y también que se puede usar indefinidamente, sin interrogación.

- *Demostrativos*. Define el demostrativo por su valor deíctico: «aquel que muestra, o señala alguna cosa» (p. 95). Esto es interesante porque, hasta donde sabemos, el valor deíctico, unido a la denominación *demostrativo*, aplicado únicamente a las formas que hoy conocemos como tales no aparece en nuestra tradición con anterioridad; es decir, el Anónimo de Lovaina de 1555, por ejemplo, registra los demostrativos tal y como los entendemos en la actualidad, pero no los define, como tampoco Miranda u Oudin. Correas y otros autores hablan de demostrativos en tanto que formas que ‘demuestran’ «al que está zerca de mí», etc. lo cual lleva a incluir en la nómina no sólo a los actuales demostrativos, sino también las formas *yo*, *tú*, etc. que también señalan los tres grados de proximidad. Sin embargo, en Gayoso se da una

⁶⁴ El problema es la dependencia de una tradición gramatical, la latina, que no poseía pronombre personal de tercera persona. Así, los autores intentan obligar a la lengua castellana a encajar en el paradigma latino y ‘olvidan’ la existencia de las formas *él*, *ella*, *ellos*, *ellas*, prefiriendo en su lugar las formas reflexivas para la declinación del pronombre de tercera persona o el demostrativo *aquel*, *aquella*, *aquellos*, *aquellas*.

⁶⁵ *Op. cit.*, p. 99.

⁶⁶ También en San Pedro (*Arte*, I, p. 165). Su inclusión se debe a la influencia directa que ejerce el latín en nuestros gramáticos, quienes reconocen en esta forma un uso del genitivo posesivo latino.

caracterización de los demostrativos como subclase con una función propia y separada del resto de los pronombres.

Esta idea se encuentra en la *GGR*⁶⁷ y en sus seguidores, como Restaut quien define los demostrativos como aquellos pronombres «qui servent à indiquer ou montrer l'objet dont il s'agit dans le discours» (1730, p. 34). Por otro lado, incluye entre los demostrativos *mismo* y *propio*, así como *ambos*, en un recuerdo evidente del sistema de demostrativos latinos (*ipse, idem*, etc.). En este apartado, además, introduce una nota que recuerda el objetivo de su obra «de cada uno conviene declinar los dos primeros casos para que los Principiantes se enteren fácilmente de su Declinación» (p. 96).

- *Relativos*. Los define tomando como base la relación que establecen con su antecedente, esto es, en gran medida un criterio posicional⁶⁸: «es el que hace relación a su antecedente: esto es al Nombre, o Pronombre, que antes de él viniere» (p. 102).

En la Sintaxis, la explicación se amplía y se indica que la función (oficio) del relativo es principalmente establecer una relación con lo que le antecede y no «dar qualidad por sí mismo». Es decir, está reflejando una teoría según la cual el relativo es un conector sintáctico que relaciona dos verbos: «de tal manera, que nunca se expresa en la Oración si no viene dos Verbos juntos, uno para el referido, otro para el que refiere» (p. 293). Esta idea está en la *GGR* (pp. 76-77)⁶⁹, aunque Gayoso no termina de desarrollarla en toda su amplitud, como los franceses, ya que, inmediatamente, incluye consideraciones sobre el valor de *que* respecto al segundo verbo (nominativo), lo que le lleva a enlazar con la teoría sustitutoria de tipo estilístico: «para quitar la repetición de los Nombres, se inventaron los pronombres Relativos, en cuyo lugar se ponen» (*id.*).

Distingue *que* como forma relativa por excelencia y añade *cual* como Correas, aunque en 1769, introduce también *quien*.

Sin ningún tipo de explicación –si bien advierte que las aclaraciones las incluirá en sus *Observaciones*– distingue entre el relativo *que* y su variante actualizada *el que*.

⁶⁷ «Et de ceux-cy il y en a qui marquent comme au doigt la chose d'ont parle, & qu'à cause de cela on nomme demonstratifs» (*GGR*, pp. 60-61).

⁶⁸ Restaut también lo define de ese modo: «j'entends des Pronoms qui ont toujours rapport à un autre Nom ou Pronom mis auparavant, & que l'on appelle pour cela Antécédent» (1730, p. 62).

⁶⁹ Un desarrollo similar se encuentra en Harris (*Hermès*, p. XXIV), quien denomina a estos pronombres *subjonctifs* o *conjunctifs* (se recuerda que hemos manejado la edición francesa, y no la original, en inglés), ya que considera que no pueden, como el resto, suscitar por ellos mismos una idea, sino que sirven para unir una idea con otra que le precede (*Hermès*, p. 70). Como indica Thurot en la nota-comentario, esta noción se encuentra ya esbozada en Apolonio (*id.*).

Esto es algo que también hace Correas y que viene dado por su diferente modo de referir la significación: en el caso de *que* esta referencia se da sin ningún tipo de marca, mientras que el relativo actualizado es «pronombre *demonstrativo*» porque señala con certeza aquello a lo que se refiere⁷⁰.

A imagen de Correas, distingue dos tipos de relativos:

- a. Ciertos: *que, cual, quien*
- b. Inciertos: *quienquiera, qualquiera*

En la Sintaxis, establece otra división teniendo en cuenta, aparentemente, el tipo de nombre al que se refiere el relativo:

- a. Relativo de sustancia: se refiere a sustantivos, *que*
- b. Relativo de accidente: se refiere a adjetivos, *quantos... tantos*
- c. Relativo de diversidad: «hace relación a alguna cosa, haciéndola diversa de su antecedente», *otro, demás*

El autor retoma aquí formas como b y c que cataloga en la Etimología entre los interrogativos (sobre todo en 1743), en una aceptación errónea del valor de relación que es posible detectar en ellas. Su diferencia respecto a *que* –destacado por su valor sustantivo– motiva una clasificación que no concuerda con la teoría expuesta con anterioridad.

- *Interrogativos*. Como Correas, define el interrogativo como «aquel con que preguntamos» (p. 106). Sigue en este apartado con bastante fidelidad al maestro extremeño en cuanto al género de los interrogativos, su casual referencia a las interrogativas indirectas y la inclusión de los admirativos.

Destaca su apreciación acerca del uso de *qué* como indeterminado o determinado, según vaya sólo en la oración o acompañe «a Nombres o sustantivos de cosa o de persona» (p. 107). Esta idea de la indeterminación aparece esbozada en Correas, aunque en otros términos: puede ser considerado como ‘neutro’, sin una referencia exacta, o bien, tener una referencia exacta que viene dada por el sustantivo al que acompaña y sobre el que pregunta.

Es interesante, por otra parte, la redistribución que lleva a cabo de este apartado con respecto a la primera edición. En 1743, tras la declinación de los interrogativos *qué, quién y cuál*, aparecen dos párrafos destinados a las formas: *uno, cierto* y los

⁷⁰ *Arte kastellana*, pp. 131-132.

correlativos *uno... otro, tal... qual, tanto... quanto/como*. Su inclusión viene dada por los comentarios –a imagen de Correas– acerca del uso del *quál* con la forma *tal*. En 1769, tan solo conserva en este apartado la declinación de *tanto... quanto*, y cataloga como indefinidos las formas antes señaladas, lo que, de nuevo, parece mostrar una mayor reflexión sobre la lengua que se intenta enseñar.

- *Conjuntivos* o *recíprocos*. Gayoso separa, como Restaut, los pronombres personales átonos como una subclase aparentemente distinta de los personales, aunque incide en la idea de que se trata de los «Dativos, o Acusativos de los primitivos» (p. 111). Los define según un criterio funcional/posicional como los que se usan antes y después del verbo y, en este sentido, con respecto a 1743, el de Alverguería amplía la explicación añadiendo algunos comentarios acerca de su posicionamiento.

Con anterioridad, Oudin había establecido un subtipo denominado *recíproco* que incluía las formas *me, te y se*⁷¹, pero no *lo, la, le* y sus plurales, que son denominados relativos y a los que se hace referencia en el capítulo destinado al artículo (como en la primera edición de Gayoso).

El gramático de Alverguería, al contrario que su coetáneo San Pedro o que Restaut, no aprecia en toda su extensión las posibilidades sintácticas de estos pronombres, en tanto que marcas de un cierto régimen en los verbos por lo que no le suscitan ningún tipo de comentario en la Sintaxis de esta parte de la oración; sin embargo, se pueden encontrar referencias sesgadas a ellos, como el valor de la forma *te* en el ejemplo *Yo te enseño la Rhetórica* (p. 309)⁷², o su uso en construcciones impersonales (p. 320).

- *Impropios* o *indefinidos*. La caracterización de los indefinidos no deja de ser interesante, ya que pese a que sigue a Restaut en la denominación, la descripción se aleja considerablemente de la del gramático francés, para quien lo característico de esta subclase es su significación general e indeterminada y su ‘impropiedad’ viene dada por su carácter mixto, a medio camino entre los pronombres y los adjetivos (1770, p. 134). Gayoso da una explicación que parece inspirarse en la de Restaut, pero con menor claridad que la del gramático francés:

⁷¹ *Grammaire espagnolle...*, pp. 43-44.

⁷² Se interpreta como una construcción de doble acusativo, donde *te* es el acusativo de persona.

los que se juntan a todo nombre sustantivo con menos perfección que los demás adjetivos -y añade- llámense Impropios (...) porque les falta aquella regular observancia, que deben tener baxo de la propiedad de sus calidades, o circunstancias (p. 113).

Es decir, parece considerar estas formas como adjetivos, aunque con cierta matización. Sus explicaciones, en general, se dirigen a clarificar los significados particulares de las formas o sus posibilidades de construcción.

Incluye *nadie, nada, ningún, ninguno, alguien, algo, algún, alguno, cada, mucho, otro, todo, cierto*. También, a imagen de Correas, *Fulano/a, Zitano/a, Zutano/a, Roviñano/a; un, uno, unos*; los correlativos *tal... qual y tanto... quanto; tamaño/a*.

En general, el capítulo destinado al pronombre no destaca por su transparencia. El problema, en cierto modo, es que los autores de la rama hispánica que le sirven de modelo utilizan taxonomías poco claras o que no terminan de acomodarse a la caracterización que pretende realizar. Su búsqueda de sencillez le lleva a rechazar ciertas aportaciones de Restaut por considerarlas, quizás, excesivamente filosóficas o complicadas y, por tanto, a buscar un arreglo más satisfactorio. Como ya se ha señalado, utiliza mayormente las casillas de Restaut con nociones de otros gramáticos, lo que a veces produce un efecto un tanto confuso⁷³, aunque se aprecia un esfuerzo clarificador mayor entre la primera y la segunda edición.

1.4.4. Verbo

1.4.4.1. Definición

Como se indicó con anterioridad, define el verbo centrándose en sus características formales: «Verbo es una parte de la oración que se conjuga por modos, y tiempos, y no tiene casos» (p. 119).

En la tradición hispánica, no es inusual la aparición de definiciones que atiendan exclusivamente a un criterio morfológico, como es el caso de Nebrija en su *Gramática Castellana*⁷⁴, así como en el apartado inicial de las *Introducciones (vid. supra)* o del

⁷³ Su clasificación pronominal, de hecho, será criticada duramente por Cuervo (*Obras*, t. II, p. 196, *apud* HERNÁNDEZ y LÓPEZ, *Gómez Gayoso...*, pp. 73-74).

⁷⁴ «Verbo es una de las diez partes de la oración, el cual se declina por modos i tiempos sin casos», III.

Brocense⁷⁵. Como en el caso del nombre, la adopción de un criterio formal responde al deseo de simplificar la explicación que mueve a Gayoso, lo que le hace eliminar cualquier referencia al significado.

Sin embargo, en la sintaxis la explicación se amplía de forma substancial. En primer lugar aparece la comprensión de la voz *verbo* en su sentido etimológico *palabra*; esta interpretación –muy habitual en los gramáticos clásicos– parte de la consideración del verbo como palabra principal de la oración:

El *Verbo* es el que tiene todo el valor, y fuerza de la Oración y es lo mismo que *palabra*, llamado así por su excelencia sobre todas las demás partes, significando todos los actos y ejercicios, que recaen sobre los Nombres (pp. 195-196).

En segundo lugar, se manifiesta cierta caracterización semántica en la referencia a los «actos y ejercicios», sobre todo vinculada a la idea de *permanencia* frente a *temporalidad*: los nombres son perpetuos, mientras que los verbos significan con tiempo. Esta noción aparece con anterioridad en Jiménez Patón, quien cita explícitamente a Platón como fuente⁷⁶.

1.4.4.2. Clasificación

Es posible establecer una división en las taxonomías realizadas por Gayoso según aparecen las clases verbales en diferentes lugares de su obra.

a. *Clasificación general*⁷⁷. Gayoso distingue, en primer lugar, dos tipos según un criterio formal: la existencia o no de la marca de persona⁷⁸. En segundo lugar, establece una división en ambos tipos en cuanto al *género* del verbo «aquel por el qual se

⁷⁵ «Verbum est vox particeps numeri personalis cum tempore. Haec definitio vera est et perfecta, reliquae omnes grammaticorum ineptae» (*Minerva*, I, 12, *apud* GARCÍA, *Contribución...*, p.114). En su misma línea se encuentran Patón o Villar («Verbo es una parte de la oración que se varía por modos y tiempos», *op. cit.*, p. 25.), el Anónimo de Lovaina de 1555, Bernabé del Busto (1533) y Sánchez (1586); cfr. RAMAJO, *Gramáticas...* También la Academia, en *Autoridades*, adopta este criterio: «Es la parte de la oración que se conjuga por modos y tiempos». Con posterioridad, sin embargo, las definiciones que adoptan este criterio con exclusividad son muy escasas; en el corpus analizado, por ejemplo, el único caso es el de Gayoso (*vid.* para más información GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, p. 216).

⁷⁶ *Vid.* HERNÁNDEZ y LÓPEZ, *Gómez Gayoso...*, pp. 136-137.

⁷⁷ En la Sintaxis, esta clasificación varía ligeramente y se amplía al considerar diferentes ‘órdenes’ para cada subtipo según el caso en el que se construyan.

⁷⁸ Del mismo modo, en el Anónimo de Lovaina de 1555 («Del verbo»). Esta división genérica era habitual en la gramática latina del XVI y XVII, así aparece, por ejemplo, en el famoso Despauterio, en Ramus, Palsgrave, Melanchton, etc. (*Vid.* SAHLIN, *op. cit.*, p. 412, n. 3).

distingue el verbo activo, del verbo neutro» (p. 123); esto es, se trata de una caracterización, en principio, tradicional.

Personales	Impersonales
Activo	Activo
Pasivo	Pasivo
Neutro	

Sin embargo, su estructuración no es tan habitual, es decir, establecer como base de la primera división la categoría gramatical *persona* y, a partir de ahí, subdividir cada una de las dos clases según los habituales *genera verbi* es algo que sólo aparece esbozado con anterioridad de la misma forma en Sanford⁷⁹.

Los géneros, por su parte, no se establecen según la diversa significación o funcionamiento (construcción con un determinado caso)⁸⁰, sino que entran en juego otros aspectos: activo y pasivo se oponen formalmente por su diverso auxiliar (*haber / ser*), mientras que el neutro se opone al activo por su incapacidad para formar la pasiva. La referencia a la significación no pasa de ser auxiliar –no indica cuál es la significación de cada tipo–, aunque es interesante la distinción que incluye en el impersonal pasivo: «El pasivo (se entiende en cuanto a la significación, y no a la terminación) es aquel que lleva ante sí el pronombre *se*» (p. 140). De nuevo, Gayoso ofrece una serie de definiciones donde se suprime casi por completo la referencia a la significación y prioriza un método de reconocimiento de categorías y subcategorías por sus características formales, principalmente.

En cuanto a la voz pasiva, niega su existencia en español y, como es habitual, da la construcción equivalente en castellano con *ser* y participio. También habla de los deponentes y comunes como subtipos latinos, pero no castellanos, a pesar de que indica que hay autores –Nebrija entre ellos– que los consideran castellanos.

b. *Especies del verbo*. La segunda clasificación viene determinada por el accidente *especie*, en la línea de Prisciano, que da origen a dos tipos *primitivos* y

⁷⁹ *An entrance to the spanish tongue*, Londres, Th. Haueland, 1611, p. 24. Su clasificación presenta notables semejanzas con la de Gayoso, ya que distingue: 1) Personales: 1.1. activos, 1.2. pasivos; 2) Impersonales: 2.1. activos, 2.2. pasivos, y su descripción se acerca a la del de Alvergüera al hacer referencia a los auxiliares como marca de distinción entre 1.1 y 1.2., o la inclusión del impersonal pasivo por una cuestión formal. Nebrija, en la Sintaxis de su *Gramática Castellana*, establece una división entre personales e impersonales, y subdivide los primeros, a su vez, en transitivos y absolutos (p. 219)

⁸⁰ Gayoso se ocupa de estas cuestiones en la Sintaxis, especialmente por lo que toca al verbo neutro, ya que se hace eco de la discusión acerca de su existencia o no en español.

derivados –verbos derivados de nombre, verbo y adverbio–. Los derivados a su vez se subdividen en:

- i. *Inchoativos*: «que denotan el principio de la acción con continuación, y aumento; v. g. de *noche*, *anohecer*» (pp. 122-123).
- ii. *Freqüentativos*: «que significan la freqüencia de una misma acción; v. g. de *correr*, *corretear*» (p. 123).
- iii. *Imitativos*: «que expresan la imitación de las acciones de otros; v. g. de *niño*, *niñera*» (*id.*).
- iv. *Diminutivos*: «que declaran la significación de sus primitivos con disminución o imperfección; v. g. de *llover*, *lloviznar*» (*id.*).

Otro accidente del verbo, la *figura*, da origen a la división entre *verbos simples* (*amar*) y *verbos compuestos* (*desamar*).

c. *Otros tipos*. Incluye también los *verbos auxiliares* «que ayudan a la conjugación de los demás verbos» (p. 126): *haber* y *ser*.

Cuando desarrolla los paradigmas verbales, divide entre *verbos regulares* y *verbos anómalos o irregulares*. La explicación de las irregularidades del verbo es bastante amplia y sigue el siguiente desarrollo:

- . Explicación de la regla (irregularidad)
- . Ejemplo
- . Lista de los verbos que contienen esa irregularidad.

De esta forma, registra hasta doce reglas, pero sin seguir ningún orden ni establecer ninguna diferenciación entre los tipos de irregularidades. Por último, ofrece un índice alfabético de verbos irregulares, indicando para cada uno cuál es su irregularidad (pp. 223-233).

También incluye los *verbos recíprocos*, los cuales define formalmente: «son los que en la conjugación de sus tiempos llevan los pronombres conjuntivos *me*, *te*, *se*, *nos*, *os*, *se*, según corresponde a cada persona» (p. 238). La tradición anterior no contempla entre los tipos de verbos la existencia del recíproco, aunque sí de construcciones

pronominales de diferente tipo⁸¹. Gayoso lo toma probablemente de Restaut, aunque a diferencia del francés no hace alusión a sus características funcionales.

Para finalizar, en la sintaxis habla del *verbo sustantivo ser*: «se llama sustantivo porque comunica cierta fuerza, y substancia a todos los verbos de la voz pasiva» (p. 304). Inicialmente, la noción de *verbo sustantivo* en Gayoso parece aplicarse únicamente a *ser* como auxiliar de la pasiva, sin las connotaciones sintáctico-lógicas de que la dotará la teoría racionalista y que ya se muestran en San Pedro. Sin embargo, la explicación particular de la construcción de este verbo desmiente esta apreciación:

En la Oración ha de traer dos Nominativos, uno antes de sí, y otro después: v. g. *El hombre es mortal*. *El hombre* se llama Nominativo de antes: *Es* es el Verbo Substantivo: y *mortal*, es el otro Nominativo de después (p. 304).

En realidad, parece referirse al verbo *ser* copulativo y no a su valor como auxiliar, lo que, unido a la idea de *substancia* que aparece en la definición se podría relacionar con las teorías desarrolladas por los *modistae*, que serían retomadas y reelaboradas, posteriormente, por Port-Royal⁸².

1.4.4.3. Accidentes

Señala como accidentes del verbo la especie, la figura, el género, el modo, el tiempo, el número, la persona y la conjugación⁸³.

a. *Modo*. Del modo dice que «es aquel por el qual se distinguen ciertas maneras de significar en el Verbo» (pp. 123-124)⁸⁴. Un poco más adelante indica que esta diversidad nace «de la diferencia, que se halla en nuestra humana conversación, o en nuestro modo de practicarla». Reduce los modos a cuatro, en la línea señalada por

⁸¹ Gómez Asencio (*Subclases...*, p. 154) considera que el primero en incluir este subtipo en nuestra tradición es Benito de San Pedro; sin embargo, ya aparece en Gayoso, fruto en ambos de la consulta a Restaut.

⁸² Para una aproximación a la historia de este término, véase SAHLIN, *op. cit.*, p. 295 y ss. Hernández y López consideran que en este punto Gayoso se sitúa en la estela del racionalismo hispánico –el Brocense y Correas, concretamente– y del puertorrealismo. No es posible negar cierta coincidencia con los postulados del Maestro extremeño; sin embargo, nada o casi nada tiene que ver esta descripción del verbo sustantivo con la que llevan a cabo Arnauld y Lancelot o sus seguidores, pues fallan los conceptos fundamentales que estos introducen y la base lógico-filosófica en la que los asientan.

⁸³ Ya se ha hablado de los tres primeros.

⁸⁴ De manera similar lo define San Pedro, a imagen de Restaut: «Ce son les différents inflexions pour exprimer différents manières d'affirmer ou de signifier dans les verbes» (1770, p. 188).

Vossius (discípulo del Brocense)⁸⁵, al igual que hace Restaut y, en nuestra tradición, por Villar⁸⁶.

Su definición de cada modo es muy escueta y se basa en el significado; señala tres *finitos*:

- Indicativo: mostrando.
- Imperativo: mandando.
- Subjuntivo: «juntándose a varias partículas antepuestas» (p. 124).

Y uno *infinito* o Infinitivo: «expresando una manera incierta, e indefinida» (*id.*).

Esta distinción de modos *finitos* (e *infinitos*), aparece con anterioridad en Perizonius, quien distingue tres modos *finitos*, indicativo, subjuntivo e imperativo. La particularidad del infinitivo como modo que difiere esencialmente del resto –como modo *infinito* frente a los modos *finitos*– se encuentra en la *Encyclopédie*: Du Marsais, en el artículo FINI, distingue los modos en dos grandes grupos basándose en una significación de ‘manera incierta’ –‘sentido abstracto’ en el francés– similar a la que le otorga Gayoso; en la obra francesa, la distinción se dirige principalmente a resaltar el carácter impersonal del infinitivo, frente a la posibilidad de los modos finitos de aplicar la acción «par rapport à la personne, au nombre et au temps»⁸⁷.

b. *Tiempo*. No establece ningún tipo de división general, sino que, al igual que Nebrija en la *Introductiones*, señala seis tiempos sin detenerse a definirlos ni a incluir ningún tipo de reflexión acerca de este accidente⁸⁸.

Señala que estos seis tiempos se encuentran tanto en indicativo como en subjuntivo, pero que en imperativo solo hay dos –presente y futuro imperfecto– y en infinitivo, cinco –presente, p. imperfecto, p. perfecto, p. pluscuamperfecto y futuro imperfecto–. El desarrollo de los paradigmas coincide en gran parte, en cuanto a la

⁸⁵ La intención de Vossius era reducir el conjunto de los modos sólo a aquel grupo en el que se produjeran distinciones inflexionales, de ahí que desaparezca el optativo que tiene que ver con cuestiones semántico-conocionales de la oración (Cfr. ZAMORANO, *El subjuntivo...*, p. 363).

⁸⁶ «Los modos son cuatro, indicativo, imperativo, optativo, subiunctivo (que esencialmente son un mismo, y solamente se distinguen por las partículas que les llegan) y el infinitivo» (*op. cit.*, p. 29).

⁸⁷ Vid. SAHLIN, *op. cit.*, p. 369. Otro de los autores analizados, González Valdés, adopta una distinción similar, al distinguir entre modos finitos o personales y el infinitivo, que es impersonal (p. 41).

⁸⁸ En la sintaxis, sin embargo, habla únicamente de tres tiempos generales: presente, pasado y futuro. Otros autores en nuestra tradición que establecen también un sistema de seis tiempos son Juan Sánchez, Jiménez Patón y Villar.

adscripción de formas, con el que realiza Villar, con algunas diferencias en el subjuntivo⁸⁹.

El paradigma queda de la siguiente forma:

Indicativo	Subjuntivo	Imperativo	Infinitivo
Presente <i>amo</i>	Presente <i>ame</i>	Presente y Futuro <i>ama</i>	Presente y Pret. imperfecto <i>amar</i>
Pret. imperfecto <i>amaba</i>	Pret. imperfecto <i>amara, amasse, amaría</i>		
Pret. perfecto <i>amé, he amado, hube amado</i> ⁹⁰	Pret. perfecto <i>haya amado</i>		Pret. perfecto y Pret. pluscuamperfecto <i>haber amado</i>
Pret. pluscuamperfecto <i>había amado</i>	Pret. pluscuamperfecto <i>hubiera, hubiese, habría amado</i>		
Futuro imperfecto <i>amaré</i>	Futuro imperfecto <i>amare</i>		Futuro imperfecto <i>haber de amar</i>
Futuro perfecto <i>habré amado</i>	Futuro perfecto <i>hubiere amado</i>		

En la descripción de cada tiempo tiene en cuenta sus características formales (la terminación) y su significado. En el caso del pretérito pluscuamperfecto, se diferencia de los otros dos pasados señalados –que sólo se distinguen formalmente–, por su carácter relativo, ya señalado por Nebrija: «significa una cosa pasada, o concluida, respecto de otra anteriormente ya pasada o concluida» (p. 198). Éste es también el criterio utilizado para distinguir los dos futuros: «el *Futuro perfecto* señala lo venidero con relación, o con respecto a lo pasado» (*id.*)⁹¹.

Son interesantes, desde la perspectiva didáctica, los cuadros que presenta con las desinencias correspondientes a cada tiempo (pp. 207), así como las listas de verbos regulares de cada conjugación (pp. 209-210). En la primera lista, el autor establece una segmentación en el verbo entre lo que denomina su «letra característica o formativa» y la terminación de cada tiempo y presenta ambos con tipos de letras distintos; a continuación, ofrece un cuadro con el presente de indicativo y el pret. perfecto dividido en tres columnas una para cada conjugación y con las mismas marcas tipográficas (redonda la raíz, cursiva la desinencia). El objetivo de esto no es otro que mostrar al alumno la

⁸⁹ Hernández y López (*Gómez Gayoso...*, pp. 78-79) realizan una comparación entre el sistema verbal de Nebrija (*Gramática castellana*) y el de Gayoso, aunque no queda claro su objeto.

⁹⁰ En 1743 no registra las formas del pretérito anterior en el paradigma verbal, ya que sólo incluye en el pret. perfecto las formas del perfecto simple y el compuesto.

⁹¹ El futuro perfecto es un tiempo que establece, en nuestra tradición, Nebrija en las *Introducciones* (aunque no lo nombra en la *Gramática Castellana*). Por otro lado, estas distinciones de tiempos relativos se encuentran también en Port-Royal y sus seguidores, como Restaut: «Le *Plus-que-parfait* marque doublement le passé, c'est-à-dire, marque une chose non-seulement comme passé en soi, mais aussi comme passé à l'égard d'une autre chose qui est aussi passée», 1770, p. 182.

forma de conjugar más sencilla a partir de un procedimiento deductivo marcado por la analogía:

Las personas se forman, y deducen unas de otras, según la más regular proporción, que tienen entre sí, como lo podrá observar el Discípulo con el ejercicio de conjugar (p. 209).

c. *Número y persona*. Establece una equiparación entre nombre y verbo en función del accidente número, reconociendo que «sirve lo mismo al nombre en cuanto a los casos que al verbo en cuanto a las personas» (p. 125). Con respecto a la persona, es interesante destacar que señala como pronombres de la tercera persona *aquel* y *aquellos*, si bien en el desarrollo del paradigma del pronombre los incluye claramente entre los demostrativos⁹².

d. *Conjugación*. Por último, señala tres conjugaciones, según la terminación del infinitivo sea en *-ar*, *-er* o *-ir*.

1.4.4.4. Gerundio y otras formas verbales

Gayoso define el gerundio como «Una modificación del Infinitivo, que expresa el modo, la causa, o tiempo, con que, o porque, o en que se hace alguna cosa» (p. 140). La referencia al infinitivo está vinculada directamente al empleo que en latín se daba al gerundio para completar su conjugación⁹³.

Además del gerundio, en el apartado destinado al verbo, Gayoso se ocupa de las formas perifrásticas, lo que denomina «tiempos con *de*» y «algunos modos de expresar los tiempos». Así, registra las siguientes formas

- *haber de* + infinitivo: que «significa lo venidero, o la obligación, o la necesidad de hacer una cosa» (p. 232),
- *estar / andar - ir / quedar* + gerundio: sólo indica que con ellos se pueden formar los tiempos de la voz activa.

⁹² Como vimos, sí que aparecen entre los primitivos, pero se trata de una cuestión formal: son primitivos al no derivar de otros, pero rectamente, son demostrativos.

⁹³ Esta es una idea que aparece también en Nebrija o Correas. *Vid.* HERNÁNDEZ y LÓPEZ (Gómez Gayoso... pp. 81-82) para más información.

- *tener* / *llevar* + participio: que se dan como equivalentes a los tiempos compuestos de los verbos⁹⁴.
- *Estar* + participio: para formar la pasiva. Da como formas equivalentes *quedar* / *ir* + participio, así como las formas de pasiva refleja con *se*.
- Registra el carácter de posibilidad de *deber de* + infinitivo, y la da como equivalente a *parece que*.

La inclusión de este apartado se puede relacionar con uno de los objetivos prioritarios de las fuentes hispánicas de Gayoso: la enseñanza a los extranjeros; los autores se esfuerzan por explicar en sus obras los usos y formas de expresión características que se salen de la teoría gramatical establecida. Así se encuentra, por ejemplo, en Miranda.

1.4.5. Participio

Gayoso define el participio sin apartarse demasiado de lo que venía dictando la tradición, como un «Nombre Adjetivo Verbal» y resalta en todo momento su carácter de categoría mixta:

Llámase *participio*, porque participa de los accidentes del Nombre y del Verbo, tomando los géneros, y casos del Nombre; la significación, régimen, y tiempo, del Verbo; y de entrambos el *Número*, la *Especie*, y la *Figura* (p. 243).

Los divide en activos y pasivos, aunque indica que no es habitual que el activo sea usado como verdadero participio. Del pasivo, destaca la idea de que en ocasiones, pueden tener significación activa, lo cual aparece también en San Pedro (*Arte*, II, pp. 76 y ss.). Esta referencia a la significación activa de los participios pasivos aparece someramente en algunos autores anteriores como Nebrija⁹⁵, Patón, etc.

1.4.6. Preposición

Define esta parte de la oración según el tradicional criterio posicional: aquella que «se antepone a las demás» (p. 274). La influencia de Nebrija es determinante: como

⁹⁴ Nótese, sin embargo, que no se introduce *tener* en el apartado dedicado a los auxiliares, sino como una posibilidad más de la expresión verbal en español.

⁹⁵ «Los participios del tiempo pasado significan común mente pasión; mas algunas vezes significan acción, como éstos: callado, el que calla; hablado, el que habla (...)\», *Gramática Castellana*, p. 203.

el maestro andaluz –y Prisciano– señala que esa anteposición puede llevarse a cabo por *aposición* o por *composición*. Esto deriva en una distinción entre preposiciones *separadas*, las que rigen caso⁹⁶, *juntas*, que no rigen caso y entran en la composición de los nombres y «otras que se usan juntas o separadas». A diferencia de otros autores, no hace referencia en la Etimología al caso como criterio para clasificar las preposiciones, sino que, como en otras ocasiones, se limita a lo formal y deja para la Sintaxis las cuestiones de mayor complicación.

Interesa destacar en la nómina de las preposiciones la inclusión de adverbios de todo tipo (*además, a más, después, debajo, delante, conforme a*, etc.) y lo que denomina «preposiciones por rodeo».

1.4.7. Adverbio

Gayoso define el adverbio siguiendo un criterio mixto formal-funcional: «Es una parte indeclinable de la oración, que se junta al Verbo, y a otras partes, afirmando, o negando, aumentando, disminuyendo, o mudando la significación de la oración» (p. 251). Como indican Hernández y López⁹⁷, el gramático de Alvergüería adopta en este punto una formulación algo distinta de la de Nebrija, al referirse a la capacidad del adverbio para modificar no sólo al verbo, sino también «a otras partes». Esta es una idea que desarrolla el Brocense y que se puede encontrar también en Villar⁹⁸ y en Port-Royal y sus seguidores, como Restaut⁹⁹. Asimismo, se distancia del gramático andaluz al extender la acción semántica del adverbio a toda la oración, y no solo al verbo¹⁰⁰.

Sin embargo, su apego a la tradición nebrisense le lleva a incluir una definición de tipo etimológico «Llámase *Adverbio*, porque regularmente se junta al Verbo» (p. 251).

Establece una clasificación de tipo semántico y distingue en primer lugar adverbios de tiempo, de lugar, de cantidad y de cualidad. En segundo lugar, consciente de que en estos cuatro grupos no caben todas las significaciones posibles, aporta una larga lista en la que se mezclan profusamente formas adverbiales diversas, conjunciones

⁹⁶ Ya hablamos de la cuestión del régimen y la preposición al tratar del artículo infinito (*vid. supra*).

⁹⁷ Gómez Gayoso..., p. 109 y ss.

⁹⁸ «Es una parte de la oración que junto con las demás las califica, aumentando o disminuyendo su significación» (p. 56).

⁹⁹ También en San Pedro (*Arte*, II, p. 79).

¹⁰⁰ Esta idea se encuentra con anterioridad en Villalón: «añaden, engrandecen o disminuyen la significación en la cláusula castellana en que se ponen» (*Gramática Castellana...*, p. 48)

e interjecciones. Por último, introduce una serie de adverbios que denomina *irregulares* y entre los que incluye diversas locuciones adverbiales¹⁰¹.

1.4.8. Interjección

Como en el caso del adverbio, Gayoso ofrece una definición tradicional que auna lo formal –es indeclinable–, con otras características: en este caso se destaca lo semántico (teleológico): «declara los varios afectos que hay en el alma» (p. 257). También proporciona una definición etimológica: «Llámase *interjección*, porque se arrima, y junta con todas las demás partes de la oración» (*id.*).

Establece dos tipos de clasificaciones:

a. *Clasificación semántica*: en la línea tradicional, según los ‘afectos’ que exprese la interjección. Como Correas, considera que la mayoría de las interjecciones son «comunes a todas las lenguas» aunque sin especificar la razón; el maestro salmantino sí lo hace, son comunes a todas las lenguas «como lo es el sentir de los hombres» (*Arte grande*, p. 355), quizás por influencia de la idea del Brocense, para quien las interjecciones son algo natural y no pertenecen al lenguaje humano¹⁰².

b. *Clasificación formal*: distingue las ‘propias’, formadas por una palabra, del resto, «voces hechas por algún suplemento, y por diversos tonos, en que formando oraciones enteras, se declaran algunos afectos» (p. 258). Esto es interesante porque se aproxima a las ideas de aquellos que consideran que la interjección va más allá de la palabra, de la categoría gramatical, para condensarse en ciertas características extralingüísticas¹⁰³.

Por último, cabe destacar su observación acerca de que muchas interjecciones «se hacen adverbios», en la línea de acomodación a las teorías de Nebrija que no los considera parte de la oración independiente en su *Gramática castellana*, sino adverbios.

¹⁰¹ En general, los autores de nuestra tradición incluyen en esta categoría todo tipo de formas, aunque con anterioridad hayan catalogado éstas dentro de su categoría correspondiente (*Vid.* RAMAJO, *Gramáticas...* pp 187-190).

¹⁰² Cfr. GARCIA, *Contribución...*, pp. 71-74.

¹⁰³ Compárese con la definición que ofrece, por ejemplo, Buffier: «Ce qu'on appelle communément dans la Grammaire *Interjections* sont des termes de supplément, lesquels joints à certains gestes ou tons de voix, suppléent quelquefois non-seulement à des mots particuliers, mais encore à des phrases ou des périodes entières» (*Grammaire française sur un plan nouveau pour rendre les principes plus clairs et la pratique plus aisée*, Paris, Hachette, [1709], 1971, art. 163).

1.4.9. Conjunción

Al igual que en el resto de las partes indeclinables, Gayoso ofrece una definición que tiene en cuenta, por un lado lo formal, su ideclinabilidad, junto a lo funcional, «ata, liga, junta, y aparta las demás partes» (p. 259), y, por otro lado, lo etimológico, «llámase Conjunción, del verbo latino *Conjungo*» (*id.*).

Establece dos clasificaciones:

- a. Según su *figura*: simples / compuestas.
- b. Según su significado: copulativas, disyuntivas, adversativas, causales, racionales, expletivas, completivas y ordenativas.

Las partes indeclinables reproducen, en gran medida, esquemas tradicionales sin apenas ninguna innovación o complicación teórica. Gayoso es consciente de esta simpleza, fruto del objetivo de la obra, y no se resiste a señalar que las retomará con mayor extensión en sus *Observaciones*.

Para concluir el análisis de las clases de palabra en Gayoso, se observa, en primer lugar, una preferencia generalizada por los rasgos formales en la descripción de las categorías, que busca una simplificación de la teoría con un marcado objetivo didáctico. La inclusión de comentarios aclaratorios, cuadros, e incluso un cierto interés por mostrar a los discípulos las recurrencias lingüísticas para descubrir la manera de deducir las formas a partir de ellas (*v. gr.* las desinencias verbales) vendrían dadas también por ese objetivo.

En segundo lugar, se dan una serie de cambios entre la primera y la segunda edición que son bastante importantes –probablemente, fruto de nuevas lecturas o reinterpretaciones de fuentes ya utilizadas en la primera edición– como la inclusión de *un* como artículo, la eliminación de la confusión artículo/pronombre, etc., ya que muestran una mayor reflexión sobre los hechos lingüísticos por parte del gramático de Alvergüería.

1.5. Sintaxis

Gayoso concibe la sintaxis en su sentido etimológico de *construcción* «o buena composición de las partes de la oración entre sí» (p. 263). Un poco más adelante, al hablar de la sintaxis propia, añade: «es la que enseña los modos más perfectos de la oración sin error alguno: y este es el cargo más principal de la Gramática» (p. 264). Como se ha indicado con anterioridad, esta idea aparece en la obra de Prisciano y es acogida con especial fortuna por el Brocense y sus continuadores.

Establece una división, en primer lugar, entre sintaxis propia y sintaxis figurada. Mientras la propia tiene como objetivo la *oratio perfecta*, la figurada entra en el terreno de la retórica: «*Figura* es cierto modo de hablar apartado del uso regular, y común, y fundado en alguna razón, que sirve para adorno, y elegancia de la Oración» (p. 334). Esta descripción coincide con las dos vertientes de la sintaxis figurada, dado que se busca, por un lado, hacer regular lo que, aparentemente, no lo es, es decir, aquellos usos que se salen de lo normal, y por otro, se establece un lazo con la retórica, en tanto que a ésta corresponde el arte de la elocuencia, del bien hablar¹⁰⁴. Esto aparece con anterioridad en otros autores, especialmente en aquellos que, insertos en la corriente racionalista, rechazan las irregularidades, como el Brocense, Correas o Villar, entre otros¹⁰⁵.

En segundo lugar, establece una tercera segmentación en sintaxis *transitiva* y sintaxis *intransitiva*. Esta es una división acorde con las afirmaciones realizadas en la Etimología; esto es, Gayoso considera que el verbo es la parte central de la oración, por tanto es consecuente que establezca una división en la sintaxis teniendo en cuenta la construcción verbal. En cierto modo, se trata de una división en la línea de la que realiza San Pedro (sintaxis de concordancia / de régimen / figurada), pero sin explicitar la noción de régimen. De hecho, es un término prácticamente ausente en la explicación, sustituido por expresiones tipo «el caso que pide tras de sí», etc.¹⁰⁶

¹⁰⁴ Para más información, véase CARRILLO, P.: «Sintaxis figurada: conceptos y fuentes bibliográficas», *Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, Vol 8, 2004 <www.um.es/tonosdigital/> diciembre 2004, especialmente punto 1.3. 'Las figuras retóricas en las gramáticas'.

¹⁰⁵ Para la explicación de las diferentes figuras, véase HERNÁNDEZ y LÓPEZ, *Gómez Gayoso...*, pp. 146-151.

¹⁰⁶ Esta concepción de la sintaxis en torno a la noción de transitividad se encuentra ya en ciertos gramáticos renacentistas (i. e. LINACRE: *De emendata structura latini sermonis*, 1524) que evitan la

En el cuerpo del libro III, sin embargo, no se evidencia que las particiones establecidas correspondan a estas divisiones, puesto que, en primer lugar, Gayoso considera las cuestiones de concordancia y de orden¹⁰⁷ y en segundo lugar pasa a explicar cada parte de la oración en particular.

La sintaxis de las clases de palabras se convierte en cierta medida, en una ampliación de la Etimología, por cuanto entran en la explicación tanto aspectos formales, como semánticos y funcionales-posicionales. Así, por ejemplo, en el artículo se explica a qué partes de la oración puede acompañar, en el pronombre se explica cuáles son las posiciones que puede ocupar, en el participio explicita su uso como adjetivo propiamente dicho y de la interjección y la conjunción ni siquiera añade explicación alguna, sino que se limita a recomendar la lectura de buenos autores para dominar su uso.

Las observaciones de mayor interés son aquellas que se refieren a la construcción de preposición / artículo infinito, nombre y verbo, ya que la explicación se amplía a cuestiones de régimen y no sólo de orden o posicionamiento.

a. *Preposición / artículo infinito*. La sintaxis del artículo infinito se organiza en torno a la noción de caso, la aparición de un cierto caso en la oración conlleva la aparición de un artículo ante él. Por el contrario, es la aparición de una preposición lo que determina el caso que ha de encontrarse a continuación¹⁰⁸:

de ← genitivo

«El artículo indefinito o Aposición *de*, siempre ha de ir delante de Genitivo» (p. 277).

de → genitivo

«las preposiciones unas rigen genitivo y otras acusativo» (p. 327).

referencia al *régimen* y se decantan por una concepción predominantemente semántica de la construcción de cada parte y del caso (Cfr. COLOMBAT, B.: «Le traitement syntaxique du cas dans les grammaires latines de la Renaissance et du XVI^e siècle», *HEL*, 20/2, 1998, pp. 19-34).

¹⁰⁷ Para estos dos apartados, véase HERNÁNDEZ y LÓPEZ, *Gómez Gayoso...*, pp. 119-126.

¹⁰⁸ No parece acertada la interpretación de Hernández y López en este punto (pp. 127-128), dado que estas autoras se refieren a cada uno de los artículos infinitos en términos de régimen, expresión que en ningún caso emplea Gayoso, es decir, en ningún momento en este apartado el gramático de Alvergüera dice que *de* 'rija' genitivo, sino que explicita que *de* 'se coloca' delante de genitivo. De igual forma, las autoras expresan su incompreensión ante la aparición de una subcategoría *artículo infinito*, frente a las preposiciones, cuando es obvio (para ellas) que ambas son equivalentes. Como ya se ha indicado, es una distinción que Gayoso toma de Restaut, y que otros autores del periodo también llevan a cabo, como Puig. En cierto modo, se trata de una distinción artificial, en la línea de la que algunos gramáticos llevan a cabo entre subjuntivo y optativo: se trata de las mismas formas con matices distintos. Los autores que separan el índice casual del grueso de las preposiciones están explicitando ese matiz –la marca de caso obligatoria en castellano e inexistente en latín– como diferencial, pese a las incongruencias que ello pueda suscitar después.

El peso de lo latino y sus divergencias con el castellano conllevan una serie de fluctuaciones en la explicación teórica al intentar acomodar las formas de una lengua a las casillas de la otra. En el primer caso, es más evidente lo latino en la concepción del caso y la preposición / artículo: *de* + [genitivo]; mientras que en el segundo ya se avanza ligeramente en la comprensión de la estructura compleja [*de* + nombre] = genitivo.

En general, el autor se limita a explicar la relación entre la preposición / artículo y el caso al que acompaña y los matices significativos que ésta aporta, aunque en ocasiones introduce en la exposición la relación que ese caso establece con el verbo; desde esta perspectiva, resalta la importancia que da Gayoso a ciertas estructuras, como la de acusativo: tanto en el apartado del artículo como en el de la preposición aclara que este caso puede aparecer con *a* o sin ella:

Quando se expresa en la Oración, es para demostrar la persona, o cosa en quien recae la acción del verbo (p. 281).

La preposición *a* se expresa en los acusativos regidos por el verbo activo, quando se habla de cosas animadas; y se calla generalmente quando se habla de cosas inanimadas (p. 325)¹⁰⁹.

b. *Nombre*. En este apartado, Gayoso desarrolla las diferentes posibilidades de construcción del nombre, aunque se preocupa más que nada explicar el significado de la forma principal, esto es, qué tipos de adjetivos requieren genitivo, cuáles dativo, etc.:

- Sustantivo + adjetivo: destaca la referencia a la posición del adjetivo. Señala que los adjetivos van detrás del sustantivo, pero que los de cualidad «suenan mejor antes», sin hacer referencia a la restricción o no de la significación.

- Sustantivo + genitivo: en este punto cita explícitamente a Nebrija al referirse a la construcción con *de* de los nombres de días, horas, meses, etc.¹¹⁰.

¹⁰⁹ Esta referencia a la oposición animado / inanimado aparecía con anterioridad en Patón (*op. cit.*, p. 102). De las semejanzas entre la teorización de Gayoso y la de Correas dan fe Hernández y López (*Gómez Gayoso...*, pp. 129-132).

¹¹⁰ No obstante, Nebrija parece considerar este tipo de construcciones erróneas: «porque el mes no es de enero, sino él mismo es enero; ni el día es de martes, sino él es martes; ni la ora es de tercia, sino ella es tercia; ni la ciudad es de Sevilla, sino ella es Sevilla; ni la villa es de Medina, sino ella es Medina; ni el río es de Duero, sino él mismo es Duero; ni la isla es de Cález, sino ella mesma es Cález» (*Gramática Castellana*, p. 221).

- Adjetivo + genitivo: con adjetivos que signifiquen abundancia, esterilidad, cualidad, hermosura, etc. No se extiende, porque considera que es algo que se ha de aprender mediante el uso «y ejercicio de la lección de los libros» (p. 287).

- Adjetivo + dativo: con adjetivos que signifiquen semejanza o desemejanza, provecho, daño, deleite, etc.

- Nombre + ablativo: de nuevo, se dedica a explicar qué significan los nombres que requieren ablativo, aunque en ningún caso hace referencia a la función de ese ablativo. Habla en este punto de las construcciones de ablativo absoluto «que es cuando usamos de la Oración sin Aposición alguna, ni persona del verbo». Esto aparece casi de idéntica forma en Correas, por lo que es muy probable que el de Alverguería tomara este apartado de la obra del Maestro extremeño¹¹¹.

c. *Verbo*. Establece una lección para cada clase de verbo, en correlación con la clasificación que establece en la Etimología. Si allí, en gran medida, se había dedicado con exclusividad a las características morfológicas que diferenciaban cada género, ahora se va a referir por extenso a las cuestiones de régimen, aunque en ningún caso las denomina de esta forma.

Divide el apartado en dos bloques generales: por un lado, se ocupa del infinitivo, de la distinción verbo activo / pasivo¹¹² y del verbo sustantivo¹¹³ en cuanto a su construcción general¹¹⁴; por otro lado, se ocupa del verbo activo, del pasivo¹¹⁵, del neutro y del impersonal «declarando cómo se rigen, y de quién en las Oraciones de la lengua castellana» (p. 305).

¹¹¹ Es interesante también que cierre este apartado con una referencia al grado, del que ya habló en la Etimología. Restaut, que separa la explicación de los casos de las clases de palabras (aunque sin incluirla como sintaxis) también concluye este apartado haciendo referencia a los «degrés de la comparison».

¹¹² En esta lección, establece una equiparación entre el verbo activo y el pasivo como dos facetas o posibilidades de un mismo verbo: enuncia quienes son los agentes en cada una de ellas y de qué forma un verbo pasivo pasa a ser activo; en este sentido, llama la atención su deseo de claridad y de evitar las farragosas reglas que se daban en las gramáticas latinas: «de esta forma creo que entenderán los discípulos el modo de hacer Oraciones en Romance por Activa, y volverlas por Pasiva, romanceándolas en la misma lengua que ya saben; y no por Reglas que no entienden» (p. 301). Lo verdaderamente interesante en esta lección es que pese a que no utiliza el término 'sujeto', sí que se está haciendo eco de ese concepto, en una línea muy cercana a Restaut: «En esta Oración [*El secretario escribe la carta*] se entiende, que *el Secretario* es el nombre principal, y significa el que exercita el acto del verbo» (p. 300). Cabe resaltar que esta explicación es un añadido con respecto a la primera edición.

¹¹³ Del verbo sustantivo ya hemos hablado con anterioridad, por lo que omitimos aquí las referencias a él.

¹¹⁴ El apartado dedicado al infinitivo es una continuación de la etimología, donde únicamente se amplía la información sobre los tiempos.

¹¹⁵ En cuanto al verbo pasivo, Gayoso remite al activo, pero omite la explicación «por no fatigar la memoria de los Principiantes» (p. 312).

Frente a todo lo demás que trata en la sintaxis de las partes de la oración, aquí sí va a introducir la noción de régimen en toda su extensión, considerando las diversas posibilidades que ofrece la lengua y estableciendo una estructuración de cada subclase verbal en distintos órdenes en virtud de esas posibilidades¹¹⁶.

Se hace notar que este apartado, aunque sin su profundidad teórica, se corresponde en parte con el que San Pedro desarrolla en su *Arte* sobre el régimen verbal, ya que no se trata –o no exclusivamente–, de la misma solución que adoptan los gramáticos anteriores. Estos trataban de los verbos activos y neutros en el capítulo dedicado a la sintaxis verbal, porque consideraban que los géneros del verbo determinaban diversos comportamientos sintácticos o de construcción, pero no de régimen.

Gayoso estaría a mitad de camino entre unos y otro, es decir, la consideración de los tipos de verbos pasa a ser ahora una cuestión de régimen –como en el escolapio–, aunque la descripción, con frecuencia, adopta la forma de los gramáticos anteriores.

c.1. Verbo activo. Gayoso define el verbo activo *personal*¹¹⁷ como «aquel que expresa su naturaleza de parte de la persona que hace, que es el agente, en la persona que padece, que es el paciente, diferenciándose de los demás Verbos» (pp. 305-306). Los denomina transitivos, según la idea tradicional de la acción ‘pasa’ al acusativo. Señala cinco *órdenes* de verbos activos que vienen establecidas por el caso que acompaña al acusativo en la oración¹¹⁸: 1) sin otro caso tras el acusativo¹¹⁹; 2) con genitivo tras el acusativo; 3) con dativo tras el acusativo; 4) con doble acusativo¹²⁰; 5) con ablativo tras el acusativo¹²¹.

¹¹⁶ Se trataría de la relación entre el verbo, entendido como palabra regente, y un determinado caso regido, aunque Gayoso en ningún caso adopta esta terminología. Para una aproximación a la historia de la relación régimen-caso, puede verse GARCÍA-MIGUEL, J.M.: «Régimen y caso en las primeras gramáticas del español», en CASADO, M.: *Scripta philologica in memoriam Manuel Taboada Cid*, A Coruña, Universidades, 1996, pp. 109-121.

¹¹⁷ Recuérdese que también cataloga una subclase llamada activo *impersonal* (*vid. supra*).

¹¹⁸ Esto se encuentra asimismo en otros autores, como Nebrija (lib. 4, cap. III) o Correas (pp. 371-372).

¹¹⁹ el autor considera estas oraciones ‘perfectas’ ya que el verbo no necesita más que el acusativo, sin apoyarse en otros casos: «pero en habiendo esta el tránsito a su acusativo, queda clara la oración, sin tener necesidad de otra cosa» (p. 307).

¹²⁰ Este tipo de verbos activos son aquellos que llevan un pronombre y un objeto explícito en la oración: *Yo te enseño la Rethórica*. Gayoso considera que *te* es «el acusativo de persona, y el más principal», mientras que *la Rethórica* es el de cosa «y menos noble». Desde esta perspectiva, el primero sería el que recibiera el *tránsito*, mientras que el segundo «declara su naturaleza» (p. 309).

¹²¹ en este punto establece una distinción entre el latín y el castellano, reconociendo que el castellano presenta una mayor abundancia de este tipo de construcciones «por tener tantos Romances ajustados a las preposiciones dichas, y la Latina solo su caso de Ablativo» (p. 310). Es interesante que distinga entre un

c.2. Verbo neutro¹²². En su definición, Gayoso indica que neutro es el que no es activo «no ejercita acción, y sin ésta no puede tener tránsitos» ni tampoco pasivo «tampoco significa pasión» y amplía esta explicación recurriendo a una serie de ejemplos en los que muestra las varias posibilidades de esta interpretación. Parte para ello de una consideración semántica: un verbo no puede tener tras él cualquier acusativo, sino que hay una serie de restricciones (semánticas) que condicionan su aparición.

Merced a esta elucidación, distingue diversas posibilidades de verbos neutros:

a. Los que no significan ni acción ni pasión, como *crecer* «no pasando la acción de sí mismo» (p. 314).

b. Los que son neutros «ya en cuanto a la voz, o ya en cuanto al significado» (*id.*), como *ir* o *querer*. El primero lo sería en cuanto a la voz y el segundo, en cuanto al significado –ya que propiamente no significa acto, sino voluntad–.

Por último, como conclusión a estas disquisiciones, se adhiere a la autoridad de San Agustín para definir el verbo neutro como el que «naturalmente no tuviere Acusativo en que recayga su acción» (p. 315).

Distingue cuatro órdenes –con genitivo, con dativo, con ablativo¹²³, con participio pasivo¹²⁴– diferenciados entre sí, como en el activo, por el caso que los acompaña y su particular significación, esto es, explicita qué significado tienen los verbos que demandan ese caso determinado.

c.3. Verbo impersonal. Reitera su concepción morfológica de la impersonalidad: sólo tiene tercera persona y puede ir acompañado por los pronombres conjuntivos. Señala cuatro órdenes:

. Absolutos: retoma una denominación que Correas o Nebrija aplicaban a todos aquellos verbos sin caso expreso. Con cierta coherencia, el de Alverguería rechaza la

ablativo ‘general’ y un ablativo con *de*, lo cual le lleva a establecer dos órdenes distintas de activo con ablativo. La segunda orden, aunque no lo indica, estaría integrada por aquellos verbos que han de construirse obligatoriamente con la *aposición de* –es decir, lo que Alarcos denomina *suplemento*– y que se distinguen por su significación.

¹²² En la introducción a esta lección, Gayoso se hace eco de la disputa existente entre los gramáticos acerca de la existencia de esta subclase verbal y evidencia su posicionamiento: «llevaremos el dictamen de la común Escuela, sin aprobar, ni contradecir doctrina de ningún Autor» (p. 313).

¹²³ Introduce aquí los casos de construcciones reflexivas.

¹²⁴ Se trataría de casos de predicativo. Indica que va ‘en nominativo’ y concertado.

aplicación de esta denominación en los verbos personales, pues generalmente suelen llevar algún caso, y la restringe a los verbos que expresan fenómenos meteorológicos.

. Pasivos: incluye en esta orden los casos de recíprocos, es decir, personales a los que se les añade el pronombre *se*.

. La tercera orden incluye casos de verbos pronominales que se construyen con infinitivo: *pláceme leer, pésate escribir*, etc. La interpretación del caso como algo exclusivo del nombre, así como la interpretación de las relaciones que se establecen en el seno de la oración según un esquema de dependencias casuales impide absolutamente que Gayoso vea ese infinitivo como el régimen de un verbo activo.

. Con dativo de persona o cosa (dativo posesivo).

En general, la sintaxis en la obra de Gayoso se acomoda a lo que venía marcando la tradición, aunque, como en otras ocasiones, el gramático de Alvergüería se hace eco de cierta novedad que procede de fuentes foráneas¹²⁵, pero al mismo tiempo muestra una notable resistencia a abandonar nociones, explicaciones teóricas y términos procedentes de la tradición hispánica fuertemente influenciada por el peso del latín. Esto no es extraño si pensamos que uno de los objetivos más importantes de su gramática es la propedéutica de la lengua latina, que seguía siendo, en gran medida y gracias a los jesuitas, un feudo nebrisense¹²⁶.

¹²⁵ Nos referimos a la consideración de los tipos de verbos en relación con su régimen, que fue desarrollada con amplitud por los continuadores de Port-Royal, Buffier, Girard y Restaut (*Vid.* LLITERAS, «Benito de San Pedro...», p. 521).

¹²⁶ En comparación con él, San Pedro sí asume las novedades que le proporciona la corriente racionalista, ya que el escolapio se encuentra inmerso en un movimiento de renovación de la metodología de la enseñanza del latín, lo que le permite desarrollar una reflexión de línea moderna para ambas lenguas a la vez, y no constriñe su teorización la sumisión a ningún modelo.

1.6. Prosodia

Gayoso define la Prosodia como aquella parte de la gramática que se ocupa (enseña) de los acentos y de la cantidad de las sílabas.

Por un lado, da una explicación general sobre el acento –«que también se llama *tono*»¹²⁷ (p. 349)– y por otra, una explicación referida a la *cantidad* de las sílabas: aunque niega que exista en español, acomoda la terminología para seguir el uso general y así, equipara sílabas breves con átonas y largas con tónicas. En este último punto, introduce toda una serie de reglas para reconocer la cantidad de las sílabas según la palabra acabe en vocal o consonante¹²⁸.

¹²⁷ Según Navarro Tomás (*Manual de pronunciación española*, Madrid, CSIC, 1992, ap. 22, n.1) «es muy corriente llamar tono al acento de intensidad, y sonidos tónicos o átonos a los sonidos fuertes o débiles. Esta nomenclatura tiene el inconveniente de confundir el tono con la intensidad o la fuerza aspiratoria, elementos que, si bien es verdad que se corresponden con frecuencia, otras veces suelen no coincidir». Por su parte, Esteve Serrano (*Contribución al estudio de las ideas ortográficas en España*, Murcia, Universidad, 1977 [resumen de tesis doctoral], p. 23) considera que, a excepción de Nebrija, todos los tratadistas españoles hasta mediados del siglo XIX, interpretaron erróneamente la naturaleza del acento castellano creyéndolo tonal o de duración. Para este tema, véase también VIEJO, M. L.: «El acento español en la gramática de los Siglos de Oro», *Actas del III Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, I, Madrid, Arco-Libros, 1996, pp. 205-216.

¹²⁸ Hernández y López (Gómez Gayoso..., pp. 153-157) llevan a cabo una descripción pormenorizada de cada una de ellas.

1.7. Conclusiones

La gramática de Gayoso es, quizás, la obra más conservadora de las cuatro que componen este primer periodo de estudio, dado que se suele optar por soluciones cercanas a la estela nebrisense¹²⁹ –nos referimos a las *Introducciones*, sobre todo–, aunque no por ello faltan ciertas notas de modernidad –entendiendo que lo moderno, en el siglo que nos ocupa, es el racionalismo como marco teórico general–. Así, se encuentran en él rastros de una importante gramática escolar francesa de tendencia puertorrealista: los *Principes de Grammaire* de Restaut, como su tratamiento del artículo indeterminado o su clasificación pronominal. También se hallan ciertas coincidencias con el enciclopedismo de Du Marsais, especialmente en su tratamiento del artículo y en la consideración del *modo infinito*. Sus incursiones en el racionalismo tienen también una base autóctona, a partir de la obra de Correas y Patón, principalmente, aunque no faltan puntos de contacto con Villar.

Sin embargo, como ya indicamos, su tendencia es prioritariamente latinizante, además de que busca premeditadamente la sencillez; de hecho, el autor, consciente de esta simplicidad teórica, constantemente nos está remitiendo a sus *Observaciones*, pensadas para un público más erudito.

Su relación con el resto de los autores del periodo es diversa; por un lado, San Pedro lo cita entre sus fuentes, aunque, ciertamente, el escolapio alcanza una profundidad y complejidad mayor en la gran mayoría de los aspectos tratados que el gramático de Alverguería. Los puntos de contacto entre ambos, probablemente, se deben más a sus fuentes comunes –Correas y Restaut, principalmente–, que a una consulta reiterada de la primera edición de su obra por parte de San Pedro. También aparece citado en diversos lugares por el P. Zamora, aunque en su caso no hay influencia de ningún tipo, dado el carácter de traducción de su tratado.

¹²⁹ Por otro lado, se encuentran en él también semejanzas con otras obras del período destinadas a la enseñanza a extranjeros, principalmente, con la obra de Miranda y el Anónimo de Lovaina de 1555.

2. BENITO DE SAN PEDRO

2.1. Introducción

2.1.1. Título

El nombre de la obra, *Arte del Romance Castellano dispuesta según sus principios generales y el uso de los mejores autores*, responde, en primer lugar, a una terminología clásica según la cual la gramática era el *ars recte loquendi scribendique*, definición que desde Diomedes recorre con mínimas variantes la tradición gramatical hasta prácticamente la actualidad. Para San Pedro, arte y gramática son términos sinónimos, como demuestra el hecho de que usa los dos indistintamente. A esto hay que añadir que con este nombre se denomina también una de las principales fuentes de San Pedro, el *Arte de la lengua española castellana* (1626) de Correas, por lo que no es extraño que el escolapio denomine así su obra¹.

Por otra parte, la denominación *romance* para el castellano tampoco era extraña en la época, como demuestra la primera acepción de esta voz en el *Diccionario de Autoridades*²: «Nuestro idioma o lengua vulgar. Llámase así por traer su origen de los romanos».

La última parte del título hace referencia, por un lado, al carácter racionalista de la obra, los «principios generales» y, por otro, al corpus de autoridades en el que San Pedro basa toda la explicación gramatical, el «uso de los mejores autores», así como a la concepción, heredada de la tradición clásica y del Humanismo, del aprendizaje lingüístico como imitación de las autoridades del idioma.

Gayoso, en su obra contra el *Arte*, dedicará su *Conversación I*³ a criticar el rótulo elegido por el escolapio. En primer lugar⁴, rechaza la denominación *romance*

¹ Valls Toimil («Una polémica gramatical del siglo XVIII», en BARTOL, J.A. et alii (eds.): *Estudios filológicos en homenaje a Eugenio de Bustos Tovar*, Salamanca, Universidad, 1992, vol. II, p. 930, n. 43) comenta que si bien este término fue muy habitual en los siglos XVI y XVII, en el XVIII comienza a escasear, aunque aún se encuentra, siendo preferida la denominación *gramática*.

² Asimismo en DRAE (21ª edición), en su segunda acepción: «idioma español». Para este tema, véase ALONSO, A.: *Castellano, español, idioma nacional*, Buenos Aires, Losada, 1943 (2ª edición).

³ *Conversaciones críticas*, pp. 1-50. Para un estudio más amplio de las críticas de Gayoso, véase VALLS TOIMIL, art. cit.

⁴ La ordenación es nuestra, ya que Gayoso ‘salta’ de un tema a otro, retoma argumentos, etc., sin una disposición clara.

castellano por pleonástica (p. 4) y realiza todo un juego de palabras con diversas acepciones de esta misma voz con la intención de desprestigiar un término que, sin embargo, él mismo reconocía como aceptable al citar la autoridad de Diego López de Valencia⁵, de Antich Rocha⁶, de ‘otros’ de los que no se acuerda (pp. 4-5) y también de Aldrete⁷ y de Fray Luis de León. Un poco más adelante, reconoce que lo censurable en San Pedro no es el uso del término sino el abuso que se hace de él (p. 14) y le recrimina haber elegido ese título «por huir de la Gramática Castellana de Gayoso» (p. 15), ya que una de las principales acusaciones de las *Conversaciones críticas* es la copia por parte del escolapio de esta obra. En segundo lugar, critica el uso del término *arte* y considera más adecuado el de *gramática* y vuelve a acusar al turolense de haber denominado así su obra por disimular el plagio. Ofrece, para apoyar su posición, un listado de autores, no siempre correcto⁸, que titularon sus obras *gramáticas*, tanto españoles como extranjeros. Dentro del propio tratado se alterna la manera de denominarla; así, Mayans la llama *Arte de la Lengua castellana* y el provincial, *Gramática española*, lo que sirve a Gayoso para acusar al escolapio de ser confuso, aunque en realidad se demuestra la absoluta sinonimia de los términos referidos.

A. Platina (anagrama de Antonio Pallás) en su *Carta que en defensa del autor del Arte del romance castellano escribe D. A. Platina a D. A. Gobeyos* (Valencia, José y Tomás de Orga, 1780) alega en defensa de San Pedro en este punto, entre otras razones:

El principal motivo de este libro fue para que los niños aprendieran *romance castellano* y como estos en todas partes llaman *Arte* al libro por el qual estudian la gramática latina, por eso con mucha razón, el reverendísimo autor intituló *Arte* su libro, para acomodarse al uso (p. 9)⁹.

No le falta un punto de razón al valenciano Pallás, ya que, como se dijo, el escolapio concibe su gramática castellana dentro de un plan que integra todo el estudio gramatical y el *Arte* seguía siendo principalmente el latino. Su gramática latina, pese a la necesaria conservación del título por cuestiones de licencia de impresión, recibe varias veces la denominación de *arte* (por ejemplo, Prólogo, p. 2).

⁵ *Comentario en defensa del libro IV del Arte*, Salamanca, 1616.

⁶ *Arithmetica*, Barcelona, 1565.

⁷ *Del origen i principio de la lengua castellana o romance que oi se usa en España*, Roma, 1606 (se ha consultado la edición facsimilar de Lido Nieto, Madrid, Visor, 1993). Como veremos, éste tratado es una importante fuente del Libro I de San Pedro con lo que no es descabellada la apreciación de Gayoso acerca del ‘parecido’ entre el título de esta obra y el del *Arte* (pp. 12-13).

⁸ Incluye, por ejemplo, a Correas (p. 19).

⁹ *Apud* VALLS TOIMIL, art. cit., p. 930.

En tercer lugar, critica la última parte del título mediante una premeditada mala interpretación de los términos *dispuesta, uso y principios* (pp. 23-28).

2.1.2. Tamaño, número de páginas, división de la obra

Se trata de un manual en 8º, dividido en dos volúmenes. La obra se distribuye en cinco libros, además de una parte introductoria, que están repartidos entre el volumen I, pp. XXXII + 108 (libros I y II) + 12 sin número (dedicatoria), y el volumen II, pp. II + 228 (libros II, III, IV y V + «Oración de la excelencia del romance castellano»).

El *Arte* se divide en cinco libros, cada uno de ellos dedicado a un apartado gramatical:

- Libro I: *Del Origen i Épocas de la Lengua Española* (pp. 1-123, vol. I).
- Libro II: *De la Analogía de las partes de la oración* (pp. 124-184, vol. I y pp. 1-97, vol. II).
- Libro III: *De la Syntaxis* (pp. 98-156, vol. II).
- Libro IV: *De la Prosodia de la Lengua Castellana* (pp. 157-172, vol. II).
- Libro V: *De la Orthographía Española* (pp. 173- 212, vol. II).

Cada libro, a su vez se subdivide en capítulos y estos en lecciones.

El primer problema que presenta esta estructura es el número de apartados en que se divide el estudio gramatical, cinco, con la inclusión del Libro I («Del Origen...»). Desde 1760, los escolapios empiezan a enseñar historia de la lengua en sus clases de gramática superior, lo que se relaciona con la idea que esta Orden tiene de la didáctica del latín. San Pedro concibe su obra en esa línea renovadora y, por tanto, incluye, desafiando las tradicionales cuatro partes de la gramática, un libro independiente sobre la historia de la lengua que coloca antecediendo a los otros cuatro. La posición viene determinada por cierta lógica interna de la obra: antes de conocer la gramática de la lengua, sepamos de dónde viene ésta. Sin embargo, a la hora de su aplicación pedagógica, la historia de la lengua se enseña en último lugar, en las clases de gramática superior, cuando se suponen en los alumnos unos conocimientos suficientes tanto de gramática latina como de gramática castellana¹⁰.

¹⁰ Este orden es el que siguen actualmente numerosas facultades de filología: la historia de la lengua, en sus dos vertientes, externa e interna, suele estar situada en el segundo ciclo, pues son necesarios ciertos conocimientos de índole gramatical para poder acceder con mayor facilidad a esta materia.

Antes de San Pedro y también después (por ejemplo en la primera edición de la gramática académica), las referencias a la historia de la lengua se hallaban en las gramáticas en las partes prologales o esparcidas en forma de comentarios a lo largo del cuerpo gramatical¹¹ y también en obras independientes, como la de Aldrete¹²; en el XVIII, uno de los más importantes tratados históricos es *Orígenes del español*, de Gregorio Mayans (1737), aunque otros muchos autores incluyen referencias al origen del idioma en obras dedicadas a la historia general, la literatura, la apología del idioma, etc.¹³ Para San Pedro, es lógico incorporar un apartado dedicado a la historia del idioma, ya que, aunque la gramática latina continúa siendo el punto central de la enseñanza, ahora se aprende en castellano, en perfecta consonancia con la enseñanza de la gramática, la literatura y la historia de la lengua española; ésta última se concibe como el medio para conocer plenamente el edificio lingüístico:

e procurado formar el arte de nuestro romance mostrando primero su origen, progressos, grandeza i perfección según sus diferentes épocas, para que se entienda la hermosura de este edificio i las caussas i partes de que se compone (p. IX).

La inclusión de la historia se justifica bajo la autoridad de los clásicos, ya que estos incluían en sus obras

todo cuanto pertenece a la lengua, esto es, la plática expedita de leer bien, la pronunciación llena i corregida, la orthographía ajustada, la dicción o habla pura i regular, la etymología de las palabras, *los diversos estados y mudanzas acaecidos en la lengua madre sea en prosa sea en verso* (p. XX. El subrayado es nuestro).

La inclusión del libro I le valió, de nuevo, la crítica de Gayoso en su *Conversación V*:

(...) todo lo que dice en el citado libro I más pertenece a la historia que a la gramática. Lo segundo, porque aunque tocase especialmente a esta, no viene ni hace al

¹¹ Dos aproximaciones a las aportaciones de los gramáticos áureos a la historia de la lengua y a la gramática histórica son los trabajos de GIRÓN, J. L.: «Gramática histórica en las gramáticas del Siglo de Oro», *Actas del III Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Madrid, Arco-Libros, 1996, pp. 687-697 y VIEJO, M.L.: «La historia de la lengua española en las gramáticas de los siglos XVI y XVII», *Actas del IV Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Madrid, Arco-Libros, 1998, pp. 653-664.

¹² *Op. cit.*

¹³ Puede consultarse una lista de autores y obras en VIÑAZA, CONDE DE LA: *Biblioteca histórica de la filología castellana*, Madrid, Imprenta de Manuel Tello, 1893; edición facsimilar, Madrid, Atlas, 1978, vol. I (se cita como LA VIÑAZA).

caso para la gramática castellana moderna . Lo tercero, porque las tales *épocas* o historia no son para muchachos, sino para adultos. Lo cuarto porque aunque perteneciesen a aquellos, debía dárselos al fin de la gramática, como frutos o cosecha de las reglas claras, simples y esenciales del arte (...) lo sexto, porque ¿qué entenderá un niño de *épocas*, quando apenas ha saludado los rudimentos de la gramática? (*Conversaciones críticas...*, pp. 184-185)

Ciertamente, sus objeciones son aceptables en los últimos puntos, aunque, como hemos dicho, a la hora de la puesta en práctica, la historia de la lengua se estudiaba en último lugar. Por otra parte, Gayoso intenta demostrar que las partes de la gramática son cuatro: «*Ortographía, Etymología, Syntaxis y Prosodia*, y no cinco con la *Analogía*, que de propia autoridad quiere establecer el autor del *Arte del Romance*» (*Conversaciones críticas*, p.309). Pese a esto, el autor reconoce que la parte que sobra es el libro I y no la *Analogía*:

La parte mal añadida, esto es, la que pone entre las partes de la gramática no siéndolo, es todo el libro primero. El libro segundo, en que trata de la que llama *Analogía*, es parte de la Gramática y es la misma que otros llaman *Etymología*. A ésta todos los gramáticos la reconocen por parte de la Gramática, como lo es, y algunos solo de ella escriben (*Conversaciones críticas*, p. 315)

El problema, desde luego, es terminológico; tradicionalmente el nombre dado a la parte de la gramática que se ocupa del tratamiento de las clases de palabras era, como bien dice Gayoso, *Etimología*¹⁴. Ésta es la denominación más común desde Nebrija hasta San Pedro y la que utiliza el propio Gayoso.

La sustitución que realiza San Pedro no responde sólo a un cambio de etiqueta, sino a un cambio de planteamiento en el tratamiento de las categorías. Desde la gramática racionalista surge una preocupación por mostrar la regularidad, el orden y la conformidad de las lenguas a determinadas proporciones, sobre todo flexivas, junto con el intento de explicar y reducir las irregularidades. Este interés por revelar la regularidad de las lenguas hace que los gramáticos se esfuercen por establecer paradigmas, lo que se manifiesta en un gran desarrollo de la teoría sobre los llamados ‘accidentes’; así, San Pedro inicia la *Analogía* con el tratamiento del género, el número y el caso, ya que al ser estos atribuibles a las palabras variables (artículo, nombres, pronombres y participios),

¹⁴ Cfr. LLITERAS, «De la Etimología a la Analogía...».

deben anteceder al estudio individualizado de las partes del discurso. Esto aparecía ya en el Brocense.

San Pedro, que es el primero en preferir la designación de Analogía en vez de la de Etimología¹⁵, toma esta denominación, así como el orden atípico de las partes de la oración, de la *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu temps la langue latine* del francés Claude Lancelot¹⁶, (quien, a su vez, copia la denominación de Vossio¹⁷). Este método incluye, a partir de su 5ª edición (1656)¹⁸, la siguiente ordenación:

- 1) Analogía.
- 2) Sintaxis.
- 3) Ortografía.
- 4) Prosodia.

El escolapio se limita a cambiar la última parte y coloca la Prosodia antes que la Ortografía. Con esta ordenación, rompe con el método natural que Nebrija había impuesto como necesario para el aprendizaje de la propia lengua: un sistema de exposición ascendente desde el estudio de las unidades menores a la mayor, desde la letra hasta la oración¹⁹ y esto a pesar de haberse manifestado a favor de ese sistema:

Se deverá poner desde luego el Arte del Romance en manos de los niños, para que empiecen a declinar i a conjugar i tomen poco a poco conocimiento de cada una de las partes de la oración, i mui a los principios convendrá aprender las reglas de la orthographía, para acostumbrarse a escribir bien, antes de viciarse con la letura de libros mal escritos (p. XVI)

¹⁵ Cfr. LÁZARO, *Ideas...* Para un visión de la aceptación, por parte de los gramáticos españoles a partir de 1771, de este término, véase GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, pp. 33-42.

¹⁶ Esta influencia ha pasado desapercibida para la crítica; a excepción de Lázaro, la gran mayoría habla únicamente del influjo de la *Grammaire générale et raisonnée* como fuente extranjera, aunque se dan también alusiones a la influencia de Du Marsais como en SAN VICENTE, F.: «Racionalismo y empirismo en la gramática española de B. San Pedro de San Pedro (1732-1801)», en *Studi Italiani di linguistica teorica ed applicata*, VII, 3, 1978, p. 439-465; también HERNÁNDEZ y LÓPEZ, Introducción al *Arte...*

¹⁷ *De Arte Grammatica*, 1635.

¹⁸ París, Imprimerie d' Antoine Vitré. Este método fue reeditado en numerosas ocasiones durante el siglo XVIII; hasta 1769 (fecha de publicación del *Arte*) hemos localizado cuatro ediciones en la Biblioteca Nacional, las dos últimas de 1754 y 1761, respectivamente. En 1754, muy cerca del viaje de San Pedro a Italia, al año siguiente, se editó en Roma en italiano (se puede consultar esta edición en la Biblioteca de Cataluña), con lo que es muy probable que San Pedro entrara en contacto con esta obra allí, si no es que la conocía ya. En el prólogo del *Arte* se puede apreciar la referencia a ella (p. XI) ya que habla del «célebre Lanceloti, autor del *nuevo método de Puerto Real*» (el subrayado es nuestro). El mismo realizó una traducción adaptada de esta obra en 1769, la *Gramática de la lengua latina*, (Valencia, Imprenta de Benito Monfort) aunque apareció como una reedición «nuevamente dispuesta e ilustrada» de la gramática latina del padre Agustín Paúl de San Juan Bautista. Para este tema, véase FAUBELL, *Acción educativa...*, pp. 458-463.

¹⁹ Cfr. ESPARZA, «Trazas...», p. 59.

La consideración de la sintaxis como fin de la gramática (la formación de oraciones perfectas) determina la estructura de su obra, que se justifica del siguiente modo:

De las palabras ordenadas nace el razonamiento o la oración, que las considera como sus partes, y en la lengua española son de nueve maneras: nombre, artículo, pronombre, verbo, participio, adverbio, preposición, conjunción, interjección, todas las cuales entran en diverso modo en la formación de la oración. A este fin, deberá el gramático conocer primero la calidad de cada una de estas partes separadamente i después, el modo como se an de ordenar i disponer entre si para componer el habla pura, clara i elegante, como también la correspondencia de las pronunciaciones con sus letras para la buena escritura (pp. XXIV-XXV).

2.2. De la Gramática y de sus partes

Antes de pasar al cuerpo de la gramática, el escolapio incluye un apartado en el que trata ciertas cuestiones generales que afectan al desarrollo de la obra: qué es gramática, cuál es su división y su objeto de estudio. También Gayoso introduce una lección I en la que trata de estas cuestiones y es bastante habitual encontrarla en los gramáticos posteriores. La diferencia entre ambos autores es estructural: Gayoso, a imagen de Nebrija, incluye estas apreciaciones en el Libro I, que trata sobre la Ortografía, mientras que San Pedro elabora un capítulo independiente del cuerpo de la obra, algo que no era habitual hasta el momento y que no es casual, ya que de ese capítulo surge toda la teoría posterior y de ahí, su independencia²⁰. Para San Pedro, la gramática se define como «el arte que enseña a hablar y escribir bien, esto es, conforme a las reglas autorizadas por el uso de los doctos» (p. XXIV). La dependencia de la tradición es obvia. Esta definición de gramática arranca de los gramáticos griegos y recorre, desde los latinos, toda la gramática española desde Nebrija: «Quid est grammatica? Scientia recte loquendi recteque scribendi ex doctissimorum virorum usu atque auctoritate collecta»²¹. El criterio determinante en la codificación gramatical, para San Pedro, es el normativo²².

Por otra parte, el escolapio concibe la capacidad del hombre para comunicarse de la siguiente forma: «Hablamos para manifestar nuestros pensamientos por medio de las palabras, que son las voces articuladas por la lengua o labios, con intención de manifestar lo que se oculta en nuestro ánimo» (p. XXIV). Esta función de la palabra como medio de expresión del pensamiento se halla ampliamente desarrollada en la *GGR*; según sus autores, hablar es explicar uno sus pensamientos por medio de signos. Esta misma idea se encuentra en los seguidores de Port Royal, como Restaut –que basa su teoría sobre la existencia de «principios generales» en esta concepción del lenguaje

²⁰ Posteriormente, González Valdés y Sanchis dan un paso más al incluir en este capítulo inicial las definiciones de las clases de palabras, por considerarlas de carácter ‘general’, esto es, las mismas en todas las lenguas. Este hecho viene dado por la conformación de sus manuales, para castellano y latín simultáneamente, que posibilita este acercamiento y determina tanto el número de partes (8) como la explicación teórica.

²¹ *Introductiones latinae*, Liber tertius, cap. I «De erotematis grammaticae».

²² Hernández y López (Introducción al *Arte...*, p. 29 y ss.) hacen notar la similitud de esta definición con la que aporta Gayoso, así como los dos ejes que marcan la obra del escolapio –normativismo / racionalismo–, y que aparecen ya plenamente en esta definición.

como signo del pensamiento²³—, y también en Mayans: «Los pensamientos, pues, y los afectos del alma se esplican con palabras»²⁴; «Como quiera que concebimos las cosas, si queremos manifestar a otros lo que concebimos, nos valemos de las palabras»²⁵. En la *Lógica* (1662), los gramáticos de Port-Royal reiteran esta idea y le añaden la escritura: «Así, las palabras son signos de institución de los pensamientos y los caracteres [lo son] de las palabras»²⁶. San Pedro manifiesta esto mismo: «Escrivimos por medio de figuras o letras que ponen a la vista las palabras o vocablos» (p. XXIV). En opinión de Félix de San Vicente, sin embargo, la definición que hace el escolapio del acto de hablar «no supone ya una estricta relación entre lenguaje y pensamiento, sino que está abierta a las nuevas posibilidades de expresión que el sensismo ofrecía» (p. 448). La inclusión en la definición de la intención de «manifestar lo que se oculta en nuestro ánimo» está, en este sentido, en la misma línea que las afirmaciones de autores como Du Marsais²⁷ o Harris²⁸, aunque su fuente directa parece ser Restaut:

D. Qu'est-ce que parler?

R. C'est exprimer ses pensées par le moyen de la voix.

D. Qu'est-ce que les pensées?

R. C'est tout ce qui passe dans notre esprit ce qui comprend tant les actions & opérations de l'esprit, que les différents sentiments & mouvements de l'âme (pp. 1-2).

Desde luego, el escolapio no alcanza el nivel de desarrollo de estas teorías la *GGR* o los autores citados (no se refiere, por ejemplo, al problema de la arbitrariedad del signo lingüístico), ya que la finalidad didáctica de su obra constituye un freno para estas conjeturas, algo que ocurre también en la obra de Restaut.

²³Cfr. SWIGGERS, P.: «Une étape importante dans l'histoire de la grammaire française: les *Principes* de Restaut», *Studia Neophilologica*, 57/2, 1985, p. 220.

²⁴*Rethórica española*, p. 332, apud MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas...*, p. 62

²⁵*Apuntamientos para el razonador eloqüente*, apud MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas...*, p. 78.

²⁶DONZÉ, R.: *La gramática general y razonada de Port-Royal. Contribución a historia de las ideas gramaticales en Francia*, Buenos Aires, Eudeba, 1970, p. 40. En la teoría lógica de Port Royal, el lenguaje se entiende como la expresión de un pensamiento formado previa e independientemente. Es un sistema de signos cuya capacidad de significar se deriva de su asociación con ideas en la mente de los hablantes. Las ideas representan la realidad y las palabras representan ideas, las palabras por tanto representan la realidad a través de las ideas. Para un análisis de las teorías de Port Royal, véase PARIENTE, J.C.: *L'Analyse du langage à Port-Royal: Six études logique - grammaticales*, Paris, Minuit, 1985.

²⁷Tanto San Vicente (art., cit.), como Hernández y López (Introducción al *Arte...*, p. 30), mencionan la definición de *proposición* de este autor que aparece en la *Encyclopédie* (s. v. CONSTRUCCION): «La proposition est un ensemble de mots, qui, par le concours des différents rapports qu'ils ont entr'eux, énoncent un jugement ou quelque considération particulière de l'esprit, qui regarde un objet comme tel», apud SAHLIN, *op. cit.*, p. 106 (el subrayado es nuestro).

²⁸«On dit communément d'un homme qui parle: il explique sa pensée; c'est à dire que son discours est l'exposé ou le développement des affections ou des mouvements de son âme», *Hermès*, p. XXIV.

2.3. Del origen y épocas de la lengua española

2.3.1. Periodización

San Pedro divide la historia del idioma en dos grandes bloques²⁹, en los cuales distingue lo que son orígenes del castellano (o romance) de lo que ya es castellano propiamente dicho. Remitiéndonos a términos de tipo ‘biológico’, se trataría, en primer lugar, de la concepción o gestación de la lengua en el seno de su madre latina y, tras el nacimiento, de su desarrollo vital. El escolapio ofrece diez muestras o textos como ejemplo de la lengua de cada época, de los cuales siete han sido tomados íntegramente, incluidas las notas, de la *Paleografía española* de Terreros³⁰, aunque en ningún momento lo cita como fuente, probablemente, debido al conflicto con los jesuitas, orden a la que pertenecía este autor. No incluye textos ni del periodo anterior al siglo XII, aunque sí lo hace Terreros, ni desde el Siglo de Oro (XVI), limitándose en este caso a citar los nombres de los autores.

El primer bloque está constituido por tres momentos diferenciados que corresponden a los tres primeros capítulos:

1. Hasta el siglo IV: la lengua latina fue universal en España.
2. Desde el siglo V hasta el siglo VIII: llegada de los pueblos bárbaros y corrupción de la lengua latina.
3. Del siglo VIII hasta el siglo XII: origen y formación del lenguaje castellano desde la invasión árabe (711) hasta la conquista de Toledo (1085).

²⁹ Para este tema, véase MARTÍNEZ ALCALDE, M.J. y QUILIS MERÍN, M.: «Nuevas observaciones sobre la periodización en la historia de la lengua española», en ALONSO, A. et al. (eds.): *Actas del III Congreso Internacional de Historia de la lengua Española*, Madrid, Arco-Libros, 1996, pp. 873-886. También, QUILIS MERÍN, M.: *Orígenes históricos de la lengua española*, Anejo XXXIV de *Cuadernos de Filología*, Valencia, Universidad, 1999, pp. 31-139.

³⁰ *Paleografía española*, 1758. Madrid, Imprenta de Joaquín Ibarra. La primera edición de esta obra es de 1755, en el tomo VII de la traducción española, realizada por Terreros y Pando, del *Espectáculo de la Naturaleza* del abate Pluche. Se citan todas las obras, salvo excepciones, por el nombre del autor y el número de página. Las variaciones entre los textos de Terreros y los que San Pedro toma de él, si las hay, son mínimas y se limitan a correcciones, como en el caso de las notas del fragmento del Proemio de las *Siete partidas* de Alfonso X (p. 65) o divergencias gráficas en el uso de *i* e *y*, o de la puntuación (v. gr. fragmento del *Libro del Buen Amor* de Juan Ruiz). El texto de Berceo (pp. 50-53) lo toma de la edición hecha en Madrid por Sebastián Vergara en 1736, como indica en la página 40.

El segundo bloque, dedicado al desarrollo del castellano, se divide en cinco épocas:

1. Infancia: del siglo XII hasta mediados del siglo XIII (reinado de Fernando III).
2. Mocedad: desde la mitad del siglo XII hasta finales del XIV (reinado de los Reyes Católicos).
3. Edad varonil y de perfección: siglo XVI «su Siglo de Oro».
4. Decadencia: siglo XVII hasta el reinado de Felipe V.
5. Restablecimiento: el siglo XVIII.

Estas divisiones, con algunas variaciones, se encuentran también en Terreros y Pando³¹, aunque para este autor no hay un momento de ‘decadencia’ de la lengua y sí un largo periodo de estabilidad a partir del siglo XVI³². Ni la Academia³³ –que habla de una ‘tercera edad’, ‘edad adulta’ o ‘ancianidad’ que se extendería desde la labor alfonsí hasta el XVIII sin ninguna debilidad³⁴–, ni Mayans³⁵ se refieren a una etapa de decadencia. Esa ‘decadencia’, como sabemos, es el fruto de los últimos años de reinado de los Austrias y el ‘restablecimiento’ de la perfección del pasado corresponde a los nuevos tiempos que comienzan con la nueva dinastía. Sin embargo, aunque la decadencia se produce en lo social y lo político, no todos los autores la señalan en la lengua y su producción artística al realizar su recorrido histórico. San Pedro sí lo cree así y eso le valió la crítica de Gayoso³⁶, quien opina que el lenguaje estaba en su mayor perfección a fines del XVII. Esta posición de San Pedro está en consonancia, pese a la

³¹ El jesuita considera que el primer bloque se extiende hasta el siglo VIII; la formación de los vulgares se produce, para él, entre la caída del imperio y la invasión de los árabes, al igual que en San Pedro, pero Terreros considera a este momento ‘infancia’ de la lengua. La juventud o adolescencia de la lengua se produce para Terreros entre el siglo XII y la mitad del XIII. A ésta, le sigue una ‘edad media’ o ‘edad de discreción’ entre el siglo XIII y el XVI y, en último lugar, desde el siglo XVI hasta el XVIII, una ‘edad varonil y estable’.

³² Aunque acepta que el *uso* ha sido muy variado: la lengua en sí es perfecta pero «ni antes ni aora ni en adelante, la ha hablado o hablará bien o escribirá en ella con perfección» quien no tenga una sólida formación, no la estudie, no escriba con cuidado, etc. Así, establece la diferencia entre la lengua y el uso que los autores hacen de esa lengua, que sí puede ser mejor o peor.

³³ «Discurso proemial sobre el origen de la lengua castellana», inscrito en *Autoridades*.

³⁴ La ‘primera edad’ se extendería desde la llegada de los romanos hasta la invasión árabe, aunque esto último no queda muy claro y se puede considerar la transición más adelantada (s. XII). La ‘segunda edad’ corresponde a la infancia, el periodo en el cual la lengua ya está formada pero sigue desarrollándose: «Hasta los tiempos del rey don Alfonso el sabio (...) se conservó la costumbre de formar los instrumentos públicos en latín, sin duda para seguridad y firmeza de las expresiones, por no poder fiarse en estos primeros tiempos los españoles de sus balbucientes frases» (p. LV).

³⁵ *Orígenes del español*, 1737. Citamos por la edición facsimilar hecha por la librería París-Valencia en 1988 a partir de la edición de 1873, prologada por Juan Eugenio Hartzenbusch y con notas de Eduardo de Mier. Para Mayans, la lengua se ha mantenido estable tras acceder a su perfección en el reinado de Felipe II: «A tanta perfección ya no hay que añadir sino mayor espíritu y arte», p. 345.

³⁶ Cfr. MARTÍNEZ ALCALDE, «Gramáticas y ortografías...», p.75.

crítica de Gayoso, con la reacción que se produce en el XVIII ante los excesos del último XVII. El *antibarroquismo* propone un regreso a la pureza clásica del idioma de Fray Luis de León o Garcilaso de la Vega³⁷.

Esta idea de decadencia de las letras españolas aparece perfectamente perfilada en la que se puede considerar primera obra de historia literaria española³⁸: los *Orígenes de la poesía castellana* de Luis Josef Velázquez³⁹. Este autor no sólo advierte de la existencia de un *siglo de oro* en las letras españolas, con lo cual da origen a un concepto de gran éxito⁴⁰, sino también de un periodo de vejez o decadencia de la poesía castellana:

Los poetas de este tiempo, faltos de erudición y del conocimiento de las buenas letras, fiando demasiadamente en la agudeza de su ingenio y en la viveza de su fantasía, olvidaron y aún despreciaron las reglas del arte (...) El espíritu de la bagatela que se llegó a apoderar de los poetas y oradores consiguió que se aplaudiese con el título de discreciones lo que en otro siglo más culto se hubiera abominado como la mayor monstruosidad del estilo, porque en los siglos que prevalece la ignorancia, la vana sutileza pasa por ingenio (pp. 59-63).

La periodización de Velázquez, basada en la lengua literaria, es seguida por el propio San Pedro, así como por otros autores como Capmany⁴¹, Vargas Ponce⁴² y Martínez Marina⁴³. Efectivamente, todas estas periodizaciones tienen en común el uso de criterios externos para establecer los límites entre las etapas, principalmente los

³⁷ Para este tema, véase LÁZARO, *Ideas lingüísticas...*, pp. 207-225.

³⁸ Con anterioridad, sin embargo, existieron algunos textos que tratan el tema de forma subsidiaria como el *Proemio e carta* del Marqués de Santillana. (Cfr. ABAD, F.: «La constitución de las ciencias humanas en el siglo XVIII español», *Actas del Congreso Internacional sobre Carlos III y la Ilustración*, Vol. III, Madrid, CSIC-Ministerio de Cultura, 1989, pp. 417-426).

³⁹ 2ª edición, Málaga, 1797 (1ª edición, 1754).

⁴⁰ Puede consultarse, para este tema, los siguientes estudios: ABAD, F.: «Materiales para la historia del concepto de ‘Siglo de Oro’ en la literatura española», *Analecta Malacitana*, III/2, 1980, pp. 309-330; del mismo autor, «Otras notas sobre el concepto ‘Siglo de Oro’», *Analecta Malacitana*, IV/1, 1983, pp.177-178”; y también, «Sobre el concepto literario de ‘Siglo de Oro’: su origen y su crisis», *Anuario de Estudios Filológicos*, IX, Universidad de Extremadura, Cáceres, 1986, pp. 13-22; ROZAS, J. M.: «Siglo de Oro: historia de un concepto, la acuñación de un término», *Homenaje a Francisco Ynduráin*, Madrid, 1984, pp. 411-428.

⁴¹ «Del origen y formación de la lengua castellana», en *Observaciones críticas sobre la excelencia de la elocuencia castellana* (1786-1792), edición de C. Cabrera Morales, Salamanca, Universidad, 1991.

⁴² *Declamación contra los abusos introducidos en el castellano*, Madrid, Ibarra, 1793.

⁴³ *Ensayo histórico-crítico sobre el origen y progresos de la lengua señaladamente del romance castellano*, en *Memorias de la Real Academia de la Historia*, tomo IV, Madrid, Imprenta de Sancha, 1793. Cfr. RIDRUEJO, E.: «Los tratados de historia del español bajo el reinado de Carlos IV: las obras de Vargas Ponce y Martínez Marina», *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Madrid, Arco-Libros, 1991, pp. 825-837.

reinados, y la terminología ‘biográfica’. Los periodos establecidos por Velázquez no coinciden, sin embargo, exactamente con los de San Pedro, ya que señala una primera etapa «desde su principio» (sin indicar cuál es éste) hasta la segunda mitad del siglo XV (reinado de Juan II, 1458-1479), que correspondería a la ‘infancia’ de la poesía castellana; una segunda etapa, que abarcaría el reinado de Juan II y el de los Reyes Católicos (1479-1516), la ‘juventud’; una tercera etapa de Carlos I de España y V de Alemania hasta Felipe V (desde 1516 hasta 1621), su ‘virilidad’ y, por último, «desde entonces hasta el presente», su ‘vejez’ (pp. 33-34).

Marcos Marín⁴⁴ establece la distinción entre periodizaciones basadas en criterios externos y periodizaciones basadas en criterios internos e identifica las primeras con aquellas que se basan en acontecimientos externos al objeto de estudio y las divide según el criterio utilizado: histórico, histórico-literario o histórico-social. Los autores del XVIII emplean un criterio mixto, entre lo meramente histórico y lo histórico-literario. Así, el paso de una etapa a otra puede estar en un acontecimiento clave, como la reconquista de Toledo en 1085, o en el reconocimiento de un momento de esplendor literario, como el Siglo de Oro. Terreros, por ejemplo, considera que la lengua no ha salido de su ‘primera juventud’ todavía a principios del siglo XIII «pues en todo este tiempo no tenemos obra alguna importante en castellano, a excepción de las poesías de Fray Gonzalo de Berceo» (p. 23-24).

No se excluye tampoco cierto criterio interno de tipo documental; San Pedro, quien muy probablemente lo toma de Terreros, establece una distinción entre los siglos XII – XIII y los reinados de Fernando III y su hijo, Alfonso X, basada en la lengua de los documentos. El primer periodo se caracteriza por su polimorfismo:

se hallan también algunos instrumentos de aquellos tiempos sólo en latín, otros en latín mezclados con castellano i otros finalmente escritos en puro castellano, i estos en menor número (*Arte*, p. 39).

Mientras que el siguiente se caracteriza por la labor de ambos reyes en favor del castellano:

Desterró (Fernando III) de los despachos reales i públicos el latín, i los particulares lo abandonaron también a su ejemplo (...) A su imitación (se refiere a Alfonso X) la Corte i los grandes ingenios de otras ciudades (...) adelantaron con igual

⁴⁴MARCOS MARÍN, «Periodización»...

labor i zelo las medras de la lengua vulgar i ella iva creciendo en boca de todos los naturales con singular brío, compostura i donaire (*Arte*, pp. 55-56).

La división de San Pedro está en la línea de Velázquez –las alusiones a un ‘Siglo de Oro’ y a una ‘etapa de decadencia’ así lo indican–, pero también en la de Terreros, pues al igual que éste, incluye datos acerca de la latinización de la península, la corrupción del latín con las invasiones germánicas y el origen y formación del castellano, o, dicho de otro modo, acerca de los orígenes remotos y los orígenes próximos del castellano⁴⁵. En este punto, también se aprecia una influencia de Aldrete⁴⁶, el cual se preocupa por esos primeros siglos en el origen del castellano, y de Mayans.

2.3.2. El período de orígenes

2.3.2.1. La España romana

Uno de los temas que los autores ilustrados heredan de los siglos anteriores con más fuerza es la preocupación por la lengua –o lenguas– primitiva de la Península. Sin embargo, San Pedro no profundiza demasiado en este tema, ya que considera que no se ha podido averiguar qué lengua o lenguas se hablaban en España durante los más de dos mil años que transcurrieron «desde la división de las gentes hasta la primera entrada de los romanos en España» (I, p. 1).

Hace referencia al hecho de que la Península ya estaba poblada cuando llegaron los fenicios, pero no determina si era una o varias lenguas las que se hablaban y tampoco aventura ninguna teoría. Se limita a constatar su existencia; en relación con esto, cita una obra de Velázquez al referirse a las «medallas e inscripciones de aquellos remotos siglos en caracteres del todo desconocidos»⁴⁷.

⁴⁵ Usando la terminología de MENÉNDEZ PIDAL (*Orígenes del español*, Madrid, Espasa-Calpe, 1980).

⁴⁶ *Del origen i principio...* En opinión de Hernández y López (Introducción al *Arte...*, pp. 23-24), Aldrete es la fuente directa de San Pedro en el libro I del *Arte*. No se niega esta influencia, pero es menos determinante de lo que afirman estas autoras ya que existen otras fuentes contemporáneas –la Academia, Terreros, Velázquez o Mayans–, con un gran peso teórico en este apartado, como se está viendo.

⁴⁷ *Arte*, p. 3. Se trata del *Ensayo sobre los alfabetos de las letras desconocidas que se encuentran en las más antiguas medallas y documentos de España*, Madrid, Imprenta de A. Sanz, 1752. Se ha consultado la edición facsimilar editada por la Librería París-Valencia (Valencia, 1992). Todas las citas del *Arte* que aparecen en este apartado, salvo excepciones, corresponden al volumen primero, por lo cual se omite esta referencia.

Aparece, sin embargo, otro tema relacionado con la lengua primitiva: la influencia de ésta en el latín; en San Pedro se encuentra claramente perfilada cierta idea de ‘sustrato’:

Como en la Cantabria se conservó la antigua lengua del país, algunos otros pueblos mantendrían muchas palabras de la suya y no dejarían de mezclar con la latina algunas voces del antiguo idioma patrio. Con la misma facilidad mudarían algunas voces latinas añadiendo, quitando o trasponiendo alguna letra. Por lo que corría el lenguaje romano por el vulgo, pero afeado con muchos vicios y desordenes (*Arte*, pp. 5-6).

El escolapio se interesa más profundamente por la romanización de la Península, algo que ya intentó demostrar Aldrete; de hecho, realiza un verdadero resumen del libro I de Aldrete en su primer capítulo, señalando los mismos puntos principales que éste: la lengua latina fue la lengua vulgar de los romanos y, por tanto, de los españoles.

En efecto, fue tanta la conformidad de los romanos i españoles en costumbres, trages, lengua, que en tiempo de los godos los españoles se llamaban comúnmente romanos, como se puede observar en el Fuero Juzgo i otros escritos de aquellos tiempos (p. 5).

Tanto San Pedro como Terreros hacen referencia a la existencia de un latín vulgar. Esta idea se encontraba ya en Aldrete, quien admitía la existencia de un latín rústico, así como de diferentes variedades del latín⁴⁸, pero no que el castellano descienda de él. También Mayans advertía que el origen del español estaba en el latín barbarizado. Sin embargo, a pesar de estas apreciaciones, opina Lázaro⁴⁹ que en la España del XVIII se desconocía casi del todo la existencia de un latín vulgar como fuente inmediata de los romances; por el contrario, en Italia, autores como Bembo, Castelvetro o Muratori desarrollan plenamente esta idea. Señala también este autor que los filólogos catalanes, en especial el marqués de Llió, son los únicos que hablan de estas teorías. José Mora y Catalá, marqués de Llió, escribió unas «Observaciones sobre

⁴⁸ «Creció con esto la lengua latina en las provincias, si bien no tan pura i elegante como en Roma (...) Lo mismo sucede oi en el romance, que sin duda se da mejor a los de Toledo, que a los de otras partes, y mucho menos fuera de España» (p. 56). «Porque la lengua vulgar a todos llega, pero con diferencia, que de una manera habla el hombre de letras i cortesano i de otra el que no las tiene i el que es de aldea i cortijo» (p.124). Señala, además, cómo la gente del campo pronuncia el latín de forma distinta (*orum* por *aurum*, *oricula* por *auricula*, p. 127) y que esa gente rústica viajó a las Provincias y se instaló en ellas, con lo que extendieron su forma de hablar.

⁴⁹ LÁZARO, *Ideas lingüísticas...*, pp. 182-184.

los principios elementales de la historia»⁵⁰ que incluyen un apéndice (pp. 561-648) sobre la formación de la lengua castellana. En él, dice que un mismo lenguaje romano vulgar, con algunas diferencias, se hablaba en todo el imperio y que el romance proviene de este latín corrompido por los mismos romanos, más que de la corrupción de los bárbaros. Por su parte, Sarmiento lleva hasta sus últimas consecuencias estas ideas, anticipándose a las teorías del siglo siguiente, e incluye comentarios acerca de las variedades que se podían encontrar en el latín⁵¹.

Afirmaciones de este tipo aparecen también en San Pedro, quien habla de «romance mezclado» en los textos, aunque afirma que generalmente se hablaba la lengua vulgar. Esto aparece en el primer fragmento «muestra de romance mezclado del año 1191 de la era cristiana»; se trata de un documento de carácter notarial del Convento de San Clemente de Toledo. Aunque San Pedro sigue a Terreros –quien denomina a la lengua del texto «latino castellano» y considera a este tipo de documentos «bilingües» (p. 95)–, no está de acuerdo con que la mezcla de latín y español en el texto sea debida a la ignorancia de los notarios que, como dice el jesuita, «ni quisieron explicarse en castellano vulgar (...) ni supieron hacerlo en latín» (p. 97). Más bien cree que es debida en general a la resistencia de los notarios a abandonar el uso antiguo (latín). Como se puede apreciar, la diferencia es de tipo valorativo. Ambos se remiten a «cierto autor»⁵² que consideró erróneamente que el texto reflejaba el estado de lengua del momento.

2.3.2.2. Las invasiones germánicas

A pesar de las apreciaciones de Sarmiento y otros autores, en la mayoría de las obras sobre los orígenes se sigue ligando el término ‘corrupción’ a las invasiones bárbaras y a la caída del imperio romano en el siglo V; aunque Terreros y San Pedro (siguiéndole a él) se refieren al latín corrompido por el vulgo en tiempos de la dominación romana, no aventuran ninguna fecha y tampoco aseguran que de ese latín del vulgo, proceda el castellano.

⁵⁰ *Memorias de la Real Academia de las Buenas Letras de Barcelona*, Vol. I, Barcelona, Francisco Suriá, 1956. Se ha consultado el fragmento que aparece en LA VIÑAZA, col. 102.

⁵¹ LÁZARO, *Ideas lingüísticas...*, p. 186.

⁵² Terreros (p.96) explica en nota al pie que es Pedro Alcocer y su *Historia de Toledo*; se trata de la *Hystoria o descripción de la Imperial cibdad de Toledo con todas las cosas acontecidas en ella desde su principio y fundación...*, publicada en Toledo (Iuan Fener) en 1554.

De nuevo sin muchas variaciones, la mayoría copia a Aldrete. Terreros habla de las diferentes oleadas bárbaras y comenta que, a su llegada a España, los godos ya estaban «muy civilizados» (p. 5) y que se dedicaron al cultivo del latín; con ellos, dice el jesuita: «Floreció con nuevo ardor la cultura de la lengua romana, bien que afeada con muchas voces bárbaras y peregrinas» (p. 5).

San Pedro, sin embargo, opina que los godos adoptaron en la Península el latín por motivos políticos y que lo desfiguraron «ya por su poca afición a las letras, ya porque era difícil dejar los resabios de su lengua propia» (p. 7). Así, al acomodarse los vencidos a los usos de los vencedores, se extendió el uso del mal latín de estos.

En general, se considera que la acción de los visigodos sobre la lengua latina tuvo los siguientes resultados:

1. Pérdida de la variación casual. Terreros considera que esto es consecuencia de la ausencia de declinación en las lenguas del norte (p. 6), mientras que San Pedro opina que se trataría de un deseo de simplificar por parte de los visigodos a los que les parecía «prolija la variación de nombres y verbos» (p. 7)⁵³. Las diferencias entre uno y otro autor respecto a la influencia de los visigodos son de tipo valorativo; se aprecia en las opiniones de San Pedro un desprecio ante los invasores a los que ve como seres incultos que corrompieron la lengua, en toda la extensión negativa del término, mientras que Terreros les reconoce cierta cultura y un interés por el latín, como demuestra, en su opinión, la obra de San Isidoro de Sevilla. En esto, San Pedro sigue a Aldrete, puesto que este autor también afirma que los godos eran «más dados a las armas que a las letras» (p. 153).

2. Pérdida de la voz pasiva y sustitución de ésta por los «participios con el verbo sustantivo⁵⁴ *ser* o *aver* i aún en algunos tiempos de la voz activa hizieron lo mismo» (*Arte*, p. 7). Terreros habla, además, de la confusión del participio activo con el pasivo.

3. Cambios en el uso de las preposiciones.

⁵³ Aldrete (Lib. II, cap. I) considera ambos motivos: «Siéndoles prolixa la declinación de los nombres latinos i la variación de los verbos por sus tiempos, contentáronse con usar los nombres latinos i dexaron la declinación, la qual tomaron de su lengua, en la qual los nombres son indeclinables» (p. 153). Hoy se sabe que la pérdida de la distinción casual era un proceso iniciado ya en el seno de la lengua latina y que la creación de los estados bárbaros sólo aceleró esta transformación. Cfr. LAPESA, R.: *Historia de la lengua española*, Madrid, Gredos, 1981, pp. 71-73.

⁵⁴ Esta referencia al verbo sustantivo no está en Aldrete, quien sólo habla de «verbo ser o aver» (p. 135).

4. Cambios léxicos: «Mudaron a muchas voces la significación, formaron nuevos adjetivos i verbos, alteraron las terminaciones i aun la pronunciación i la ortographia» (*Arte*, p. 7-8).

Ni el tercer cambio ni el cuarto aparecen en Aldrete. Este fragmento es una reproducción casi exacta de Terreros (p. 6).

Para San Pedro, la lengua en tiempo de los visigodos (siglos V a VIII) era un ‘romano bárbaro’ o ‘latino godo’; Terreros lo llama ‘latino bárbaro’; Capmany, por su parte, lo llama ‘romano rústico’, mientras que la Academia, en GRAE-1771, considera que esa lengua era romance y que se llamaba así «por su derivación de la romana o latina, para distinguirla de la gótica» (p. XVII).

En el fondo de esta confusión terminológica, subyace el problema de la cronología latín-español, es decir, cuándo deja de ser latín y, por tanto, cuándo comienza a ser romance; se contempla, así, la existencia de una lengua intermedia entre el latín y el romance, originada a partir de la llegada de los pueblos germánicos y que sería el germen del castellano⁵⁵.

2.3.2.3. La invasión árabe: la formación de los romances peninsulares. El castellano

En GRAE-1771 se considera que la lengua de los visigodos es ya romance; esto mismo opina Aldrete, para quien sólo el latín escrito es en ese periodo latín corrompido⁵⁶: «Con esta ocasión (la llegada de los godos) cesó el uso de la lengua latina i començaron los vulgares que se usan oi» (p. 154).

Para Mayans, este momento no se produce hasta después de las invasiones árabes. La lengua ‘romano-española’ surge, según él, en los reducidos núcleos norteños donde se refugió la población hispano-goda tras el año 711 (pp. 336-337). San Pedro sigue a Mayans en esto y considera que el romance, que había sido gestado en la corrupción llevada al latín por los pueblos germánicos, termina de formarse como lengua propia y diferenciada del latín en el tiempo que transcurre entre la invasión árabe y la división territorial en incipientes estados en el norte. Ideas similares sostienen

⁵⁵ Señala Lázaro siguiendo a Iorgu Iordan, que la idea de un lenguaje intermedio entre el latín y los vulgares, común a toda la Romania, estaba muy difundida en Europa (*Ideas lingüísticas...*, p. 184). Esta idea se encuentra en los filólogos catalanes en toda su extensión y, como vemos, insinuada en otros autores del periodo.

⁵⁶ LAPESA, *Historia...*, p. 124, denomina al latín visigodo ‘latín bárbaro’, refiriéndose a la lengua escrita.

Terreros, Vargas Ponce y Martínez Marina. Vargas Ponce considera que, tras la invasión, desaparece el latín y, cuando nace el castellano, lo hace como lengua completamente desarrollada. Martínez Marina opina que los españoles descuidaron el cultivo del latín y que éste primero decae y más tarde se recupera dando lugar al castellano⁵⁷. San Pedro ya perciben claramente que no hay una correspondencia entre lengua escrita y lengua hablada. Lo escrito era el latín, si bien un latín plagado de errores en los que se puede rastrear la lengua hablada que ya no era latín⁵⁸:

No se puede dar muestra precisa del romance vulgar de estos tiempos, porque cuantos monumentos se hallan son todos latinos, hasta las escrituras i contratas de particulares, sólo que el latín es tan bárbaro i viciado que él mismo señala como con el dedo que avía ya degenerado en otra lengua i que el vulgo siempre ignorante no hablava ya ciertamente latín (*Arte*, p. 34).

Tras la publicación de la obra de Mayans, predomina la idea de que la invasión árabe precipitó la corrupción del latín y el nacimiento de los romances peninsulares; éstos se formarían en las divisiones políticas del principio de la reconquista. Por otro lado, la lengua latina se perdería en todo el dominio musulmán donde «por el siglo nono les era vulgar i común el árabe» (*Arte*, pp. 9-10); ésta era una opinión extendida. Ni Mayans ni Aldrete mencionan la existencia de un mozárabe o romance hablado por los cristianos de la zona dominada. Sí lo hace la Academia⁵⁹ y también Vargas Ponce⁶⁰. En otro lugar (*Arte*, p. 36), también San Pedro considera que los ‘muzárabes’ han conservado el latín, mientras que Terreros, aunque habla de ellos, no hace referencia a la lengua que usan (p.17).

La parte norte, donde se había refugiado la población que no quiso someterse a los invasores «Se dividió en pequeños estados i de esta división nació en diferentes maneras el romance que oi usamos» (*Arte*, p. 10). San Pedro sigue a Mayans y a Terreros a la hora de hablar de los diferentes dialectos peninsulares:

⁵⁷ Cfr. RIDRUEJO, «Los tratados de historia del español...», p. 831.

⁵⁸ Alarcos (*El español, lengua milenaria (y otros escritos castellanos)*, Valladolid, 1982, p. 14, *apud* ECHENIQUE, M. T.: «Protohistoria de la lengua española», *Memorial L. Mitxelena Magistri Sacrum*, San Sebastián, Diputación Foral de Guipúzcoa, 1991, p. 37) se refiere a lo mismo al hablar de los «cultos o cuasicultos de los siglos remotos» en cuya mente «la oposición entre lengua hablada y lengua escrita, que se da en las sociedades alfabetizadas, se confundía con la oposición entre latín y romance. Se hablaba, pues, romance, pero se escribía (o se pretendía escribir) latín».

⁵⁹ «Los que permanecieron en sus patrias entre los árabes, aunque no la perdieron [la lengua latina], recibieron de ellos muchas palabras», *Discurso proemial...*, p. XLVI.

⁶⁰ Cfr. RIDRUEJO, art. cit., p. 831, n. 36.

1. Vasco: los vascos, cántabros o vizcaínos conservaron su lengua. Mayans hace referencia a la influencia de esta lengua en el castellano (así como a la influencia del latín y del romance en el vascuence) en el nivel léxico. También Terreros hace alusión a este hecho.

2. Catalán y valenciano: la influencia del francés es determinante en la configuración de estos romances: «Por averse valido para sus conquistas de los franceses de las provincias vecinas quedaron casi en el mismo lenguaje *provincial* (...) llamado también *lemosino*» (*Arte*, p.10).

3. Gallego y portugués: San Pedro indica la separación entre gallego y portugués, aunque comenta el parecido entre ambas debido a la influencia del francés, que entra en estas regiones por vía política (matrimonios reales con casas francesas). Terreros y Mayans se extienden más en este punto; el primero hará referencia al superestrato suevo y también a la importante fuente de contacto lingüístico que supuso la afluencia de peregrinos a Santiago. Asimismo, hace referencia a los casamientos y a la influencia del francés a partir de ellos y, al contrario que San Pedro, quien con toda seguridad sigue a Aldrete en esto, no niega en ningún caso que portugués y gallego sean en origen una misma lengua, al contrario, se empeña en demostrar el claro parentesco entre ambas (pp. 9-10). Mayans, por su parte, tampoco niega esto y afirma que el portugués «en el cual comprendo el gallego» (p. 343) es el principal, porque Portugal es un dominio independiente y tiene producción literaria propia.

4. Castellano: para San Pedro, asturianos, leoneses, castellanos, aragoneses y navarros, por los enlaces y relaciones diversas entre ellos, son los padres del romance castellano, aunque sin especificar momentos determinados:

Empezaron todos estos pueblos a formar su romance castellano nacido de la total corrupción del romano o latino que avían antes usado i quanto más cundía el vicio i la ignorancia del latín, tanto más se formava el romance en lenguaje proprio i separado de aquel (p. 11).

Terreros también es de la opinión que en Asturias y León se introdujo la misma lengua que en Castilla «aunque con cierto ayre y pronunciación particular que todavía dura» (p. 9).

Mayans considera que la lengua ‘romano-española’ se conservó en Asturias, donde se refugiaron algunos cristianos, los cuales, tras alzar como rey a Pelayo,

conquistaron otros territorios y llevaron hasta ellos su lengua. Esta lengua se conservó asimismo en Pirineos y desde allí fue llevada a Aragón y a Navarra⁶¹. Afirma Martínez Alcalde⁶² que Mayans, con esta denominación, se refiere a un primer romance que daría lugar a las variantes castellana y lemosina (esta, como ya hemos apuntado, por influencia del francés).

San Pedro analiza «el modo como se pudo formar este nuevo romance en lengua distinta de su madre latina» (pp. 11-12) antes de pasar a la primera época de la lengua española, la *infancia*. En propiedad, se trata de un verdadero estudio etimológico a la manera del «Discurso proemial sobre las etimologías» de la Academia o del tratado mayansiano⁶³. El escolapio intenta explicar cómo se ha producido el paso del latín al castellano en esos cuatro siglos que van desde la irrupción árabe hasta la conquista de Toledo (1085), que es para él el hito que señala oficialmente el nacimiento del castellano como lengua independiente y su posterior desarrollo. Sin embargo, San Pedro, al igual que Aldrete, no se refiere en ningún momento al término ‘etimología’ con relación a la determinación del origen de las palabras o los cambios que éstas han podido sufrir en el paso del latín al español.

En el XVIII, con la gramática racionalista, la etimología pasa a ser, cada vez más, la ciencia a la que debe corresponder la reconstrucción de las fases antiguas y no documentadas de las lenguas y menos la parte de la gramática que contiene el estudio de las partes de la oración⁶⁴. Como se ha dicho, San Pedro es el primero que en España separa definitivamente la etimología de las palabras del estudio gramatical de las clases de palabras, a la cual, siguiendo a los gramáticos de Port-Royal, denomina Analogía. Así, establece una distinción entre la «Etimología de las palabras» y «los diversos estados i mudanzas acaecidas en la lengua madre sea en prosa sea en verso» (*Arte*, p. XX), como aspectos que incluyen, entre otros, los gramáticos clásicos.

En su gramática introduce los dos apartados, pero al rechazar la denominación clásica para la parte morfosintáctica, sustituyéndola por la Analogía, no conserva tampoco la primera con relación a los orígenes y cambios de la lengua. Esto hace pensar

⁶¹ La coincidencia entre aragonés y castellano señalada por Mayans fue uno de los puntos criticados por los redactores del *Diario de los literatos de España*, quienes en 1737 realizaron una dura revisión de los Orígenes mayansianos (Cfr. MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas...*, pp. 228-233).

⁶² MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas...*, p. 215.

⁶³ En el XVIII, además de Mayans y la Academia, también otros autores se adentran en el estudio de las etimologías, como Sarmiento, el cual intenta calcular las proporciones de «voces extrañas» en el castellano (pp. 107-108) o Capmany quien afirma que «en la formación de una lengua, se deben tener presentes tres cosas: la etimología de las voces, su material composición y su significación» (p. 77).

⁶⁴ Cfr. LLITERAS, «De la etimología a la analogía...», pp. 131-141.

que San Pedro no había considerado, con relación a esto, los *Orígenes* de Mayans, obra que es fundamentalmente un tratado etimológico y donde esta parcela de la ciencia se encuentra perfectamente delimitada. Las otras dos obras principales en las que se sustenta el libro I del escolapio, Terreros y Aldrete, no incluyen un verdadero apartado etimológico entendido como tal, ya que al primero le interesa lo gráfico, principalmente, y, en el caso del segundo, su tratado no es una gramática, por lo que la parte dedicada a desvelar las causas de la derivación de los vocablos no responde a una denominación que, en la época, es gramatical y tampoco le interesa mostrar la significación original o principio de las voces, según el canon etimológico clásico⁶⁵; tan sólo pretende dejar clara la filiación latina del castellano aún en las voces donde esa filiación pudiera estar oscurecida.

Así, el libro I, «Del origen...», tiene como objetivo proporcionar los datos suficientes sobre la formación y desarrollo de la lengua para que se pueda «recurrir a la lengua madre cuando se dude de la legitimidad de un vocablo i de su significación propia i nativa» (p. IX). Pero esto, para San Pedro, no es ‘etimología’, o al menos, no manifiesta que sea tal.

No se encuentra en él, por otra parte, el afán de Mayans por establecer los orígenes generales y particulares del idioma, por crear un método que permita a los etimologistas realizar su trabajo con corrección. Tampoco le guía la preocupación de los académicos por explicar el significado de cada voz, lo cual conduce, según el pensamiento de estos, a determinar el origen de esas voces. Le interesa, principalmente, establecer un lazo entre latín y castellano tanto en el ámbito léxico como gramatical por motivos pedagógicos, con lo que se sitúa en la línea de los gramáticos del XVI y el XVII que escriben tratados para extranjeros. Quiere mostrar cómo está formada la lengua española en todos los niveles y eso incluye su historia y el origen de las voces que lo forman; el escolapio sigue en esto al pie de la letra a Aldrete, quien considera estos dos aspectos, léxico y gramática, imprescindibles «pues para hazer latín i romance todo junto, es forçoso que vocablos i gramática se concierten i convengan entre sí» (p. 88). Pero es consciente de que está escribiendo un manual para estudiantes sin las pretensiones de exhaustividad de otros autores, como se puede comprobar al ver su clasificación de los cambios de letras, donde indica: «pondremos por orden *alguna*

⁶⁵ Esta idea, sin embargo, sí que aparece en San Pedro en su libro V (*Arte*, Vol. II) dedicado a la ortografía. En el principio segundo dice: «Si alguna letra, que no altera o varía la pronunciación, sirve para expressar la *etymología u origen de la voz* [el subrayado es nuestro], deverá escribirse» (p. 178).

muestra [el subrayado es nuestro] para que todos entiendan en particular la manera de esta derivación» (pp. 13-14).

Se ofrece a continuación un resumen de los contenidos del apartado dedicado a los cambios léxicos y gramaticales, siguiendo en la medida de lo posible, la ordenación de San Pedro y resaltando sólo aquellos datos o ejemplos que poseen interés.

A. *El léxico*

A.1. Palabras latinas: los cambios de letras

San Pedro afirma que la mayoría de las palabras de nuestra lengua proceden del latín. Algunas son del todo latinas, aunque no sólo palabras

Mas también oraciones acabadas se hallan en nuestra lengua enteramente latinas en lo que se conoce más semejanza con el latín en nuestro español que con el francés i en el italiano vulgar, como an observado ia algunos hombres doctos (*Arte*, pp. 12-13)⁶⁶.

Otras palabras han sufrido alteraciones en el paso del latín al castellano; éstas, por su dificultad, son las que centran la atención del escolapio, quien dedica once páginas a señalar y ordenar una selección de esos cambios. El orden que establece es el alfabético, aunque separa cambios vocálicos y consonánticos. Este orden es el que siguen la mayoría de los gramáticos que incluyen en sus obras observaciones acerca de los cambios de letras⁶⁷. Esto provoca que se traten fenómenos equivalentes (por ejemplo, la sonorización de oclusivas intervocálicas) en diferentes lugares, ya que no hay una organización temática clara.

San Pedro aprovecha los cambios señalados por Aldrete⁶⁸, la Academia⁶⁹ y Mayans⁷⁰ para ofrecer una selección lo suficientemente representativa a sus alumnos⁷¹;

⁶⁶ Recordemos que la tradición postulaba que a mayor parecido de una lengua con el latín, mayor era el prestigio de ésta. San Pedro ofrece un ejemplo del maestro Oliva de la cercanía entre ambas lenguas. A este texto de Fernán Pérez de Oliva hace referencia también Mayans (se trata del *Dialogus in laudem Arithmeticae Hispana seu Castellana Lingua, quae parum aut nihil a sermone latino dissensit*, París, 1518) junto a otros muchos ejemplos de autores que realizan intentos de escribir textos en latino-español o español-latino para remarcar la identidad entre las dos lenguas (pp. 332-353). También Aldrete ofrece este fragmento (p. 88), de quien muy probablemente lo toma San Pedro, para demostrar no sólo que el romance descende del latín, su principal objetivo, sino también que no todo lo latino está destruido en él.

⁶⁷ VIEJO, «La historia de la lengua...», p. 658.

⁶⁸ *Origen i principio...*, pp. 205 – 224.

⁶⁹ Séptima regla del «Discurso proemial sobre las etimologías», pp. LVIII-LX.

⁷⁰ «Cánones o reglas generales de las letras que se suelen añadir, quitar o mudar en el principio, medio o fin de las dicciones al pasarlas de unas lenguas a otras», pp. 399-435. Estas reglas fueron revisadas por J. M. Cobo de la Torre en sus *Reflexiones sobre los orígenes de la lengua castellana de don Gregorio Mayans y Siscar* (Cfr. MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas...*, pp. 189-194).

esta intención didáctica le hace prescindir en ocasiones de explicaciones teóricas que, si bien traerían la luz sobre ciertas afirmaciones o fenómenos (por ejemplo, los casos ya citados de la lengua primitiva o de la semejanza entre portugués y gallego), podrían resultar engorrosas para los estudiantes. La ejemplificación de los cambios que se señalan se acompaña, por otra parte, muy a menudo de comparaciones con el francés y el italiano⁷².

Los cambios son puramente ortográficos; se trata de alteraciones gráficas (de letras) en el paso del latín al español, sin referencias apenas a cambios en la pronunciación. En algunos casos, se habla de la similitud entre sonidos (*i* y *e*, *u* y *o*, *p* y *b*, *d* y *t*, *f* y *h*, etc.) o de alguna cualidad relacionada con la pronunciación para justificar el cambio (sonoridad, aspereza, suavidad, aspiración, pronunciación a lo gutural, etc.).

Aunque no especifica nada al respecto, San Pedro ejemplifica siempre las variaciones desde el nominativo, al igual que Aldrete; Mayans, sin embargo, opina que hay que buscar las raíces en el ablativo⁷³.

La explicación de San Pedro para las transformaciones gráficas (que para él son sinónimo de fónicas) son:

- La torpeza de oído, que lleva a confundir letras semejantes.
- La pronunciación «poco batida» que ocasiona el deterioro de las palabras latinas.

La Academia cree, por su parte, que el cambio se debe al uso, a la «facilidad de pronunciar unas letras por otras» y a que «con el suavizar las voces se han conmutado unas letras por otras» (p. LVIII). Aldrete afirma que las transformaciones se producen «porque el oído i la lengua no usados a oír ni a hablar los nuevos vocablos, no perciben ni pronuncian bien i con facilidad truecan unas (letras) por otras» (p. 221).

También tiene en cuenta el escolapio la influencia de otras lenguas como el árabe al cual atribuye la «pronunciación fuerte de la *c*, *g*, *j*, *z* en la que se violenta

⁷¹ Una clasificación de estos cambios y un estudio de los ejemplos que ofrece San Pedro puede consultarse en LÓPEZ MARTÍNEZ, M. I.: «Contribución de Benito de San Pedro al estudio de la formación de la lengua española», *Homenaje al profesor A. Roldán*, Murcia, Universidad, 1997, p. 301-318.

⁷² Esto es algo que, en menor medida, hace también Aldrete. Del mismo modo, Miranda establece una correspondencia entre las letras del italiano y el castellano (VIEJO, art. cit., pp. 655-656). Capmany es quien se extiende más en este aspecto estableciendo comparaciones entre el español antiguo y moderno con italiano, catalán y francés, así como entre el ‘antiguo lenguaje’ (desde principios del XVI) y el ‘moderno’, con lo que ya se atisba un incipiente comparativismo lingüístico, desarrollado plenamente unos años después por Hervás y Panduro en su *Catálogo de las lenguas de las naciones desconocidas* (Madrid, Imprenta de la Administración del Real Arbitrio de Beneficencia, 1800-1805).

⁷³ Cfr. MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas...*, pp. 181-183.

mucho la garganta» (p. 33) y la «multiplicación no necesaria de *h, x, z*» (p. 33)⁷⁴. Con esta lengua, relaciona también la proliferación en español de la acentuación aguda⁷⁵.

Además de los cambios vocálicos y consonánticos, San Pedro se refiere también a la supresión y adición de letras, alegando que el número de palabras del romance creció aún más al quitarse o añadirse letras en algunas palabras. Al primer fenómeno lo denomina *cacophonia*, «para evitar el sonido áspero», y al segundo *euphonia*, «para darla nueva magestad i gracia, por virtud en la pronunciación» (p. 25) y, en su opinión, se producen más tardíamente «cuando la lengua caminaba hacia su perfección» (*id.*). También Aldrete, la Academia y Mayans hacen referencia a esto, aunque más ampliamente que el escolapio.

A.2. Palabras árabes

San Pedro opina que, además del latín, también se tomaron muchas palabras del árabe, «que se conocen por las raíces i el genio de aquella lengua» (p. 26)⁷⁶. Asegura que al igual que nosotros tomamos palabras del árabe, los moros las tomaron de nosotros y que no por ello hay que creer que estas palabras son totalmente árabes. Esta idea la recoge de Aldrete quien opina que los árabes tomaron palabras del latín tanto en la Península como en África y ofrece una lista de esas palabras latino-árabes. San Pedro se limita a ofrecer una lista de cuarenta y seis palabras que el castellano ha tomado verdaderamente del árabe (pp. 27-28)⁷⁷. No todas las recoge de Aldrete, –cuya lista creemos que consultó (por las grafías utilizadas) en la recopilación de Mayans⁷⁸–, sino que, añade palabras que aparecen en la relación, también recogida por Mayans, de Francisco López Tamarid (pp. 194-219) como es el caso de *azemila*, *zemil*; *alfiler*, *hafil*⁷⁹; y *zagal*, *zegalium* (aunque López no ofrece el equivalente árabe). Otras voces que no aparecen en ninguno de los dos autores citados son: *algibe*, *aljub*; *zambra*, *zambra*; *zaino*, *zaino*; *zaga*, *zaga*; y *zero*, *Zero*. También hace referencia a la toponimia

⁷⁴ Esto lo toma de Terreros aunque no lo relativo a la superfluidad de esas consonantes. Esto se relaciona con la creencia de San Pedro de que esa proliferación se debe a un desconocimiento o mal uso ortográfico (*Arte*, p. 23).

⁷⁵ De nuevo aquí, se pone en contra de Terreros, quien cree que este fenómeno es de origen vasco. Además, el jesuita relaciona acertadamente este cambio con la pérdida de vocales postónicas latinas (p. 16).

⁷⁶ Se puede observar, de nuevo, la idea mayansiana acerca de que fue la invasión árabe lo que terminó de corromper la latinidad y precipitó la formación del romance, ya que dice San Pedro que la cantidad de palabras tomadas de esta lengua «sirvieron para gastar más el latín i estender el romance» (p. 26).

⁷⁷ Aldrete ofrece además del étimo árabe, el equivalente en italiano en algunos ejemplos.

⁷⁸ En la primera edición, tomo segundo. En la edición consultada, pp. 185-193.

⁷⁹ Esta voz aparece en Aldrete como *alfiler*, *hilil* (p. 365). Otros cambios en el equivalente árabe, en las voces *galapag*, *mezquin*, *matrac*, *rozin* y *trujumin*.

de origen árabe, la cual dice que «ha enriquecido nuestra lengua». Con esto se aleja de la concepción negativa acerca de la influencia árabe a la que se ha hecho referencia antes. Algunos nombres que ofrece corresponden a la toponimia valenciana.

En el nivel léxico, incluye también San Pedro expresiones de cortesía obtenidas del árabe como «que Dios guarde», «que esté en el cielo», etc. (p. 33), lo cual toma de Terreros (p. 23).

A.3. Palabras godas

Opina San Pedro que tenemos muy pocas palabras de origen godo porque este pueblo, aunque fue poco cuidadoso con la gramática latina, lo fue mucho con las palabras; esta idea aparece también en Mayans (pp. 371-372), aunque él lo achaca, sobre todo, al abandono de la letra gótica por la carolingia. Las palabras que ofrece aparecen también en Aldrete, así como los antropónimos, y en Mayans, quien recoge el listado de Aldrete (pp. 182-184).

A.4. Palabras griegas

San Pedro ofrece una amplia serie de palabras (treinta y una) que el castellano tomó directamente del griego por los contactos con este pueblo –a raíz de la fundación de ciudades a lo largo de la costa mediterránea–, diferenciándolas de las que el castellano ha tomado por medio del latín. De igual forma, Aldrete establece la distinción entre palabras griegas tomadas del latín y palabras tomadas directamente del griego (pp. 261-262) y también Mayans (pp. 358-359).

El escolapio presenta la palabra castellana, el étimo griego y la transcripción (aproximada) de éste en caracteres latinos (p. 30), a diferencia de Aldrete (de quien muy probablemente toma los ejemplos) que coloca la correspondencia latina entre el étimo griego y la correspondencia castellana. También habla de la toponimia griega, aspecto que es ampliamente desarrollado por Aldrete (pp. 284-305).

A.5. Otras palabras

En último lugar, habla de las palabras de origen fenicio «o de la lengua primitiva de España», sin dejar claro el origen, y las ejemplifica por medio de topónimos. Habla también de ‘otras’ cuya procedencia puede ser igualmente el fenicio o la lengua caldea. Esta idea procede en gran medida de Aldrete, quien dedica, por una parte, un capítulo a

los topónimos de origen hebreo⁸⁰ en el que incluye Yepes, Cádiz, Ávila y Escalona (p.305), y, por otra parte, otro capítulo dedicado a los topónimos que tienen su origen en otras naciones, donde aclara que la lengua de los fenicios fue la caldea y explica, así, el caso de Cádiz (p. 329). También de esta opinión es Mayans, quien indica que muchas voces que parecen tener un origen hebreo, son en realidad fenicias y añade a la lista de Aldrete, Cartagena, Malaca y Barcelona (pp. 362-363).

En general, San Pedro da una sucinta explicación de tipo etimológico con la que pretende mostrar las diferentes influencias léxicas en la formación del romance. No es su objetivo realizar un cómputo preciso ni una clasificación exhaustiva como la que podemos encontrar en Mayans⁸¹ o en Sarmiento⁸².

B. La gramática

Siguiendo a Aldrete, aunque con un objetivo diferente, San Pedro explica el origen del romance desde el léxico y desde la gramática. En este sentido, equipara San Pedro sintaxis con gramática al hablar del «nuevo modo de trabarse (las voces) para formar la oración o razonamiento en español, esto es, la nueva gramática del romance castellano» (p. 31)⁸³; esta gramática se funda en las mismas reglas que la latina por lo que, al ser tan semejantes castellano, francés e italiano, deduce San Pedro que las tres son descendientes de la misma madre. Aldrete, por su parte, intenta demostrar esta afirmación para castellano e italiano estableciendo una comparación entre las dos con el latín (p. 255-258) y escribiendo el *Padre nuestro* en latín, romance, italiano, catalán y portugués.

Además de los cambios que introdujeron los godos en la lengua, señala el escolapio otros rasgos morfosintácticos que aparecen en el romance debido a la ‘ignorancia’ de estos siglos. Ningún otro de los modelos señalados hasta el momento, a excepción del jesuita, de quien recoge casi la totalidad de los cambios que apunta, trata los fenómenos gramaticales:

- Uso de los demostrativos *aquel*, *este*, sin necesidad. Esto lo toma de Terreros sin ninguna explicación; el jesuita se está refiriendo a los textos escritos en latín entre el

⁸⁰ Realmente, el objetivo principal es demostrar si Nabuconodosor vino a España.

⁸¹ Vid. MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas...*, caps. IV y V.

⁸² Vid. LA VIÑAZA, col. 106-107.

⁸³ Para San Pedro, la formación de oraciones (sintaxis) es el fin de la gramática (Vol. II, Libro III, p. 97), de ahí la posibilidad de equiparación entre ésta y la equivalencia oración / razonamiento.

siglo VIII y el XII, en los cuales hay que buscar, en «los barbarismos y faltas de concordancia que se hallan en ellos» (p. 15), los restos del romance hablado en el periodo, del que apenas tenemos muestras escritas. Con la referencia a los demostrativos *ille* e *iste*, se está refiriendo, casi con seguridad, a la aparición de una nueva categoría inexistente en el latín: el artículo⁸⁴.

- Uso de las preposiciones *a*, *de*, etc., sin sus casos correspondientes. Esto es uno de los resultados de la pérdida de la distinción casual que apunta nuestro autor como consecuencia de la influencia visigoda, aunque aquí no establece ninguna relación entre ambos fenómenos, como tampoco Terreros.

- Uso de infinitivos con el pretérito *ibam* (formas perifrásticas) en lugar del pretérito imperfecto de subjuntivo latino. Aunque sigue fielmente a Terreros, San Pedro no copia en el ejemplo el paso intermedio que éste señala: *amaret illum* > *amare illum ibat* > *amar le ía* > *amaríale*, aunque añade la forma *amasse*⁸⁵.

- Uso de dos negaciones para negar «más a semejanza de los griegos»; dado que la doble negación en latín equivalía a una afirmación, San Pedro se ve obligado a señalar otro origen para este uso. Este cambio no está en Terreros.

- El mismo origen da para la repetición de infinitivos unidos a los verbos, es decir, para las perífrasis de infinitivo: *avrás de hacer*⁸⁶.

- La mayor frecuencia en el uso de los gerundios.

Para San Pedro, todos estos cambios léxicos y gramaticales conducen a la formación de un incipiente castellano que ya está claramente separado del latín.

2.3.3. Épocas de la lengua castellana

Ya se ha señalado en el apartado dedicado a la periodización, que para San Pedro, la historia de la lengua propiamente dicha no empieza hasta el siglo XII. Si la época de orígenes constituye un tratado de gramática histórica, por sus apreciaciones de

⁸⁴ Para este tema, véase LAPESA, R.: «Del demostrativo al artículo», *NRFH*, XV, 1961, pp. 23-34.

⁸⁵ Para San Pedro, las formas *amara*, *amase* y *amaría* son condicionales: las dos primeras son imperfecto de subjuntivo condicional o condicional 1º y la segunda condicional presente o condicional 2º (Libro II, pp. 64-65). Sin embargo, esta denominación no es unitaria ni aparece siempre igual, como se verá un poco más adelante.

⁸⁶ Es interesante esta apreciación, porque Lapesa también señala que las perífrasis de infinitivo que proliferan en el latín vulgar, en las que tienen su origen el futuro y el perfecto románicos, pueden, ciertamente, proceder del griego (*Historia...*, p. 62).

tipo interno, la parte dedicada al desarrollo del castellano en sus diferentes etapas constituye un manual de historia en el que se entrelazan lo político, lo literario y, en menor medida, lo lingüístico. La copia de Terreros es casi constante, aunque San Pedro resume bastante al jesuita y no siempre está de acuerdo con sus ideas⁸⁷. La influencia de Velázquez también es palpable –sobre todo en lo que atañe a las referencias literarias, que son abundantísimas– especialmente entre los siglos XV y XVIII (épocas que ya no trata Terreros).

Los comentarios de tipo lingüístico se refieren, en general, a la extensión de la lengua hasta el reinado de los Reyes Católicos⁸⁸, a consecuencia de la Reconquista, y, después, a los cambios que se producen en el Siglo de Oro: «(la lengua) se avía de librar del todo de algunos resabios antiguos»:

- Repetición de letras: *excellente, honrras*, etc.
- Concurrencia de consonantes ásperas: *cibdad, cabdillo, conoscer*, etc.
- Pronunciaciones difíciles: *pornia, ternia, scepro*, etc.
- Apóstrofes ‘inútiles’: *l’aurora, d’ armas*, etc.
- Algunas palabras ‘aún toscas’: *ovo, escrevir, tovieron*, etc.

Detecta San Pedro así la estabilización de usos que se produce tras el confuso periodo áureo, como la eliminación de las vacilaciones en el timbre vocálico, la de algunos grupos consonánticos que se mantenían en la escritura o las alternancias en los tiempos verbales⁸⁹.

Con relación a la etapa de esplendor de la lengua, San Pedro menciona el interés de los extranjeros por aprender el idioma castellano y hace alusión a la idea nebrisense de la lengua como compañera del imperio: «casi como nuestro imperio se hizo ella también universal» (p. 81)⁹⁰.

Otro aspecto que trata San Pedro, ya en la etapa de decadencia de la lengua, es el exceso de latinización: «inventaron nuevas voces para llenar los vacíos de sus cláusulas, desfiguraron las antiguas i castizas, latinizaron el romance i romancearon el latín» (p. 90), y da una serie de ejemplos de cultismos que se toman del latín con el consiguiente abandono de la voz patrimonial⁹¹. Relacionado con esto, se detiene el escolapio a tratar

⁸⁷ Por ejemplo, con el acentuado vasquismo de aquel.

⁸⁸ Especialmente interesantes son las referencias, tomadas de Terreros, a la pluralidad –religiosa, cultural y lingüística– de la «España de las tres culturas». También hace alusión a la gramática de Nebrija.

⁸⁹ Véase LAPESA, *Historia...*, pp. 367-417.

⁹⁰ *Vid. supra*.

⁹¹ Lapesa señala que la introducción de cultismos fue incesante entre los siglos XVI y XVII (p.408).

las palabras que en este periodo caen en desuso: *empero, assaz, dende, empos, feble, angostura, aina*, etc.⁹².

Finalmente, al tratar de la lengua de su época, habla sobre todo de los medios utilizados para el restablecimiento del esplendor perdido: las obras académicas, el diccionario que tiene previsto escribir él mismo, el tratado gramatical de Gayoso, la crítica realizada desde el *Diario de los literatos de España*, traducciones, reimpressiones, etc., y destaca de forma especial la labor de Mayans, el cual «a manifestado los medios de restablecer la lengua i enmendarla, escribiéndola con grande pureza i propiedad» (p. 95).

⁹² Mayans establece en sus *Orígenes* la diferencia entre palabras ‘anticuadas’ (las que son sustituidas por otras y, por tanto, se dejan de usar como *assaz*) y palabras ‘no frecuentadas’ (las que no se usan con frecuencia como *bajura*) (pp. 458-460). También Aldrete, para demostrar como las lenguas cambian con el tiempo, ofrece una lista de palabras desusadas (pp. 178-181).

2.4. La Analogía: las partes de la oración

2.4.1. Introducción

El libro II del *Arte* se ocupa del estudio de las partes de la oración; este apartado recibe, como sabemos, el nombre de Analogía y, frente a la Sintaxis, la Prosodia y la Ortografía, el escolapio no da su definición⁹³, aunque en *De la gramática y sus partes* (pp. XXIV-XXV) aclara que el segundo libro trata «de las partes de la oración separadamente», sin especificar más. Tanto en este libro como en el tercero (Sintaxis) proliferan las citas de autores del Siglo de Oro⁹⁴.

San Pedro considera nueve clases de palabras: artículo, nombre (sustantivo y adjetivo), pronombre, verbo, participio, adverbio, interjección, conjunción y preposición (las cuatro últimas reunidas en un único capítulo como ‘partes indeclinables’), sin aportar ninguna justificación teórica de esta división. Pese a que se trata de una división que aparece con anterioridad en nuestra tradición⁹⁵, es importante resaltar que el escolapio admite, como ya señaló Margarita Llitas⁹⁶, una significativa innovación procedente de la gramática racionalista francesa: las clases de palabras pueden ser definidas gramaticalmente con relación a elementos que resultan del análisis lógico del razonamiento u oración, es decir, las palabras no son categorías aisladas en el discurso sino miembros de la oración; esto se aprecia en su definición de nombre o de verbo.

⁹³ Esta fue una de las críticas que le hizo Gayoso: «Pone por quinta parte de la Gramática la *Analogía*, sin darla su definición, que es lo primero que debió enseñarnos. Pero, como todo lo que contiene su *Arte del Romance Castellano* es novedad, no me admiro que se le olvidase» (p. 317).

⁹⁴ San Pedro es el primer gramático que extrae sistemáticamente sus ejemplos de un corpus bien definido: el siglo XVI, al cual considera el más esplendoroso de nuestra lengua. Llitas («Corpus de autoridades...», p. 64) realiza un cómputo de citas con el siguiente resultado: 35 citas de Fr. Luis de León, 13 de varias traducciones de Pedro Simón Abril, 6 de Ercilla, 4 de traducciones de Homero realizadas por Gonzalo Pérez, 3 de Diego Hurtado de Mendoza, 2 de textos de Virgilio en las versiones de Hernández de Velasco, 2 de Arias Montano traducidas por el propio San Pedro y citas únicas de Argensola, Granada, Lope de Vega, Mariana, Cervantes y Herrera, además de una cita de Juan de Mena.

⁹⁵ RAMAJO, *Gramáticas...*, p. 55. Gayoso acusa al escolapio en las *Conversaciones críticas* de haber copiado «las nueve partes oración, que nadie había defendido» (p. 15). No se considera que copiara directamente a Gayoso, sino que simplemente admitió como aceptable una división que aparecía tanto en la tradición hispana, como en Restaut. Tras San Pedro y Gayoso, muchos otros gramáticos adoptan esta división, así como la propia Academia (véase GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, pp. 96-98).

⁹⁶ LLITAS, «Benito de San Pedro...», pp. 514-515.

2.4.2. Los accidentes gramaticales

San Pedro inicia la descripción de las partes de la oración, al igual que Gayoso, por el artículo. Sin embargo, la primera lección de ese capítulo no está dedicada a esta clase exclusivamente, sino a la explicación de los accidentes gramaticales –género, número y caso– que son atribuibles tanto a los artículos como al resto de las partes ‘declinables’: nombres, pronombres y participios. Esto responde, como ya se ha indicado al hablar de las partes de la gramática, al deseo de establecer paradigmas que muestren la regularidad de la lengua; así, es necesario dar ciertas reglas generales para fenómenos que afectan a todo un grupo de palabras: las variables. También Correas, que sigue en esto al Brocense, se ocupa de estos aspectos dentro del apartado dedicado al nombre.

Del género, dice San Pedro que se originó para distinguir «por la manera de expresión» el sexo de macho o hembra y de ahí el género masculino y el género femenino. A estos dos, añadieron los gramáticos el neutro para nombrar lo que no es ni masculino ni femenino⁹⁷. Esta distinción de los tres géneros se puede encontrar también en Correas:

Los generos son tres, *masculino, femenino, i neutro*: el masculino para el varon, o macho, i los nombres que le sighen: el femenino para la henbra, i los de su vando: el neutro para el adjetivo que hazemos sustantivo neutral, sin declarar macho ni henbra (*Arte Kastellana*, p. 112).

Un poco más adelante San Pedro asegura, –al igual que el Brocense y Port-Royal– que no hay en castellano un verdadero género neutro y sigue a Correas en la explicación:

para denotar el género neutro sirve el artículo *lo* i conviene sólo a los adjetivos tomados a manera de substantivos, i esto no más que en el número singular (...) esto es señal que no hay en castellano nombre ni género verdaderamente neutro (I, pp. 138-139).

Aunque es obvio que San Pedro conoce y sigue a Correas, sobre todo en lo que se refiere a la capacidad del artículo para distinguir el género⁹⁸ y formar sustantivos

⁹⁷ Vid. CALERO, art. cit.

⁹⁸ Aunque esto ya está en Nebrija y, en general, en la tradición gramatical. Cfr. RAMAJO, *Gramáticas...*, p. 98.

neutros a partir de adjetivos⁹⁹, no es menos cierto que también se inspira claramente en la *Méthode*¹⁰⁰:

Néanmoins il faut remarquer que la première origine des Genres étant venue de la distinction des deux sexes, il n'y en a proprement que deux, le Masculin & le Feminin (...) Mais parce que les Grecs, & les Latins à leur imitation, ont rencontré beaucoup de Noms qu'ils ne savoient auquel rapporter de ces deux Genres, ils ont appellés Neutres, c'est à dire, qui n'étoient proprement ni de l'un ni de l'autre Genre, ni du Masculin ni du Feminin (p. 25).

En la lección segunda del capítulo dedicado al nombre, vuelve a insistir en la consideración del género afirmando que los sustantivos «sólo tienen un género para un significado i aun para diversos en nuestra lengua, assí por este nombre *cuervo* significamos el macho i hembra desta ave» (I, p. 138).

También habla de los nombres que pueden ser usados indistintamente con uno u otro género, como *calor*, *color*, *fin*, *yunque*, etc., y a esto se limitan las explicaciones de las posibilidades del género en español, las cuales, por lo demás, no reciben ninguna denominación (epiceno, común, etc.).

En cuanto a la distinción del género por la terminación, se limita a dar algunas reglas sencillas para el adjetivo y a afirmar la inutilidad de dar reglas para el sustantivo a la manera latina ya que el castellano «tiene mucha variedad en la terminación»; es curioso que, a pesar de haber criticado a Oudin¹⁰¹ en su Prólogo, le sigue muy de cerca en este último punto.

Del número, afirma que «sirve para expresar la unidad o muchedumbre de las cosas» (I, p. 125). Dice que en español hay dos números, singular y plural, pero que en griego, hebreo y árabe existe el dual. En la lección tercera (cap. II), amplía esta información y reconoce nuevamente la importancia del artículo como marca morfológica, esta vez del número.

De nuevo, el escolapio reelabora sus dos de sus fuentes fundamentales, Correas y Restaut; del primero toma las reglas de formación de plurales, que son las marcadas por la tradición desde Nebrija¹⁰², como demuestra el ejemplo de *maravedí*¹⁰³. Siguiendo

⁹⁹ Véase LLITERAS, «Benito de San Pedro...», p. 511.

¹⁰⁰ Lázaro ya observó la relación entre la concepción del género en la *Méthode* y en San Pedro (*Ideas lingüísticas...*, p. 200), al igual que Hernández y López (Introducción al *Arte...*, p. 53).

¹⁰¹ *Grammaire espagnolle...*

¹⁰² Cfr. RAMAJO, *Gramáticas...*, pp. 104-106.

al segundo, señala la posibilidad de usar los nombres propios como nombres comunes en plural si «así lo pide el sentido de la oración», así como la referencia a los nombres que sólo tienen singular o plural (p. 48). No parece que en esta explicación copie a Gayoso, como indica éste en las *Conversaciones críticas* (pp. 158-159), ya que falta en este autor la referencia al sentido figurado del nombre propio plural y sólo indica que el antropónimo va en plural porque «conviene a muchos». Este autor intenta demostrar, confrontando dos fragmentos del *Arte* con dos de su gramática, que San Pedro toma la teoría del número de él; sin embargo, como se ha apuntado, el escolapio no copia directamente a Gayoso sino que en realidad está reflejando, a nivel general, la misma tradición que éste.

En relación con el caso, aunque niega que, en propiedad, exista en español, explica que en esta lengua, francés y en italiano, «a imitación de los árabes i hebreos», se distinguen no por la terminación de las palabras sino por el artículo y las preposiciones. Esta idea también está en Correas. Sin embargo, el escolapio sigue en este punto muy probablemente a Miranda¹⁰⁴, al que cita como fuente general en su prólogo, al señalar la capacidad del artículo, junto a las preposiciones, para indicar el caso; los nombres comunes se declinan con ambos elementos y los propios sólo con preposición como se puede apreciar en los ejemplos que ofrece el escolapio¹⁰⁵. En la misma línea se encuentra Restaut (y Gayoso), aunque San Pedro no asume por completo su idea de un sistema de artículos –*definido, indefinido, indeterminado*, etc.– que entran en juego en la caracterización nominal (*definidos* para el género y el número; *indefinidos* para el caso, etc.).

El escolapio mantiene la distinción del caso, no sólo por un cierto apego a la tradición hispana, sino más bien por la consideración de la enseñanza conjunta de la gramática latina y castellana; la comparación entre ambas será mucho más fácil si se mantienen ciertos esquemas imprescindibles para la gramática latina, como muy bien

¹⁰³ *Arte grande*, p. 145-146.

¹⁰⁴ También el Anónimo de Lovaina de 1555 señala esta capacidad del artículo (p. 4).

¹⁰⁵ Esto aparece también en el Anónimo de Lovaina de 1555: «Con algunos nombres, especialmente los propios, y con los pronombres, no se pone en los casos artículos, sino con solas las preposiciones se varían, y se distinguen desta manera, los casos» (p. 24). Para el tema de la variación casual y sus interpretaciones funcionales, morfológicas, etc, puede consultarse GARCÍA MARTÍN, J. M. y BINOTTI, L.: «La forma del objeto directo en las gramáticas españolas de los siglos XV al XVII», MAQUIEIRA, M. *et al.* (eds.): *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco-Libros, 2001, pp. 447-458.

señala el autor en la lección cuarta del capítulo del nombre, donde indica que con eso puede «guardarse la analogía con las declinaciones de los latinos» (I, p. 143)¹⁰⁶.

2.4.3. El artículo

La caracterización del artículo en San Pedro, como bien señala Lliteras¹⁰⁷, es una muestra de acumulación de doctrina y eclecticismo «pues el autor no parece renunciar a ninguna de las propiedades que la tradición gramatical venía atribuyendo a esta clase de palabras, desde las más asentadas y reiteradas por los autores hasta las que apenas empezaban a imponerse en los manuales de enseñanza».

El tratamiento del artículo en la obra del escolapio ha sido uno de los aspectos más comentados por la crítica actual, especialmente por lo que se refiere al artículo indefinido; así, desde Lázaro, se considera que la «principal novedad» del *Arte* es la inclusión de *un* entre los artículos y que esto lo toma el escolapio de Port-Royal¹⁰⁸; esta idea se repite en las obras de Gómez Asencio¹⁰⁹ y Calero Vaquera¹¹⁰. También Sarmiento¹¹¹ opina que San Pedro sigue a los franceses en este tema:

La caracterización que podemos denominar *tradicional* arranca de la *Grammaire Générale* de Port-Royal (1660, II, cap. VIII), donde por la necesidad de determinar la vaga significación de los nombres y apelativos se consagra la distinción artículo definido / indefinido que, con retraso considerable, acogerá infelizmente la tradición gramatical española, en primera instancia, a través de Benito de San Pedro.

Sin embargo, Lliteras¹¹² y Martínez Alcalde¹¹³ han mostrado otros matices de esta cuestión.

San Pedro, con el eclecticismo del que habla Lliteras, recoge en su definición las mismas propiedades del artículo que aparecen en nuestra tradición; así, el artículo distingue en los nombres el género, el número y el caso. La función del artículo como marca de género ya está presente en Nebrija; a esto, podemos añadir su capacidad para

¹⁰⁶ Se retoma este punto en el apartado dedicado a la Sintaxis de regencia.

¹⁰⁷ «Benito de San Pedro...», p. 508.

¹⁰⁸ LÁZARO, *Ideas lingüísticas...*, p. 200.

¹⁰⁹ GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, p. 159.

¹¹⁰ CALERO VAQUERA, *Gramática española...*, p. 81.

¹¹¹ SARMIENTO, art. cit., p. 218.

¹¹² «Benito de San Pedro...»

¹¹³ «Gramáticas y ortografías...» y también «Gramáticas españolas preacadémicas...».

sustantivar el adjetivo y crear, además, sustantivos neutros, ya presente en Correas, mientras que su capacidad para distinguir el caso fue señalada por Miranda (*vid. supra*).

Sin embargo, San Pedro admite también la teoría de la determinación que aparece en la *GGR*, a través de Restaut –como demuestra su intento por corregir lo que considera un fallo del gramático francés y sus seguidores¹¹⁴: la consideración de *a* y *de* como artículos indefinidos cuando no son sino preposiciones (I, 130)–, aunque su fuente principal en este caso es Correas; para el escolapio, el artículo «se pone antes del nombre i de otras partes para darles ser i excelencia». Este valor determinativo estaba ya en el maestro salmantino y a este autor sigue San Pedro al hablar de los ‘oficios’ del artículo (I, 131):

1. «Reducir a ser común i como demostrar i señalar lo confuso».
2. «Ser guía del nombre i darle su calidad».
3. «Levantar al nombre de quilates i darle excelencia».

El primero de los ‘oficios’ parece referirse a la idea de determinación establecida por Correas: el nombre con artículo expresa un individuo singular; Correas también afirmó que el artículo ‘guía’ y da ‘calidad’ al nombre, con lo cual el castellano supera al latín que, al carecer de artículos, resultaba una lengua muy ambigua y confusa.

Se encuentra en San Pedro, asimismo, la idea del artículo como marcador de la extensión del nombre:

Se pone el artículo antes de todos los nombres comunes o apelativos cuando se señala i se demuestra la extensión o generalidad en la oración, como cuando digo: *El Papa sucessor de San Pedro es la cabeza visible de la Iglesia*. Se habla de todos los Papas i se le atribuye cosa determinada, por tanto se pone con artículo (I, p. 131).

Este uso aparece también en el *Arte grande*, donde se explica que uno de los significados del artículo ante nombres apelativos es el de ‘género universal’ (143) y en Restaut a partir de su segunda edición (1732): «[Le principal usage de l’article] c’est d’articuler ou de déterminer l’étendue selon laquelle doivent être pris les noms qu’ils

¹¹⁴ Ésta es una referencia indirecta a Gayoso, quien, al igual que Restaut, registra el término *artículo indefinido* aplicado a ciertas preposiciones usadas como marcas de caso.

précédent»¹¹⁵, incluso coinciden en el ejemplo empleado, aunque Restaut da alguno más en el apartado dedicado al artículo definido (p. 378)¹¹⁶.

El problema de la presencia del artículo ante nombres propios, topónimos y antropónimos, se resuelve en el *Arte* siguiendo de nuevo el modelo de Restaut, aunque coincide también con Nebrija y Correas¹¹⁷. Para San Pedro, estos nombres propios con artículo «se an mirado como nombres comunes determinados a un sugeto i está el artículo en virtud de aquel nombre común que se sobreentiende» (I, p. 131)¹¹⁸.

En la línea de Restaut, señala el escolapio también la posibilidad de que en los topónimos con artículo haya una elipsis del nombre genérico. Esto también aparece en Correas, a quien sigue en la concepción acerca de los antropónimos con artículo usados «como apelativos por eszelencia i notoriedad» (I, p. 144), que es el tercer ‘oficio’ de los que había señalado.

Con relación a la catalogación de *un* entre los artículos, a la que hemos hecho referencia al inicio de este apartado, Lliteras señala que, aunque San Pedro atribuye a *un* la capacidad de distinguir –como hace *el*– los géneros del nombre (I, 125 y 137) y observa que «*un* determina del mismo modo que *el*» (I, 133), su clasificación se inspira principalmente en Correas¹¹⁹ y no en los franceses, puesto que no distingue clases de artículos ni emplea la terminología de Port-Royal (definido / indefinido), ni manifiesta la oposición de significados entre *el* y *un*, ni tampoco la relación entre el artículo y la determinación de los nombres por el contexto o la situación; por otra parte, el escolapio, tal y como hace Correas, sigue incluyendo *un* entre los adjetivos numerales cardinales (I, pp. 136 y 140).

¹¹⁵ 1770, p. 377.

¹¹⁶ También en la *GGR* aparece la idea de que la determinación mediante el artículo puede consistir en marcar la extensión a la que se refieren Restaut y el escolapio. Para este tema *vid.* PRADO, E.: «Origen y desarrollo de los conceptos *determinación* y *determinantes*», MAQUIEIRA, M. *et al.* (eds.): *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco-Libros, 2001, pp. 785-786.

¹¹⁷ Según Lliteras («Benito de San Pedro...», p. 512) en este punto, se separa el escolapio del modelo francés (*GGR*) según el cual los nombres propios no pueden llevar artículo porque designan a seres singulares; su aparición puede deberse a caprichos del uso o bien porque el nombre propio proceda de un nombre común con artículo. En realidad, es Restaut quien se separa de las teorías de Arnauld y Lancelot, y San Pedro se limita a seguirle sin más cuestionamientos. *Vid.* RESTAUT, 1770, pp. 379-380.

¹¹⁸ Gayoso, sin embargo, se hace eco de la *GGR* al determinar que los nombres propios no pueden llevar artículo porque «como significan la cosa singular y determinada, no necesitan de artículos que los determinen» (p. 28).

¹¹⁹ Correas, como ya se ha dicho, distingue entre *artículo demostrativo* y *artículo indefinito*: «[uno] es mui usado por nombre o *artículo indefinito* haciendo demostrazió o rrelazió de persona, o cosa no determinada, sino vaga, lo contrario del *artículo demostrativo* que denota cosa zierta», *Arte Kastellana*, p. 136.

Es muy probable que San Pedro esté siguiendo en este punto también a Restaut, quien considera *un* como artículo pero sin denominarlo de ninguna forma¹²⁰, además de esto, el francés lo equipara al artículo determinado en ciertos usos, lo que puede haber sido aprovechado por nuestro escolapio para simplificar su explicación y reducirla a esa sucinta nota. Recuérdese que, en realidad, no incluye *un* en el paradigma del artículo, sino que se ve obligado a explicar su aparición en los versos de Fray Luis de León que emplea para ejemplificar los diferentes usos de esta parte de la oración. Del mismo modo, se ve obligado a explicar la ausencia del artículo: «En los cuatro últimos [ejemplos] *dueño* i *dulce sueño* se toman en *sentido confuso* (el subrayado es nuestro) i aunque nombres comunes, se ponen sin artículo» (I, p. 133). En este punto, parece adoptar el escolapio la descripción de los autores de Port-Royal, quienes también emplean el término ‘confuso’ en su explicación¹²¹.

Martínez Alcalde¹²², por su parte, indica que no es San Pedro el único ni el primero, tras Correas, en incluir *un* en el sistema del artículo, sino Gayoso en su segunda edición (*vid. supra*). Con todo, el primero que articula un sistema integral que incluye *un*, artículo indefinido, opuesto a *el*, artículo definido, es Puig, al año siguiente (1770).

Otro aspecto a destacar es la clara distinción que hace San Pedro de artículos y pronombres: «*El, lo, las, los* no siempre son artículos, porque a veces son también pronombres (...) *le y les* siempre son pronombres, nunca jamás artículos» (I, pp. 129-130). El escolapio establece la diferencia basándose en un criterio de tipo sintáctico, la dependencia nominal o verbal:

Lo, los, la, las son artículos cuando se juntan al nombre o pronombre i son pronombres conjuntivos cuando van con el verbo, en los infinitivos después, en los otros tiempos antes o después según el mejor sonido (I, pp. 162-163).

¹²⁰ El indefinido, para él, no es otra cosa que las preposiciones *à* y *de* solas o en combinación con los artículos definidos y su función es marcar la relación casual. Sin embargo, *un, une* pueden considerarse como auténticos indefinidos ya que indican que el nombre al que acompañan «est pris dans un sens indéterminé» (1770, p. 390). La teoría acerca del artículo en Restaut resulta, por lo demás, algo confusa y el autor es consciente ello, ya que dedica un capítulo entero (12 páginas en la primera edición y 18 páginas en la segunda) a la explicación de esta parte de la oración. Esta podría ser la razón por la que San Pedro combina de manera fluida sus propuestas con las de Correas, dado los problemas que la teorización del francés podían provocarle al aplicarla a la lengua española.

¹²¹ Para uso del término *sentido confuso*, véase DONZÉ, *Gramática general...*, p. 68.

¹²² Cfr. MARTÍNEZ ALCALDE, «Gramáticas y ortografías...», p. 73-93; y también «Gramáticas españolas preacadémicas...», pp. 387-409.

Esta aclaración se encuentra también en Restaut: «*Le, La, Les, sont Articles, quand ils sont joints à des Noms, & ils sont Pronoms conjonctifs, quand ils sont joints à des Verbes*» (1730, p. 42).

Como se ha podido apreciar, San Pedro no es un innovador en lo relativo al artículo, sino que aprovecha lo que considera más adecuado de sus fuentes; así, sigue en gran medida a Correas, pero también admite las teorías de que se estaban desarrollando en Francia desde mediados del XVII, armonizando ambas para dar la explicación más sencilla y completa.

2.4.3. El nombre

San Pedro define al nombre como la parte de la oración mediante la cual se manifiesta el sujeto o el objeto de lo que pensamos (I, p. 134). San Pedro no habla de la flexión como rasgo definidor del nombre¹²³, sino únicamente de su significado¹²⁴. Esta definición la toma el escolapio casi literalmente de la obra de Restaut¹²⁵: «J’entends [par Nom] un mot qui sert à exprimer le sujet dont on parle, ou l’objet de notre pensée» (1730, p. 14). Ésta es una noción de la gramática general que supone una evolución respecto a las concepciones de los *modistae* –y, enlaza, a su vez, con las teorías aristotélicas–: para los *modistae*, las clases de palabras corresponden a modos de significar que no son más que las propiedades de las cosas en tanto que éstas son

¹²³ Correas define el nombre en el *Arte grande* como «aquella palavra i boz con que se nonbra cada cosa, i tiene xeneros, articulos, numeros, casos o diferenzia de casos con preposiciones» (p. 139). Este tipo de definiciones mixtas, formal y semántica, es el más habitual en nuestra tradición desde Nebrija (vid. RAMAJO, *Gramáticas...*, cap. 4).

¹²⁴ No se debe interpretar aquí una definición de tipo sintáctico basada en la distinción *sujeto / objeto*, como hace, por ejemplo Ramajo, equiparando la definición del escolapio con la de Bello (*Gramáticas...*, p. 78). En primer lugar porque aunque el escolapio sí usa el término *sujeto* con un valor sintáctico (como equivalente de *nominativo*), no ocurre lo mismo con el término *objeto*. En segundo lugar ese objeto hay que interpretarlo a la luz de la teoría racionalista como los *objets de nos pensées*, es decir, las *cosas* o las *formas* de las cosas –sustancia frente a accidente–. Por último, la interpretación sintáctica del término *sujeto* es aquí errónea, un *faux ami*, ya que se trata –en una traducción directa del *sujet* de Restaut– de la voz que la Academia, en *Autoridades* (s. v. SUGETO), recoge como «Vale asimismo la materia, asunto, o tema de lo que se habla, o escribe». En cierto modo, se trata de una interpretación equivocada de la definición puertorrealista por parte de Restaut, quien interpreta *objet* en su vertiente material y se siente impelido a añadir el *sujet*, como representación no material.

¹²⁵ San Vicente (art. cit.) establece una comparación entre la teoría del nombre en San Pedro y en la *GGR* para demostrar la influencia de esta obra en el escolapio; sin embargo, la relación del escolapio con los gramáticos de Port-Royal es, en este punto, indirecta, ya que San Pedro no hace referencia en ningún momento –como tampoco en su clasificación de las partes de la oración–, al nombre como objeto del pensamiento, ni tampoco alude a la *sustancia* frente al *accidente*, para distinguir el nombre sustantivo del adjetivo (Vid. *GGR*, pp. 30-31).

expresadas por la voz; para la gramática general, las clases de palabras corresponden a distintos tipos de ideas y, en consecuencia, sus definiciones adoptan esa dirección¹²⁶.

Al igual que en los *Principes*, en el *Arte*, se clasifican los nombres como *sustantivos* y *adjetivos*; esta clasificación se había generalizado en las gramáticas europeas a partir de la tradición escolástica medieval¹²⁷; ya San Anselmo había diferenciado el nombre que significa por sí mismo del que precisa algo para tener entidad. Para el escolapio, la distinción entre sustantivo y adjetivo reposa en una diferencia en su carga semántico-referencial: el sustantivo es un elemento que designa un objeto determinado, haciendo abstracción de sus cualidades y estableciendo con él un vínculo directo de referencia, mientras que el adjetivo significa una cualidad propia de un objeto, al cual sólo designa por la connotación de un supuesto necesario para la expresión de dicha cualidad:

Substantivo es el que significa la cosa absolutamente i que subsiste por sí mismo en la oración, como *sol, cielo, planeta*. Adjetivo es el que califica la cosa o señala la calidad i manera de la cosa, como *blanca, fría, noble, amable*. De aquí se infiere que un substantivo no tiene necesidad de juntarse a otro nombre para ser entendido; mas el adjetivo supone siempre un substantivo a quien oculta o expressamente se refiere (I, pp. 134-135).

Al hablar de la concordancia entre sustantivo y adjetivo dirá:

el adjetivo supone siempre un substantivo (...) cuando no esté expreso el substantivo se deve concertar con el que se sobreentiende; así decimos: *los sabios admiran vuestras obras*, esto es los hombres sabios (II, pp. 98-99).

De nuevo, San Pedro está reflejando la influencia de Restaut, incluso en la regla genérica que da para distinguir sustantivo y adjetivo¹²⁸. No obstante, esta regla también aparece en Correas aplicada al adjetivo¹²⁹, por lo que, como ocurre en otras ocasiones, San Pedro adopta una idea, concepto, término, etc. que aparece en dos de sus fuentes principales.

¹²⁶ Cfr. AUROUX, S.: «La teoría de los tiempos en la gramática general francesa (Beauzée y Destutt de Tracy)», *Estudios de Lingüística*, 3, 1985-86, especialmente pto. 1, «Los fundamentos de la gramática general clásica». Del mismo autor, puede consultarse: «La grammaire général et les fondements philosophiques des classes de mots», *Langages*, 92, 1988, pp. 79-91.

¹²⁷ Cfr. GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, p. 126, y RAMAJO, *Gramáticas...*, pp. 81-86.

¹²⁸ «Toutes les fois qu'on peut joindre le mot *chose* avec un *Nom*, il est *Adjectif*, & quand on ne peut pas l'y joindre, il est *substantif*» (p. 17).

¹²⁹ *Arte Kastellana*, p. 125.

A la manera también de Correas y Restaut, San Pedro divide los sustantivos en *proprios y apelativos* o *comunes* y también habla de *colectivos y distributivos*, estos últimos en relación con los adjetivos numerales¹³⁰.

En la lección quinta, explica los «grados de la comparación», estableciendo tres grados: positivo, comparativo (de igual a igual, de exceso o de mayor a menor y de defecto) y superlativo. En esta lección, San Pedro establece comparaciones con el latín, con el griego, con el francés y con el italiano.

En la lección sexta se refiere a los «nombres derivativos», esto es, los que «se forman de los primitivos i como radicales para aumentar, disminuir la significación, agraciarla i extenderla a más». Según se deriven de nombres, verbos o participios, el escolapio los llama respectivamente *denominativos* (aumentativos y diminutivos), *verbales*¹³¹ y *participiales*. Esta distinción se encuentra ya en Nebrija y también en Correas¹³²; asimismo, se encuentra en Gayoso. En las *Conversaciones críticas* (pp. 161) afirma: «toda esta Lección VI en el *Arte del Romance* es tomada de la *Gramática castellana* de Gobeyos, Lección XI, pero con inversión total de ella (...) y añadiendo lo que le pareció a propósito para disfrazar el hurto». Lo cierto es que la similitud entre ambas lecciones es evidente, ya que los dos autores tienen la misma fuente: Correas; sin embargo, en San Pedro se observan nuevos datos, algunos de ellos tomados de Miranda, y una estructuración de los materiales más elaborada.

2.4.4. El pronombre

San Pedro define la categoría *pronombre* según un criterio muy arraigado en la tradición desde Dionisio de Tracia: la capacidad de esta categoría para sustituir al nombre «Se introdujo el pronombre en las lenguas para evitar la repetición del nombre, en cuyo lugar se pone» (I, p. 154). No es tan habitual, sin embargo, la función estilística que San Pedro señala en la Lección VII, *Observaciones sobre los pronombres* (I, pp.

¹³⁰ Restaut no registra estos últimos como tales, sino en un artículo independiente bajo el epígrafe de «Noms de nombre».

¹³¹ En la *Sintaxis*, se refiere al hecho de que los adjetivos ‘verbales’ conservan el régimen del verbo del que provienen.

¹³² Véase RAMAJO, *op. cit.*, pp. 91-94.

177-184); apenas aparece en los gramáticos del XVI y el XVII¹³³. Sí que aparece en la *GGR*¹³⁴ y también en Restaut:

Para evitar la frecuente repetición de un mismo nombre se inventaron los Pronombres, que en todas las lenguas se introdugeron para emplearlos en lugar del nombre (I, p. 177).

D. *Pourquoi les pronoms ont-ils été introduits dans la langue?*

R. Pour éviter la répétition des noms, qui seroit ennuyeuse (1770, p. 69).

El escolapio establece siete clases de pronombres «según los modos de substituir por el nombre»: *personales, conjuntivos, posesivos, demostrativos, relativos, absolutos e indefinidos*. Sin embargo, en las ‘Observaciones’ opina que estos, a su vez, se pueden agrupar en tres únicas clases: personales, que englobaría los propios personales, los conjuntivos (pronombres átonos) y los demostrativos (personales de tercera persona), posesivos y relativos. Las siete clases coinciden con las establecidas por Restaut¹³⁵, a quien sigue también San Pedro en las descripciones.

a. *Personales*. Gómez Asencio señala que esta subclase aparece por primera vez como tal en nuestro escolapio¹³⁶:

El resultado final es que, por ejemplo la forma *yo*, que Nebrija caracterizaba como *pronombre* (porque se pone en lugar del nombre propio) *primitivo simple de primera persona*, acabó siendo caracterizado por San Pedro como *pronombre* (porque se pone en lugar del nombre, para evitar su repetición) *personal* (porque «tiene derechamente el lugar de las personas») *de primera persona*. Y por ejemplo *mío* pasó de ser *pronombre derivado* (de *mí*) *de primera persona* –que significa posesión

¹³³ RAMAJO, *op. cit.*, p. 121-127, señala que, aunque se documenta en San Isidoro, no reaparece hasta las obras de Oudin y Salazar. ESCAVY ZAMORA («Aspectos de la aportación hispánica a la teoría general del pronombre», *Historiographia Linguistica*, XIV, 3, 1987, pp. 243-264) retrae esta explicación hasta el siglo IV, a Sergio y señala también la aportación de Melanchton (1525): «ubi nominis repetitio ingrata ert futura».

¹³⁴ «Comme les hommes ont esté obligez de parler souvent des mesmes choses dans un mesme discours, & qu’il eust esté importun de repeter toujourns les mesmes noms, ils ont inventé certains mots pour tenir la place de ces noms; & pour cette raison ont appellé *Pronoms*», p. 59.

¹³⁵ También Gayoso reconoce en la práctica las mismas siete clases (*vid. supra*).

¹³⁶ En realidad, el primero en hablar de *pronombres personales*, en la tradición hispánica, fue Carlos Rodríguez en su *Linguae hispanicae compendium* de 1662 (Cfr. VIEJO, M. L.: *Estudio sobre la gramática de Carolus Rodríguez Matritensis (1662)*, Universidad Autónoma de Madrid, 1990, Tesis doctoral actualmente en proceso de publicación en el seno del proyecto CODIGRAM; agradecemos al profesor Francisco Javier Satorre la aportación de este dato). Además de esto, ya la Academia en *Autoridades* (s. v. PRONOMBRE) registra los personales como una de los cuatro géneros de pronombres, junto a los relativos, los posesivos y los demostrativos. Con anterioridad, Miranda igualmente les da esa denominación, aunque de forma ocasional («auertimento de i pronomi personali», *op. cit.*, p. 91).

(caracterización fundamentalmente formal)– a ser *pronombre posesivo* (caracterización semántica fundamental)¹³⁷.

San Pedro clasifica bajo los personales a las formas tónicas, e incluye, a la manera latina, la forma reflexiva *se / si* o *recíproco personal*. Esto aparece, asimismo, en Carlos Rodríguez, quien también expone los dos paradigmas, y en Restaut.

San Pedro acusa cierta dependencia de la tradición al incluir la siguiente nota tras la declinación del pronombre de tercera persona: «tiene la misma significación i declinación el pronombre *aquel, aquella, aquellos, aquellas*» (I, p. 157) y también al incluir la declinación del recíproco personal *se* «que vale entre los latinos *sui, sibi, se*» (*id.*), así como al englobar a los demostrativos como personales de tercera persona (I, p. 179). De *se* dirá que no es siempre recíproco y señala su valor como índice de la pasiva. Todo esto aparece igual en Gayoso (pp. 85-87), ya que tanto él como San Pedro lo toman de Restaut.

b. *Conjuntivos*. San Pedro incluye bajo esta etiqueta «los pronombres que se ponen para el caso oblicuo de los pronombres personales se llaman conjuntivos, porque van siempre al lado del verbo, de quien se rigen» (I, p. 159). Corresponden a las formas átonas. La explicación sintáctica está también en Restaut, quien sin embargo, omite la referencia al ‘caso oblicuo’.

La clasificación de las formas átonas como conjuntivos (o recíprocos) aparece también en Gayoso (pp. 110-112), aunque no figura en él el deseo de San Pedro por solucionar ciertos problemas sintácticos (como la distinción, a la que ya hemos hecho referencia entre el artículo y el pronombre), sino que sus comentarios se refieren, sobre todo, al problema de la colocación del pronombre.

A imitación de Restaut, el escolapio nota la semejanza formal y funcional de las formas de primera y segunda persona con el llamado *recíproco* y les da esta denominación (I, p. 160).

Entre otras explicaciones, San Pedro hace referencia al laísmo y lo aprueba siguiendo la autoridad de Correas, a pesar de que ofrece un ejemplo no laísta (I, p. 162). También señala la reiteración del pronombre de tercera persona cuando aparece expreso el objeto «lo que se debe advertir como un modismo de la lengua» (I, p. 181): *A cada puerco le viene su San Martín*.

¹³⁷ GÓMEZ ASENCIO, *Subclases...*, p. 85.

Estas explicaciones de usos particulares del idioma son interesantes puesto que muestran el deseo del docente por explicar los mecanismos de la lengua en toda su extensión. Como en el caso del artículo, el escolapio no puede limitarse a ofrecer un paradigma cerrado y su explicación, sino que observa ciertos casos en los que ésta no es exacta e intenta justificarlos.

c. *Posesivos*. En la definición de esta clase, se adopta un criterio semántico:

Pronombres posesivos son aquellos que denotan la posesión o propiedad de la cosa, como cuando se dice *mi Patria, este campo es mío*, esto es, la Patria de donde yo soi, el campo que yo poseo. (I, p. 163).

Al igual que Restaut, San Pedro distingue, en los pronombres posesivos, los *absolutos* (siempre con sustantivo) de los *relativos* que «se refieren a un nombre ya expreso» (*id.*), es decir, las actuales formas átonas prenucleares y las tónicas postnucleares. En este sentido, observa el doble valor de los posesivos:

Por tanto el pronombre posesivo, en cuanto al oficio de substituir persona, conviene con los otros personales, mas en cuanto al oficio de expressar la posesión o la propiedad de la cosa a que se junta conviene con los adjetivos, i assí concierta con su sustantivo en género, número y caso (p. 180).

Esta equiparación de los personales con sustantivos o adjetivos según la manera de construirse en la oración, aparece ya en Port-Royal, quienes lo toman, muy probablemente, de Scaligero, y se prolonga en sus seguidores, como Restaut, aunque éste, a diferencia de san Pedro, no se hace eco de la equiparación absoluto / adjetivo, relativo / sustantivo; tampoco Gayoso, ni es habitual en nuestra tradición. Poco después, Puig va a ampliar esta concepción a todo el sistema pronominal, aunque seguirá haciendo hincapié en los posesivos¹³⁸.

El escolapio, aunque clasifica a los posesivos como clase independiente de los personales, es consciente de la relación entre ambos y se hace eco de la división tradicional: «se refiere cada uno (de los posesivos) a alguno de los pronombres personales o primitivos, de los cuales estos se forman i por tanto se llaman derivados» (I, pp. 163-164).

¹³⁸ *Vid. infra.*

San Pedro incluye *cuyo* entre los posesivos, porque intuye en él el valor de posesión que caracterizaba al genitivo latino, aunque no por ello deja de catalogarlo entre los relativos. Advierte también sobre el uso de los posesivos con artículo y señala que los absolutos no lo llevan «a no se que se les quiera dar laguna mayor calidad u excelencia, en lo que fueron mui elegantes nuestros poetas antiguos» (I, p. 166).

Por último, explica el uso de los posesivos y conjuntivos en hebreo y árabe y establece una comparación con el uso proclítico de los personales átonos en castellano, que para él es *arabismo* o *hebraísmo* (I, pp. 180-181).

d. *Demostrativos*. San Pedro define esta clase por su valor deíctico: «se llaman pronombres demostrativos los que sirven para señalar o mostrar aquella cosa de que se habla» (I, p. 167), con lo que al incluirlos, a nivel general, en la clase de los personales (de tercera persona), este valor es considerado por el autor como un ‘añadido’, es decir, los demostrativos representan a la tercera persona con alguna relación a la situación (I, p. 179).

Sin embargo, el escolapio señala también un valor ‘relativo’ cuando el demostrativo aparece solo «i se refiere al substantivo o substantivos que les preceden» (*id.*), es decir, son ‘relativos’ en cuanto a su valor fórico o de señalación textual¹³⁹. San Pedro, indica un poco más adelante que, en propiedad, todo pronombre es relativo «porque se pone en lugar del nombre y se refiere a él» (I, p. 172)¹⁴⁰.

e. *Pronombres absolutos y relativos*. Con buen juicio, ya que todo pronombre es en realidad ‘relativo’, los llama San Pedro también *pronombres de relación* e incluye entre ellos los absolutos –que no tienen antecedente y expresan duda, incertidumbre o ignorancia, por lo que se llaman también interrogativos– y los relativos.

Con todo, el uso de los Gramáticos llama con excelencia por relativos a estos pronombres, que sirven para expresar i determinar los nombres u antecedentes a que se refieren (I, p. 172).

¹³⁹ Esto también está en Restaut (1770, pp. 98 y ss.) y en otros.

¹⁴⁰ De la misma forma, en Restaut: «On peut dire en général que tout véritable pronom est relatif, en ce qu'étant mis à la place du nom, ou même d'un autre pronom, il est nécessaire qu'il ait rapport à l'un ou l'autre» (1770, p. 118). La especificidad de los relativos frente al resto de los pronombres viene dada por la existencia de un antecedente. Esto aparece también en San Pedro; Hernández y López consideran que el escolapio sigue en este punto los postulados de Port-Royal (Introducción al *Arte...*, p. 62).

Consciente de la función de determinación o complementación de la oración de relativo, denomina relativos a aquellos pronombres que hoy consideramos adverbios relativos.

San Pedro percibe la capacidad aglutinadora de la forma *que*: puede ser relativo, conjunción (*quam*), unas veces denota infinitivo (es decir, está introduciendo lo que en latín era una subordinada de infinitivo concertado), otras veces aparece en lugar de *porque*, etc.¹⁴¹

Para distinguir el relativo de los demás usos se a de observar la siguiente regla: cuando el *que* puede convertirse en esta expresión: *el cual, la cual, lo cual, los cuales o las cuales*, será ciertamente relativo (I, p. 171).

Que y *quien* pueden ser también pronombres absolutos cuando equivalen a *qué cosa* o *qué persona*, con lo que San Pedro está intuyendo lo que es una interrogativa indirecta.

En este apartado, en general, San Pedro no se aparta demasiado de Restaut, aunque no se extiende tanto como el autor francés.

f. *Pronombres indeterminados*. También aquí sigue el escolapio a Restaut:

Son los que tienen de ordinario una significación general e indeterminada; se llaman también *improprios*, porque pueden mirarse la mayor parte de ellos como adjetivos antes que como pronombres (I, p. 174).

Ils expriment ordinairement leur objet d'une manière générale & indéterminé (...). On les appelle encore pronoms impropres, parce qu'il y en a plusieurs qu'on pourroit aussi bien regarder comme des adjectifs que comme des pronoms (1770, p. 134).

San Pedro clasifica bajo este apartado los actuales indefinidos, aunque incluye también los adverbios *todo*, *nada*, *algo* y *mucho* y las conjunciones de correlación *tal...cual*, *tanto* o *tan...cuanto* o *como* (I, p. 176).

San Pedro asemeja los pronombres a los adjetivos, ya que al igual que estos debe concertar con su antecedente, al cual sustituye.

¹⁴¹ Gayoso (*Conversaciones críticas*, p. 164-165) considera que San Pedro le ha plagiado en este punto, como en todo lo relativo a la doctrina pronominal, aunque la teorización difiere en ambos considerablemente. Sus semejanzas, como en otras ocasiones, vienen dadas por sus fuentes comunes.

El apartado destinado al pronombre muestra de forma determinante la influencia de Restaut en la obra del escolapio, ya que le sigue prácticamente al pie de la letra – salvando las diferencias entre ambas lenguas–. Discrepamos con Hernández y López en que las fuentes principales del *Arte* en este punto sean la *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu temps la langue espagnole* de Lancelot y la *GGR*, ya que pese a que en algunos momentos se produce cierto acercamiento, las diferencias entre ambas obras y la gramática que nos ocupa son evidentes, por no mencionar sus innegables semejanzas con los *Principes* de Restaut.

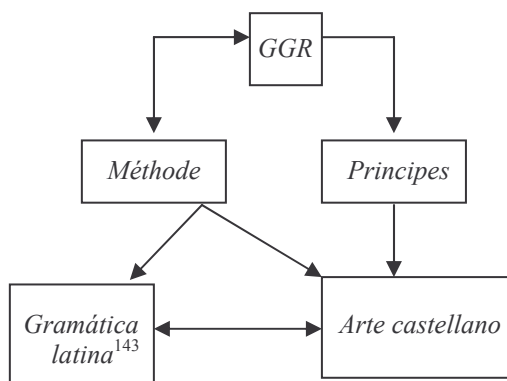
2.4.5. El verbo

2.4.5.1. Definición y clasificación

El verbo ocupa un lugar central en la teoría sintáctica de San Pedro y es tal su importancia que Lliteras llega a admitir que la definición del escolapio supone un cambio radical en la orientación de la historia gramatical española¹⁴².

Esta ruptura se debe a que define el verbo sin atender a las propiedades morfológicas ni a los caracteres semánticos que se derivan de esas propiedades, es decir, los significados tradicionales de acción y pasión resultantes de la voz. Este tipo de definiciones aparece constantemente en nuestras gramáticas, herederas del modelo grecolatino, hasta la obra de San Pedro. Nuestro autor acoge la definición de verbo que, a partir de Port-Royal, se había ido generalizando entre los autores franceses desde finales del siglo XVII. La crítica, por lo general, ha señalado como fuente del escolapio en este punto la *GGR*; sin embargo, se observa de nuevo la influencia de Restaut, quien, a su vez, reelabora los presupuestos de los gramáticos de Port-Royal; además, hay que contar también con el peso de la *Méthode*, conformando una red de influencias que, esquemáticamente, se puede representar así:

¹⁴² Art. cit., p. 514. También Hernández y López («El tratamiento del verbo en el *Arte del Romance Castellano* de Benito de San Pedro», *Panorama de la Investigació Lingüística a l' Estat Espanyol. Actes del I Congrés de Lingüística General*, Valencia, 1996, vol. IV, p. 70-77) se han ocupado de este tema, aunque no ha sido posible consultar este trabajo.



De hecho, la proximidad entre la *GGR*, la *Méthode*, Restaut y San Pedro es tal en este punto, que no es de extrañar que se haya pasado por alto la existencia de ciertas fuentes intermedias entre el escolapio y Port-Royal:

El verbo es la palabra o parte de la oración cuyo oficio principal es significar la afirmación o juicio que hacemos de las cosas (II, p. 1).

El verbo, hablando en propiedad, es una palabra cuyo principal uso es el de significar la afirmación, pues hablamos para afirmar u asegurar que una idea conviene o no conviene a otra (II, p. 104)¹⁴⁴.

Et c'est proprement ce que c'est le verbe, *un mot dont le principal usage est de signifier l'affirmation* (*GGR*, p. 95).

La nature essentielle du verbe (qui) n'est autre que de *marquer la affirmation* (*Méthode*, p. 458).

Le verbe est un mot dont le principal usage est de signifier l'affirmation (Restaut, 1770, p. 151).

San Pedro asume las consecuencias que se derivan de esta definición lógica del verbo y precisa, a imagen de Restaut, que esa afirmación la expresa el verbo siempre (es decir, ejerce siempre la función predicativa), aunque vaya acompañado por el adverbio negativo *no*. Asimismo, considera otros significados secundarios del verbo (*desear, orar, mandar, etc.*) que no son propiamente afirmaciones, aunque este punto, en opinión de Lliteras (p. 517), queda oscuro y escasamente articulado en la teoría general del verbo. Lo cierto es que se produce una evidente simplificación respecto de

¹⁴³ Nos referimos al tratado latino de San Pedro.

¹⁴⁴ Esta definición aparece también en la *Gramática latina* de San Pedro: «El verbo es una palabra que sirve principalmente para denotar la afirmación o juicio que hacemos de las cosas» (p. 17).

Restaut y Port-Royal en este punto; el escolapio adopta la definición y la aclaración acerca de la existencia de juicios negativos, pero sin insertarla en una explicación amplia de la naturaleza del verbo, como por el contrario, sí hacen los gramáticos franceses.

Sí que acoge, sin embargo, la caracterización sintáctica del verbo. San Pedro defiende la división tripartita de la proposición y reserva al verbo la función de cópula o unión del sujeto con el atributo¹⁴⁵: «La serie de palabras donde se contienen un sugeto i un atributo unidos por medio del verbo se llama *oración* o *proposición*» (II, p. 2). Como afirma Lliteras, a partir de definiciones como éstas «comienza a admitirse que en gramática –como en lógica– la unidad de referencia también puede ser la proposición además de la palabra»¹⁴⁶.

Los fundamentos de estas ideas, extendidas por los gramáticos puertorrealistas, se remontan a la lógica aristotélica, reelaborada por la escolástica. La gramática general adopta como punto de partida de sus análisis la proposición como representación del juicio. Se trata de un concepto tomado de la lógica, disciplina íntimamente imbricada con la gramática general y a cuya influencia corresponde la descomposición de la proposición en elementos que no corresponden a clases particulares de elementos lingüísticos, sino más bien a diferentes combinaciones de dichos elementos. Esta descomposición varía según dos modelos: binario [sujeto – atributo] o ternario [sujeto – cópula – atributo / predicado]¹⁴⁷ y en ella se establece una correspondencia entre la estructura de la proposición y la estructura mental por la cual se asigna una cualidad o un predicado a un objeto del pensamiento.

San Pedro, tras reanalizar la proposición como una estructura ternaria define, a imitación de Restaut y Port-Royal, los acompañantes del verbo en la Analogía, aunque en propiedad pertenezcan a la Sintaxis (vuelve a definirlos allí):

¹⁴⁵ Interesante, a este respecto, es la definición que hace la Academia, en *Autoridades* (s. v. VERBO): «En la Lógica es la cópula de la oración, que significa con tiempo».

¹⁴⁶ «Benito de San Pedro...», p. 515. Para San Pedro, la oración es, al igual que para los gramáticos racionalistas como Correas (y el Brocense) «ojeto, sujeto i fin de la gramática» (*Arte grande*, p. 102). Volveremos sobre esto al hablar de la sintaxis.

¹⁴⁷ Cfr. AUROUX, «La teoría de los tiempos...», p. 289. Se refiere asimismo el autor francés a la relación entre esta descomposición de la proposición con fines analíticos y la estructura predicativa clásica de línea aristotélica. Un caso paradigmático de interpretación de la proposición como juicio con todo lo que ello implica, en el corpus analizado, se encuentra en Jovellanos, en el apartado de su gramática denominado *Análisis del discurso*. Los teóricos españoles anteriores al escolapio muestran una clara preferencia por la composición binaria, representada en este caso por el esquema [nombre-verbo], como integrantes principales de la oración *perfecta* a la que se aludía al hablar de Gayoso (*vid.* apartado anterior, punto 1.5.).

El sugeto, que también se llama *persona que hace* o *nominativo del verbo*, es un nombre sustantivo o pronombre que denota la persona o cosa de quien se afirma o a quien se atribuye. El atributo o persona paciente es algún adjetivo (o que hace sus veces) que expresa aquello que se atribuye o afirma del sugeto (II, p. 2).

Aquello de quien se afirma alguna cosa se llama *sugeto* i lo que se afirma del sugeto se llama *atributo* (II, p. 104).

El escolapio se hace eco también de la distinción entre verbo sustantivo, noción ya presente en la tradición gramatical española¹⁴⁸, y verbos adjetivos, como resultado de la inclusión de un elemento en el verbo; así, siguiendo un criterio funcional, otorga al verbo sustantivo el papel de cópula o afirmación y al adjetivo las funciones proposicionales de cópula y atributo, independientemente de los significados léxicos:

No siempre el verbo se expresa por una palabra separada del sugeto i atributo i significa meramente la unión de términos, pues esto sólo conviene al verbo *ser* i él solo propiamente puede llamarse verbo puro. Todos los demás son el verbo *ser* añadiendo a más la expresión de algún atributo que se afirma del sugeto (II, p. 3).

A continuación, define ambos tipos:

El Substantivo es el que expresa la afirmación pura.

¹⁴⁸ Para los antecedentes de este concepto, puede verse GÓMEZ ASENCIO, *Subclases...*, pp. 115-117; SAHLIN, *op. cit.*, pp. 292-297 y también BURSILL-HALL, G. L.: *Speculative grammars of the Middle Ages. The doctrine of «Partes orationis» of the modistae*, La Haya, Mouton, 1975, pp. 209-214. En la tradición hispánica, es usado con anterioridad por Fray Diego de la Encarnación, quien lo aplica a *ser* y *estar* «los quales no significan action ni pasión propriamente, sino la substancia, essencia o existencia de la cosa, y por esto se llaman substantivos» (p. 44, *apud* RAMAJO, *Gramáticas...* p. 140). También aparece en los seguidores del Brocense, aunque con diferencias: Jiménez Patón lo introduce como una subclase verbal: «Los géneros de los verbos son tres el Sustantivo. *Soy, Eres, Ser (...)*» (*op. cit.*, fols. 19r y v), mientras que Correas hace referencia a él en su clasificación como una distinción de la lengua latina: «al verbo *Ser* en Latin le llaman *Sustantivo* porque significa *ser* i *haber* las cosas, i qe por sí son en el mundo (...)» (*Arte grande*, p. 246); aunque, más adelante, al exponer el paradigma de *ser* –al igual que hará la Academia en 1771–, le aplica a este verbo castellano esa denominación: «[*ser*] llámase sustantivo, porque significa el ser sustanzia i calidad de las cosas, como *esto es oro, la verdad es fuerte*» (*Arte kastellana*, p. 166; igual en *Arte grande*, p. 257). Por su parte, Villar, como Patón, lo introduce en la clasificación general –sustantivo, neutro, activo, pasivo y común– y, dice que de él se puede afirmar «que es, o existe: y esto se haze por el verbo sustantivo *ser*» (*op. cit.*, p. 25). Otros autores también registran el término sustantivo aplicado a *ser*, en una línea similar a la que hemos indicado para GRAE-1771, como es el caso de Franciosini (*Grammatica spagnuola ed italiana*, Ginebra, 1707, p. 88).

El Adjetivo es el que expresa la afirmación con el atributo juntamente en una palabra. Aquel es verbo puro; éste mezclado. El verbo *ser* es sustantivo, los demás son adjetivos (II, p. 4)¹⁴⁹.

El escolapio afirma que, en rigor, sólo hay dos tipos de verbos: el sustantivo *ser* y el adjetivo (II, p. 69); sin embargo, admite cinco clases de verbos adjetivos: activo, neutro, pasivo, impersonal (estos ya aparecían en Gayoso) y recíproco. Lo importante de esta distribución es que las nociones de verbo activo, neutro, etc., dejan de estar vinculadas a cuestiones morfológicas o semánticas; para San Pedro se trata de una distinción funcional y como tal pasa a ser objeto de la sintaxis de régimen¹⁵⁰. En esto se acerca también a Restaut, pese a que el autor francés no incluye en su obra un apartado independiente dedicado a la sintaxis y lo trata como un subapartado del capítulo destinado al verbo¹⁵¹.

2.4.5.2. La conjugación

Tras estas precisiones, pasa a desarrollar las conjugaciones de los verbos. Comienza con los auxiliares o *ministrales*¹⁵² *aver* y *ser*, e introduce una nota sobre *tener*, el cual iba habitualmente incluido entre los auxiliares (por ejemplo, en Gayoso); San Pedro distingue claramente el oficio de *haber* ante participio (yo *he* comprado) del de *tener*, ante nombre (yo *tengo* buenos libros), aunque admite la alternancia en las perífrasis de obligación. (II, p. 13). También explica la diferencia entre *ser* y *estar*. Nebrija no sintió la necesidad de explicar esta diferencia en su gramática; sí tuvieron que hacerlo los autores de gramáticas para extranjeros, comenzando por Miranda, ya que este es uno de los principales problemas que se plantean en el aprendizaje del

¹⁴⁹ En la *Gramática latina*, a imagen de la *Méthode* (p. 458 y ss.), define al verbo sustantivo como «el que denota simplemente la afirmación del ser» y al adjetivo como «el que añade la significación propia a la afirmación, que es común a todos los verbos, como *Petrus vivit*, Pedro vive, que es lo mismo que decir *Petrus est vivens*, Pedro es viviente» (p. 17). Esta definición, como el ejemplo elegido, aparecen casi al pie de la letra en Restaut (1770, p. 155), así como en la *GGR* (p. 50).

¹⁵⁰ En España, se puede considerar un antecedente de esta postura a Cristóbal de Villalón, quien niega la existencia de declinación casual en español y, como consecuencia de ello: «no se pueden señalar las especies en los géneros del verbo: pues en su construcción y orden de hablar ningún verbo en la lengua Castellana determina después de sí alguna terminación de letra final que señale algún caso del nombre con quien se ordenare, o se uniere en la cláusula Castellana» (*Gramática Castellana...*, p. 44).

¹⁵¹ Se trata ampliamente de este tema en el apartado dedicado a la Sintaxis.

¹⁵² «Hay dos verbos unicos, que por ser solos cada uno de su manera, i apartada sinificacion de todos los otros, no los hago de ninguna espezie, que son el verbo *aver*, i el verbo *ser*: antes los llamo *ministrales*, porque son ministros de los otros», CORREAS, *Arte kastellana*, p. 159 (el subrayado es nuestro).

sistema verbal español. También Correas incluye una breve nota sobre esto (*Arte kastellana*, p. 166).

Más adelante, desarrolla el paradigma de los verbos modelo (*amar, prometer, combatir*) y pasa a hablar de los verbos anómalos o irregulares (lección III); aunque pudiera parecer que este apartado lo toma San Pedro de Gayoso, por la similitud de planteamientos en las lecciones respectivas, en el escolapio se aprecia un verdadero espíritu ordenador y un deseo explícito por reducir las irregularidades a reglas generales; así, establece siete clases de irregularidades con el siguiente esquema:

- Determinación de la anomalía
- Ejemplo
- Lista de verbos de cada conjugación que se conjugan con esa anomalía

En último lugar, añade un índice de verbos anómalos «con expresión de los tiempos que tienen irregularidad» (II, pp. 45-53).

2.4.5.3. Propiedades

San Pedro distingue en los verbos las ‘propiedades’ de tiempo, persona, número y modo:

a. *Número y Persona*. Como Nebrija, San Pedro distingue en el verbo los mismos números que en el nombre: singular y plural. También en el caso de la persona el escolapio se adhiere a lo afirmado por la tradición y solamente reflexiona sobre el uso de los pronombres personales; así, considera que debe omitirse el pronombre en la primera y la segunda persona, pero no en la tercera¹⁵³. También habla de las formas de tratamiento (*Usted, usía, vucencia*) para expresar la segunda persona, pero advirtiendo de su uso con el verbo en tercera persona.

b. *Tiempo*. San Pedro acepta tres tiempos fundamentales en español: *presente, pasado y futuro* o *venidero*, que son los que distingue la naturaleza; esto ya se encontraba, por ejemplo, en Prisciano¹⁵⁴, si bien San Pedro lo toma directamente de Restaut, sin apenas modificaciones¹⁵⁵. El resto de los tiempos se pueden reducir a estos:

- Presente: incluye el condicional presente.

¹⁵³ «Sino es en oraciones impersonales», II, p. 54 (*vid. infra*).

¹⁵⁴: «Sunt igitur tempora tria, praesens, praeterim et futurum. Sed praeteritum rursus dividitur in tria, in praeteritum imperfectum, praeteritum perfectum, praeteritum plusquamperfectum», *apud* RAMAJO, *Gramáticas...*, p. 151.

¹⁵⁵ *Vid.* 1770, pp. 177-178.

- Pretérito (o perfecto) indefinido: incluye el imperfecto, el pretérito simple o definido, el pretérito anterior, el pluscuamperfecto y el condicional pasado.
- Futuro: incluye el denominado 'futuro pasado' (perfecto).

El escolapio considera que el presente no tiene variedad de expresión porque «tomado en propiedad no tiene más que un instante», mientras que el futuro y el pasado tienen mucha extensión por lo que se pueden expresar de diferentes maneras.

Admite, asimismo, el uso de unos tiempos por otros, como el presente por el futuro o el pasado.

En el desarrollo de los paradigmas, aparecen más tiempos. San Pedro distingue los tiempos simples de los compuestos (Lección V), pero no por el aspecto sino únicamente por un rasgo formal:

los simples son los que se expresan sólo en una dicción nacida de la raíz del verbo (...), los tiempos compuestos son aquellos que se conjugan siempre acompañados de algún tiempo simple del verbo como el auxiliar *aver* o *ser* (II, pp. 64-65).

Sin embargo, el aspecto cobra importancia en las descripciones de cada tiempo, que pasan a definirse por su carácter absoluto o relativo. Desde luego, no los distingue como tales, se trata únicamente de apreciaciones que ya denotan incipientemente esta caracterización, como podemos observar en sus explicaciones sobre los tiempos de pasado: «El pluscuamperfecto denota que una cosa ya es pasada por relación a otra que también es ya pasada. Por ejemplo: *Ya avía reinado 23 años Phelipe V, cuando renunció la corona en Luis I*» (II, p. 57). Esto, que ya aparecía esbozado en Nebrija y Correas, se encuentra perfectamente integrado en una teoría coherente de los tiempos verbales (basada, precisamente, en la distinción entre tiempos absolutos y relativos) en la *GGR*: «(...) par où [pret. pluscuamperfaict] je marque mon action non seulement comme passé en soy, mais aussi comme passé à l'égard d' une autre chose, qui est aussi passée» (p. 110). Y, del mismo modo, en Restaut: «Le *Plus-que-parfait* marque doublement le passé, c'est-à-dire, marque une chose non-seulement comme passé en soi, mais aussi comme passé à l'égard d'une autre chose qui est aussi passée» (1770, p. 182).

El paradigma verbal en el *Arte* queda distribuido de la siguiente forma¹⁵⁶:

Indicativo	Subjuntivo	Imperativo
Presente <i>amo</i>	Presente <i>prometa</i>	Presente <i>ama tú / ame aquel</i>
(Pretérito) imperfecto <i>amava</i>	Pretérito imperfecto <i>prometería</i>	
(Pret.) perfecto (definido) <i>amé</i>	Futuro incierto <i>prometiera i prometiesse</i>	
(Pret.) perfecto indefinido <i>e amado</i>	Pretérito perfecto <i>aya prometido</i>	
Pretérito anterior <i>uve amado</i>	Condicional pasado <i>uviera o uviesse prometido</i>	
Pluscuamperfecto <i>avía amado</i>	Condicional presente <i>avría prometido</i>	
Futuro imperfecto <i>amaré</i>	Futuro imperfecto <i>prometiere</i>	
Futuro perfecto <i>avré amado</i>	Futuro perfecto (o pasado) <i>uviere prometido</i>	

En el paradigma de indicativo, se observa la caracterización de los tiempos de pasado como *definido* e *indefinido* respectivamente; la diferencia entre los dos perfectos es aspectual: el *definido* recibe esa denominación porque «denota la cosa pasada en tiempo del que nada resta» (II, p. 57)¹⁵⁷, el *indefinido*, por el contrario, denota «una cosa pasada en un tiempo del que dura algo todavía o que es pasado poco a» (II, p. 56)¹⁵⁸. Asimismo, cabe destacar la clasificación de la forma *hube amado* como *pretérito anterior*, denominación que no se ha encontrado con anterioridad en la tradición hispánica¹⁵⁹.

¹⁵⁶ Hernández y López (Introducción al *Arte...*, pp. 74-76) ofrecen un cuadro contrastando la disposición del paradigma verbal en Nebrija, Port-Royal y San Pedro, pero sin extraer conclusiones de ello, más allá de relacionar la clasificación del escolapio con las otras dos. Asimismo, tampoco tienen en cuenta las divergencias terminológicas entre el paradigma del subjuntivo en la primera conjugación y el resto.

¹⁵⁷ «Le Prétérit simple, qu'on appelle encore prétérit défini, marque une chose passé dans un temps dont il ne reste plus rien», RESTAUT, 1770, pp. 179-180.

¹⁵⁸ «Le Prétérit indéfini (...) marque ordinairement une chose passé dans un temps que l'on ne désigne pas, ou dans un temps désigné dont il reste encore quelque partie à écouler», RESTAUT, 1770, p. 179. Esta terminología, sin embargo, es opuesta a la de la *GGR*, que denomina definido al compuesto e indefinido al simple: «l'un qui marque la chose précisément faite, & que pour cela on nomme défini, comme, *j'ay écrit* (...); & l'autre qui la marque indéterminément faite, & que pour cela on nomme indéfini ou aoriste; comme *j'écrivis* (...)» (p. 108).

¹⁵⁹ Lo habitual, si se registra, es agrupar esta forma con *he amado* (e, incluso, con *amé*), algo muy frecuente en el segundo periodo; sin embargo, sí que es posible rastrear una separación formal en nuestra tradición en Nebrija quien, en la *Gramática castellana*, distingue tres pretéritos 'acabados': 'pasado acabado' (*amé*), 'pasado acabado por rodeo' (*he amado*) y 'pasado acabado por rodeo en otra manera' (*hube amado*), así como en Oudin (*op. cit.*, pp. 68-69), quien distingue un 'parfait défini' (*amé*), de un

En el desarrollo del paradigma de subjuntivo de la primera conjugación y el de los verbos auxiliares el escolapio utiliza para las formas en *-ría*, *-ra* y *-se* y sus compuestos una terminología diferente y algo confusa¹⁶⁰:

Formas verbales	Primera conjugación	Segunda y Tercera		Verbo <i>haber</i>	Verbo <i>ser</i>
<i>amaría</i>	condicional determinante imperfecto	pretérito imperfecto		II condicional	imperfecto I
<i>amara</i>	condicional determinado imperfecto	futuro incierto		imperfecto o I condicional	condicional II
<i>amasse</i>					
<i>avría</i> <i>amado</i>	condicional determinante perfecto	condicional presente		perfecto de II condicional	condicional I compuesto
<i>uviera o</i> <i>uviesse</i> <i>amado</i>	condicional determinado perfecto	condicional pasado	pluscuamperfecto de subjuntivo	perfecto de I condicional	condicional II compuesto

El subjuntivo es el modo más problemático en cuanto a determinación de tiempos de nuestra tradición; se multiplican las categorías debido, fundamentalmente al uso de un criterio semántico y no formal, lo que produce que aparezcan dos categorías diferentes con las mismas formas, diferenciadas únicamente por una partícula añadida a la conjugación (*oh*, *quizás*, *que*, etc.). Además, el condicional y el imperfecto de subjuntivo, así como sus formas compuestas, presentan una vacilación en cuanto a su denominación y catalogación en nuestra tradición. Sin recorrer más que los modelos de San Pedro que se vienen nombrando, se descubre lo siguiente:

- Para Nebrija, las formas en *-ría* son pasado no acabado por rodeo de subjuntivo, las en *-ra* son pasado del optativo y pasado más que acabado de subjuntivo, las formas en *-se* presente de optativo y pasado no acabado de subjuntivo y los compuestos aparecen todos reunidos en el pasado más que

'parfait indefini' (*he amado*) y todavía añade, en el desarrollo del paradigma, un 'parfait 3' (*cuando yo hube amado*); en una línea similar está Franciosini (pp. 94-95), quien distingue un 'perfetto definito' (*hablé*), de un 'perfetto indefinito' (*he hablado*) y de otro 'perfetto indefinito' (*cuando yo hube hablado*). También se haya esta distinción formal en Correas, aunque en su caso se aúna a la distinción formal, la aspectual: así, *amé* es 'perfecto de indicativo pasado o cumplido', *he amado* es 'otro perfecto de indicativo por rodeo para poco ha' y *hube amado* 'otro perfecto para mucho ha'; además, cabe destacar su concepción de éste último como tiempo relativo, en la cual le sigue San Pedro: «significa pasado con antezedenzia de tiempo a otro, *io lleghé primero, i uve comido i dormido la siesta quando él llegó*» (*Arte Kastellana*, pp. 87-88), «el Pretérito anterior denota una cosa ya passada antes que otra» (II, p. 57).

¹⁶⁰ Por eso se aportan ejemplos de la segunda conjugación en la tabla anterior, puesto que muestra una cierta estabilidad al repetirse las mismas denominaciones en la tercera.

acabado por rodeo del subjuntivo, mientras que en el optativo *si oviera amado* es pasado por rodeo y *si oviesse amado* pasado por rodeo ‘en otra manera’.

- Correas considera las formas en *-ría*, *-ra* y *-se* como tres formas distintas de imperfecto de subjuntivo, que distingue mediante numeración; además, *-ra* y *-se* son, por su construcción, condicionales. Algo similar ocurre con las formas compuestas, que aparecen como pluscuamperfecto de subjuntivo 1, 2 y 3.
- Para Miranda, las formas *-se*, *-ra* y *-ría* aparecen como presente e imperfecto del modo desiderativo, pero sólo registra las dos primeras (como *passato finito et piu che finito*) en los tiempos compuestos.
- Gayoso registra las formas simples como imperfecto del subjuntivo y las compuestas como pluscuamperfecto de subjuntivo (es lo más habitual en nuestro corpus).
- En Restaut, por otra parte, las formas simples reciben el nombre de condicional presente (*j’aimerois*) e imperfecto (*j’aimasse*), mientras que las compuestas, a su vez, reciben el nombre de condicional compuesto (*j’aurois ou j’eusse aimé*) y pluscuamperfecto (*eusse aimé*), con lo que se aprecia un cruce entre ambas formas¹⁶¹.

La aparente confusión que reina en el sistema terminológico de las formas *-ría*, *-ra* y *-se*, (simples y compuestas) en el escolapio demuestra dos cuestiones principales: por un lado, su papel pionero en la aplicación de los modelos franceses; por otro lado, la riqueza, la originalidad e, incluso, el atrevimiento de San Pedro en sus postulados, al menos, en lo que a los tiempos se refiere.

Hay varios aspectos que se entrecruzan para configurar la red terminológico-conceptual que San Pedro propone para referirse a las unidades verbales antes mencionadas:

i. En principio, el autor del *Arte* parece tener claro que los nombres (terminología) deben ser reflejo -al menos en parte- de los contenidos (conceptos), de ahí que teniendo en cuenta el tipo de construcción en que aparece cada forma verbal

¹⁶¹ Es interesante también, en este sentido, hacer notar la diferencia con Restaut en cuanto a la adscripción de los tiempos de condicional al modo subjuntivo o indicativo. Para el francés corresponden al indicativo por tres motivos principales: 1) el condicional no va necesariamente precedido de una conjunción de subordinación; 2) el condicional expresa, al igual que el indicativo, la afirmación y 3) el condicional y el indicativo no son compatibles con las conjunciones que se construyen con subjuntivo. *Vid.* SWIGGERS, «Une étape importante...», p. 223.

reciba un nombre u otro. Dado que las diversas formas aparecen en construcciones divergentes, la amalgama terminológica es inminente. No obstante, por la nomenclatura, parece considerar sólo las secuencias condicionales (incluso la indistinción de prótasis-apódosis), como restrictivas de las formas. La confusión se podría explicar en este sentido teniendo en cuenta los contextos de aparición de *-ría* y los alomorfos *-se/-ra*. Así, la diferencia entre los tiempos *determinantes* y los tiempos *determinados* radica en la diferente posición que ocupan en la oración condicional (si aparecen en la prótasis o en la apódosis).

ii. En este sentido las fuentes juegan también un papel importante. El peso, sin duda, está en los franceses. Restaut emplea el término *condicional*, al igual que Port-Royal, para las formas compuestas, como también ocurre, casi de manera unánime, en San Pedro; sin embargo, para las formas simples fluctúa entre *condicional* e *imperfecto*. La tradición clásica, sin embargo, muestra una preferencia por las denominaciones *imperfecto* y *pluscuamperfecto*, que será lo constante en nuestra tradición gramatical y aparecen en Correas y Gayoso.

iii. Asimismo, los criterios determinan también el empleo de una terminología u otra: sobre la base de los criterios semántico y semántico-funcional, San Pedro también se vale de lo formal para referirse, aunque secundariamente, a las formas compuestas y a las simples. Por un lado, utiliza ‘compuesto’ para referirse a *habría - hubiera/se + participio*, pero no ‘simple’ para las unidades sintéticas. Por otro lado, la terminología distinta para el verbo *ser* y, sobre todo, para *haber* justifica la separación formal de unidades auxiliares (*ser / haber*) y unidades lexemáticas nucleares (*amar / prometer / combatir*)¹⁶².

A pesar de la gran oscilación terminológica para ciertas formas en el subjuntivo, San Pedro presenta una distribución del paradigma verbal muy parecida a las actuales¹⁶³.

Por último, San Pedro se ocupa del gerundio¹⁶⁴ al cual define como el que «expresa el modo, tiempo u otra circunstancia de la acción del verbo principal» (II, p.

¹⁶² Queremos agradecer a Alfonso Zamorano la ayuda prestada para dilucidar la confusión terminológica que nos ocupa.

¹⁶³ Con la salvedad de las formas condicionales, consideradas desde GRAE-1917 como formas de indicativo. Para una revisión de las diferentes posturas de los gramáticos en cuanto a los tiempos que conforman el subjuntivo, véase ZAMORANO, *El subjuntivo...*, cap. 7.

¹⁶⁴ En el desarrollo de los paradigmas, distingue gerundios activos: de presente (*prometiendo*), pretérito (*aviendo prometido*), futuro 1 (*aviendo de prometer*), futuro 2 (*aviendo de aver prometido*) y pasivos: de

74). Esta definición explica su clara dependencia de otro verbo considerado principal o *determinante*. El escolapio establece una comparación entre las construcciones de gerundio en castellano y la expresión correspondiente en latín: «por el subjuntivo con alguna partícula o por los participios» (*id.*).

Es digna de comentar su consideración acerca del nombre de esta *inflexión del verbo*, ya que, dentro de una perspectiva claramente etimológica (en el sentido de Etimología como parte de la gramática que se ocupa de las partes de la oración), que es un calco de Correas, encuentra este nombre «desacomodado i casi sin sentido i para ellos (los latinos, que lo inventaron) poco claro» (II, p. 74).

c. *Modo*. Para San Pedro hay cuatro modos en español: indicativo, imperativo, subjuntivo e infinitivo (II, p. 59); al igual que Restaut, y Lancelot en la *Méthode*, suprime el optativo, incluido habitualmente por los gramáticos de la tradición, en la línea de Port-Royal (que sigue en este punto al Brocense y a Vossius)¹⁶⁵; el punto de vista de San Pedro coincide plenamente con el del gramático francés¹⁶⁶:

Para expresar las diferentes maneras de significar una cosa se inventaron diversas inflexiones en los verbos, lo que en la conjugación se llama *modo* (II, p. 59).

Ce son les différents inflexions pour exprimer différents manières d'affirmer ou de signifier dans les verbes (Restaut, 1770, p. 188).

A pesar de esa distinción inicial, el escolapio excluye el infinitivo de la categoría verbal, pues advierte que, al carecer de personas y números, no desempeña la función predicativa, propia del verbo¹⁶⁷:

presente (*siendo prometido*), pretérito (*aviendo sido prometido*), futuro 1 (*aviendo de ser prometido*), futuro 2 (*aviendo de aver sido prometido*).

¹⁶⁵ Cfr. DORTA, J.: *Modos y tiempos del verbo en la tradición gramatical hispánica: desde Nebrija hasta Bello (1492-1860)*, La Laguna, Universidad, 1987 [Microficha de tesis doctoral], 2ª parte, p. 125. *Vid.*, asimismo, ZAMORANO, *El subjuntivo...*

¹⁶⁶ Restaut da como equivalentes las denominaciones *subjonctif* y *conjonctif*; ambas aparecen también en el abate Vayrac (*Nouvelle Grammaire Espagnolle pour apprendre facilement et en peu de temps à bien parler, lire et écrire la Langue Castellane*, Paris, P. Witte, 1714 [1708]) como equivalentes a *optativo*. *Vid.* JIMÉNEZ DOMINGO, M. E.: «El verbo en la *Nouvelle Grammaire Espagnolle* (1708) del abad Jean de Vayrac (1664-1734)», CORRALES, C. *et al.* (eds.): *Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística, Actas del IV Congreso de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, vol. I, Madrid, Arco-Libros, 2004, pp. 881-894.

¹⁶⁷ En el desarrollo de los paradigmas, sin embargo, distingue cuatro tiempos en el infinitivo: presente (*prometer*), pretérito (*aver prometido*), futuro (*aver de prometer*) y futuro pasado (*aver de ser prometido*). Esto es el resultado de una correspondencia, bastante habitual en nuestros gramáticos, con las formas latinas. Es interesante destacar la coincidencia con Jiménez Patón tanto en el número de modos indicados –indicativo, imperativo, conjuntivo e infinitivo en la obra de Patón –, como en el rechazo de la condición

El *infinitivo* es un modo de significar en los verbos sin números ni personas, esto es, sin afirmación alguna i de una manera general (...) Como el infinitivo no expresa afirmación alguna, se puede considerar más a manera de nombre substantivo que significa la acción, que como verbo; por esta razón admite artículos como nombre (II, pp. 62-63)¹⁶⁸.

Observa además que el infinitivo puede desempeñar funciones propias del nombre, esto es, la función de objeto o régimen de los verbos activos: «El régimen de los verbos no sólo puede ser algún nombre o pronombre, sino también algún infinitivo» (II, p. 110).

El subjuntivo y el indicativo se diferencian entre sí por la *dependencia* o no a algunos elementos precedentes; así, el indicativo expresa la afirmación absoluta, mientras que el subjuntivo es el modo de la subordinación:

Este (modo subjuntivo) contiene sólo una afirmación indirecta i subordinada a la partícula o expresión precedente; pero el indicativo no la tiene o absolutamente no depende de ella; así, el subjuntivo sin ella no tiene sentido alguno, pero sí el indicativo (II, p. 61).

Esta idea remite, a través de Restaut, a la *GGR* –también a la *Méthode de Lancelot*– en la que el principal uso del verbo es la afirmación, empleo «qu'est celle qu'il a à l'indicatif» (p. 67), mientras que en el subjuntivo esta afirmación se halla condicionada o modificada¹⁶⁹. De este modo, el subjuntivo se convierte en el modo por excelencia de la subordinación sintáctica. San Pedro habla también de las conjunciones de subordinación:

Las partículas que determinan el subjuntivo son de ordinario *que* (cuando no es de relativo o infinitivo) *si, cuando, aunque, por más que, para que, a fin que, ojala*; pero no siempre que preceden estas partículas se pone el verbo en subjuntivo, siendo vario su

modal del infinitivo: «Y aún este [el infinitivo], mejor le dixéramos sin modo, pues no le tiene con determinación y certeza, mas este es su modo, no tenerle» (*Op. cit.*, fol. 18v).

¹⁶⁸ En su *Gramática latina*, San Pedro es más tajante al afirmar: «el infinitivo no es modo: no expresa ni tiempo, ni número, ni persona, ni manera alguna (...) i tiene muchas veces fuerza de sustantivo» (p. 55). Esta consideración del valor nominal del infinitivo está también en Restaut y en la *GGR*.

¹⁶⁹ Hernández y López (Introducción al *Arte...*, p. 72, n. 168) estiman que San Pedro está en la línea de Du Marsais, además de la de Port-Royal, en la consideración de subjuntivo e indicativo como dos maneras distintas de afirmar el verbo nuestros pensamientos. Es posible; sin embargo, como se ha señalado en otras ocasiones, más que tratarse de una influencia directa se puede hablar de la adscripción de la obra del escolapio a la red teórica que integra la gramática general como base principal.

uso, como también son muy diferentes el romance i el latín, lo que sólo se conocerá por la conversación i plática de los buenos autores (II, pp. 61-62).

La única regla que da es que se pondrá la partícula *que* con el verbo en subjuntivo cuando precede a verbos que significan duda, deseo, ruego, promesa o cosa por venir. De estas afirmaciones se desprende que, aunque ciertamente el subjuntivo parece ser el modo de la subordinación, esto no significa que no pueda existir subordinación con el verbo en indicativo, cosa que el escolapio sabe apreciar.

San Pedro no incluye la voz entre los accidentes del verbo, aunque sí se refiere a la voz pasiva al tratar del participio y al hablar de las *especies* en que queda dividido el verbo adjetivo.

2.4.6. El participio

El escolapio define el participio resaltando su carácter mixto: participa del nombre y del verbo y de ahí su nombre (de nuevo el criterio etimológico): «Participio es una dicción verbal o que sale del verbo, que guarda la señal de tiempo con significación i régimen de verbo, que se declina por géneros, números i casos» (II, p. 76). Esta idea está ya en Nebrija, quien lo toma de la tradición clásica.

San Pedro considera que en castellano sólo existe el participio pasado, pero admite que con los verbos auxiliares puede tener una significación activa, además de pasiva. La primera cuando forma los tiempos compuestos junto al auxiliar *haber*; señala San Pedro que, en ese caso, sólo hay una terminación posible del participio sin diferencia de género o número, al contrario que en francés, italiano o en las épocas iniciales del castellano. La segunda cuando forma los tiempos de la voz pasiva junto al verbo *ser*; entonces sí que hay variación de género y número ya que el participio concierta con el sustantivo que le precede. El escolapio incluye comentarios acerca del participio de presente indicando que, en general, es un uso antiguo, aunque se mantiene en algunos casos.

Gayoso le acusa en las *Conversaciones críticas* de haberle copiado en este apartado; ciertamente, algunas de las ideas que aparecen en el *Arte* (como los usos no anticuados del participio de presente activo) parecen tomados de la gramática de Gayoso, pero difieren ambos autores en algunos puntos fundamentales, como por

ejemplo en la consideración del participio activo. Las coincidencias, como en otras ocasiones, proceden de la dependencia de ambos autores a una misma tradición.

2.4.7. Las partes indeclinables

Para San Pedro, las partes indeclinables son el adverbio, la preposición, la interjección y la conjunción. Los criterios adoptados en las definiciones de estas clases suelen ser el formal y el funcional, en la línea marcada en nuestra tradición desde los clásicos grecolatinos.

2.4.7.1. El adverbio

San Pedro sigue la línea tradicional que señalaba al adverbio como la parte de la oración que se añadía al verbo para completar su significación, aunque su definición se aleja, ligeramente, de las que venía aportando la tradición¹⁷⁰: «es una voz indeclinable que se ayunta regularmente al verbo para expresar algún modo suyo o circunstancia» (II, p. 79). Si Nebrija y la gran mayoría de los autores anteriores hablan de la incidencia semántica del adverbio sobre el verbo, en cuanto que «hincha, o mengua, o muda la significación de aquél»¹⁷¹, observamos que el escolapio habla de ‘modo’ o ‘circunstancia’¹⁷² en una línea similar a la de ciertos autores franceses como Buffier, Girard y, por lo que toca a nuestro escolapio, especialmente, Restaut, en los que el término ‘circunstancia’ remite, generalmente, al adverbio¹⁷³. No se trata, sin embargo, de la admisión de un valor sintáctico pleno (‘complemento circunstancial’) asignado a esta parte de la oración, sino de una aproximación inicial a la idea –ya esbozada en otros lugares del *Arte*– de que el verbo puede establecer una serie de relaciones en el

¹⁷⁰ Vid. RAMAJO, *Gramáticas...*, cap. 7. También MARTÍNEZ GAVILÁN, *Ideas lingüísticas...*, pp. 721-731.

¹⁷¹ NEBRIJA, *Gramática Castellana...*, p. 197. Véase también, más arriba, la definición de Gayoso.

¹⁷² Gómez Asencio considera que esta definición es estrictamente semántica y la relaciona con su interpretación del valor ‘modificativo’ que asignan parte de los gramáticos estudiados al adverbio. Esta interpretación se basa, principalmente, en la ausencia de un criterio funcional como punto de partida de la modificación; es decir, en su opinión, «es más acertado pensar que bajo ‘modificar’ se halla un recurso a la semántica ‘expresar una modificación’, y no un recurso a la sintaxis: ‘añadir actualmente una modificación’» (*Categorías...*, p. 224).

¹⁷³ También en Du Marsais y Beauzée aparece la noción de *circunstancia*, unida a la teoría de la complementación. Para este tema, puede verse CHEVALIER, *Histoire de la Syntaxe...* caps. III y IV, así como CHERVEL, A.: «Rhétorique et grammaire: petite histoire du circonstanciel», *Langue Française*, 41, 1979, pp. 49-59. También, ROELANDT, J y P. SWIGGERS: «La ‘modification’ comme relation sémantico-syntaxique chez Claude Buffier», *Travaux de Linguistique et de Philologie*, Strasbourg-Nancy, Klincksiek, 1990, pp. 63-70; en la misma obra se puede consultar asimismo DE CLERCQ, J. y P. SWIGGERS: «Le terme ‘complement’ au XVIII^e siècle: remarques sur un concept gramatical», pp. 55-61.

seno de la oración representadas por diversas estructuras morfosintácticas y con valores distintos¹⁷⁴.

También se hace eco de Restaut y la *GGR*, que sigue a Vossius en esto¹⁷⁵, al afirmar: «Aunque de ordinario el adverbio modifica al verbo, se junta también no pocas veces al nombre adjetivo y al participio» (II, p. 79).

El escolapio clasifica los adverbios en dos grandes grupos:

a. *En cuanto a la expresión*, los divide en simples (se expresan con una sola palabra, como *luego, tarde, dulcemente, ayer*, etc.) y compuestos (se expresan con varias palabras «i pueden llamarse con más propiedad modos de hablar adverbiales que adverbios», v. gr. *poco a poco, al instante*, etc.).

Esta distinción entre adverbios simples y compuestos, que aparece tal cual en Restaut, es habitual en nuestra tradición (aparece, por ejemplo, en Nebrija y en Correas).

b. *En cuanto a la significación*, los divide en de tiempo (de pasado, de futuro y de tiempo incierto); de lugar o situación; de orden; de cantidad; de afirmación de negación y de duda; de comparación; de calidad o de modo (dentro de este apartado considera también los acabados en *mente*).

San Pedro habla también de las expresiones adverbiales y admite que algunas palabras pueden funcionar como adverbios según el contexto: «Muchas de estas palabras que son adverbios son también nombres adjetivos u otras partes de la oración según el sentido, como *mucho, poco, harto*» (II, pp. 83-84).

El escolapio ofrece una lista de los más usados a modo de ejemplo: de desear (*ojalá*), de llamar (*ola, che*), de apresurar (*ea, aina*), de mostrar (*he, cata*), etc. Muchos de estos ejemplos corresponden a interjecciones, aunque en ningún caso el escolapio incorpore éstas como subclase de los adverbios, como de hecho hicieron algunos autores (v. g. Jiménez Patón) que rechazaron, en la línea del Brocense, la

¹⁷⁴ El caso del adverbio y la relación establecida entre esta categoría y el verbo, sin embargo, no se aborda en términos de rección –de ahí que el valor sintáctico de esta relación se halle apenas esbozado en la noción de ‘circunstancia’–, sino en términos semánticos. Esto se aprecia más claramente en la explicación que Restaut ofrece de su definición de adverbio: «Quand je dis, *Dieu agit*, la signification du Verbe *agit*, est simple & sanas aucune circonstance; mais si je dis, *Dieu agit justement*, je modifie cette signification par une circonstance exprime dans le mot justement, par le moyen duquel je fais entendre que Dieu agit d’une maniere plutôt que d’un autre, c’est-à-dire *avec justice*» (1730, p. 174).

¹⁷⁵ Cfr. GÓMEZ ASENCIO, *Subclases...*, p. 231. Gayoso acusa al escolapio, de nuevo, de copiarle en este punto (*Conversaciones críticas*, pp. 176-177), sin embargo, este autor sólo hace referencia a que el adverbio se junta con el verbo y con otras partes, sin especificar cuáles (p. 251).

caracterización de las interjecciones como clase independiente; no es este el caso de San Pedro (véase el punto dedicado a esta clase).

Este tipo de clasificaciones es muy habitual y apenas hay diferencias entre los gramáticos¹⁷⁶.

2.4.7.2. La preposición

La definición de San Pedro para esta parte de la oración es, de nuevo, un claro ejemplo de combinación de las doctrinas de sus modelos principales y una muestra de su exhaustividad, su afán por no excluir nada de lo que la tradición había considerado pertinente en la descripción gramatical. En la línea de Correas, define la preposición por su capacidad para distinguir los casos: «Preposición es una parte indeclinable de la oración que se pone antes de algún nombre o pronombre para regimiento del caso» (II, p. 85).

Por otro lado, se remite a la gramática francesa al atribuir a la preposición la idea de ‘relación’: «Dicen cierta nota de orden u relación de una cosa con otra»¹⁷⁷ (*id.*). Según los gramáticos de Port-Royal, el espíritu establece entre las cosas relaciones de tiempo, lugar y causa, que expresan las preposiciones. También aparece en esta gramática, a pesar del rechazo explícito a la existencia del sistema casual en la lengua francesa, la idea de las preposiciones como índice de dativo, acusativo, genitivo o ablativo¹⁷⁸. Todo ello es asumido por Restaut y en su gramática, la idea de relación lleva a un desarrollo amplio de la exposición de los casos. Dicha exposición aparece también en el *Arte en la Sintaxis*, en las explicaciones de los casos.

En último lugar, hace referencia a su colocación, según el criterio clásico: «Se llaman preposiciones por preceder siempre al nombre que rigen» (*id.*).

Al igual que con el adverbio, diferencia los tipos de preposiciones por la expresión (forma) y por el significado:

a. *Por la expresión*: simples (constan sólo de una palabra, como *con*, *sin*, etc.) y compuestas (constan de muchas palabras, v. gr. *en frente*, *a excepción*, etc.).

¹⁷⁶ Véase para este punto RAMAJO, *Gramáticas...*, pp. 187-191, y también, un poco más adelante, los apartados dedicados a los autores de primaria y secundaria.

¹⁷⁷ «Ce sont des mots destinés à marquer les différents rapports que les choses ont les unes aux autres», RESTAUT, 1770, p. 321.

¹⁷⁸ Cfr. DONZÉ, *Gramática general...*, pp. 82-86.

También diferencia, aunque un poco más adelante, entre *separadas* y «las que sirven para componer otras palabras, aumentando, disminuyendo o mudando en contrario la significación del verbo, nombre o división, en cuya composición entran» (II, p. 87). Se está refiriendo, por supuesto, a lo prefijos; para San Pedro, no se trata de morfemas sino de palabras aisladas que se unen al verbo y modifican su significado, este hecho viene corroborado por la posibilidad que ofrecen algunas preposiciones para funcionar separadas o en composición, como *a*, *ante*, *con*, etc. (II, pp. 87-88)¹⁷⁹.

b. *Por el significado*. Para el escolapio, se podrían considerar, en cuanto al significado, «tantas suertes de preposiciones, cuantas son las relaciones con que las cosas se pueden comparar entre sí» (II, p. 85). Sin embargo, San Pedro considera que esto «hace poco a la gramática», es decir, no contribuye a la regularización de la lengua; por ello es necesario buscar otra división más rentable gramaticalmente. Es interesante observar cómo San Pedro no es un mero traductor o adaptador de Restaut, sino que aplica su propio criterio como docente en la selección de sus materiales; así, aunque el gramático francés sí que establece una clasificación por el sentido, junto a otra según el caso¹⁸⁰, el escolapio es coherente y asume sólo aquella que le parece más rentable para su proyecto docente.

Siempre con el modelo de la gramática latina presente, el escolapio determina que, puesto que la preposición exige la presencia de un determinado caso detrás de ella, se puede clasificar en orden al caso regido. Así, hay preposiciones de genitivo o ablativo, de dativo y de acusativo:

- De genitivo o ablativo: *de* y las compuestas con *de* (*acerca de*, *antes de*, *lejos de*, etc.). De ablativo únicamente: *con*, *de*, *desde*, *en*, *por*, *sin* y *so*
- De dativo: *Para*, *a*, *cuanto a* y las compuestas con *para* (*para conmigo*); *para* puede unirse también a adverbios (*para siempre*).
- De acusativo: *a*, *ante*, *cabe*, *contra*, *en*, *hasta*, *para*, *por*, *según*, *so* y *sobre*

¹⁷⁹ Según Gómez Asencio (*Subclases...*, p. 253), en la tradición española los prefijos fueron tratados como una subclase de las preposiciones por Nebrija, entre otros, «pero no por Jiménez Patón (p. 94), ni, más explícitamente por Correas (pp. 334-337), ni por Benito de San Pedro (II, p. 85), que se negaron a admitir que los prefijos fueran preposiciones»; sin embargo, el escolapio sí considera los prefijos como una subclase de las preposiciones, sin asumir, en este caso, la doctrina de Correas, para quien no era necesario tratarlos independientemente, dado que forman –el prefijo y la palabra a la que va unida– un todo «i el puro castellano no estudiantado no conoze las partes ni le dan cuidado, porque tiene el verbo por simple, ni las á menester saber, sino solo el sinificado i uso senzillo del entero, i eso le basta i no busca mas» (*Arte grande*, p. 336).

¹⁸⁰ *Vid.* 1770, pp. 322-323.

En esta división, se aprecia claramente la correspondencia con el latín, ya que algunas preposiciones (*in, sub o per*) podían regir dos casos distintos, así, San Pedro opta por un criterio de tipo etimológico y considera *en, para, por y so* construcciones tanto de ablativo como de acusativo. En el caso del genitivo y del dativo, se opta por seguir las correspondencias con el paradigma de las declinaciones que había establecido la tradición¹⁸¹.

San Pedro admite, además, la división que Correas establece entre preposiciones ‘*ziertas*’ y ‘*ausolutas*’, aunque de manera muy resumida:

Algunas de las preposiciones se toman como adverbios cuando se ponen en la oración sin régimen en sentido absoluto, como *cerca, lejos, dentro, fuera*. Assí es adverbio en esta u otras locuciones: *No está lejos el Señor*. Es preposición en esta: *El señor no está lejos de nosotros* (II, pp. 86-87)

Esto era defendido también por Vossius, pero no por el Brocense, para el cual lo que ocurre no es que se convierten en adverbios sino que falta la rección porque está elíptico el nombre¹⁸².

2.4.7.3. Las conjunciones

San Pedro define la conjunción haciendo gala de su eclecticismo y de su capacidad para aprovechar todas las posibilidades que ofrecen sus modelos. Así, adopta la tesis de Port-Royal reelaborada por Restaut, y asegura que las conjunciones «*expressan diferentes operaciones de nuestro ánimo*» y, al mismo tiempo, «*juntan las diversas partes de la oración o las mismas oraciones*»¹⁸³, según había determinado también Correas¹⁸⁴.

De nuevo, recurre a la forma y a la significación para dividir las. Por la forma, son simples (de una palabra) o compuestas (de varias palabras). Por la significación, establece diez clases:

¹⁸¹ Cfr. RAMAJO, *op. cit.*, pp. 194-198

¹⁸² Cfr. GARCÍA, *Contribución...*, p. 140.

¹⁸³ «Ce sont des mots indéclinables qui expriment diverses opérations de notre esprit, & qui servent à lier les membres ou parties du discours», RESTAUT, 1770, p. 344. «Ces particules [les conjonctions] ne signifient que l'opération mesme de nostre esprit, qui joint ou disjoint les choses, qui les nie, qui les considère absolument, ou avec condition», *GGR*, p. 151.

¹⁸⁴ «La conxunzion es una partecilla que xunta en uno partes diversas, que es palavras i oraciones; i por ese xuntar se llama conxunzion», *Arte grande*, p. 352. Esta idea se encuentra ya en el Brocense.

- Copulativas: afirmativas (*i, e, también*, etc.) y negativas (*ni, tampoco*). Incluye una nota histórica al hablar de la conjunción *e* (*et*), que se mantuvo, según él, hasta los Reyes Católicos, y que aún se conserva en italiano y francés, en castellano ante *i*. Habla también del uso expletivo de *también* y *aún*.

- Disyuntivas: «que juntan las palabras i dividen las sentencias» (II, p. 90), no debió satisfacer mucho al escolapio esta definición tomada al pie de la letra (como la anterior) de Correas, ya que le añade una coletilla, tomada de Restaut, «o por mejor decir, denotan partición en el sentido de las cosas de que se habla»: *o, u, ni, ya*, etc. Señala que *ni* exige una negación anterior.

- Adversativas: las que unen dos ideas o proposiciones «denotando oposición en la segunda respecto de la primera»¹⁸⁵ (II, p. 90): *mas, pero, aunque*, etc.

- De restricción: son las que «limitan de algún modo la generalidad de una idea o proposición»: *sino, excepto que, aunque, para*, etc.

- Condicionales: expresan, al unir dos partes de la oración, una condición «de donde depende el efecto de lo que se enuncia en la una de las partes»: *si, sino, aunque, pero, mas*, etc. Destaca el carácter expletivo de *mas* y la antigüedad de *magher*¹⁸⁶.

- Causales: «aquellas por las que se declara la causa o razón de alguna cosa que precede»: *porque, pues, por*, etc.

- Racionales o conclusivas: «las que sirven para sacar una consecuencia de algún antecedente»: *mas, ahora, por tanto*, etc. Añade que esta clase es casi igual a la anterior. Correas las unifica en una única clase, pero San Pedro advierte que la diferencia con la anterior está en la expresión de la causa o la consecuencia, respectivamente.

- De transición: son las que sirven para «passar de una parte del discurso a otra»: *mas, pero, finalmente, empero, en efecto*, etc.

- Ordinativas: «las que atan la oración por alguna circunstancia de lugar o tiempo»: *después, finalmente, pues, en efecto*, etc.

- La conjunción *que* aparece en un apartado independiente ya que, según San Pedro, que lo toma de Restaut, es la conjunción que usamos «para atar el discurso». Aunque ya habló de ello en el apartado dedicado a los pronombres relativos, vuelve a insistir en la regla para diferenciar la conjunción del pronombre.

¹⁸⁵ «Les conjonctions adversatives ou d'opposition sont celles qui servent à lier deux idées ou propositions, en marquant opposition dans la seconde à l'égard de la première», Restaut, 1770, p. 347.

¹⁸⁶ Igual en Correas, *Arte grande*, p. 354.

Tras esta clasificación, en la que ciertos elementos se repiten sin cesar (*mas*, *pero* o *pues* aparecen al menos en cuatro clases distintas), se ve obligado a precisar que una misma conjunción puede aparecer en dos clases, «según el sentido que toma». Esta referencia al sentido vuelve a ser necesaria a la hora de diferenciar la conjunción de los adverbios o preposiciones respectivos; sin embargo, el criterio que determina la adscripción a una u otra clase también es funcional: «Se conocerá cuando son puras conjunciones si sólo tienen el oficio de juntar las partes del razonamiento, sin otro respeto o expresión de circunstancia de nombre o verbo» (II, p.92).

No establece ninguna relación entre conjunciones y verbos (no especifica, por ejemplo, que ciertas conjunciones siempre van con subjuntivo, etc.), ni habla de la subordinación, a pesar de que en la lección dedicada al modo verbal sí establece una relación de «partículas que determinan el subjuntivo» (II, p. 61). Parece olvidar las aplicaciones sintácticas (tampoco hace referencia a ellas en la sintaxis de regencia) de las conjunciones y se limita a dar una lista. Esto era lo habitual; los gramáticos se limitaban a elaborar una lista de conjunciones y a definir cada subclase sin sacar ningún provecho de este método. La metodología formal heredada y razones de tipo pedagógico les inducen a pensar que es más importante esa división por motivos memorísticos, que por las posibles aplicaciones sintáctico-semánticas que puedan tener¹⁸⁷.

El apartado destinado a la conjunción es una interesante muestra de la reflexión de San Pedro sobre sus modelos, y de la forma suave y sencilla con que el escolapio armoniza los planteamientos autóctonos con los exógenos.

Para finalizar la lección, incluye diferentes textos como ejemplo de uso de las diversas conjunciones; se trata de una serie de traducciones de Terencio en versión de Pedro Simón Abril. El recurso a la traducción de textos es muy productivo didácticamente, ya que permite comprobar las particularidades sintácticas del castellano observando la correspondencia con el texto original¹⁸⁸.

¹⁸⁷ Cfr. GÓMEZ ASENCIO, *Subclases...*, pp. 179-180.

¹⁸⁸ Cfr. LLITERAS, «Corpus de autoridades...», p. 65.

2.4.7.4. La interjección

San Pedro sigue la línea tradicional que caracterizaba la interjección por su capacidad para expresar sentimientos: «La interjección es una parte indeclinable de la oración que sirve para declarar algunos afectos del alma» (II, p. 96).

Como Correas, explica que son las mismas en casi todas las lenguas, aunque, a diferencia del extremeño y tal y como hace que Gayoso, no añade ninguna explicación.

El escolapio establece una división basada en el sentimiento que manifiestan: dolor (*hai!*, *ah!*, *guai!* que procede del latín *vae!*, etc.), alegría y placer (*ah!*, *alagala!*, etc.), admiración (*o!*, *o Dios!*), etc.

Para concluir con el tratamiento de las partes de la oración en el *Arte*, se destaca un hecho fundamental: San Pedro es un gramático cuya doctrina se caracteriza por la *acumulación* y el *eclecticismo*; movido por un afán pedagógico que se sobrepone a cualquier otra consideración, recurre a todas sus fuentes y recoge de ellas todos los datos que le parecen útiles para dar una visión lo más completa posible a sus alumnos. Las ideas más tradicionales (por ejemplo, que el artículo sirve para señalar el género del nombre) aparecen junto a otras que resultan del todo novedosas en nuestra tradición (por ejemplo, el verbo es una palabra o parte de la oración cuyo oficio principal es significar la afirmación o juicio que hacemos de las cosas). Las teorías de Correas y el racionalismo francés de corte puertorrealista –a través de la influencia directa de Restaut– aparecen constantemente y constituyen el cuerpo teórico principal en la obra del escolapio; sin embargo, no rechaza tampoco las aportaciones de otros autores como Miranda o Nebrija.

A esto hay que añadir un espíritu crítico que le lleva a reelaborar sus fuentes y a explicar la teoría mediante ejemplos prácticos de nuestra literatura, siguiendo una técnica muy cercana a lo que actualmente sería el comentario de textos. San Pedro utiliza este método de comprobación de lo explicado, especialmente en aquellas categorías que no existían en latín (artículos), en las que ha variado su uso respecto de la lengua latina (pronombres), o en las que requieren para su explicación el análisis sintáctico y no sólo una clasificación formal (conjunciones).

2.5. La Sintaxis

2.5.1. Definición de Sintaxis. La oración

La Sintaxis cobra una gran importancia en la obra de San Pedro, puesto que para él, la oración es «el fin de la Gramática i de todas las lenguas» (II, p. 97). Si en la Analogía se estudian las partes de la oración por separado, es necesario atender ahora a las relaciones que establecen entre sí esas partes en el seno de la unidad mayor «para el buen sentido i la oración perfecta». Aunque esta definición corresponde plenamente a los parámetros establecidos por la tradición (la *oratio perfecta* de Prisciano), San Pedro va más allá y, lejos de convertir la Sintaxis en una mera secuela de la Analogía, estructura ambas partes en torno al mismo eje, la oración, con lo que, en realidad, otorga el papel central a la Sintaxis y organiza la Analogía para una mejor comprensión de ese apartado. Así, como se pudo apreciar en el capítulo anterior, las clases de palabras no se estudian aisladamente sino que aparecen definidas, en su mayoría, como participantes activos del discurso, como miembros de la oración¹⁸⁹.

Esta importancia dada al estudio de la oración en su conjunto, como fin principal de la gramática, es una característica de los gramáticos racionalistas que ya aparece en el Brocense y en sus seguidores: «Oratio sive Syntaxis est finis Grammaticae; ergo non Pars illius»¹⁹⁰, dice el extremeño y siguiéndole a él Correas: «la orazion es ojeto, sujeto, i fin de la gramatica» (p. 102) y también «El fin de la gramatica es la orazion o rrazon congrua i bien concertada» (p. 137).

La Sintaxis, pues, se define en el *Arte* como *construcción*: «concierto de las partes juntas en cuanto a la devida concordia i colocación de los casos según la propria construcción i regencia» (II, p. 97). Es decir, la Sintaxis se va a ocupar de cuestiones de colocación oracional (orden) y de relaciones sintácticas que pueden ser de concordancia y de régimen. San Pedro no se aparta en nada de dos de sus modelos principales, Correas y la *Méthode* de Lancelot (ambos muy similares por el peso doctrinal del

¹⁸⁹ La oración se define en el *Arte* desde una perspectiva formal que es reflejo directo de la herencia de la interpretación lógica de Port-Royal, como ya se vio en el apartado anterior.

¹⁹⁰ *Minerva*, lib. I, cap. II, *apud* LOPE BLANCH, J. M.: *El concepto de oración en la lingüística española*, México, UNAM, 1979, p. 80.

Brocense en sus obras)¹⁹¹. Para Lancelot la Sintaxis se define como «La construction que le Grecs appellent Syntaxe, n'est autre chose que la juste composition, & l'arrangement des parties dans l'oration» y se divide en «Syntaxe de convenance, est lorsque les parties conviennent entre elles en quelque chose» y «Syntaxe de Régime, est lorsqu' une partie gouverne une autre dans le discours» (*Méthode*, p. 355). Por su parte, Correas habla también de la «Concordanzia que entre si tienen las palavras, o partes» y de la 'construzion' que corresponde a la 'regencia' de Lancelot, es decir, el estudio de las relaciones de dependencia establecidas en el seno de la oración.

Por otra parte, la Sintaxis admite otra subdivisión, la sintaxis *figurada*, donde se estudian las irregularidades oracionales¹⁹². Así pues, la sintaxis para San Pedro queda dividida en tres niveles¹⁹³:

SINTAXIS {

- sintaxis de concordancia
- sintaxis de régimen
- sintaxis figurada

Además de esto, San Pedro dedica un apartado al orden y colocación de los elementos de la oración y otro a los 'vicios' de la oración, el barbarismo y el solecismo.

Es importante destacar el sistema descriptivo de San Pedro, basado principalmente en los textos del corpus. Este hecho conlleva una ampliación de los fenómenos estudiados y la consecuente ampliación del espacio dedicado a la sintaxis en la estructura gramatical; como ejemplo, se pueden citar los siguientes datos: el espacio ocupado por la sintaxis de concordancia y la de régimen (la llamada sintaxis propia o natural) en el *Arte* representa un 20% de las páginas dedicadas a la Analogía y a la Sintaxis; la Sintaxis del *Arte kastellana* de Correas ocupa sólo el 7% y la de la *Gramática* académica de 1771 asciende al 9'5%¹⁹⁴.

¹⁹¹ La influencia de Restaut es muy importante también, aunque no en las consideraciones generales acerca de la sintaxis. La razón es que el maestro francés no incluyó un apartado dedicado con exclusividad a los aspectos sintácticos, sino que los trata de forma particular en cada clase de palabras y añade un apartado independiente sobre los casos.

¹⁹² Este apartado aparece también en Correas y en la *Méthode*.

¹⁹³ GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, p.76, habla de la inclusión de las figuras en la tradición anterior a 1771 y de la consiguiente división de la sintaxis en dos clases, *propia* y *figurada*, y afirma que San Pedro (n. 133) divide la sintaxis en esas dos clases. Sin embargo, en nuestra opinión, para el escolapio la sintaxis figurada es un aspecto más de la construcción oracional, al mismo nivel que la sintaxis de regencia o de concordancia e incluso, de los aspectos de orden y colocación.

¹⁹⁴ Los datos corresponden a LLITERAS, «Corpus de autoridades...», p.66.

2.5.2. Sintaxis de concordancia

La sintaxis de concordancia corresponde al estudio de los accidentes gramaticales como índice de relación entre dos elementos, uno de los cuales es el principal, ya que impone sus marcas morfológicas a otro que depende de él. Así, las relaciones de concordancia pueden ser de tres tipos, según establecía la tradición:

- a. De adjetivo con sustantivo
- b. De relativo con su antecedente
- c. De nombre y verbo

San Pedro determina, siguiendo muy de cerca a la *Méthode*¹⁹⁵, la obligatoriedad del elemento principal, es decir, la presencia de un adjetivo, un relativo o un verbo supone siempre la existencia, esté presente o no en la oración, de un elemento nominal que les impone sus marcas. Esto es importante pues implica que sea imposible la aparición de un verbo sin sujeto explícito o implícito, con lo que se rechaza la existencia de verbos u oraciones impersonales.

a. *Concordancia de adjetivo con sustantivo.* San Pedro introduce tres reglas de concordancia entre el adjetivo y el sustantivo que lo rige. En primer lugar, el adjetivo debe concordar con su sustantivo, expreso o sobreentendido, en género y número. Correas incluye aquí también el caso (*Arte grande*, p. 359), pero ya Villalón y Jiménez Patón, como San Pedro, afirman que sólo conciertan en género y número¹⁹⁶; en realidad, para el escolapio, la relación casual se estudia en la sintaxis de regencia principalmente, pero no excluye aquí una referencia a este tipo de concordancia entre sustantivo y adjetivo que, para él, viene determinada por el hecho de que «ambos se ponen bajo de un mismo artículo» (II, p. 100). Esta regla primera se aplica no sólo a los adjetivos, sino también a los artículos, los pronombres y los participios, ya que tienen variación de género y número.

La regla segunda se refiere a la concordancia de un adjetivo que acompaña a varios sustantivos, el cual ha de ponerse en plural, a no ser que los sustantivos tengan una significación similar.

¹⁹⁵ «Car il n'y a point d'adjectif qui n'ait son substantif, ni de relatif qui n'ait son antécédent, i de verbe qui n'ait son nominatif, soit qu'on l'exprime ou qu'on le suppose» (p. 355).

¹⁹⁶ Cfr. RAMAJO, *Gramáticas...*, p. 215.

La tercera se refiere a la concordancia de un adjetivo con varios sustantivos de género diferente; así, «deverá concertar con el más noble que es el masculino i luego el femenino». Esta referencia a la ‘nobleza’ (‘dignidad’ para Correas) está también en la *Méthode*: «le masculin est plus noble que les deux autres genres» (p. 364).

b. *Concordancia de relativo y antecedente*. En este punto, sigue San Pedro casi al pie de la letra a Lancelot, incluso en el ejemplo del *Bellum Gallicum* de César. Afirma el escolapio que el relativo «se deve considerar como puesto entre dos casos de un mismo sustantivo bien que uno de ellos de ordinario se calla» (II, pp. 100-101)¹⁹⁷. Con esta afirmación, se refiere a la repetición en algunos autores latinos, como el mismo César, del antecedente tras el relativo y, de hecho, lo identifica, a pesar de la apreciación inicial, como un fenómeno del habla vulgar antigua (II, p. 101).

San Pedro afirma que el relativo concierta con su antecedente en género, número y persona¹⁹⁸. Sin embargo, un poco más adelante se ve obligado a matizar esta observación y dice que «El relativo en español de ordinario se pone sin artículo o nota de género o número, sino simplemente *quien* o *que*» y especifica que la concordancia personal se debe a que el relativo se refiere a la misma persona que su antecedente.

c. *Concordancia de nominativo y verbo*. San Pedro indica que el verbo ha de concertar con su nominativo, es decir, con su sujeto, en número y persona; ésta es la primera regla y las siguientes son matizaciones o añadidos a ésta; así, dice que dos singulares hacen un plural, o lo que es lo mismo, dos sujetos en singular exigen un verbo en plural. En este sentido, indica también que los colectivos en singular, por *silepsis*¹⁹⁹, pueden llevar el verbo en plural.

La última regla se refiere a la concordancia personal y establece, de nuevo en la línea de Lancelot, una gradación entre las tres personas según su ‘nobleza’; así, la primera es más noble que la segunda y ésta, a su vez, es más noble que la tercera²⁰⁰.

¹⁹⁷ «Le relatif (...) doit ordinairement être considéré comme entre deux cas d’un même substantif, exprimés ou sous-entendus» (p. 358).

¹⁹⁸ Esta referencia a la persona (que no está en la *Méthode*) aparece ya en Nebrija: «la tercera concordia es del relativo con el antecedente, porque an de concertar en género, número i persona, como diziendo: *io amo a Dios, el cual a merced de mí, el cual* es del género masculino porque Dios es del género masculino..., *el cual* es de la tercera persona, porque Dios es de la tercera persona» (vid. RAMAJO, *Gramáticas...*, pp. 215-216). Correas también habla de la persona con relación al relativo, aunque este autor establece esta concordancia entre el relativo y el verbo (*Arte grande*, p. 360).

¹⁹⁹ Esta figura es una de las cuatro que explica en el capítulo dedicado a la sintaxis figurada (II, pp. 133-139).

²⁰⁰ «La premiere Personne est plus noble que la seconde, & la seconde que la triosième» (*Méthode*, p. 364).

Esto conlleva, asimismo, una reflexión en torno al orden de aparición de los pronombres personales, según marcan las reglas de cortesía, ya que es diferente el uso castellano, que antepone la segunda persona, al latino, que coloca primero al emisor; para San Pedro, el uso latino es más «conforme a la gramática i naturalidad» que el castellano (II, p. 104). Aunque la referencia al tratamiento aparece también en Correas (*Arte grande*, pp. 362-363), San Pedro la toma claramente de Lancelot (*Méthode*, p. 366), quien se limita, como el escolapio, al orden diverso de las personas entre el latín y el, en su caso, francés.

Con relación al número, remite a la concordancia entre sustantivo y adjetivo e indica que más adelante volverá sobre «el llamado vulgarmente verbo impersonal».

2.5.3. Sintaxis de regencia

2.5.3.1. El régimen verbal

La sintaxis de regencia se divide en el *Arte* en dos bloques: por una parte se estudian las relaciones que se establecen en el seno de la oración alrededor del verbo como elemento nuclear y por otra aparece un estudio individualizado de los casos.

Como ya se dijo al hablar del verbo en la Analogía²⁰¹, San Pedro distingue entre *verbo sustantivo*, «el que significa la afirmación con determinación de tiempo, número y persona» (II, p. 105), que es el verbo *ser*, aunque se admiten también, para las cuestiones de régimen, los pseudocopulativos *estar* y *parecer* «i otros en que el atributo se refiere derechamente al nominativo del verbo» (II, pp. 105-106), y *verbo adjetivo* «una palabra que señala la afirmación de algún atributo con determinación de persona, número i tiempo» (II, p. 106)²⁰².

El escolapio establece cinco tipos de verbos adjetivos, *activo*, *neutro*, *pasivo*, *reflexivo* y *recíproco*²⁰³, conforme a un criterio de tipo funcional que lo aleja de las habituales clasificaciones de *genera verbi*, dispuestas según un criterio morfológico (como sucede con Nebrija o Gayoso) y también de clasificaciones «en cuanto al modo

²⁰¹ Se remite a ese apartado para la definición y características del verbo, que San Pedro reitera de nuevo en la Sintaxis de regencia.

²⁰² En este apartado, San Pedro sigue con gran fidelidad a Restaut (1770, art. IV).

²⁰³ En la Analogía, sin embargo, había incluido: *activo*, *neutro*, *pasivo*, *impersonal* y *recíproco* (II, p. 71)

de sinificar», establecidas primeramente por Prisciano y que, en nuestra tradición, todavía aparecían en Correas²⁰⁴.

Las clases de verbos entran dentro de la sintaxis de régimen al ser entendida ésta como el estudio de las relaciones que contrae el verbo con los casos regidos; así, se establecen las cinco clases en función de esas relaciones²⁰⁵. Este hecho, fundamentar la división en el régimen verbal, que puede ser muy variado, lleva a San Pedro a determinar que, en realidad, es innecesaria la multiplicación de las clases y «poco fundada en la naturaleza del régimen de los verbos, que todos lo tienen de un modo uniforme i según unas mismas reglas» (II, p. 111).

La variabilidad viene dada por los tipos de regencia que puede tener un verbo²⁰⁶, de una parte la «regencia directa o absoluta», que corresponde al acusativo, y por otra la llamada «regencia indirecta», «régimen relativo», o de complemento preposicional, que corresponde al dativo, ablativo y genitivo; San Pedro explica que el diverso modo con que la significación de un verbo puede referirse a diversos nombres depende ya no de su ‘clase’ sino del movimiento del verbo hacia su caso régimen, determinado, en gran medida, por la preposición que le acompaña.

Esto es importante porque supone no sólo el rechazo a una división artificial fundada en el sistema latino, sino también el asomo de una comprensión de las relaciones oracionales fundamentada en lo que luego se entenderá como ‘complemento’. Afirma Lliteras que este enfoque abre el camino para el reconocimiento de que la transitividad depende del predicado y no sólo del verbo. De hecho, San Pedro es consciente de que el régimen no es exclusivo del verbo, sino que puede aparecer en otras clases de palabras como los adjetivos derivados de verbos (II, p. 112) y además, admite que el verbo pueda regir otros verbos, como infinitivos, e incluso proposiciones enteras por medio de la conjunción *que* (II, p.110), con lo que amplía sobremanera la noción tradicional de *régimen*²⁰⁷.

²⁰⁴ Cfr. LLITERAS, «Benito de San Pedro...», p. 519. Hemos seguido este trabajo para el desarrollo de este punto.

²⁰⁵ Incluso el verbo sustantivo se explica en virtud de su régimen, en este caso, por la ausencia de dicho régimen, ya que su única función es ejercer de nexo de unión entre un sujeto y un predicado: «propriamente no tiene régimen y, así, pide un nominativo antes i un nominativo después» (II, p. 108).

²⁰⁶ Lliteras («Benito de San Pedro...», p. 521) considera que San Pedro sigue en este punto, muy probablemente, a los continuadores de Port-Royal: Buffier, Restaut y Girard. Según hemos podido comprobar, se trata concretamente del segundo de ellos, Restaut.

²⁰⁷ El régimen era entendido como una variación formal que sufren las palabras, como una dependencia de casos por parte de la palabra ‘subordinada’. Por eso la variación casual era estudiada dentro de los accidentes del nombre.

El escolapio, que considera la transitividad como un hecho específico del régimen²⁰⁸, establece una división de los verbos en *activos* y *neutros* según la naturaleza de la acción expresada por el verbo; así, el verbo *activo o transitivo* es aquel «por quien se expresa una acción que pasa fuera del sugeto, que es el principio de ella» (II, p. 106), mientras que el verbo *neutro, absoluto o intransitivo* es aquel «que no expresa acción o expresa una que no sale fuera del sugeto» (II, p. 107). Este criterio había aparecido ya en la *Méthode* y en Restaut²⁰⁹. Consciente de la importancia del régimen verbal, distingue también en este sentido entre ambos tipos:

El verbo activo tiene o puede tener cualquier nombre con acusativo de regencia directa (...) El verbo llamado vulgarmente neutro rige un acusativo de su misma significación que de ordinario se calla por *elipse*, i algunas veces se expresa, v.g. *peleo una sangrienta batalla* (II, pp. 109-110).

En cuanto al verbo *pasivo*, San Pedro afirma que propiamente no lo hay en castellano, aunque considera que se puede suplir con el participio de pretérito de cualquier verbo junto con el auxiliar *ser* en todos los tiempos. La regencia varía en estos verbos pasivos respecto de los activos: el llamado ‘caso directo’ (frente al resto, que son considerados ‘casos oblicuos’) del verbo activo pasa a sujeto del verbo pasivo («se hace nominativo»), y el sujeto del activo pasa a ser régimen del pasivo «que se pone en ablativo con *de* o en acusativo con *por*» (II, p. 113), la elección de un caso o de otro depende del tipo de acción expresada por el verbo; así, si expresa acción corporal toma *por* y si es acción del ánimo, *de*.

El escolapio incluye dos clases más de verbos: *reflexivos* y *recíprocos*²¹⁰:

Los verbos reflexivos i recíprocos son aquellos en que el nominativo i el régimen se refieren a una misma persona o cosa, tienen la misma construcción directa o

²⁰⁸ Lo cual, según Lliteras (art. cit., p. 520), carece de precedente en la tradición española dado que, en general, los gramáticos españoles trataban de los verbos activos y neutros en el capítulo dedicado a la sintaxis verbal, porque consideraban que los géneros del verbo determinan diversos comportamientos sintácticos o de construcción, pero no de régimen. Es posible que San Pedro siga en este punto el modelo de Arnauld y Lancelot, quienes, a su vez, reflejan la influencia del Brocense.

²⁰⁹ En la *GGR*, además, se distingue entre *action réelle*, la que termina en un sujeto o entidad independiente del pensamiento, y *action intentionnelle*, la que termina en un objeto o entidad que sólo la concibe el entendimiento (*GGR*, II, cap. 18), doctrina que parece reflejar la definición de Restaut y del escolapio.

²¹⁰ En la Analogía define el recíproco como «aquel que expresa un sugeto que obra sobre sí mismo, i se conjuga siempre con los pronombres conjuntivos *me, te, se* puestos entre el nominativo i el verbo», II, p. 71.

indirecta que los activos o pasivos, v.gr. *Yo me divierto; Él se ofende de mis palabras.*
Lo mismo sucede en los reflexivos pasivos, v.gr. *Se esparce la noticia de tu partida*” (II, p. 114).

La tradición anterior a San Pedro (Nebrija, Correas, etc.) habla únicamente de construcciones pronominales y es el escolapio, según considera Gómez Asencio²¹¹, el primero en contemplar como una subclase verbal el *recíproco*; sin embargo, como ya indicamos, aparece con anterioridad en Gayoso. Defender la existencia de esa subclase será la actitud más generalizada desde 1771, aunque sin unanimidad entre los autores respecto a la terminología ni a los tratamientos propuestos. San Pedro toma la novedad, como otras, de Restaut²¹².

Aunque San Pedro habla de los impersonales, no los incluye en la división de los verbos adjetivos, algo que sí hace en la Analogía. La doctrina del escolapio supone una ruptura con la tradición hispánica de línea nebrisense. Por un lado, siguiendo el principio puertorrealista de que lo propio del sujeto es la capacidad de formar una proposición lógica regular (con sujeto, cópula y atributo), niega la existencia de verbos impersonales si por ello se entiende que pueda haber verbos que carezcan de sujeto (lógico): «verbo impersonal no ai en propiedad, porque no puede aver afirmación sin sujeto o nominativo de ella» (II, p. 114)²¹³. Por otro lado, rechaza que lo esencial del verbo impersonal sea su peculiar conjugación defectiva, ya que, para él, por encima del criterio formal está el sintáctico: «aquellos (verbos) en que no se expresa el nominativo u el sugeto se llaman impersonales, como *llueve, nieva, truena, importa...*» (II, p. 114). La particularidad del verbo impersonal es que forma una proposición con sujeto elíptico, según había establecido el Brocense²¹⁴. Además, San Pedro distingue dos clases de verbos impersonales, pues advierte que no todos los que comúnmente vienen admitiéndose presentan los mismos comportamientos morfológicos y sintácticos: los que «lo son por su naturaleza» (*llueve*) y los que «se pueden llamar impersonales por construcción» (*se dice, dicen*), pero advirtiendo que «todos los verbos se pueden

²¹¹ GÓMEZ ASENCIO, *Subclases...*, p. 154.

²¹² «[Verbe réfléchi] c'est un verbe dont le nominatif & le régime signifient la même personne ou la même chose», 1770, p. 249 y ss.

²¹³ De la misma opinión se manifiesta Restaut (1770, p. 259).

²¹⁴ El Brocense defiende en su *Minerva* que un verbo sin sujeto no significa nada y que, por consiguiente, en todos los verbos llamados impersonales debe sobreentenderse un sujeto cognato (*cursus currit, pluvia pluit*, etc.). La doctrina de Sanctius fue reelaborada por Lancelot primero en la *Méthode* y luego en la *GGR*, de donde probablemente tomara Restaut y, desde él, San Pedro la teoría de los verbos impersonales.

considerar en este segundo sentido» (II, p. 73)²¹⁵. Con relación a esto, más adelante, critica el error en el que incurren los gramáticos al llamar impersonales a este tipo de verbos, puesto que constituyen proposiciones con sujeto expreso:

I a esta imitación (aunque no con verdad) se llaman impersonales todos los verbos precedidos del nombre general *se*, como *se dice*, *se cree*, *se ama*, *se lee*, *se oye*, etc. I se llaman así porque en la lengua latina se explican por la tercera persona de singular de la pasiva; v. gr. *Dicitur*, *creditur*, *amatur*. Pero en estos el verdadero sugeto o nominativo es la proposición que viene después de la partícula *que*; v.gr. *Se dice que Homero fue ciego*; el nominativo o sugeto es *Homero fue ciego* (II, p. 115)

Los planteamientos racionalistas que buscan la reconstrucción de los sujetos elípticos en las frases impersonales lo conducen a un análisis sintáctico erróneo de la forma *ai*:

Se toma por el verbo ser *i* tiene su misma significación. Le llaman impersonal, porque aunque tenga su nominativo *i* sea plural, él siempre se pone en singular. I se dice bien: *ai*, *avía*, *avrá muchos peces en la mar* (II, p. 115)

Aunque San Pedro asume plenamente los planteamientos del racionalismo francés en el tratamiento de la impersonalidad, no por ello deja de lado las fuentes autóctonas; como se ha visto en otras ocasiones (por ejemplo, el caso del artículo), el escolapio desea aunar todo el conocimiento que le procuran sus modelos y, en este sentido, se hace eco también de la doctrina de Correas, quien ya rechazó la noción morfológica de los verbos impersonales y buscó un modo de reconocer el sujeto en ese tipo de construcciones²¹⁶.

2.5.3.2. El sistema casual

Tras el régimen verbal, pasa San Pedro a explicar los casos; esta explicación no aparece incluida ni por Arnauld y Lancelot ni por Correas en la sintaxis sino en el

²¹⁵ Llitteras considera que «el reconocimiento de este nuevo tipo de construcción impersonal, probablemente nuevo en la tradición española, constituye un importante avance en el desarrollo de nuestra sintaxis» (art. cit., p. 523).

²¹⁶ Véase LLITTERAS, «Benito de San Pedro...», pp. 524-525.

apartado dedicado al nombre, como un accidente más²¹⁷. Por su parte, Restaut incluye un apartado independiente denominado «Explication des Cas», al mismo nivel que otros capítulos dedicados a explicaciones sobre puntos particulares como el artículo²¹⁸.

Para San Pedro, el caso es un índice de relación sintáctica, más que formal, y, por tanto, un aspecto que debe ser considerado dentro de la sintaxis de régimen:

Se a dicho que los casos sirven para denotar las diferentes relaciones que las cosas pueden tener entre sí. I por ellos se conocen los estados diferentes en que se puede considerar un nombre o pronombre i aun el infinitivo (II, p. 116)²¹⁹.

a. *Nominativo*. El escolapio considera que éste es el caso por el que «se nombra la cosa absolutamente o como sugeto de una proposición» (II, p. 116). Esto es interesante porque junto a la tradicional caracterización del nominativo como caso que nombra, aparece la vertiente funcional: es el caso del sugeto; para él, de hecho, nominativo y sugeto son términos sinónimos, como se puede apreciar en la explicación del verbo impersonal. Lo característico del nominativo, frente al resto de los casos, es que no puede ser regido, ya que «está destinado a significar alguna cosa como principio de alguna acción o relación, i toda regencia es término de acción o relación, luego el nominativo no puede ser regido» (II, p. 116). Esta es una opinión contraria a la que mantenía la tradición medieval y ya fue sostenida por el Brocense y sus seguidores. San Pedro, como se pudo apreciar en la sintaxis de concordancia, considera que el nombre rige al verbo y no al contrario; es el nominativo y no el verbo el que gobierna toda la construcción de la oración²²⁰. Esto, que en principio parece ir contra la concepción habitual del verbo como elemento nuclear de la oración²²¹, es el resultado de una mala

²¹⁷ Sin embargo, admiten en ese apartado observaciones aisladas acerca de determinados usos de los casos; véase, por ejemplo, el *Arte grande*, pp. 366-369 o *Méthode*, pp. 370-374, donde aparecen explicaciones sobre el genitivo. Para este tema, puede consultarse, además, DONZÉ, *Gramática general...*, pp. 168-179. Como ya explicamos, esto es debido a que se presta mayor atención a las posibles variaciones que sufren las palabras regidas y no se entiende, pues, el régimen como una relación o dependencia de tipo sintáctico o semántico sino de tipo formal. (cfr. CALERO VAQUERA, *Gramática española...*, pp. 206-207).

²¹⁸ Pese a esta diversa concepción estructural, San Pedro sigue en este punto a Restaut sin excesivas variaciones.

²¹⁹ En la Analogía, los define de la siguiente manera: «Los casos sirven para expresar los diferentes respetos que tienen las cosas unas con otras, i son seis: *nominativo, genitivo, dativo, acusativo, vocativo i ablativo*. Los latinos i griegos los distinguían por la diversa terminación de la palabra; nosotros, los italianos i los franceses, a imitación de los árabes i hebreos, los distinguimos por el artículo con las preposiciones *de, a, en, &c.*», I, p. 126.

²²⁰ Así, siempre que aparezca un verbo sin nominativo se ha de considerar que este está ‘oculto’, con lo que el escolapio se refiere de nuevo a la teoría de la elipsis sanctiana.

²²¹ Para este tema véase LOPE BLANCH, *op. cit.*, cap. V.

interpretación o de una aceptación hasta el último extremo de las teorías en torno a la impersonalidad del Brocense (y de Correas): «verbum per se sumptum nihil est nisi vox quaedam, nihilque prorsus significat nisi accedat suppositum»²²²; esto es, si no puede haber oración sin nominativo, o mejor, sin sujeto es porque, en realidad, es el sujeto el elemento central de la oración y no el verbo. El nominativo, por esta razón, se llama ‘caso directo’, mientras que el resto son ‘casos oblicuos’ o ‘indirectos’ porque siempre aparecen regidos²²³.

b. *Genitivo*. Este caso, que se manifiesta por medio de la preposición *de*, expresa una relación de posesión, es decir, «la relación de una cosa que pertenece a otra de cualquier manera que esto sea» (II, p. 117).

San Pedro, al igual que Restaut y la *GGR*, –que se inspira en la práctica escolástica–, distingue los tipos de genitivos según la relación que estos establecen entre el poseedor y la cosa poseída:

- De parte al todo (*el dedo de la mano*).
- De causa y efecto (*las obras de Toledo*).
- De atributo y sujeto (*la bondad del corazón*).
- De posesión y propiedad (*el dueño de la casa*).

Tras los tipos, establece el escolapio las reglas sintácticas que determinan la aparición de un genitivo en la oración; así, precisa que son los sustantivos los que habitualmente se acompañan de genitivo, aunque indica que pueden ser regidos, asimismo, por adjetivos «como los de alabanza, vituperio, de abundancia i de carestía; v. gr. *Digno de la corona; lleno del conocimiento de Dios*» (II, p. 118).

Contrariamente a la opinión de Restaut –quien sigue a Port-Royal (y al Brocense)–, San Pedro considera que los verbos sí pueden regir genitivo, siempre y cuando expresen relación de propiedad, posesión o la falta de ella (privación): *carezco de las cosas necesarias*²²⁴. También puede aparecer como régimen de un genitivo.

²²² *Minerva*, edición de 1562, cap. 20, p. 97, *apud* RAMAJO, *Gramáticas...*, p.214.

²²³ Esto aparece explicado con toda claridad en Restaut: «On l'appelle encore cas direct, parce qu'il sert à nommer directement les choses, & que d'ailleurs il gouverne directement toute le construction de discours. Les autres cas au contraire sont appelés obliques ou indirects, parce qu'ils s'emploient ordinairement à la suite d'autres mots qui les régissent», 1770, p. 369.

²²⁴ El escolapio considera necesario aclarar este punto y los ejemplos son más abundantes de lo habitual, así, utiliza, además de ejemplos propios como el citado, dos fragmentos de Garcilaso (Égloga II) y otros dos fragmentos de Fray Luis de León.

San Pedro habla también de las preposiciones que rigen genitivo, aunque ya había hecho referencia a esto en el apartado de la Analogía dedicado al estudio de esta parte de la oración, por lo que, en realidad, lo que hace es ejemplificar los diferentes usos de esas formas con textos diversos de los clásicos áureos.

En último lugar, se refiere a la costumbre de nombrar una cosa o un lugar mediante un nombre común o un adjetivo determinado por el nombre propio en genitivo: *la ciudad de Huesca, el bovo de Juan* (II, p. 123)

c. *Dativo*. San Pedro considera que el dativo expresa una «relación de atribución». Esta *atribución* «es todo aquello que se ordena a otro como para su *provecho* o *daño*, o como para su *fin* i *descanso*». Esta definición, por otra parte no demasiado clara, la toma San Pedro de la *Méthode*:

Le datif, selon que porte son nom, qui vient de donner, marque toujours quelque acquisition ou attribution, en bien ou en mal, ou bien quelque rapport, soit dans les choses, soit dans l'intention, étant toujours comme la fin à laquelle rapporte quelque chose (p. 380).

Así pues, se entiende que el dativo indica el término o fin de la acción que expresa el verbo. El escolapio asegura que todos los dativos, tanto en latín como en castellano, expresan alguna clase de atribución y que es muy habitual el uso de este caso, que se manifiesta por medio de las preposiciones *a* o *para*.

d. *Acusativo*. «Por el acusativo se expresa el término de una acción directa, i así, es el caso del régimen absoluto de los verbos activos i de algunas preposiciones» (II, p. 125); lo que caracteriza, pues, al acusativo, es que la acción encuentra en él un punto de llegada exterior al agente (recuérdese la definición de verbo activo)²²⁵. San Pedro habla también de las preposiciones que rigen acusativo y, al igual que en el capítulo correspondiente de la Analogía, el peso de la lengua latina es muy importante, como, de hecho, él mismo señala: «son todas las correspondientes en la lengua latina preposiciones de acusativo» (II, p. 127).

²²⁵ Esto está muy cercano a la posterior noción de ‘complemento directo’; de hecho, el escolapio habla de ‘acusativo directo de persona’, aunque no aparece ningún ‘acusativo indirecto’.

e. *Vocativo*. Para San Pedro el vocativo, al igual que el nominativo, no expresa una relación, sino que sirve para nombrar a la persona a la que se habla o a una cosa que se personifica; de hecho, con los imperativos, el vocativo funciona como sujeto del verbo. Se caracteriza por ir acompañado de la interjección *o*, aunque también puede ir solo, y por estar siempre en segunda persona, al igual que los verbos, ya que se sobreentiende siempre *tú* o *vos*; es decir, que aunque aparezca *Tierra oye mis palabras*, se ha de entender siempre como *tú oye mis palabras*.

f. *Ablativo*. Para el escolapio «ablato vale lo mismo que separativo o privativo», aunque no es esta relación de división, separación o privación la única que puede expresar; también indica «alguna acción de movimiento o instrumento mediante algunas preposiciones». La primera era la que habitualmente aparecía en la definición de este caso, aunque, como se aprecia en los ejemplos, ablativo parece ser cualquier relación establecida mediante una preposición que no responda a los parámetros establecidos para genitivo, dativo y ablativo; San Pedro prescinde aquí, como Restaut, de la doctrina de Arnauld y Lancelot, para quienes, de hecho, el ablativo «no se inventó para indicar solamente una relación particular, sino para unirlo a cada una de las partículas denominadas *preposiciones*»²²⁶, y prefiere delimitar someramente las relaciones que puede establecer.

Con relación al ablativo regido por la preposición *de*, el escolapio admite que, formalmente, no se diferencia en nada con el genitivo; sin embargo, en su afán por diferenciarlos incurre en una contradicción con su teoría anterior, ya que determina que el genitivo depende siempre de un nombre mientras que el ablativo depende de un nombre o adjetivo que denote separación o privación «de aquí se sigue que los nombres que tienen el artículo común al genitivo i ablativo se deven reputar por ablativos siempre cuando se rigen de verbo» (II, p. 130).

Por último, tras haber ejemplificado los usos de las diversas preposiciones que rigen ablativo, señala la correspondencia entre los adverbios de lugar *en dónde?*, *a dónde?*, *por dónde?* y *de dónde?*, que equivalen plenamente a los adverbios latinos, con los casos y preposiciones que constituyen la respuesta a esas preguntas.

²²⁶ GGR, II, cap. VI, p. 27, *apud* DONZÉ, *Gramática general...*, p. 176.

Se sigue estableciendo un contraste continuo entre las gramáticas latina y castellana y la explicación de las relaciones sintácticas por medio de los casos, aún habiendo sido negada, en propiedad, la existencia de la variación casual en español, no es sino un medio de facilitar el aprendizaje. Esto se aprecia claramente en el capítulo quinto «Observaciones generales sobre el regimiento de los casos» (II, pp. 139-143). En este capítulo retoma toda la doctrina expuesta en la sintaxis de regencia y la vuelve a explicar, pero esta vez de forma muy sencilla y clara ya que

no es fácil para los niños el conocer el modo con que los verbos encaminan su acción o significado a un nombre como término, i que este modo de terminarse o recaer sobre él puede variarse casi en todos los verbos a arbitrio del que habla o escribe. I por esto se dice que, atendiendo a la regencia verdadera, en todos los verbos es una misma. (II, pp. 139-149).

Así, San Pedro, explica de nuevo los dos tipos de regencia, directa e indirecta, pero esta vez prescindiendo de explicaciones accesorias sobre clases de verbos, etc. y limitándose únicamente, con un criterio muy didáctico, a resumir el capítulo.

Añade también un capítulo dedicado al orden de los elementos en la oración (II, pp. 143-152), esto es interesante, no sólo porque tradicionalmente se venía considerando el orden como uno de los aspectos más importantes de la sintaxis (recordemos la definición del propio San Pedro), sino también porque constituye un punto de diferencia con la lengua latina. Así, reclama el ‘orden natural’ de las palabras en la oración para la lengua castellana, a pesar de ciertas licencias, frente a la latina y la griega. Igualmente, señala que, entre las vulgares, la francesa suele seguir este orden, pero no la italiana que «es más libre i sigue en esto a la latina» (II, p. 143). Tras una explicación de carácter general (primero el nominativo, luego el verbo con sus adverbios, etc.), pasa a establecer una serie de reglas que aparecen ampliamente ejemplificadas con textos de Fray Luis de León, Ercilla y Juan de Mena.

2.5.4. Sintaxis figurada

El objetivo de la sintaxis figurada es reducir las irregularidades sintácticas a un esquema regular por medio de ciertas figuras de construcción; así pues, en este apartado se recogen todas las desviaciones del orden natural o propio e intentan explicarse, aunque no desde una perspectiva puramente gramatical, sino desde el uso de las autoridades del idioma²²⁷.

San Pedro, siguiendo a Lancelot (quien, a su vez, está claramente influenciado por el Brocense) establece cuatro figuras:

a. *Pleonasmo*: cuando sobra alguna parte de la oración «la que se añade a la construcción que se debe según las reglas de la sintaxis propia» (II, p. 132); esa parte «que sobra» puede ser un artículo, una conjunción o alguna palabra.

b. *Elipse*: «es omisión o defecto de alguna dicción legítima según las reglas de la construcción»; esta omisión puede ser de un verbo, de una conjunción («cuando se expresa prontitud en alguna cosa»), etc. Bajo esta figura se comprende también la *zeugma*, «cuando falta el verbo u otra dicción en una o más partes del periodo, hallándose expreso en otra» (II, p. 136), y las diferentes variantes de ésta: *prozeugma*, *mesozeugma*, e *hypozeugma*. San Pedro considera tanto la elipse como la *zeugma* absolutamente habituales y necesarias en el uso de la lengua, tanto «que apenas ai cláusula en que no se platique» (II, p. 136). Esto se pudo apreciar claramente en la sintaxis de regencia.

c. *Sylepsis o concepción*: San Pedro habla de esta figura ya en la sintaxis de concordancia, dado que por ella se rompe la concordancia de género o número; se aplica especialmente a los colectivos que están acompañados por un verbo en plural, ya que «se atiende más al sentido que a la concordancia que expressan las palabras» (II, p. 138).

d. *Hyperbaton*: «sucede pues esta figura cuando no se observa el orden natural en la colocación de las palabras, poniendo antes la que va después» (II, p. 138); San Pedro considera que esta figura es muy necesaria en todas las lenguas «para la elegancia i suavidad de la habla» (*id.*), aunque apunta que ha de usarse con mucha discreción para

²²⁷ Esto aparece claramente en la *Méthode*: «La (syntaxe) figurée étoit celle qui s'éloignoit des régles ordinaires & naturelles, pour suivre certains tours particuliers, mais autorisés par l'usage des Savans» (p. 532).

no oscurecer el significado de la oración. Bajo esta figura recoge también la *tmesis*: «si la misma palabra se parte i entremedia se pone otra dicción».

Además de estas figuras, San Pedro dedica también un capítulo a los «vicios de la oración», que son el *solecismo* y el *barbarismo*. En este punto, sigue San Pedro la doctrina de Correas, quien había establecido como «vicios capitales de la habla»²²⁸ dos «espezies de barbaridad» el barbarismo y el solecismo. El escolapio los define de la siguiente forma:

a. *Barbarismo*: «que las palabras no sean castizas i puramente castellanas» (II, p. 153)²²⁹. En opinión de San Pedro, el barbarismo se puede cometer de tres maneras, aunque sólo cita dos:

- Admitiendo alguna palabra extranjera, sea francesa, italiana, latina, etc., fuera de aquellas que ya están sancionadas por el uso de los doctos.
- Corrompiendo la voz, quitando, añadiendo o trasponiendo alguna letra.

San Pedro establece ciertas pautas para evitar el barbarismo: en primer lugar, hay que buscar todos los medios posibles de expresar una idea antes que recurrir a un vocablo extranjero; en segundo lugar, si hay que transcribir las palabras de un autor extranjero o latino, es mejor recurrir a la traducción «como lo practicaron ya desde Juan de Mena, los grandes padres de nuestra habla» (II, p. 154); en tercer lugar admite el uso de extranjerismos castellanizados en los razonamientos facultativos y, en cuarto lugar, acepta el uso de voces creadas por derivación o composición por las autoridades del idioma.

b. *Solecismo*: el solecismo «vicia (la oración) en la forma o manera de ordenarla» (II, p. 155)²³⁰. Se puede cometer:

- Añadiendo algo a la oración contra sus reglas y sin necesidad. Dice San Pedro que este defecto era muy habitual entre los antiguos como Juan de Mena (II, p. 155)
- Cuando falta algo en la oración.
- Cuando se colocan las palabras contra el orden natural.

²²⁸ *Arte grande*, pp. 386-387.

²²⁹ Una de las denuncias habituales no sólo de los apologetas, sino también de los intelectuales en general en el XVIII es el afrancesamiento de la lengua y las letras castellanas; los autores ilustrados alzan la voz para reclamar la vuelta al casticismo y a la pureza del castellano, como, por citar algunos de los casos más extremos, Antonio de Capmany o Juan Pablo Forner. Cfr. LÁZARO, *Ideas...*

²³⁰ «El solecismo –dice Correas– es vizio intolerable que se comete contra el orden i concordia de las partes, desconzertando las concordancias», *Arte grande*, p. 387.

- Cuando no se respetan las reglas de concordancia y regencia entre las partes de la oración.

En general, la sintaxis en San Pedro, es un aspecto de la gramática más desarrollado que la Analogía; si en el libro II el escolapio hacía gala de una gran fidelidad hacia sus modelos y un gran eclecticismo, en la Sintaxis esto aparece matizado por dos razones, por un lado hay una mayor reflexión sobre los fenómenos sintácticos que le lleva a admitir dentro de la sintaxis de régimen cuestiones que para otros autores son apreciaciones de tipo formal o morfológico, como la explicación de los casos o la clasificación de los verbos; por otro lado, el escolapio no pierde de vista nunca su objetivo principal, que es la enseñanza de la lengua, por lo que los ejemplos y las explicaciones de textos y muy especialmente las traducciones de clásicos latinos, sirven de base constante a la doctrina sintáctica. Por lo demás, es muy consciente de la dificultad que conlleva explicar la sintaxis de una lengua, la castellana con los instrumentos de otra, la latina; así, tras haber hecho una amplia exposición de las diferentes relaciones sintácticas que aparecen en la oración recurriendo a los casos, resume y simplifica toda la doctrina en beneficio de sus alumnos.

A pesar de todo esto, el peso del Brocense, en cuanto a la sintaxis, tanto desde la tradición autóctona –Correas–, como desde la foránea –Restaut / Port-Royal–, sigue siendo evidente en este apartado del *Arte*.

2.6. La Prosodia

El libro IV del *Arte*, la Prosodia -a la que los griegos, según San Pedro, llamaron *Tono* o *Acento*- tiene como objetivo enseñar «la buena pronunciación de las palabras no sólo clara i distintamente, sino con el debido tenor» (II, p. 157); es decir, se trata de un capítulo dedicado a la acentuación. Esta equiparación entre prosodia y acento era habitual en nuestra tradición²³¹ y así aparece en Nebrija: «Prosodia, en griego, sacando palabra por palabra, quiere dezir en latín, acento; en castellano quasi canto» (p. 137). Esta concepción se mantuvo en el XVIII, como se puede apreciar en la gramática de Gómez Gayoso (pp. 349-364) o en la del propio San Pedro.

El escolapio compone un apartado muy breve, apenas cinco páginas, que contiene una égloga de Lope de Vega, *Bato el rústico*, a modo de ejemplo de uso de las palabras esdrújulas «para comodidad de los extranjeros» (II, p. 161). Esto es interesante, ya que San Pedro, al contrario que la gran mayoría de los autores de gramáticas castellanas, prescinde en todo momento de las referencias a los extranjeros. La enseñanza del español a éstos, como ya dijimos, no sólo fue uno de los motivos más importantes para la aparición de gramáticas en los siglos XVI y XVII, sino también una justificación tipificada en las obras escritas para españoles. En el *Arte*, se hace innecesario el recurso a los extranjeros como justificación, dado que es una obra con unas condiciones de aparición muy marcadas, esto es, se crea con la intención de usarla como manual para los estudiantes de latinidad de las Escuelas Pías en Valencia.

¿A qué se debe, en tal caso, esta referencia? La explicación es sencilla; como ya se ha indicado en varias ocasiones, San Pedro es un autor que aprovecha con gran tino todo el material gramatical que le ofrecen sus modelos y tanto Nebrija, como Correas o Miranda se extienden en las explicaciones prosódicas, precisamente, en beneficio de los extranjeros, ya que «en Rromanze [no haze tanta falta] à los castellanos, porque sabemos de coro las palavras de nuestra lengua, ni haze mucha en las otras lenguas vulgares à sus naturales por la mesma rrazon. Mas à todos en las axenas la haze

²³¹ El acento y los rasgos suprasegmentales, en general, apenas han sido atendidos por los estudiosos de nuestra historia gramatical. Sin embargo, contamos con dos trabajos que pueden servir de aproximación a estos aspectos y que han sido utilizados para la elaboración de este apartado: el artículo ya citado de M^a Luisa Viejo («Acento español...») y VELANDO, M.: «Los rasgos suprasegmentales en la tradición gramatical española», ALEZA, M. (ed.): *Estudios de Historia de la Lengua española en América y España*, Valencia, Universitat de València.

grande»²³². La deuda con Miranda es grande en este apartado, aunque la doctrina de Correas sigue teniendo un peso importante.

San Pedro define el acento –que, según él, fue inventado por los gramáticos²³³– como unas notas o señales que servían para «detener, subir o bajar más la voz sobre la syllaba en que se hallavan» (II, p. 158); en la línea de Correas, señala que los griegos tenían tres, grave, agudo y circunflejo, pero que «en nuestra lengua apenas tienen uso i ciertamente no se necesitan para la buena pronunciación de los vocablos» (*id.*). En el libro V, indica que «el accento en nuestra lengua es único i sólo tiene un oficio, que es hacer fuerza sobre la vocal donde se halla cargando allí la pronunciación del vocablo» (II, p. 212); la distinción entre acento gráfico (tilde) y acento de intensidad no queda demasiado clara, aunque es revelador que San Pedro se ocupe, a grandes rasgos, del primero en la Ortografía y del segundo en la Prosodia. El escolapio sólo reconoce y usa, en el ámbito gráfico, el acento grave (como Correas) y da ciertas normas, muy limitadas, para su uso. En el resto de los casos, afirma que el acento gráfico es inútil para los españoles, y que «aún en estos no se convienen los hombres doctos» (*id.*), es decir, se da perfecta cuenta de la multiplicidad de propuestas y del caos existente en el uso de los acentos en la escritura.

En la Prosodia, el objetivo es dar normas de pronunciación más que de escritura y ahí es donde el autor se extiende más. Para él, acento y cantidad silábica van unidos: establece una relación entre sílabas acentuadas, consideradas largas, y sílabas inacentuadas, consideradas breves; esto aparece también en Correas y en la ortografía académica de 1726, así como, aparentemente, entre las ideas defendidas por Mayans²³⁴, autores que junto con Nebrija y Mateo Alemán son reconocidos por el escolapio como sus modelos en materia ortográfica (II, p. 177). También Gómez Gayoso establece esta relación, aunque admite, como Nebrija, que la lengua castellana, en realidad, no tiene sílabas largas ni breves «y los que las admiten, parece que confunden la *cantidad* con el *accento*, que es cosa muy diversa. Sin embargo, para conformarnos con la común inteligencia, llamaremos breves aquellas syllabas que no deben tener *accento*, y largas aquellas que le (*sic*) piden» (p. 351). San Pedro parece ser de los que confunden y, en

²³² CORREAS, *Arte grande*, p. 98.

²³³ Esta idea aparece también en la *Méthode*: «Les Anciens ne marquoient point ces tons, parce que leur étant comme naturels dans leur propre langue, l'usage seul étoit suffisant pour les y accoutumer; au lieu que depuis *ils furent inventés*, ou pour arrêter la prononciation dans la langue, ou pour la faciliter aux étrangers» (p. 732). El subrayado es nuestro. La influencia de este tratado en el libro IV, como no podía ser de otra manera, ya que se trata de un manual de latín, es mínima y se limita a comentarios de este tipo.

²³⁴ Martínez Alcalde (*Ideas...*, pp. 397-401) señala que la postura de Mayans en este punto no queda clara.

este sentido, distingue tres situaciones respecto a la cantidad de las sílabas «para la recta pronunciación»: si la última sílaba es larga, la acentuación de la palabra es oxítona, si la última es breve y la penúltima, larga, la acentuación es paroxítona, y si tanto la última sílaba como la penúltima son breves y la antepenúltima es larga, la palabra tiene una acentuación proparoxítona, es esdrújula, aunque él no usa esa terminología –a excepción de los «versos esdrújulos» que señala en el texto de Lope (p. 161)–, se limita a señalar en qué sílaba se ‘carga’ la pronunciación. Se podría pensar, sin embargo, que se trata del mismo caso que Gayoso, es decir, que San Pedro está conservando la referencia a la cantidad en beneficio de su alumnado, como ocurre en otras ocasiones en las que se mantiene una distinción latina. Esto estaría en consonancia con el proyecto de San Pedro para la enseñanza conjunta de latín y castellano; sin embargo, la falta de referencias a este hecho o a la ausencia de la cantidad en español, que sí está en los modelos, nos hace dudar de esto.

El escolapio sólo ofrece dos reglas para distinguir los tres casos señalados: una para palabras que acaban en consonante y otra para palabras acabadas en vocal, aunque añade algunas apreciaciones acerca de la acentuación de los verbos, especialmente en los infinitivos, cuya terminación es «siempre larga» y remite a las conjugaciones de los verbos modelos para el resto (ya hemos visto cómo en la ortografía sí ofrece reglas para la acentuación de algunos tiempos); esta referencia a la acentuación de los verbos aparece también en Nebrija, aunque el escolapio parece haberlas tomado de Miranda, otro de sus modelos, quien da reglas para la acentuación de los infinitivos, el pretérito perfecto simple, el futuro imperfecto (estos tres recogidos por San Pedro) y el imperativo²³⁵. En relación con la acentuación verbal, habla de lo que ocurre cuando se añaden al verbo los pronombres enclíticos: «aunque aya dos consonantes queda breve (si lo era) la sílaba en que termina el verbo; v. gr. *quieren, quiérense, ámanlo, rendírnosle*» (II, p. 161)²³⁶. Observa el escolapio que esta pronunciación es originaria del griego y la conservan también los italianos.

En el caso de las palabras esdrújulas, señala el escolapio que están tomadas de palabras latinas y griegas con las dos últimas sílabas breves y por ello no se puede dar una regla fija.

²³⁵ Cfr. VIEJO, «Acento español...», p. 214.

²³⁶ Esta observación no está en Miranda ni en Correas pero sí en Charpentier (*La parfaite méthode pour entendre, écrire et parler la langue Espagnole*, París, Lucas Breyel, 1597). Cfr. VIEJO, «Acento español...», p. 215, n. 20.

Las observaciones de San Pedro sobre las cuestiones acentuales se caracterizan, en general, por su parquedad, ya que, en realidad, a sus alumnos españoles no les es necesario el conocimiento de reglas para pronunciar lo que ya saben. San Pedro es consciente de esto y de ahí la referencia a los extranjeros. El mantenimiento de la prosodia es, en este sentido, un reflejo de la tradición, pero sin demasiada importancia dentro de un manual dedicado a estudiantes españoles; incluso en el aspecto gráfico, el acento es tratado como un asunto menor.

2.7. La Ortografía

2.7.1. Definición. Principios generales

El libro V del *Arte* está dedicado a la ortografía que no consiste, para San Pedro, «en pintar las figuras con elegancia», es decir, no se trata de un apartado para enseñar a escribir, sino que consiste «en combinar las letras A, B, C, conforme a los principios fundamentales de esta Arte establecidos por el uso de los doctos» (II, p. 173). El escolapio indica que esos ‘doctos’ procuraron señalar «las diversas pronunciaciones por diversos caracteres o letras para que, oída la palabra, se pudiesse ella figurar con distinción por sus letras, i leídas las letras se conociesse su verdadero sonido o pronunciaci3n de la palabra» (II, p. 174); 3ste es para San Pedro el fin de la ortograf3a. Sin embargo, observa que no hay un acuerdo entre nuestros escritores a la hora de fijar una norma ortogr3fica y ese va a ser su objetivo:

Reducir a concordia los diferentes pareceres i establecer aquellas reglas que fijen para siempre la escritura, deducidas de esta Arte en que todos los doctos se convienen al menos en cuanto al uso (II, p. 173).

No pod3a ser de otra forma; si, en todo momento, el escolapio hace gala de su capacidad para acomodar en su obra la doctrina gramatical de diversos autores²³⁷, en materia ortogr3fica no deja de actuar en ese sentido y su doctrina se caracteriza por su car3cter conciliador. Este rasgo no s3lo afecta a las teor3as de diversos autores que pretende integrar, sino tambi3n a la admisi3n de las dos corrientes fundamentales en la codificaci3n ortogr3fica espa3nola, seg3n el criterio utilizado: la fidelidad a la pronunciaci3n de los ort3grafos fonetistas por un lado, y el respeto al origen de las voces de los ort3grafos etimologistas, por otro.

La pol3mica ortogr3fica del XVII entre partidarios de ambas corrientes –abierta por Mateo Alem3n y continuada por Correas, con oponentes etimologistas como Juan de Robles (1634) o Gonzalo Bravo Graxera (1631)– tiene una continuaci3n en el XVIII;

²³⁷ «Ecl3ctico, acumulador y habilidoso», son los adjetivos que le dedica G3mez Asencio (*Subclases...*, p. 133).

así, partidarios del respeto a la etimología son la Academia en su propuesta de 1726²³⁸ – postura que modifica en 1741–, Gabriel de Artabe (1732) o González de Dios (1724), mientras que, en el otro extremo, se encuentran autores como José Ipólito Baliente (1731) o Mayans. Sin embargo, tanto en el siglo XVII como en el XVIII la adhesión a uno u otro bando se produce por una radicalización de la polémica, pero, en la práctica, la aplicación de criterios no queda demasiado clara, como se puede apreciar en la doctrina de Mateo Alemán en el uso de *z*, *ç*, *c* y *s*, en la de Correas para *b* y *v* o en las observaciones de Mayans sobre el uso de la *qu*²³⁹.

Se podría decir que San Pedro se encuentra, dentro del sucinto panorama presentado, en una tercera corriente, que Calero Vaquera²⁴⁰ denomina «ecléctica y conciliadora», basada en el uso, en este caso, de los doctos, es decir, en el *consensum eruditorum* tradicional.

Este eclecticismo y la voluntad conciliadora se aprecian claramente en los cinco principios ordenadores que el escolapio establece para su ortografía: en el primero, San Pedro se muestra partidario de Quintiliano²⁴¹ y defiende la necesaria correspondencia entre pronunciación y escritura: «No se a de escribir de otro modo que se habla, ni se a de hablar de otro modo que se escribe», pero añade, con un claro respeto hacia la etimología, «no se opone a este principio escribir alguna letra que no se pronuncie, como tenga esto otros fines» (II, pp. 177-178); en el segundo principio, apoya el uso de letras que sirvan para manifestar la etimología, aunque no se pronuncien, como en el caso de la *h* o la segunda letra de *ss*, *ff*, *cc*, etc. Afirma que esto está autorizado incluso por el uso de aquellos que lo contradicen; no da ejemplos, pero, como sabemos, tiene razón; hasta los más extremos fonetistas se resisten a abandonar ciertos usos gráficos²⁴².

²³⁸ «Discurso Proemial de la Ortographía de la Lengua Catellana», incluido dentro del primer tomo de *Autoridades*.

²³⁹ Cfr. MARTÍNEZ ALCALDE, M. J.: *Textos clásicos sobre Historia de la Ortografía Castellana*, (comp. y estudio introductorio), Colección Clásicos Tavera, Digibis Publicaciones Digitales, Mapfre- Fundación Histórica Tavera, Madrid, 1999. Para este tema, puede consultarse también ROSENBLAT, A.: «Las ideas ortográficas de Bello», BELLO, A.: *Estudios gramaticales*, V, Caracas, Comisión editora de las *Obras Completas* de A. Bello, 1951, pp. IX- CXXXVIII; asimismo, ESTEVE, *Estudios...*

²⁴⁰ CALERO VAQUERA, M. L.: «El primer tratado de ortografía castellana publicado en el Nuevo Mundo», *Actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística*, Murcia, Nebrija V Centenario, 1994, vol. II, p. 56, *apud* MARTÍNEZ ALCALDE, *Textos clásicos...*, estudio introductorio.

²⁴¹ «Ego, nisi quod consuetudo obtinerit, sic scribendum quidque iudico, quomodo sonat», *apud* MARTÍNEZ ALCALDE, *Textos clásicos...*, estudio introductorio, n. 21. Esta autora indica que esta cita de Quintiliano se convierte, desde Nebrija, prácticamente en un lugar común para todos los ortógrafos del español, incluso para aquellos que se presentan como etimologistas.

²⁴² Es lo que autores como Rosenblat (*Nuestra lengua en ambos mundos*, Barcelona, Salvat, 1971, pp. 41-81) han llamado «fetichismo de la letra». Estos autores buscan justificaciones para ciertas pronunciaciones que diferencien dos letras que en realidad se pronuncian igual (por ejemplo *b/v*); así, en

El interés de San Pedro por mostrar claramente con la escritura el origen de las voces, está en consonancia con la inclusión del libro I dedicado a la historia de la lengua y con su proyecto de enseñanza conjunta del latín y del castellano. Sin embargo, no es partidario de llevar el criterio etimológico hasta sus últimos extremos y en el principio tercero matiza las indicaciones del segundo:

Cuando en los vocablos originales se hallase alguna letra que puesta en los españoles que derivan se alterase la pronunciación o se hiciese dudosa, no se a de escribir. Este principio se halla ya constantemente autorizado por el uso, sin embargo de la contraria práctica de los padres de nuestra lengua” (II, pp.178-179).

Con el último comentario, se está refiriendo al caos ortográfico que caracteriza a los Siglos de Oro tras la última gran transformación del sistema fonológico español, que se está cumpliendo en ese momento, y lo ejemplifica con las ediciones de diversos autores realizadas en la época²⁴³. El cuarto y el quinto principio vienen a reafirmar lo dicho y sostiene que a cada figura debe corresponderle un sonido diferenciado; admite, sin embargo, que una misma pronunciación se represente por varias letras, pero no el caso contrario: «sería grande embarazo que una misma letra en unas mismas combinaciones tuviese diversos sonidos, pues el letor no sabría darle el que corresponde» (II, p. 180), aunque sí es posible que una misma letra corresponda a dos sonidos siempre y cuando sea en diferentes combinaciones: «assí la *g* con la *a* es suave siempre *ga*, pero con la *e* inmediata es pronunciación modificada i de la garganta *ge*, a semejanza de los orientales» (II, p. 180).

El escolapio, como se ha indicado anteriormente, utiliza el uso de los doctos como criterio fundamental y a éstos se propone seguir, aunque cree necesario introducir una aclaración:

Digo esto, porque en el establecimiento de las lenguas a tenido de ordinario más poder la libre plática del vulgo, que la razón guiada meramente por principios filosóficos (...) por no aver tenido la mira a esta doctrina el célebre Antonio de Lebrija en su *Orthographía* habló más como filósofo que como gramático (II, p. 177)²⁴⁴.

la práctica se ha respetado el criterio del respeto a la pronunciación, pero en realidad se están conjugando los dos criterios, ya que se parte de una diferenciación etimológica.

²⁴³ Se refiere a la edición de la *Odisea* de Gonzalo Pérez (Salamanca, 1550) y a la de *Los nombres de Christo* de Fray Luis de León (1587), entre otras.

²⁴⁴ Esta crítica está en la línea de la *Orthographía* académica de 1741 (véase MARTÍNEZ ALCALDE, «La doctrina ortográfica...», p. 536, n. 13).

A pesar de esta crítica, reconoce a Nebrija entre sus modelos en materia ortográfica, al igual que, como ya hemos dicho, a Mateo Alemán, Correas, Mayans y la Academia.

En el primer capítulo de este libro, «Principios fundamentales», incluye también la distinción entre vocales y consonantes, según el criterio tradicional por el cual la vocal «suena por sí misma» y la consonante «no se puede pronunciar sin ayuda de una vocal» (II, p. 174). Las vocales son seis (*a, e, i, o, u, y*), las cuales «los latinos conservaron de los griegos», mientras que las consonantes se dividen, por un lado, en simples (*b, c, d, f, g, h, j, l, m, n, p, q, r, s, t, v, x, y, z*) y compuestas (*ch, ll, ñ, ph, rr*) y, por otro lado en mudas, «porque por sí solas no se pueden pronunciar en modo alguno, por estar cerrados los lugares por donde avía de salir aquel sonido, como la *d, p, t, c, g, &c.*» (II, p. 175), y semivocales, «porque suenan algún tanto por sí mismas» (*id.*)²⁴⁵.

Asimismo, define la sílaba como «ayuntamiento de letras o, por mejor decir, es aquello que se pronuncia en un sólo acento» (II, p. 175). Esta definición está en consonancia con la tradición establecida desde Prisciano²⁴⁶; así, Nebrija la define igualmente como «ayuntamiento de letras» (p. 12)²⁴⁷. San Pedro establece una distinción entre:

- Sílabas de una sola letra «la vocal a veces sola de por sí hace sylaba» (II, p. 175).

- Diptongos: «ayuntamiento de dos vocales en un acento o pronunciación i se cogen en una sylaba» (*id.*), aparece casi igual en Nebrija. San Pedro distingue trece tipos en castellano, al igual que Mayans y Gayoso y en contra de Nebrija, quien no registra *uo*. El escolapio añade a esto que no necesariamente siempre que aparecen dos vocales juntas se forma un diptongo y que estos casos se distinguen por el uso.

- Triptongos: «si se unen tres vocales en una sylaba i se pronuncian en un sólo acento, se llamará triptongo» y distingue cuatro en castellano.

²⁴⁵ Correas, sin embargo, rechaza esta división en su *Arte grande*: «las divisiones de mudas i semivocales que los Griegos i Latinos hizieron en sus abezedarios, no son para nosotros nezesarias, ni aproposito, ni aun para ellos veo que sean de ningun provecho, ni que esté bien hecha su division: i ansi no lo azertó, a mi ver, el Antonio en seghirla en su Arte de Romanze» (pp. 42-43). Para este tema puede consultarse MAQUIEIRA, M.: «La sílaba en la teoría gramatical del siglo XVI», *Estudios Humanísticos. Filología*, 7, 1985, pp. 99-123, y también MARTÍNEZ GAVILÁN, M. D.: «La sílaba en la teoría gramatical del siglo XVII», *Estudios Humanísticos. Filología*, 7, 1985, pp. 125-144.

²⁴⁶ «Syllaba est comprehensio literarum consequens, sub uno accentu, et uno spiritu, prolata», *apud*, MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas...*, p. 397, n. 59.

²⁴⁷ Citamos por la edición de Mayans de las *Reglas de Ortografía de la lengua castellana* de Nebrija (1735), edición facsimilar con estudio preliminar de A. ROLDÁN y A. ESTEVE, Murcia, 1992.

No añade nada acerca de las sílabas compuestas por consonante y vocal, en sus diferentes manifestaciones; su interés se centra, como hemos visto en el núcleo vocálico.

Antes de pasar a la descripción del sistema ortográfico de nuestro escolapio, vamos a hablar, de nuevo, de la crítica de Gayoso; la conversación IV (aunque en el prólogo indica que es la segunda)²⁴⁸ la dedica este autor a impugnar la ortografía de San Pedro; según indica, esta conversación «es una defensa de la verdadera y legítima Ortografía Castellana, ofendida por el autor del *Arte del Romance* con sus continuas contravenciones al uso y costumbre de nuestros autores y a los establecimientos de la Real Academia española» (p. X). Gayoso es un firme partidario de la ortografía académica, tanto que en su *Gramática* considera innecesario dar reglas para el uso de las letras, ya que el dictamen de la Academia, según indica, le exime de tal labor (p. 6). Gayoso acusa a San Pedro, como en otras ocasiones, de construir su obra a partir de fragmentos de otros autores:

El autor, o por mejor decir, *el zurcidor de ella engulló en su estómago intelectual algunas ortographías*; y como cargó tanto de ellas, estuvo a pique de reventar; pero por fin logró la *excreción* de la que él llamó *Ortographía Española*, en que se hallan todavía enteritos los bocados y crudos los retales de que quiso formarla (p. 257).

Su invectiva se dirige, más claramente que nunca, hacia el grupo valenciano encabezado por Mayans; no en vano, Gayoso reproduce un fragmento de las críticas de Salvador José Máñer a la *Ortografía Española* de Antonio Bordazar, publicada en 1728 y cuya aparición conllevó un ataque hacia los valencianos²⁴⁹. Gayoso, pues, acusa a San Pedro de plagiar las ortografías de Bordazar, principalmente, y de Mayans²⁵⁰ y para demostrarlo presenta una confrontación de citas que, sin embargo, no corresponden a la obra de Bordazar, sino a las *Reglas de Orthographía* de Nebrija de 1517, según la edición de Mayans de 1735, y a las *Reflecciones* que Mayans publicó junto con esas

²⁴⁸ *Conversaciones críticas...*, pp. 255-308. Este aspecto de la crítica de Gayoso ha sido estudiado por Martínez Alcalde («La doctrina ortográfica...»), pp. 551-557), a quien seguimos en este punto.

²⁴⁹ Para este tema, véase MARTÍNEZ ALCALDE, M. J.: «Las ortografías de Mayans y Bordazar: el fondo de una polémica», *RFE*, LXX, 1990, pp.143-159 y también, de la misma autora, «La doctrina ortográfica...».

²⁵⁰ Tras una larga lista de ortógrafos que, al parecer, debió consultar San Pedro, añade Gayoso: «Finalmente vería el autor del *Arte del Romance Castellano* la de su paysano *Antonio Bordazar* y las REFLECCIONES del señor Don Gregorio Mayans y Siscar sobre la Ortographía de Nebrija y diría: ¿qué he de hacer yo a la vista de tantos y tan buenos castellanos, que a excepción de tal qual, han seguido el uso y la costumbre? Yo no puedo dexar a los míos y así me dedicaré a copiarlos en la mayor parte y cayga el que cayere» (p. 268).

*Reglas*²⁵¹. Pese a esto, como ha demostrado Martínez Alcalde, la doctrina de San Pedro se aleja en varios aspectos fundamentales de los presupuestos de esos autores, aunque se observan, en algunos momentos, ciertas semejanzas.

2.7.2. El sistema ortográfico.

El escolapio inicia la explicación de su sistema con un cuadro en el que aparece el abecedario español con el nombre, figura, valor y silabación de cada una de las letras con las cinco vocales de este modo (II, pp. 182-183):

FIGURA			
<i>Mayusc.</i>	<i>Minusc.</i>	<i>Nombre.</i>	<i>Valor.</i>
A	a	<i>A</i>	<i>a</i>
B	b	<i>Be</i>	<i>ba, be, bi, bo, bu.</i>
C	c o qu	<i>Ce</i>	<i>ca, que, qui, co, cu.</i>
...

San Pedro registra veinticuatro figuras –veintitrés en realidad ya que aparece y dos veces, una con valor vocálico (en los nombres griegos) y otra con valor consonántico–; no obstante, aparecen recogidas bajo algunas de ellas las consonantes consideradas dobles o compuestas: *ch* (agrupada con la *h*), *l* (aparece como *l doble* agrupada con la *l*), *ñ* (*n doble*, agrupada con la *n*) y *rr* (*r doble*, agrupada con la *r*), así como las grafías etimológicas *ph* (agrupada con la *f*) y *th* (agrupada con la *t*). En la línea de Mayans y la Academia (1726)²⁵², no aparece *ç*; tampoco aparece *k*, en contra, esta vez, de los que reconoce como modelos (sí aparece en Correas, Mayans²⁵³ y la Academia). La *z* se encuentra a continuación de la *c*, ya que San Pedro parece tener en cuenta la alternancia entre estas dos grafías; también incluye, por la misma razón, *qu* junto a *c*, ambas con una única mayúscula *C*. En el caso de la *i*, la representación de su

²⁵¹ Cfr. MARTÍNEZ ALCALDE, «La doctrina ortográfica...», pp. 534-535.

²⁵² En el momento de la publicación del *Arte*, la ortografía académica había conocido tres ediciones, además del «Discurso Proemial sobre la Orthographía Castellana» (*Aut.*), en 1741, 1754 y 1763.

²⁵³ En el *Abecé*, afirma el de Oliva: «no necesitamos, pues, la K. Pero por quanto con ella se escriben algunos pocos nombres latinos i muchos estrangeros, la dejamos en el Abecé, más para la inteligencia de sus combinaciones voluntarias que para valernos de ella» (*apud* MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas...*, p. 422), es posible observar cómo, en este caso, Mayans acude a la etimología para justificar la presencia de una letra; en las *Reflecciones*, sin embargo, ya no la incluye en el cuadro de las letras españolas, fiel al criterio de fidelidad a la pronunciación, y en este parecer le sigue el escolapio.

valor no aparece igual que en el resto de las vocales (*a*, para *A*; *e*, para *E*, etc.), sino en combinación, formando diptongo: *ia*, *ie*, *ii*, *io*, *iu*.

En los nombres de las letras aparecen algunos casos dignos de mención, como *es* para la *s*, a pesar de que en la división de las consonantes la registra entre las semivocales e indica que éstas «en nuestra lengua suena por *e* antes *i* después» (II, p. 175), este nombre quizás lo tomara de Mayans, quien también la llama así²⁵⁴, al igual que la denominación de la *x*, como *ex*.

Este cuadro es muy similar al que Mayans coloca al principio de sus *Reflecciones* (también en el *Abecé*), por lo que Gayoso considera que San Pedro lo ha copiado de él. Sin embargo, a pesar de la similitud formal entre los dos cuadros, hay diferencias significativas entre ambos autores, como la admisión, por parte de San Pedro, de las grafías etimológicas *ph* y *th*, que Mayans había rechazado; la no inclusión como letras independientes en el cuadro del escolapio de *ch*, *ll*, *ñ* y *rr*, al contrario de lo que ocurre en el de Mayans; el valor vocálico de *y*, que es rechazado tanto por Mayans como por Bordazar; las diferencias en el nombre de algunas letras, etc.

Cita también Gayoso el comentario de San Pedro al final del cuadro, que es muy parecido al que realiza Mayans en las *Reflecciones*. Sin embargo, no es propia del sistema ortográfico de Mayans la consideración que añade el escolapio y que no copia Gayoso: «queda, no obstante, algún embarazo en acertar a escribir con toda enmienda guiándose por la sola pronunciación» (II, p. 184). Como indica Martínez Alcalde, nada más alejado de las fervientes propuestas fonetistas y abiertamente antietimologistas de Mayans en todos sus escritos sobre ortografía española que la afirmación que San Pedro incluye como colofón de la lección:

Los que pretenden que prevalezca el systema sencillo i quieren desatenderse enteramente de la etymología, hablan contra el uso común de nuestros españoles del Siglo de Oro, contra lo que ellos mismos practican en muchos vocablos i contra la reverencia que se debe a las lenguas originales, i se persuaden que sin cultivo alguno u estudio de la lengua se puede escribir con toda elegancia i hablar con primor. Ni es necessario que todos se precisen a instruirse en las lenguas originales singularmente la latina, pues bastará seguir las reglas que vamos a dar i en algunos casos de duda, consultar los buenos diccionarios o los libros escritos con enmienda (II, pp. 184-185).

²⁵⁴ MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas...*, p. 392, n. 43. Una denominación similar tienen *l* (*el*), *n* (*en*) y *r* (*er*).

De la lección segunda a la séptima (pp. 185-196), pasa a explicar San Pedro el uso y el sonido de cada letra²⁵⁵ y en el capítulo tercero, ofrece las normas ortográficas:

a. *Vocales*. Señala San Pedro que las vocales *a*, *e* y *o* siempre se escriben como se escriben como se pronuncian y se pronuncian como se escriben. Más problemáticas parecen ser la *i* y la *u*, ya que ambas tienen dos valores y dos figuras. En el caso de la primera, San Pedro admite también *y* como vocal en las palabras de origen griego, en la línea de la Academia²⁵⁶ y en contra, como hemos dicho, de lo que postulan Mayans y Bordazar²⁵⁷. San Pedro asigna en el resto de los casos el valor vocálico siempre a *i* y el valor consonántico a *y* «nuestros buenos españoles dieron ya este destino a la *y* griega i no será razón apartarse de su doctrina» y añade «aunque en los demás casos que la usaron, por quitar toda confusión, se deberá seguir la práctica más conforme a la razón» (II, p. 186), se está refiriendo, pensamos, al uso de *y* como conjunción copulativa, que él, siendo consecuente con su doctrina, sustituye por *i*; esto era defendido también por Mayans y Bordazar, frente a lo que mantenía la Academia desde 1726, y se instituye como uno de los rasgos, al modo de ver de los oponentes madrileños de Mayans, diferenciadores de la ‘escuela valenciana’, aunque otros autores, como Terreros y Pando²⁵⁸, también sean partidarios de este uso; tanto Máñer, como Gayoso critican reiteradamente este uso en sus ataques contra Bordazar y San Pedro respectivamente. Esta distinción entre *i* vocal e *y* consonante se reitera en la regla V (II, p. 200), donde indica que así se dan distintos ‘oficios’ a distintas letras y se evitan también los posibles errores entre palabras: «*raya de raía*».

En cuanto a la *u* y a la *v* (tradicionalmente usados como alógrafos de la vocal /u/ y de la consonante /b/), hace algo similar y distribuye los dos valores dejando *u* como vocal y *v* como consonante «aunque esta distinción de *u* vocal i *v* consonante es moderna i posterior a nuestro Siglo de Oro, en el cual se usaba de la *v* en principio i de *u* en medio de la palabra, empero se halla autorizada por el consentimiento conforme de

²⁵⁵ Se presenta a continuación un breve resumen siguiendo la división y el orden establecidos por San Pedro.

²⁵⁶ Se suprime como vocal en los helenismos en 1754, pero se mantiene en posición interior en los diptongos (*ayre*) hasta 1815 (MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas...*, p. 539).

²⁵⁷ Mayans considera que esta letra ha perdido en castellano su valor griego, por lo que no se plantea la existencia en español de esa sexta vocal ni siquiera para los vocablos griegos que la tuvieron en su origen; Bordazar, en la línea de Mayans, la considera consonante «desprendida enteramente de aquel empleo que era el de upsilon», cfr. MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas...*, p. 396.

²⁵⁸ Prólogo al *Diccionario castellan ...* vol. I.

toda Europa i se funda en los principios establecidos» (II, pp. 186-187)²⁵⁹; en la regla X, vuelve a confirmar esta división de valores (II, p. 201). También Mayans y Bordazar son partidarios de esta distinción, que, por otra parte ya había sido señalada por Nebrija. San Pedro, añade a esto que la *u* de los dígrafos *gu* y *qu* no suena y que sirve «para suavizar la pronunciación fuerte de *q* y *g*» (II, p. 187); esta observación acerca de la mayor ‘suavidad’ de *q* cuando va acompañada de *u*, aunque aparece sin ninguna explicación, podría deberse a la indicación de Mayans en la *Reflecciones* acerca de la diferente pronunciación de esta y de *c* (esta idea fue criticada por Bordazar en su *Ortografía Española*):

Como la C y la QU sean una misma letra, i los hombres eruditos de sutil oído digan que, aunque es verdad que la QU expresa el mismo sonido, que la C denota una pronunciación algo más vigorosa, como parece que se percibe en la primera sílaba de la palabra *qüestión*, que es *algo más fuerte* que la primera de *cuerno*; no es reprehensible, i arguye alguna delicadeza de oído, escribir *qual*, *quando*, i assí otros vocablos semejantes²⁶⁰.

b. *Consonantes*.

- *c*, *z* y *q*. San Pedro señala los dos valores de *c*: el velar oclusivo sordo /k/ ante *a*, *o*, *u* y el interdental fricativo sordo /ʃ/ ante *e*, *i* (aunque, por supuesto, él no utiliza esta terminología) y establece una distribución complementaria con las cinco vocales para los dos sonidos mediante el uso de tres grafías: *ca*, *que*, *qui*, *co*, *cu* y *za*, *ce*, *ci*, *zo*, *zu*. En la regla II, confirma el uso de estas tres grafías con la distribución indicada y rechaza explícitamente «la *ç* rasgada, que introdujeron sin necesidad, i la *k*, también superflua» (II, pp. 197-198). Rechaza también el uso de *q* en la combinación /ku/ (también en la regla VIII), a diferencia de Mayans que sí admite este uso e incluso, como hemos visto, postula una pronunciación diferente para *qüi* y *cu*. Asimismo, rechaza *ch* como representación de la velar oclusiva sorda, excepto en *Christo* y *christiano* «por reverencia» (II, p. 199) y también porque están «ya consagrados por el uso» (II, p. 189); este rechazo, frente a la aceptación de otras grafías etimológicas como *ph* o *th*, viene dado por la posible confusión en la lectura de *ch* como velar oclusiva

²⁵⁹ Recuérdese que en el principio cuarto rechazaba que un mismo sonido se representara con dos grafías diferentes y es precisamente el doblote *u* / *v* uno de los que usa como ejemplo (II, p. 180).

²⁶⁰ MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas...*, p. 423, n. 119. Se trata de una afirmación muy rara en la tradición ortográfica española, anteriormente sólo Valdés había hecho referencia a ella, y cuyo origen parece estar en Quintiliano. (MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas...*, pp. 423-424); véase también ESTEVE, *Estudios...*, p. 362.

sorda o como palatal africada sorda; la Academia, en este caso, había optado por utilizar el acento circunflejo en la vocal siguiente cuando la *ch* representaba el sonido /k/. No aparece ninguna referencia a la utilización de *z* con todas las vocales, a pesar de que aparece como uso posible en el cuadro de las letras españolas a la manera de Correas; sí que aparece, por el contrario, en la regla VI (II, p. 200) donde indica que se puede usar *ze* y *zi* por razones etimológicas, con lo que contradice lo indicado en la regla II. Mayans y Bordazar no aceptan este uso, como tampoco el de *je*, *ji*, precisamente porque alteran la distribución complementaria citada

- *g, j, x*. San Pedro indica que la *g* tiene dos valores: uno ‘fuerte’, cuando va con *e* y con *i* (la llama *g quebrada*, II, p.198), y uno ‘suave’, cuando va con *a, o, u*. En el primer caso, para el valor de velar fricativa sorda /χ/, la *j* aparece junto al resto de las vocales *ja, jo, ju*, en distribución complementaria con *ge, gi*, aunque en la regla VI (II, p. 200) y en el cuadro de las letras registra también los casos de *je, ji* por motivos etimológicos. Rechaza, sin embargo, el uso de *x* con este valor ya que «es inútil la *x* para este sonido. Por tanto se deberá escribir *dige, joven, reloj, Alejandro*, para no dar dos terminaciones a la misma letra» (II, p. 198); la *x*, según San Pedro, tiene su propio sonido o «fuerza de *cs* o *gs*» -valores también señalados por Mayans para esta consonante- y no debe usarse nunca con otro valor «aunque tengan *x* las voces originales *exemplum, exercitus*» (II, p. 188). La supresión de *x* con valor de sonido velar fricativo sordo, como indica Martínez Alcalde²⁶¹, no era general en los tratadistas del XVIII. Frente a Mayans, Bordazar, Terreros o el propio San Pedro, que defienden la supresión, aparecen muchos otros que la mantienen; la Academia, sin ir más lejos, acepta el uso de *x* con este valor en 1726 y no lo suprime definitivamente hasta 1844.

En el segundo caso, para la pronunciación ‘suave’ de *g* con *e* y con *i*, la velar oclusiva sonora, «se vale de una *u* interpuesta a la *g*, diciendo *ga, gue, gui, go, gu*» (II, p. 188); en la regla III, indica que si esa *u* no se «liquida o pierde», se deben usar los dos puntos de diéresis que, sin embargo, él no usa en los ejemplos, *aguero, arguir, cigüeña, mengue*, etc., ni suele hacerlo en el resto del *Arte*.

- *h*. San Pedro distingue el valor de esta letra cuando aparece de forma independiente y cuando aparece en combinación con otra consonante. En el primer caso, indica que «la *h* por sí tiene lugar de aspiración i denota la etymología de las voces originales, que se hallan con *h* o con *f*(...) algunas veces en el latín no se halla *h* ni *f* i,

²⁶¹*Ideas...*, pp. 428-429.

no obstante, se escribe en castellano antes de la *u* vocal para herirla de alguna manera como en *huevo, huesso*, de *ovum, os, ossis*» (II, p. 188-189); en la regla IV, vuelve a insistir en el valor etimológico de la *h*, aunque da un origen diferente para *hueso*: «de *os hueco*». Al igual que San Pedro, Mayans intenta buscar, de forma contradictoria, una razón de tipo fonético que justifique según el criterio de fidelidad a la pronunciación un uso que en realidad es puramente etimológico, aunque rechaza la aspiración como principal valor; Esteve Serrano²⁶² señala que, en general, incluso los tratadistas más escépticos intentan buscar algún valor que justifique el mantenimiento de la *h* sin tener que recurrir abiertamente a la etimología. Para Bordazar, sin embargo, el mantenimiento es puramente etimológico, ya que la *h* no representa ningún sonido²⁶³. En el caso de *h* ante el diptongo *ue*, también la Academia en 1754 incluye una observación, más amplia que la del escolapio, sobre el sonido que aporta: «quando la dicción empieza con la sílaba *ue*, se antepone siempre la *h*, la qual tiene en estos casos una especie de sonido gutural algo semejante al suave de la *g*» (p. 46).

Cuando la *h* aparece combinada con otras consonantes, cambia la pronunciación de éstas; así ocurre con *c + h* que «representa su sonido propio siguiéndole cualquier vocal *cha, che, chi, cho, chu*» (II, p. 189), es decir, representa la prepalatal africada sorda exclusivamente, no olvidemos que rechaza el valor /k/ para esta combinación «pues no se a de escribir contra la pronunciación» (II, p. 199)²⁶⁴, sin embargo, el criterio es totalmente etimológico en el caso de *p + h*, *r + h* y *t + h*, que mantiene aunque la primera suene igual que *f* y en las otras, la *h* no varíe en nada la pronunciación de *r* y de *t*:

En los nombres de origen griego que se derivan del Rho o Theta se deve retener la *h* después de la *r* u *t* a imitación de los latinos, como también después de la *p* que en griego es phi como en Rhetórica, Orthogrphía, Philosophía, porque en su origen se hallan; el uso constante de nuestros sabios i aún los buenos principios del arte acreditan esta escritura (II, p. 199).

²⁶² *Estudios...*, pp. 295-297.

²⁶³ Cfr. MARTÍNEZ ALCALDE, «La doctrina ortográfica...», p. 539.

²⁶⁴ Mayans, sin embargo, admite este uso en algunos nombres alegando una diferencia de pronunciación; cfr. MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas...*, pp.418-421.

Mayans rechaza explícitamente el uso de *ph* con valor de /f/²⁶⁵, pero mantiene *th* y *rh* por razones etimológicas en la transcripción de determinadas palabras de origen extranjero como *rhetórica* o *Matheo*²⁶⁶.

- Letras dobles con pronunciación propia: *ll*, *nn*, *rr*.

. *ll*: San Pedro afirma que esta letra tiene su propio sonido y que «se puede mirar como letra distinta con su oficio peculiar» (II, p. 190), a pesar de esto, la cataloga en el cuadro de las letras españolas como ‘*ll* doble’ y no como letra independiente. Siguiendo el principio cuarto (una misma letra no puede tener dos sonidos a no ser en diferentes combinaciones) y en contra de la etimología, señala que las palabras que en latín llevaban *ll*, pero que en castellano tienen una pronunciación de ‘*l* sencilla’, se han de escribir con una sola *l* «por tanto, no se deve escribir *illustre*, *excellente*, *bulla*, sino *ilustre*, *excelente*, *bula*, según los principios establecidos» (*id.*). Vuelve a repetir esto en la regla XI: «la *l* sólo se a de doblar cuando tiene el sonido propio (...) pero si se pronuncia sencilla no se escriba doble» (II, p. 201).

. *nn*: algo similar a lo anterior ocurre con esta grafía; San Pedro reconoce que tiene pronunciación propia y figura propia «que es *ñ*, que a los principios se puso como señal de abreviatura, i después quedó como figura peculiar» (II, pp. 190-191), e indica que nunca se ha de escribir *nn* cuando la pronunciación sea de *ñ*, sin embargo, la registra como una variante ‘doble’ de la *n*.

. *rr*: el escolapio señala que la *rr* doble también tiene su sonido diferenciado de la *r*, sin embargo, este caso es diferente a los dos anteriores, ya que en determinadas posiciones la simple suena igual que la doble: «*r* en principio de dicción i después de consonante suena i vale por *r* doble» (II, p. 201). Asimismo, Mayans sigue el uso común y escribe *r* a principio de palabra y tras *n*, *l* y *s*; sin embargo, también se muestra partidario de utilizar *rr* siempre que el sonido sea fuerte, al igual que Bordazar.

- Otras letras dobles: *cc*, *ss*, *ff*, *pp*, *tt*, *mm* (*nm*). San Pedro señala que en castellano se deben doblar aquellas consonantes que eran dobles en latín y griego: «assí para conservar la etymología, como también por el sonido más expresivo» (II, p. 192) y afirma: «este es el uso de nuestros grandes españoles; esto pide la lei de la pronunciación; esto la etymología i reverencia a la lengua latina, i assí se practica en las

²⁶⁵ También Mateo Alemán y Correas, dos de los modelos de San Pedro, la rechazan.

²⁶⁶ *Id.*

lenguas italiana i francesa. Por lo que se deve reputar como abuso la contraria escritura que algunos an intentado autorizar» (II, p. 193). Las normas que da para doblar las consonantes se apoyan totalmente en la etimología: se doblan las consonantes cuando en las voces originales aparecen dobles, o denotan contracción (*desseo* de *desiderum*) o suplen alguna letra (*lección* de *lectio*); a esto añade en la regla XIII que si tras *c, f, p, o t* aparece una consonante líquida *l* o *r* «por evitar demasiada aspereza no las dobla nuestra lengua» (II, p. 202). El caso de *mm* es algo diferente ya que se pronuncia *nm* «por evitar la demasiada aspereza de la *m* doble» y añade «en no teniendo lugar esta conversión, se escribirá la *m* sencilla, como en *consumir, gramática, inflamar, común*; no obstante que en latín sean *consummo, grammatica, inflammo, communis*» (II, p. 193). Mayans sólo acepta la doble *ss* justificándolo por una diferencia fonética que no explica; asimismo, Bordazar acepta únicamente la *ss*, pero reconoce que lo hace sólo por respetar el uso general, ya que no percibe ninguna diferencia de pronunciación. La Academia, por su parte, acepta en 1726 la duplicación de *c*, aunque sólo ante *e, i*, ya que considera que la pronunciación varía respecto de la de *c* sencilla; al igual que San Pedro, habla de los casos de *nm* y acepta también la doble *ss*, aunque indica que no se diferencia claramente su pronunciación de la de *s*²⁶⁷.

- *b* y *v* consonante. San Pedro establece una diferenciación de sonido entre la *b* y la *v* en el grado de separación de los labios al articularlas, es decir, ambas son bilabiales, pero la diferencia estaría en el carácter fricativo de la pronunciación representada por *v*, frente al oclusivo de *b*: «pronunciándose la *b* cerrados los labios i la *v* abiertos» (*id.*). Sin embargo, es consciente de la dificultad de reducir a reglas los casos en que han de usarse una u otra, debido a la confusión entre ellas, ya que «son tan parecidas en la pronunciación, que muchos de los nuestros apenas las pueden distinguir» (II, p. 194).²⁶⁸

El caso de la *v* es más complicado, sobre todo en la escritura, así que determina que se ponga siempre en medio de palabra cuando vaya entre dos vocales, en el principio, según lo indique la etimología y en los pretéritos imperfectos de indicativo

²⁶⁷ La Academia suprimió este uso en 1763 por «ser contrario (...) á la pronunciación» (p. 99); en la edición de 1741 ya advertía claramente que «si bien parece que no la pronunciamos, el uso veterado que nos ha quedado de los Romanos, y que han seguido todos sin contradicción, obliga á que, sin pretender novedades, le sigamos» (pp. 231-232); cfr. MARTÍNEZ ALCALDE, «La doctrina ortográfica...», p. 540.

²⁶⁸ Para la *b* determina que se coloque: a) En las iniciales de los vocablos: *boz, bivir*, etc. b) Cuando se halla después de otra consonante hiriendo sola a la vocal que se sigue: *árbol, erbolario*, etc. c) Cuando está antes de la líquida que hiera: *abrir, hablar*, etc. d) Si la palabra original empieza por *B*: *beber* de *bibo*, *bello* de *bellus*, etc. e) Los vocablos que en latín tenían *P* y la convierten en *b* en el romance: *cabeza* de *caput*, *saber* de *sapio*, etc., así como la mayoría de los que llevaban *B* en latín.

procedentes del latín *-bam*, ya que así fue como “nuestros buenos españoles los escribieron siempre” (II, p. 195).

Las reglas de uso de una y otra parecen solaparse ya que se incumple la norma de uso de *v* entre vocales si en el étimo latino hay una *B* o una *P* y viceversa (*escribir* de *escribo*, etc.); él es consciente de esto y así lo indica en la regla I (II, p. 196); aquí registra también algunos usos de *b* cuando va junto a otra consonante y señala la diferencia de escritura tras *l* según la palabra proceda del latín (*calvo*, *polvo*, etc.) o del árabe (*albacea*, *albeitar*, etc.). Mayans establece una diferenciación de *b* y *v*, al igual que Bordazar, basada en la pronunciación valenciana²⁶⁹. La Academia, sin embargo, indica en 1726 que los españoles «no hacemos distinción en la pronunciación de estas dos letras» (p. LXXII), sin embargo, sí que propone una diferenciación de ambas en 1754, asignándole a *b* un valor bilabial oclusivo y a *v* fricativo, al igual que San Pedro.

Tras las explicaciones gráficas, pasa San Pedro a explicar las cuestiones de orden de las letras, el uso de las mayúsculas y la puntuación. En el primer caso se trata de explicaciones acerca de la división silábica de la palabra ya que «conociendo por esta orden las consonantes que pertenecen a cada vocal, se podrá deletrear bien, pronunciar i cortar las syllabas como se debe a final del renglón en la escritura» (II, p. 205). En el caso de las mayúsculas, tras dar las reglas para su empleo, critica la proliferación de usos «por ignorancia de la orthographía», que «ya en lugar de hermosura suele causar confusión» (II, pp. 206-207). En el capítulo dedicado a la puntuación²⁷⁰, el escolapio sigue los parámetros establecidos por la tradición, aunque hace referencia también a la

²⁶⁹ Véase MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas...*, pp. 403-408.

²⁷⁰ La historia de la ortografía española ha sido y continúa siendo, como ya indicó J. Martínez Marín («La evolución de la ortografía española: de la ortografía ‘de las letras’ a la ortografía ‘de los signos de escritura’», *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua española*, 1992, pp. 753-761) historia de la ortografía ‘letrista’. La puntuación es la gran olvidada en la obra fundamental sobre el tema -los *Estudios...* de Esteve Serrano- y en los trabajos posteriores tanto de historia ortográfica como sobre la ortografía actual; en los últimos años, algunos autores han dedicado cierto interés por este tema, como BLECUA, J. M.: «Notas sobre la puntuación española hasta el Renacimiento», en *Homenaje a Julián Marías*, Madrid, Espasa-Calpe, 1984, pp. 128-130; el ya mencionado Martínez Marín, del cual podemos citar también «La estandarización de la puntuación en español: siglos XV-XVI», *Actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística*, Murcia, 1994, pp.437-450; SANTIAGO, R.: «La puntuación según Nebrija», *Dicenda*, 14, 1996, pp. 273-284, y también, «Apuntes para la historia de la puntuación en los siglos XVI y XVII», en BLECUA, J.M. et al.(eds.): *Estudios de grafemática en el dominio hispano*, Salamanca, Universidad de Salamanca-Instituto Caro y Cuervo, 1998, pp. 243-278 y MEDIAVILLA, F. S.: *La puntuación en el Siglo de Oro (teoría y práctica)*. Universidad Autónoma de Barcelona. Servicio de Publicaciones, 2002.

insuficiencia de los signos que tenemos para expresar todas las realizaciones entonativas del habla²⁷¹:

La manera de escribir notando los lugares de la oración en que devemos hacer pausa o parar el aliento se llama puntuación, inventado por los Gramáticos de los últimos Siglos, para figurar en la escritura las diversas modificaciones del ánimo, que expresa la viva voz o pronunciación. *Es mui diminuta esta parte de Orthographía; pues devieran ser las figuras de puntuación tantas cuantas son las diferencias del ánimo, que pueden expresarse en el habla con distinción* (II, p. 207).

San Pedro también señala entre las funciones de la puntuación, además de la necesidad de respirar²⁷² y expresar las diferencias entonativas o ‘del ánimo’ (se refiere a los signos de interrogación y exclamación), una función de estructuración de la secuencia oracional, tanto semántica como sintácticamente, es decir, los signos de puntuación sirven para separar las partes del periodo, cláusula o sentencia²⁷³, bien para indicar una diferencia de sentido, bien para reflejar que una oración depende de otra sintácticamente. Los signos señalados por el escolapio son la coma o distinción, el punto y coma, los dos puntos, el punto -que se diferencian entre ellos por la amplitud de la pausa que representan-, el punto de interrogación y el de admiración, el paréntesis y la división (guión).

²⁷¹ Esta misma idea será la que impulse a A. García Calvo (*Hablando de lo que habla. Estudios de lenguaje*, Madrid, Lucinda, 1989, pp. 229-237) a proponer un sistema de puntuación «fidel a las prosodias de la lengua hablada».

²⁷² Esta primera función, es la que aparece en la mayoría de los autores de la tradición; dice J. M. Blecua, (art. cit, p. 121) que, precisamente, la puntuación nació como una necesidad de la lectura en voz alta, para marcar las pausas: «El orador y el lector deben respetar las pausas, *distinguerse*, y por esta razón se marcaron con signos los lugares donde se han de hacer las pausas o *distinciones*».

²⁷³ San Pedro equipara *cláusula*, *sentencia* y *periodo*, los cuales parecen ser sinónimos, a su vez, de *oración*, también aparece el término *phrase* (II, p. 209), que parece corresponder a las actuales cláusulas subordinadas y subordinantes. El cambio de terminología, respecto de la Analogía y la Sintaxis, se debe al peso de la tradición, que habitualmente emplea este tipo de denominaciones en el apartado dedicado a la puntuación, aunque no en todos los casos aparecen como sinónimos; Jiménez Patón, por ejemplo, usa tanto *cláusula* como *periodo* en el mismo sentido que nuestro escolapio: «Clausula, o Periodo se dice una razón perfecta, y acabada la qual tiene necesidad de dividirse en partes menores, para que descanse, y haga pausa el que razón»; sin embargo, Sánchez Montero (*Escuela de prima Ciencia*, 1713), establece una diferencia entre ambos términos: «Periodo es aquel en que, siguiendo un discurso dentro de la clausula, descansa, y toma el aliento el que lee, el qual acaba siempre con punto redondo en qualquier parte del renglon, y persigue con letra grande, hasta dar fin al discurso, u clausula» (citas tomadas de la edición digital de Martínez Alcalde, *op. cit.*). La Academia tampoco emplea estos términos como sinónimos, ya que señala en 1726 que la puntuación se usa «para la mejor inteligencia y divisiones de las palabras y cláusulas, de los períodos y oraciones» (p. LXII).

Consciente de la dificultad para distinguir los usos de punto y coma, dos puntos y punto, los ejemplifica de nuevo mediante una traducción, esta vez de la Biblia realizada por Fray Luis de León.

En el caso de la interrogación y la admiración, al igual que muchos autores del XVIII, como Mayans, Terreros, Bordazar o la Academia en 1726, San Pedro utiliza un sólo signo, el de cierre, aunque señala que «por cuanto el aire de interrogación al leer un periodo se deve tomar desde el principio dél, se a introducido en nuestros días el indicarlo con esta señal (¿)» (II, p. 210). La Academia, a quien se está refiriendo San Pedro, recomienda la repetición del signo en 1741²⁷⁴, aunque la regla sobre la inversión aparece en 1754.

Por último, San Pedro rechaza el uso del apóstrofe, la cedilla, la manecilla y el calderón, como signos de la frase y sólo admite el paréntesis, aunque admite que podría ser sustituido por comas, y la división. El primero sirve para «incluir dentro algunas palabras, que sin alterar el sentido son útiles para la explicación de la phrase» (II, p. 211), el segundo, sirve para señalar la división de la palabra al final del renglón.

El escolapio trata también en el apartado dedicado a la ortografía las cuestiones acentuales, a las que ya hemos hecho referencia en el capítulo dedicado a la Prosodia.

San Pedro intenta realizar en su doctrina ortográfica una tarea similar a la realizada en los otros puntos de su gramática, es decir, pretende aunar diferentes teoría y criterios para dar una visión amplia a sus alumnos del tema en cuestión. En el caso de la ortografía, aunque intenta mantener un cierto respeto hacia la pronunciación, se decanta mayoritariamente por el criterio etimológico; a pesar de que aclara que no es necesario instruirse en el manejo del latín, sino únicamente seguir sus reglas para la buena escritura, le arrastra su papel de profesor de latinidad y la explicación ortográfica se llena de referencias a los étimos originales y de comparaciones con la lengua madre. En muchas ocasiones, además, se hace patente que San Pedro escribe sus normas más para el lector que para el escritor, así, no rechaza el uso de *j* ante *e* o *i*, ni el doblete *f/ ph*, dado que no representan problemas para el correcto desciframiento del texto, y sí el uso de *ch* con valor de /k/, que podría llevar al lector a confusión; no parece interesarle tanto facilitarle la tarea al escritor, al que le supone una cierta formación cultural

²⁷⁴ «se advierte que quando empiezan las oraciones con partículas o voces que desde luego incluyen interrogación o explican dichos afectos, se ha de poner la partícula o voz desde luego y repetirla al fin de la oración» (p. 338).

cuando usa unas reglas ortográficas donde la etimología tiene su lugar. También le mueve un deseo de sencillez que le lleva a omitir complejas explicaciones sobre el sonido característico de cada letra.

Sus modelos principales son Mayans (las *Reflecciones*) y la Academia, tanto *Autoridades* como en las ediciones de la *Ortografía* de 1741 y 1754. Las huellas de Nebrija, Correas y Mateo Alemán son prácticamente inexistentes, por lo que se puede suponer que San Pedro los nombra más por prestigio que por una utilización efectiva de sus doctrinas, ya que al igual que le ocurre en el caso del Brocense, estos autores eran citados reiterada y elogiosamente por Mayans, cuyas ideas encuentran eco en muchos casos en la doctrina del escolapio.

2.8. Conclusiones

La doctrina gramatical de San Pedro se caracteriza, en general, por su eclecticismo y por una reiterada acumulación de ideas que van desde lo más tradicional²⁷⁵ a lo más innovador, siempre con la sencillez como principio fundamental. Este hecho marca de forma constante toda la doctrina lingüística que aparece en él, ya que su autor es consciente en todo momento de que escribe para estudiantes y no para doctos, lo que le lleva a una búsqueda constante de la sencillez; con ese objetivo, asimila el método experimental y busca formular un sistema simple, de normas generales que sean útiles, tanto por su aplicación como por su poco número. Ese sistema lo encuentra reflejado el escolapio en diversas obras extranjeras, principalmente la *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu temps la langue latine* de Lancelot²⁷⁶ y los *Principes généraux et raisonnés de la grammaire françoise* de Restaut. A través de ambas obras, el escolapio introduce en España las ideas racionalistas, que triunfan en Europa desde finales del siglo XVII, y que se ven refrendadas por la autoridad de importantes gramáticos españoles como son el Brocense y Correas; a esto se suma la influencia de las ideas de Mayans, con quien el escolapio mantiene conversaciones sobre asuntos filológicos y didácticos, y para el cual estos autores son guía necesaria en toda labor gramatical.

La ortografía también es una muestra de eclecticismo y armonía: las ideas ortográficas de Mayans, Bordazar o la Academia encuentran cabida en su doctrina, sin que esto le convierta en un mero imitador; el escolapio realiza, como en otras ocasiones, una selección interesante en sí misma por lo que descubre de sus propias ideas ortográficas.

El apartado destinado a la historia de la lengua cuenta como fuentes con las principales obras escritas hasta el momento, lo que muestra la exhaustividad de San Pedro: Aldrete, Terreros, el «Discurso proemial» de la Academia, Mayans, Velázquez... San Pedro recoge de cada uno aquello que le parece de mayor interés, realizando una selección en ocasiones no exenta de crítica.

²⁷⁵ En el sentido que da al término Lliteras («Sobre la llamada ‘gramática tradicional’ de la lengua española», en *Homenaje al profesor Emilio Alarcos García en el centenario de su nacimiento, 1895-1995*, Valladolid, Universidad, 1998, pp. 357-366).

²⁷⁶ A partir de las ediciones posteriores a 1660, esta obra acoge las teorías de la *Grammaire général et raisonnée*, que aparece citada en diversos lugares.

Este aspecto de la obra de San Pedro es uno de los motivos de la riqueza de su gramática: no es un gramático original ni lo pretende; es un docente, un latinista, al que le encargan la realización de una gramática castellana para la enseñanza en los centros escolapios, tarea que asume con erudición y amplitud de miras y que le lleva a aprovechar todo lo que está a su alcance y a recurrir a fuentes insólitas en el panorama educativo del momento.

En cuanto a las relaciones que establece con los autores que estudiamos en el primer bloque, cabe destacar la cita a Gayoso en su prólogo, aunque la influencia de este autor en el escolapio no es tan evidente como parece indicar en las *Conversaciones*. Se trata, sobre todo, de la existencia de, al menos, dos fuentes comunes: Restaut y Correas, aunque se podría hablar también de Nebrija y Miranda.

3. SALVADOR PUIG

3.1. Introducción

Los *Rudimentos de Gramática Castellana que por disposición del Ilustrísimo Señor Don Josef Climent, Obispo de Barcelona, del Consejo de S.M. &c. Se han de enseñar en el colegio episcopal tridentino...* (Barcelona, Tomás Piferrer, 1770), son una breve gramática

Además de los aspectos relacionados con el objetivo de la gramática¹, el autor comenta los medios de que se ha valido para formar su obra; así, habla de la dificultad que supone dar reglas para una lengua viva y cambiante, a diferencia de para el latín o el griego, ya que éstas «son muertas, como tienen ciertos, y fijos sus confines; y como sus voces, sus locuciones, sus frases no están expuestas a las mudanzas del tiempo, ni a las variedades del uso, puede prescribíseles un reglamento, seguro, y uniforme» (p. xii). Puig considera que la lengua sigue perfeccionándose, por lo que no se puede hablar de una época de perfección, como el latín; sin embargo, reconoce que en el siglo XVI se dio un florecimiento de la lengua española, paralelo al de las ciencias, por lo que se pueden tomar las obras de ese siglo como modelo.

Asimismo, cree aconsejable fijarse en los buenos autores contemporáneos y también, sorprendentemente, en la lengua oral. Esto es interesante, ya que, aunque no habla de fuentes ni hace alusión a ningún autor –a excepción del propio Climent–, si hemos de creer su testimonio, Puig redacta su obra sobre un corpus que tiene en cuenta los clásicos del Siglo de Oro, pero, al ser consciente de la variación diacrónica, su objetivo es una *gramática sincrónica*, salvando el obvio anacronismo de este término para la época que nos ocupa, la realización de una gramática normativa fundada en el uso actual:

Pero como con la sucesiva duración del tiempo se experimentan mudanzas en los Idiomas vivos, como en las demás cosas; por esta razón no basta generalmente para fundar todo lo que se establece por regla, la comprobación de los escritos de aquellos Autores, aunque buenos, y eloqüentes; *menester es también leer, y consultar los escritos*

¹ Ya comentados en la primera parte del presente trabajo.

de los Doctos, y Cultos de este tiempo, y a más de eso escuchar atentamente la viva voz del Pueblo (p. xiv; el subrayado es nuestro).

Esta idea es novedosa, ya que muchos autores –como San Pedro– se limitan a apoyar su método en la lectura y el manejo de las autoridades del idioma como criterio de corrección y los ejemplos propuestos corresponden a la lengua escrita en un momento, el Siglo de Oro, considerado como el más esplendoroso del idioma²; de ahí lo novedoso de la propuesta de Puig, ya que él no pretende perfeccionar la lengua desde el pasado, sino desde el propio presente. Es posible que esto sea debido a la duplicidad de la obra –manual de segunda lengua / manual de iniciación gramatical–, que obliga a tener en cuenta no sólo los textos escritos sino también la oralidad.

Desde esta perspectiva, según su propio testimonio, la lengua que ha considerado para la construcción de su obra, y la que recomienda a sus alumnos como modelo, no es sólo la de los clásicos del XVI, sino la de sus contemporáneos e incluso, la lengua viva, oral, del pueblo (p. xiv), principalmente a través de su propio criterio como hablante:

He empleado muchas horas en revolver los libros bien escritos, y papeles corrientes de elegante, propio, y culto estilo; y aunque he procurado quanto he podido extender mi conocimiento à todo género de voces, haciendo sobre ellas combinaciones y reflexiones con extraordinarios esfuerzos de mi corto alcance, con todo no presumo haver conseguido el intento... (p. xviii)

Por último, en relación con la idea de la lengua cambiante, habla de la introducción de neologismos en el idioma:

Pero en una Lengua nativa, y propria de una Nación, que está en su vigor, como la Castellana; es lícito introducir nuevas voces, y aun nuevas locuciones o modos de hablar (...) No hay duda que la Lengua Castellana, como Lengua viva, está en estado de pulirse más, de mejorarse, y de enriquecerse (p. xv).

² Esto no quiere decir que no sean conscientes del cambio; de hecho, como ya se pudo apreciar, San Pedro, Velázquez, Capmany, Vargas Ponce o Martínez Marina, entre otros, consideran que la lengua y las letras en general pasan en el siglo XVII por un periodo de decadencia y contemplan la propia época como un periodo de recuperación del esplendor clásico, pero siempre desde el modelo del pasado esplendoroso, no como algo que puede ser generado desde el presente.

3.2. Definición y objeto de la gramática

Se ocupa única y exclusivamente de las partes de la oración por separado, sin incluir un apartado expreso para la sintaxis, la cual, sin embargo, está presente en toda una serie de comentarios en la parte dedicada al profesor:

(...) para el fin de instruirse los muchachos era bastante darles por reglas los primeros, y esenciales principios; y que lo demás lo supliría, entre el egercicio de leer, y construir los buenos Autores, la viva voz del Maestro: para cuyo auxilio puse separadamente las notas, entre las cuales he procurado echar unas como semillas de la Sintaxis (pp. xix-xx).

Esto se justifica porque, como bien señala el autor, se trata de una obra de ‘rudimentos’ y lo que interesa es una explicación gramatical inicial, simple y sucinta, que dará paso a la gramática latina y a la retórica, a las cuales se dejan los asuntos más complejos.

En cuanto a la ortografía, al hablar de la formación del plural introduce algunas precisiones ortográficas, pero no se detiene apenas, sino que recomienda el *Tratado de la perfecta Ortografía* de Juan de Palafox³, que es el que sigue Climent y el que, al parecer, se arregló o se pretendió arreglar para ser utilizado en el Tridentino (p. 28).

Puig define la gramática según los parámetros establecidos por la tradición: «Gramática es el arte que enseña a hablar bien ò correctamente» (p. 1). No nombra, a diferencia de otros autores, la escritura.

En la línea de San Pedro⁴, considera que el objeto de la gramática es «la concertada y congruente locución. Ésta se llama Oración gramatical (...)» (*id.*); sin embargo, se diferencia del escolapio al orientar su obra exclusivamente hacia el estudio de las partes de la oración por separado, dado el diferente cariz de ambas obras –la de Puig es un manual de primera educación, mientras que la de San Pedro se dirige a alumnos de latinidad–.

³ PALAFOX Y MENDOZA, J. DE: *Breve tratado de escribir bien y de la perfecta orthographia*, Zaragoza, Herederos de Diego Darner, 1679.

⁴ La oración es «el fin de la Gramática i de todas las lenguas» (II, p. 97); se trata, como se indicó anteriormente, de la misma idea manifestada con anterioridad por el Brocense, Correas, etc. (*Vid. supra*).

Pese a esta aparente disparidad, el planteamiento general es parecido en ambos autores, ya que para el catalán las partes de la oración pueden ser concebidas tanto aisladamente –partes en aptitud– como unidas, y es en este último caso cuando se ‘actualizan’, es decir, cuando se usan y adquieren su verdadero valor en el seno de la oración (p. 1, nivel 2). Este planteamiento afecta a la concepción de las clases de palabras, ya que, como el escolapio, Puig va a dirigir su explicación hacia la sintaxis – aunque ésta no aparezca como tal–, es decir, va a interpretarlas como elementos de una unidad mayor, la oración; de ahí, por ejemplo, que las denomine siempre *partes de la oración* o que juzgue que para la formación de enunciados perfectos hay unas clases principales y otras accesorias.

3.3. Las partes de la oración

El autor distingue ocho «voces significativas, que consideramos partes de la oración» (p. 1, niv. 2)⁵: nombre (sustantivo y adjetivo), verbo, pronombre, participio, preposición, adverbio, interjección y conjunción. Esta división aleja a Puig de sus contemporáneos, ya que tanto San Pedro, como Gayoso, y casi inmediatamente, la Academia o Zamora, optan por la división en nueve partes— la más general, por otra parte, entre los gramáticos estudiados, con la excepción de Sanchis y González Valdés, que coinciden con Puig, y Muñoz Álvarez que las amplía hasta diez— y le aparta también de Nebrija, Correas y Miranda, quienes sí hablan del artículo como parte de la oración.

Para Puig, estas voces se dividen, por un lado, en *principales*, el nombre y el verbo, «sin las cuales no puede proferirse enunciación en materia alguna», y el resto que son «menos principales y nos siempre precisas». De estas últimas, señala su carácter circunstancial y accesorio (p. 2, niv. 2). Además, aparecen ciertos elementos que no son considerados partes de la oración como tal, pero que participan en la formación de enunciados: el artículo y la partícula.

En la parte dedicada al alumno, la división de las partes de la oración sigue un criterio formal: partes declinables (nombre, pronombre, verbo, participio) e indeclinables (preposición, adverbio, interjección, conjunción).

Así pues, se encuentra, por una parte, una división en ocho partes que responde a las establecidas por la tradición latina —que no reconoce el artículo— y, por otra parte, una división de tipo formal, también en la línea tradicional, orientada al alumno.

Lo que ya no es tan habitual es la adopción de un criterio funcional; hay autores que hablan de partes principales y partes secundarias, e incluso —y aquí es evidente la influencia de Correas— del carácter accesorio de una de ellas frente al más principal o central de las otras dos, pero el criterio de diferenciación es formal: la tercera parte se caracteriza habitualmente por su indeclinabilidad. En el caso de Puig, los criterios utilizados son el papel sintáctico de cada parte y, con relación a esto, el significado que aporta a la oración:

⁵ En las citas, se indica su pertenencia a la parte del alumno (niv. 1) o a la del profesor (niv. 2), ya que aunque la base teórica es la misma, se da una considerable ampliación en el segundo nivel que parece oportuno señalar.

Las principales son el *Nombre*, y el *Verbo*, sin las cuales no puede proferirse enunciación en materia alguna, que tenga perfecto sentido; y al contrario, con ellas solas puede formarse qualquiera enunciación perfecta (...) Las demás son menos principales, y no siempre precisas. Concurren no obstante, o deben concurrir siempre que conviene expresar alguna circunstancia, de la cosa de que se trata; o siempre que conviene mejor explicarla, determinarla, exornarla, según la naturaleza, virtud, y oficio de cada parte (p. 2, niv. 2).

De ahí que deje fuera al artículo y lo que él llama *partícula*, partes que no añaden una significación ni siquiera circunstancial, pero que son importantes desde un punto de vista funcional, o que incluya al pronombre y al participio⁶ entre las partes accesorias.

A esto se suma la distinción entre partes de la oración, o voces significativas, frente al artículo y la partícula, que, en principio son voces no significativas, meros elementos gramaticales⁷. Esta oposición entre partes predicativas y partes no predicativas no es habitual en nuestra gramática. Se puede encontrar en Aristóteles, quien en su *Poética* distingue por una parte el nombre (*onoma*) y el verbo (*rhema*), ambos compuestos de sonidos significativos, y por otra el artículo (*arthron*) y la conjunción (*sundesmos*), elementos desprovistos de significación. También los modistas, como Tomás de Erfurt, realizan una distinción entre palabras con contenido léxico y palabras puramente gramaticales. En una línea similar, es posible situar a gramáticos racionalistas que reelaboran la herencia puertorrealista como Harris, Du Marsais o Destutt de Tracy⁸.

En el caso de Puig, es probable que esta distinción se deba a una reelaboración de la herencia clásica, apoyada en el manejo de los racionalistas hispánicos, como el Brocense o Correas, aunque es interesante señalar también un cierto acercamiento a los postulados de Buffier⁹. Este autor habla del nombre y el verbo como partes esenciales susceptibles de modificación; así, establece una división tripartita –nombre, verbo y

⁶ Los autores que, en la línea del Brocense, establecen una división tripartita, suelen englobarlas junto con la categoría nominal. *Vid.* MERRIL, J. S.: «Las primeras clasificaciones tripartitas de las partes de la oración: Villalón y el Brocense», en *NRFH*, XIX, 1970, pp.105-110.

⁷ Una división similar se encuentra también, con posterioridad, en González Valdés (1791).

⁸ Cfr. JOLY, Introducción al *Hermès* (*op. cit.*, pp. 69-75). Se encuentra a menudo, en los autores de la gramática general, o que adoptan sus presupuestos, la idea –ya formulada por Apolonio– según la cual la clasificación de las partes de la oración no debe reposar sobre lo material de las palabras, sino sobre su significación (AUROUX, «La grammaire générale...», p. 81, n. 2); esta idea articula en gran medida el tratamiento de Puig.

⁹ *Grammaire française...*

modificadores (*modificatifs*)– basada en la misma concepción funcional que aparece en Puig. Sin embargo, la adscripción de las categorías ‘tradicionales’ a cada uno de esos grupos es diferente en ambos autores; por ejemplo, el pronombre es, para Buffier, un integrante de la categoría nominal y para Puig una parte accesoria; o el artículo, que integra la categoría nominal en el caso del francés mientras que el catalán lo excluye de las partes de la oración. Además de esto, Puig no habla en ningún momento de ‘circunstancial’ como, por el contrario, sí hace Buffier.

3.3.1. Nombre

3.3.1.1. Definición y clasificación

En la parte dedicada al alumno, Puig define el nombre según un criterio mixto semántico-formal: «Nombre es: una parte de la oración gramatical, significativa de persona o cosa, declinable por géneros, números, y casos» (p. 3). En esta definición, se puede apreciar, por una parte, la huella nebrisense en la duplicidad significativa del nombre y por otra, la del Brocense, al señalar sus características formales.

Lo divide en sustantivo y adjetivo siguiendo exclusivamente un criterio de tipo semántico:

- Sustantivo: «expresa lo que es en sí la persona o cosa».
- Adjetivo: «expresa qual es, o qué qualidad tiene la persona o cosa».

El criterio utilizado en esta división no es el habitual, ya que, aun aquellos como Miranda que admiten una división semántica, suelen referirse a la posibilidad de significar por sí mismo o no hacerlo que tiene la subcategoría y no únicamente al tipo de significado –esencia / cualidad– que comporta.

Además de esto, establece una tipología de las clases de nombres (derivados o primitivos), así como una clasificación de los tipos de sustantivos (propios o apelativos) y adjetivos (posesivos, denominativos, correlativos y numerales). Al hablar de estos últimos explica también la gradación.

En la parte del profesor, el autor desarrolla, en primer lugar, la cuestión de los antropónimos y explica la diferencia entre el uso latino y el castellano¹⁰. En segundo

¹⁰ Esto se puede encontrar también en Nebrija, a quien se piensa que se refiere Puig al señalar el uso latino y añadir «de aí tomaron motivo algunos autores de gramáticas para hacer esta división de las lenguas vulgares. Pero, en efecto no tienen los castellanos, sino Nombre, y Apellido» (p. 5, niv. 2).

lugar, al hablar de la división del nombre en nombres primitivos y derivados, realiza una larga disertación (pp. 5-9) sobre la formación del léxico castellano, donde plantea tanto cuestiones de tipo etimológico como morfológicas. La dependencia doctrinal del Maestro Correas y, por ende, de Nebrija –a quien sigue el extremeño en este apartado–, es importante en estas cuestiones, aunque el grado de desarrollo en el autor catalán es algo menor.

Más adelante, siempre en la parte del profesor, Puig habla de los tipos de adjetivos y de su colocación. En cuanto a los tipos de adjetivos, distingue dos posibilidades según su «vario modo de significar»:

- Positivos, comparativos y superlativos
- Posesivos, demostrativos, correlativos y numerales.

En el primer caso, desarrolla la teoría acerca del grado centrándose en el significado, más que en las cuestiones formales.

En el segundo caso, de nuevo, se refiere a cuestiones semánticas, pero también formales. Así, los posesivos «son los que significan posesión, y se convierten en genitivo del Posesor: v. g. *Poder Divino*, o *de Dios*» (p. 42, niv. 2) y los denominativos «son los que toman de otro nombre la denominación: v. g. de *Ciudad*, *Ciudadano*; de *Aldea*, *Aldeanos*; de *Cicerón*, *Ciceronianos* (...)» (*id.*). Su formación latina y el hecho de que la gramática se oriente tanto a la castellanización como a la formación gramatical básica previa al latín, hace que establezca una división entre *posesivos* y *denominativos* basada en esta lengua. Así, un adjetivo será posesivo cuando corresponda plenamente con el genitivo latino y denominativo aquellos que ‘se resuelven’ por ablativo: *Español*, *ex Hispania*¹¹.

En general, el tratamiento de las clases de nombres responde a lo que marca la tradición, aunque el autor da gran importancia a la distinción de los tipos de sustantivos y de los tipos de adjetivos, frente a otros autores, como Nebrija o Gayoso, que aportan listas sin diferenciar entre uno y otro. Esto podría ser debido a la mayor importancia que Puig da a lo semántico y funcional frente a lo puramente formal.

¹¹ Aquí se establece una diferencia con Correas, para quien este tipo de adjetivos son «xentilicios o posesivos» y no denominativos, y un acercamiento hacia Nebrija, quien los considera denominativos.

3.3.1.2. Accidentes

Puig dedica amplias explicaciones a los accidentes gramaticales, ejemplificando cada regla y ampliando considerablemente las explicaciones en el apartado dedicado al profesor.

a. *Género*. En la parte dedicada al alumno, Puig define el género como «una diferencia de sexo que se atribuye a los nombres, expresiva de la naturaleza de su significado» y señala la existencia de cinco géneros: masculino, femenino, neutro, común de dos y común de tres¹². A continuación, pasa a explicar qué categorías corresponden a cada género.

En la parte dedicada al profesor, la cosa se complica bastante. Por un lado, señala que, en realidad sólo hay dos géneros, masculino y femenino¹³, «Y no se inventaron a otro fin, que para reglar la conveniencia de los adgetivos, los quales en rigor no tienen *género proprio*» (p. 12, niv. 2). Es interesante porque reconoce que el género es en realidad una característica propia de los sustantivos, que el adjetivo toma al entrar en relación con él.

La explicación de la adscripción de los sustantivos a uno u otro género le lleva a plantearse que hay un género motivado, es decir, según el sexo para los seres animados y la semejanza que con ellos tengan los inanimados, y otro género inmotivado, que es mucho más problemático. Su solución es bien a la terminación, para lo cual da una importante cantidad de reglas en la parte dedicada al alumno¹⁴, aunque en la parte dedicada al profesor admite la posibilidad de recurrir al artículo o al adjetivo como marcas de género en los casos en que el significado o la terminación no den cuenta de éste. Esto plantea una clara diferencia respecto de Correas, Nebrija o sus contemporáneos, Gayoso y San Pedro, quienes consideran el artículo como marca

¹² Esta distinción de cinco géneros, frente a los siete que señala Nebrija o los tres que indica Correas, aparece con anterioridad en nuestra tradición en la obra de Fray Diego de la Encarnación (*Grammaire espagnole...*).

¹³ De la misma opinión es San Pedro: «Habiendo venido el origen primero de los géneros de la distinción de los dos sexos, no hay propiamente más que dos de ellos, el masculino y el femenino» (p. 31).

¹⁴ La gran cantidad de reglas que da (diez páginas) contrasta con la poca atención que San Pedro le presta a esta cuestión, lo cual es una muestra palpable del diferente objetivo que mueve a ambos gramáticos, no puede olvidarse que la obra de Puig no deja de ser un medio para la castellanización, un manual de lengua española para catalanes, por lo que la multiplicación de las reglas vendría dada por este hecho.

determinante del género: «Masculino llamamos aquél con que se aiunta este artículo *el*» (Nebrija, pp. 187-188)¹⁵.

Un poco más adelante, en la línea de Correas y San Pedro, indica que el género neutro sólo es aplicable a los adjetivos «tomados substantivamente», aunque, a diferencia de esos autores, no hace referencia al papel del artículo neutro *lo*. También explica las peculiaridades del común de dos y el común de tres. Y, por último, explica el género epiceno o promiscuo y el dudoso o ambiguo, con lo que, finalmente, recoge los siete que distinguía Nebrija y, entre los contemporáneos, Gayoso.

Pese a que pueda parecer que el autor se contradice a sí mismo, en realidad, está haciendo algo que es habitual en los gramáticos escolares: aprovechar todo aquello que las fuentes y el propio conocimiento aportan, para lograr la explicación más completa posible. Esto, que se aprecia en San Pedro muy claramente en el apartado dedicado al artículo, cobra un sentido especial en Puig, ya que va de la sencillez de la parte dedicada al alumno, a la acumulación de la parte dedicada al profesor¹⁶.

b. *Número*. Puig indica que el número «es aquella diferencia, que tiene de sí mismo el Nombre, significando uno, o muchos» (p. 23, niv. 1).

En la parte del alumno, nuevamente, se limita a definir y a dar reglas generales para la formación del plural. En la parte del profesor, desarrolla los problemas que plantea la distinción del número en aquellos nombres que no siguen la regla. Sus apreciaciones entran en el terreno de la crítica hacia aquellos que consideran este tipo de nombres anómalos o defectivos¹⁷:

Semejantes invenciones son por la mayor parte efugios, o inepcias, con que algunos Gramáticos, multiplicando preceptos, nada esclarecen. Para conocer pues las diferencias de tales nombres, no hay como observar su naturaleza, esto es su significación, y las circunstancias, o motivos de ella, con que se nos hará obvia y perceptible la regular, y razonable causa de carecer de uno, u otro de los dos números (p. 24, niv. 2).

Puig se sitúa en la línea del rechazo de la irregularidad, habitual entre los gramáticos racionalistas, y procede a explicar toda una serie de ejemplos en los que

¹⁵ A pesar de esto, al hablar del caso –apartado en el que aparece desarrollada la teoría sobre el artículo– indica que los artículos son «designativos de los géneros» (p. 30, niv. 1).

¹⁶ En esa parte, además, introduce todo tipo de aclaraciones a las reglas, por ejemplo, sobre los nombres de oficios, los antropónimos, los topónimos, etc.

¹⁷ Como hace, por ejemplo, Gayoso (pp. 50-53).

demuestra que, lejos de ser irregulares, estos nombres son perfectamente regulares. Incluso propone una regla genérica que ayude a distinguir aquellos nombres que admiten plural de los que no lo admiten (p. 26, niv. 2).

c. *Caso*. A diferencia de otros autores, Puig no niega la existencia de caso en español, e incluso desarrolla en el apartado dedicado al profesor la cuestión del nombre de los casos y de la polivalencia de algunos, recurriendo a autoridades como Scaligero y Prisciano (pp. 29-30, niv. 2). Él observa que hay caso, pero expresado de forma diferente en latín y en castellano.

c.1. Partícula

Para el catalán, el elemento indicador de relación en español, frente a las terminaciones latinas, es la *partícula*, acompañada en ocasiones por el artículo. Esta idea aparece ya desarrollada en Miranda, con notables semejanzas con el catalán¹⁸, en Sanford¹⁹ y también, aunque con una terminología distinta, en Villalón²⁰. Entre los contemporáneos de Puig, Gayoso adopta una postura afín: en la línea de Restaut²¹, señala un elemento de tipo sintáctico –*aposición, afijo o artículo infinito*–, cuya función no es otra que «denotar el caso», un índice de relación²².

¹⁸ «A nomi propri non si dano articoli, ma particelle; le quali sono queste: per il genituo *de*, il datiuo *a*, lo acusatuo comme il retto, ouer, *a*, come il datiuo, il vocatuo, *o*, ouer, *a*, (...) lo ablativo *de* come il genituo: nel numero del più, non accade darne: perche la particelle sole, seruono come ho detto a i nomi propri, e acompagnati con gli articoli a i comuni» (pp. 49-50).

¹⁹ Este autor sigue en gran medida a Miranda en sus descripciones, al que cita a menudo «Nowes doe not varie their cases by finall terminations as in latine (...) Bur by certaine Prefixes, and they are ey ther Articles or Particles (...) Particles serve to form the oblique cases» (pp. 14-15).

²⁰ Quien, como se vio con anterioridad, adopta la denominación *artículo*. Estas apreciaciones se relacionan con la mayor importancia de las lenguas romances y su continuo contraste con el latín desde el Renacimiento. Robins (*op. cit.*, p. 152) al hablar de la apreciación del cambio lingüístico por parte de los autores renacentistas, indica sobre este particular: «Mientras que la mayoría de las preposiciones romances pueden compararse formalmente con sus correspondientes originales latinos, hay una marcada diferencia entre aquellas cuyos usos sintácticos y semánticos continúan en líneas generales las de las formas latinas, como las italianas *in*, *en* y *con*, *con*, y aquellas como la francesa *de* y la italiana *di*, que en general se corresponden semánticamente con las inflexiones del caso oblicuo latino, habitualmente en genitivo, sin preposición». El autor inglés cita el caso de Pietro Bembo (1525), quien indica que estas formas no son realmente preposiciones sino *segni di caso*, lo que equivaldría, entre los autores considerados, al *señalacasos* de González Valdés, o a la *partícula* de Puig y Sanchis.

²¹ *Op. cit.*, caps. IV y XIII. San Pedro, sin embargo, que bebe tanto de la fuente francesa como de la autóctona –*Correas*– considera que esta inclusión de *a* y *de* como artículos indefinidos, cuando no son sino preposiciones, es un fallo de los gramáticos franceses y sus seguidores (I, p. 130).

²² Esta es la diferencia con *Correas*, para quien no hay otro elemento fuera de las partes de la oración que señala, y corresponde a la preposición la distinción del caso: «es una partícula que se pone antes del nombre para determinar la diferencia de los casos» (p. 334). Además, no podemos olvidar que para el salmantino, *partícula* es una noción morfológica bajo la que se engloban las partes indeclinables de la oración.

Para Puig, estas partículas son «ciertas señales de Preposiciones»²³ y da una lista de las más usuales: *de* para el genitivo, *a* o *para* de dativo, etc. (p. niv. 1). En el apartado dedicado a la preposición, sin embargo, falta toda referencia a este índice, aunque sí señala que la preposición se antepone «al caso que rige». La terminología resulta algo confusa, ya que no explicita en qué casos hablamos de *preposición* y en cuáles de *partícula*, incluso el ejemplo aportado es ambiguo:

v.g. si por medio destas voces:

Dios, Mundo, Providencia, Variedad,
Criaturas, Tanta, que son..... Nombres
Su, que es Pronombre
Rige, Governa, que son Verbos
Compuesto, que es Participio
Quan, Admirablemente, que son Adverbios
Con, De; que son Preposiciones
O! que es Interjección
Y, que es Conjunción
El, que es Artículo. *De* que es Partícula

digésemos: *O quan admirablemente rige Dios, y gobierna con su providencia el Mundo compuesto de tanta variedad de criaturas* (p. 2, niv. 2).

Esto ocurre también en Gayoso: los autores intentan separar ciertas formas tanto por su concurrencia con la declinación latina, como porque las perciben como diferentes al grueso de las preposiciones²⁴.

²³ La Academia, en *Autoridades*, define la partícula como elemento gramatical en su segunda acepción, sin hacer referencia a su valor sintáctico más que de forma velada: «En la Gramática es una palabra o voz de pocas syllabas, que no se declina ni conjuga, y entra en la oración». Posteriormente, Gregorio Garcés dedica el primer tomo de su *Fundamento del vigor y elegancia de la lengua Castellana* (Madrid, Vda. de Ibarra, 1791) a las partículas, de las que dice que «no son otra cosa sino aquellas menudas partes que forman y dan fuerza a aquella íntima unión que debe llevar consigo un compuesto y acabado raciocinio; cuyas partes así deben de unirse y darse, por este medio, vigor y claridad» (I, p. XXIX). Lázaro relaciona este interés de Garcés con el desarrollo de la gramática general y el estudio funcional de las clases de palabras, aunque cita también la autoridad de Leibniz: «Vocabula sunt voces aut particulae. Voces constitutuunt materiam, particulae formant orationes» (*Ideas...*, p. 197). Del mismo modo se encuentra en Terreros, quien inicialmente define de manera similar a *Autoridades*, aunque incluye entre las partículas el artículo, las interjecciones y «muchos pronombres y adverbios» (*Diccionario Castellano...*). Cfr. Martínez Alcalde, M.J.: «Las voces gramaticales en el Diccionario de Terreros», *Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística, Actas del IV Congreso de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, vol. II, Madrid, Arco-Libros, 2004, p. 1047.

²⁴ La diferenciación partícula / preposición viene dada, como ya señaló Robins (*vid supra*), por el diverso funcionamiento de ciertas formas en español y en latín, de ahí que *de* se considere en ambas vertientes, no aparece en latín como régimen de genitivo, al igual que *a* no aparece como régimen de dativo. Esto se aprecia con gran claridad en Sanchis, ya que este autor ofrece los ejemplos en ambas lenguas y en la explicación utiliza una u otra denominación con categórica precisión (*vid. infra*).

En otro orden de cosas, es interesante señalar que también existen puntos de contacto con los gramáticos de Port-Royal, ya que en la *GGR*, aparece la designación del índice casual de dativo y genitivo como *partícula*: «On se sert d'une particule dans toutes les langues vulgaires pour exprimer le genitif, comme est *de* dans la nostre, *Deus*, *Diue*, *Diei*, *de Dieu*»²⁵.

Retoma la denominación al hablar del subjuntivo y de las «partículas que regularmente sirven para denotar dicha conexión o dependencia [entre dos verbos] son: *como*, *si*, *paraque (sic)*, *sino es que*, *con tal que*, *aunque &c.*» (p. 86, niv. 2). También cuando habla del optativo incluye *ojalá*, *quiera Dios que*, etc. como *partículas*. Algo similar hace San Pedro al hablar de las conjunciones que aparecen con el subjuntivo:

Las *partículas* (el subrayado es nuestro) que determinan el subjuntivo son de ordinario *que* (cuando no es de relativo o infinitivo) *si*, *cuando*, *aunque*, *por más que*, *para que*, *a fin que*, *ojala*; pero no siempre que preceden estas partículas se pone el verbo en subjuntivo, siendo vario su uso, como también son muy diferentes el romance i el latín, lo que sólo se conocerá por la conversación i plática de los buenos autores (II, pp. 61-62).

En vista de esto, se puede afirmar que, para Puig, la *partícula* parece ser una categoría transversal, de orden sintáctico²⁶, que engloba a aquellos elementos que indican una relación, aunque su tratamiento y alcance queda incompleto y se profundiza poco en esta cuestión.

²⁵ *Op. cit.*, p. 48. El término *partícula* aparece con frecuencia en la gramática francesa posterior a Port-Royal. Así, Girard o Du Marsais, entre otros, utilizan este término también, aunque Puig parece encontrarse más próximo a Du Marsais –que lo utiliza para referirse a las preposiciones *a* y *de* y a la conjunción *que* (Vid. SAHLIN, *op. cit.*, p.148)– que a Girard, quien, entre otras cosas, considera la *partícula* como una parte de la oración cuya función es «énoncer une affection dans la personne qui parle» y habla de *partículas interjectivas* y *partículas discursivas* ([Les] *vrais principes de la langue française*, facsímil de la edición de Paris, Le Breton, 1747, Genève, Droz, 1982, pp 313 y ss.). También en los trabajos de Beauzée se encuentra la noción de *partícula*, en especial en los tomos destinados a la gramática de la *Encyclopédie Méthodique* (Paris, Panckoucke, 1782-1786) y es destacable su similitud con los planteamientos de Puig; para el francés, todo lo que se engloba bajo ese rótulo o no es una palabra y, por tanto, no es una parte de la oración, o pertenece ya a otra parte de la oración y no constituye, por tanto, una independiente (art. PARTICULE, vol. III, p. 15); esta separación entre la palabra y lo que está inmediatamente por debajo de ella aparece ya en Prisciano (vid. ROBINS, *op. cit.*, p. 98).

²⁶ En este sentido, al hablar de la declinación del nombre, indica: «Las *partículas* y los *artículos*, no deben contarse como partes distintas de las *ocho* establecidas; porque aquellas se incluyen en la *preposición*, y en la *intergección*; y estos en el *pronombre*» (p. 30, niv. 2).

c.2. Artículo

El artículo aparece tratado en el apartado dedicado a la declinación del nombre por su participación en el desarrollo de esta, pese a que el autor admite su inclusión en la categoría pronominal (p 30, niv.2)²⁷.

Frente a la absoluta necesidad de las partículas, que son las ‘designativas de caso’, los artículos aparecen como ‘designativos de género’, no siempre necesarios para la declinación²⁸. Esto le lleva reconocer que es obligatorio explicar «quando el Nombre debe llevar consigo Artículos, y quando no» (p. 31, niv.2). Sin embargo, se trata de algo exclusivo para el lector adulto / profesor, que es quien decidirá si trasladar esa información a los jóvenes alumnos o no. La teoría acerca del artículo es verdaderamente interesante, ya que el gramático catalán se separa de la línea autóctona, que hasta ese momento había sido la más importante, para acercarse a los planteamientos de los gramáticos de Port-Royal y del enciclopedismo, al punto que define el artículo en razón de la *determinación* y diferencia claramente dos tipos de artículos: definidos e indefinidos.

La distinción entre ambas clases viene dada por el tipo de determinación que aportan al nombre, ya que éste, según Puig, es su uso principal y no el de señalar el género:

pero éste [diferenciar los géneros] no es su principal uso, sino el de particularizar el significado de los Nombres, de forma, que un Nombre Común, o Apelativo, si lleva

²⁷ Esto es interesante porque, como veremos, Puig aplica un doble valor al pronombre: el de vicario y el de determinante; suponemos que al incluir el artículo entre los pronombres, el catalán se refiere a este último valor. Esto se puede llevar un poco más allá, ya que considera que esos pronombres de valor determinativo –salvo los posesivos– son verdaderos adjetivos, con lo que su posicionamiento estaría, pese a su simplificación, muy cercano a Buffier. Este autor establece una categorización de las clases de palabras, como ya se ha señalado, basada en la premisa de que algunas categorías tienen la función de complementar y restringir la significación de nombres y verbos; en la misma línea se encuentra su idea de que hay ciertas categorías o subcategorías –posesivos, demostrativos, numerales, indefinidos y artículos– cuya función es la de determinar al nombre, es decir «font disparoître l’abstraction & désignent une application actuelle aux individus» y que él recoge bajo la denominación genérica de *articles* o *adjectifs determinatifs* (Cfr. PRADO, art. cit., p. 786). Por otro lado, es curiosa esta adscripción del artículo a la categoría pronominal, ya que hay autores, como Harris, que acogen los presupuestos de la tradición clásica (como Prisciano) y consideran a los pronombres de valor determinante verdaderos artículos, esto es, al contrario que Puig, aunque con la misma base (*vid. Hermès*, pp. 64-66). Posteriormente, Calderón (1843 [1861]), aceptando la hipótesis mantenida por autores como Condillac o Destutt de Tracy, también incluye el artículo en el sistema del pronombre (*vid. GÓMEZ ASECIO, Categorías...*, pp. 184-186).

²⁸ Del mismo modo en González Valdés, quien habla de *señalagéneros*, en el caso del artículo, y de *señalacasos* para referirse a la preposición (*vid. infra*)

antepuesto uno de estos Artículos, pasa a significar persona, o cosa particular, como si fuese un Nombre Propio (p. 31, niv. 2)²⁹.

No hay nada aquí ya de la idea de ‘excelencia’, ‘calidad’, etc., que aparece en Correas o San Pedro, sino una referencia directa a la determinación, por encima de los valores morfemáticos:

- Artículo definido: «el Nombre significa en particular, y determinadamente» (pp. 31-32, niv. 2).
- Artículo indefinido: «hace que el Nombre signifique también en particular, pero indeterminadamente» (p. 32, niv. 2).

Puig identifica los valores aportados por el artículo –y, a la usanza de los gramáticos de Port-Royal, de la ausencia de artículo–, con los diversos valores que puede adoptar un nombre común al ser tomado en un sentido colectivo, frente a otro tomado como partitivo:

Soldado: «Es aplicable a cualquiera de quantos siguen, o ejercen la Milicia, de los cuales cada uno puede apellidarse, o denominarse Soldado».

Ejército: «no puede verificarse de uno, o de otro, ni de cualquiera en particular, sino de la colección o multitud unida de todos los Soldados que componen un Ejército» (p. 34, niv. 2).

Esto mismo lo aplica a dos ejemplos *hombre* y *virtud*: «Pedro es hombre» / «el hombre es mortal», «la humildad es virtud» / «la virtud triunfa». En el primer caso, *hombre* y *virtud* están tomados en su sentido partitivo o distributivo, mientras que en el segundo caso, aparecen como colectivos «para significar todos los Hombres unidos, en quanto conforman la colección de todos los Individuos de la especie humana» (p. 35, niv. 2). A continuación, pasa a explicar la cuestión de los usos particulares del artículo. Ante el problema de los nombres propios, Puig adopta la misma postura que Gayoso y la *GGR*: los nombres propios no pueden llevar artículo porque designan a seres singulares; exceptúa los nombres de partes del mundo, reinos, provincias, ríos, meses y

²⁹Esta idea aparece con anterioridad en los *Essais de grammaire* de D’Olivet (1732), quien cita como autoridad a Apollonio: «L’article fait que le nom commun, & même l’épithète, deviennent noms propres» (p. 144, *apud SAHLIN, op. cit.*, p. 230); además, es la teoría que Du Marsais desarrolla ampliamente en la *Encyclopédie*, con presupuestos similares a los de Puig, en tanto que la idea de ‘particularización’ se relaciona con su concepción de los tipos de nombres (*vid. SAHLIN, op. cit.*, pp. 237-239). También hay un rastro de esta idea, aunque de forma accidental, en Gayoso, al referirse a la determinación que aporta el artículo, lo cual lo hace innecesario con nombres propios.

días de la semana «en estos casos el Artículo no va unido al Nombre Proprio, sino a algún Apelativo, como Parte, región, Monarquía (...)» (p. 36, niv. 2).

También hace algunas advertencias sobre la concurrencia del artículo con pronombres demostrativos, la ausencia de artículo ante vocativo y la posibilidad de omitir o variar el artículo indefinido en plural (*hizo una acción digna de Caballero; hizo acciones dignas*, p. 38, niv. 2).

El espacio dedicado al artículo se cierra con una observación acerca de la importancia de los artículos «unas partecillas, que aunque mínimas, son capaces de hacer variar tan fácilmente el sentido de la Oración» (p. 38, niv.2). Esta última reflexión es muy reveladora de las concepciones del autor de los *Rudimentos*, esto es, su gran interés por las cuestiones semánticas tanto particulares de cada categoría, como las variantes que se producen en ellas al entrar en concurso con otras. Su admiración ante el poder de una ‘partecilla mínima’ se corresponde con el que, un poco más adelante, le provoca el funcionamiento de la preposición, sus comentarios acerca de las posibilidades de ciertas formas de funcionar como categorías diversas (por ejemplo, algunos adverbios), o su sensibilidad ante la idea de que la interjección trasciende la rigidez de una forma verbal para instalar sus características en elementos no verbales.

3.3.2. Pronombre

La definición de esta parte de la oración como «sustituto del nombre», entra dentro de los parámetros señalados por la tradición.

En la parte del alumno desarrolla las cuestiones formales, esto es, la idea de que el pronombre tiene las mismas características que el nombre y su declinación y da una clasificación de tipo general: «unos son substantivos y otros adjetivos» (p. 51, niv. 1). A continuación, ofrece la declinación de los pronombres sustantivos (*yo, mi, me conmigo, tú ti, te, contigo, se, si, consigo, nos, nosotros, vos, vosotros*), la de los adjetivos (*él, ella, ello, le, la, lo, aquella, aquello* y sus plurales, *mismo, mío, tuyo, suyo, vuestro, nuestro* y sus variantes, *mi, tu, su* y sus variantes), la de los relativos (*quien, que, cual*) y del relativo posesivo (*cuyo*).

Esto no se corresponde exactamente con la teoría expuesta en la parte del profesor. En primer lugar, habla de las divisiones de los pronombres y luego, pasa a considerar la división dada en sustantivos y adjetivos.

a. *Clasificación 1.* La primera clasificación adopta una práctica tradicional que se encuentra en muchos autores, como Nebrija. Consiste en dividir la categoría en diversas clases según los tres criterios que aparecen en el cuadro que se ofrece a continuación. Resulta especialmente interesante la última división, la semántica.

Por su origen	Primitivos <i>yo, tú, de sí, nos, vos, él, este, ese, mismo, quien</i>
	Derivados <i>mío, tuyo, suyo, nuestro, vuestro, cuyo</i>
Por su figura	Simples
	Compuestos
Por su significación	Personales <i>yo, tú, él o aquel</i>
	Demostrativos <i>aquel, este, aqueste, ese, aquese, mismo</i>
	Posesivos <i>mío, tuyo, suyo, nuestro, vuestro, cuyo</i>
	Relativos <i>le, la, lo, quien, que, cual, cuyo</i>
	Interrogativos <i>quien, que, cual, cuyo</i>
	Recíprocos <i>De sí, él, su o suyo</i>

En las definiciones de cada tipo se puede apreciar que no sólo responden al significado de la forma sino también a un criterio funcional. Así, por ejemplo, al hablar de los personales indica que «se instituyeron para substituir por una determinada persona» (p. 52, niv. 2), los interrogativos sirven para preguntar y los recíprocos son «los que escusan repetirse alguna tercera persona, a la que ellos devuelven, o retuercen su significación» (p. 54, niv. 2).

De esta clasificación destaca la inclusión de los *personales*, una subcategoría que también registra su coetáneo Benito de San Pedro. La diferencia con este último se aprecia en múltiples aspectos, en especial, en lo que atañe a la inclusión de unas subclases en otras. Para el escolapio, posesivos y demostrativos no son sino una clase de los personales, mientras que el catalán los separa nítidamente. Su postura se acerca más a los planteamientos de Port-Royal y su clasificación es similar a la de los franceses, aunque estos últimos no registran los interrogativos como clase independiente.

En las notas que añade al final, aparece el rechazo explícito a la inclusión de *uno, otro, alguien, alguno, nadie*, etc., en la categoría pronominal: «propiamente no

son sino Nombres o *Distributivos*, o *Colectivos*, o *Indefinitos*, que se reducen a la clase de los Adjetivos *Numerales*» (p. 65, niv. 2)³⁰.

b. *Clasificación 2*. La segunda clasificación es esencialmente distinta por lo que toca a los pronombres adjetivos en la parte del profesor y en la del alumno, ya que el criterio de diferenciación es distinto en uno y otro.

El catalán explica que la distribución en pronombres adjetivos y pronombres sustantivos tiene como objetivo «la mayor claridad de sus declinaciones», es decir, lo guía un aparente criterio formal. Esto se aprecia en las tablas que ofrece en la parte del alumno: bajo la etiqueta de *sustantivos* aparecen los pronombres personales que no sufren una alteración de sus terminaciones, es decir, que no pueden variar para acomodarse a un sustantivo, mientras que en la parte de los *adjetivos* aparecen todos aquellos que sí sufren variaciones de género y número, lo cual le lleva a incluir en este grupo a los personales de tercera persona. Rompe el binomio al introducir en un apartado independiente a los relativos, ya que se separan formalmente de los dos grupos anteriores.

En la parte del profesor, Puig va más allá al observar la dualidad funcional de la categoría; esto le lleva a asemejarla con sustantivos y adjetivos en cuanto a su funcionamiento:

No así los demás, que aunque tengan tres voces, o tres géneros, están por sí solos, substituyendo por el *Nombre* en lugar del qual están puestos, a fin de no repetirle: v.g. *Cicerón, y Virgilio fueron los más insignes de los latinos, aquel en Oratoria, este en Poesía*; en que *Aquel, y Este* están haciendo lo que harían los nombres *Cicerón, y Virgilio*, si se repitiesen. Pero quando estos se juntan con Substantivos: v. g. *Este Hombre, Aquella Muger, &c.* no son propriamente *Pronombres*, sino *Nombres Adjetivos* (p. 56, niv. 2).

Así pues, se produce una traslación de categoría según el funcionamiento de la forma en la oración: si sustituye al nombre actúa como pronombre, pero si sólo lo acompaña sin sustitución, actúa como adjetivo³¹.

Sin embargo, esto no ocurre con el posesivo, el único pronombre adjetivo propiamente dicho, ya que aunque formalmente actúa igual que un adjetivo conserva la

³⁰ Esto va a diferir de la teoría académica expuesta en GRAE-1771, donde inicialmente se rechaza la inclusión de los indefinidos como una subcategoría de los pronombres, aunque se aceptan las formas *alguien, nadie, alguno y ninguno* «porque no se refieren a persona ni cosa determinada; no tienen género ni número (...)» (p. 49).

³¹ Ya se ha hecho referencia a la cercanía de esta noción con los postulados de Buffier (*vid. supra*).

función pronominal³²: «Los *Posesivos*, a más de concordar con el Substantivo de que se apoyan, substituyen por otro, que es el *Posesor*, a quien se refieren» (p. 56, niv. 2)³³.

Nada dice de los pronombres sustantivos, aunque en las explicaciones que añade al final sobre los usos particulares de ciertos pronombres, al hablar del pronombre *él* lo llama «sustantivo, o sustantivamente tomado»³⁴. Esto parece acomodarse a las teorías de algunos gramáticos franceses, como Buffier, que en la línea del Brocense, consideran que los pronombres personales son verdaderos sustantivos, ya que significan sustancia; sin embargo, frente a lo indicado por Puig, el extremeño considera que los pronombres no se diferencian de la categoría nominal y, además, rechaza su carácter sustitutorio³⁵.

Estas discrepancias colocan a Puig fuera de su órbita y lo acerca a los gramáticos que reelaboran sus teorías junto a las de Scaligero, quien parece ser el iniciador de la distinción del pronombre en dos grupos -sustantivo / adjetivo-.

Por último, cabe destacar la inclusión, en las explicaciones adicionales, de algunos comentarios acerca del uso de los pronombres objetivos y su aceptación del uso del pronombre *le* como ‘acusativo masculino’ (pp. 61-62, niv. 2).

3.3.3. Verbo

3.3.3.1. Definición

Puig define la categoría verbal adoptando un criterio mixto semántico-formal en la línea de la tradición greco-latina³⁶: «Una voz significativa de acción, o de pasión, denotando persona, número, modo y tiempo en que se hace o padece» (p.66, niv.1).

³² A diferencia de la Academia, que en 1796 establece la categoría *pronombre adjetivo* referida «al fenómeno sintáctico que tiene lugar cuando una palabra del paradigma de los pronombres (...) se encuentra en un enunciado acompañando a un sustantivo» (p. 278), es decir, no solo los posesivos, sino también los demostrativos, indefinidos, numerales, etc. Sin embargo, en 1771 (pp. 45-46), sí que aparece la distinción aplicada al posesivo: «algunos gramáticos los llaman, con razón, adjetivos pronominales, porque tienen la forma y significación de adjetivos» (Vid. GÓMEZ ASENCIO, *Subclases...*, p. 70).

³³ Este razonamiento está muy cercano al que realizan los gramáticos de Port-Royal, aunque ellos no hablan de ‘adjetivo’ aplicado al pronombre posesivo: «Ainsi *meus, mon*, signifie distinctement *moy*, & confusement quelque chose qui m’appartient & qui est à moi»(p. 65).

³⁴ Pese a que en la parte del alumno, dada su variación formal, lo incluye en el grupo de los adjetivos.

³⁵ Vid. GARCÍA, *Contribución...*, § 20 y ss.

³⁶ Nebrija, siguiendo a Prisciano, había defendido el verbo en sus *Introductiones* como «Pars orationis declinabilis cum modis et temporibus sine casu agendi vel patiendi significativa» (RAMAJO, *Gramáticas...*, p. 138).

El autor no incluye ninguna referencia al papel sintáctico del verbo, ni se hace eco de las teorías racionalistas en esta parte de la oración, limitándose básicamente al tratamiento de las cuestiones formales.

En la parte del profesor, como una explicación a la definición aportada en la parte del alumno, Puig habla de *ser*, *existir* y *haber*. Cataloga al primero de sustantivo y auxiliar y al último de auxiliar solamente y de los tres dice:

aunque no signifiquen acción, ni pasión, son más rigurosa, y propiamente Verbos que otros algunos; pues la esencia, y la existencia que ellos significan son la raíz, y fundamento de la acción, y la pasión de los demás (p. 66, niv. 2).

Esto, lejos de relacionarse con las teorías sobre el verbo sustantivo de corte puertorrealista que aparecen, por ejemplo, en San Pedro, se halla directamente vinculado, por una parte, a una concepción semántica ya existente en la tradición grecolatina³⁷, y por otra a una concepción formal en la línea de Correas:

Hay dos verbos únicos, que por ser solos cada uno de su manera, i apartada sinificación de todos los otros, no los hago de ninguna espezie, que son el verbo *aver*, i el verbo *ser*: antes los llamo ministrales, porque son ministros de los otros (*Arte kastellana*, p. 159).

Entre los contemporáneos de Puig, Gayoso adopta una postura similar al hablar en la sintaxis del verbo sustantivo *ser*: «se llama sustantivo porque comunica cierta fuerza, y substancia a todos los verbos de la voz pasiva» (p. 304)³⁸.

El apartado del verbo se expone de forma similar a las clases de palabras ya vistas: en la parte del alumno trata todos los aspectos referidos al verbo de forma simplificada (modo, tiempo, especies, reglas de formación, etc.) y luego lo desarrolla y amplía en la parte del profesor. La parte del alumno está compuesta, principalmente, por los paradigmas de los verbos auxiliares, los regulares, los irregulares, etc.

³⁷ Ramajo considera que es una idea que se puede rastrear ya en Prisciano, y que en nuestra tradición cuenta con el ejemplo de Fray Diego de la Encarnación, directamente influenciado por Scaligero (*op. cit.*, pp. 140-141).

³⁸ Posteriormente, esto aparece también en GRAE-1771, donde al tratar la voz pasiva se hace referencia al ‘verbo sustantivo’: «Toma todos los modos, tiempos, números, y personas del verbo sustantivo *ser*, con los mismos que éste necesita del verbo auxiliar *haber*» (art. X).

3.3.3.2. Accidentes

Puig trata los accidentes del verbo en dos planos; por un lado, habla del tiempo, del modo, del número y de la persona y desarrolla la teoría acerca de estos accidentes tanto en la parte del alumno como en la del profesor. Por otro lado, habla de ‘los demás accidentes’ –cualidad, género, especie, figura, modo de significar y modo de conjugarse–, únicamente en la parte del profesor y con el objetivo de establecer una tipología verbal variada, por lo que los trataremos en el apartado destinado a las especies de verbos.

a. *Modo*. En el nivel 1, se limita a enumerar los modos, cinco, tal y como marcaba la tradición greco-latina: indicativo, imperativo, optativo, subjuntivo e infinitivo.

En el nivel del profesor, asemeja los modos a los casos, ya que su función es la misma «prescriben la variedad de terminaciones convenientes para acomodarle a la cosa de que se habla» (pp. 81-82)³⁹. La equiparación que Puig defiende de los casos con el nombre y los modos con el verbo aparece con anterioridad en la crítica que Perizonius hizo a la *Minerva* de Sánchez de las Brozas, aunque la clasificación que establece el catalán no tiene nada que ver con la manifestada por Perizonius⁴⁰.

Las definiciones apenas varían de lo señalado por Nebrija, aunque aporta alguna nota de interés. Al hablar del indicativo adopta una definición de tipo etimológico, pero la amplía con consideraciones sintácticas: «El Verbo de este Modo es el que en las Oraciones de cláusula pendiente, se llama principal, y determinante» (p. 84, niv. 2), estas mismas consideraciones aparecen al hablar del subjuntivo, que se define, precisamente, por ser el modo que adoptan los verbos que dependen de otros.

Puig es consciente, por otra parte, de la identidad formal entre subjuntivo y optativo, como indica la omisión de los tiempos correspondientes a este modo en la conjugación. El catalán adopta la distinción tradicional, pero incide, como es habitual, sobre la importancia de lo semántico ya sea por medio de partículas *-Ojalá, osí (sic)*

³⁹ En opinión de Zamorano (*El subjuntivo...*, pp. 362-363), los *Rudimentos* de Puig es un texto importante en la historia de la evolución del modo verbal dentro de la historia gramatical española, ya que se trata de una obra en la que tanto el concepto de modo, como cada uno de los modos que distingue se caracterizan desde una doble óptica semántica y morfosintáctica.

⁴⁰ *Apud* ZAMORANO, *El subjuntivo...*, p. 363.

pluguiese a Dios que, etc. o a través de un verbo desiderativo *-quisiera, deseo o deseara... que*, etc..

El infinitivo, por su parte, se define por su ausencia de variación formal «expresamos la acción, o pasión indefinidamente, y sin variación alguna» (p. 87, niv. 2). Sin embargo, el catalán introduce una nota de proximidad con el latín al indicar que el infinitivo viene determinado «por el Verbo finito que le rige, y se acomoda a los números y personas de éste». A continuación, para explicar cuáles son los verbos que rigen infinitivo y la posibilidad de tomar el infinitivo como un nombre (p. 88, niv. 2).

b. *Tiempo*. Tampoco hay muchas innovaciones respecto de la tradición en este punto. En el apartado dedicado al alumno, Puig registra siete tiempos: presente, pret. imperfecto, pret. perfecto simple, pret. perfecto compuesto, pret. más que perfecto, futuro simple, futuro compuesto. En la parte del profesor, reduce estos a tres⁴¹: presente —«lo que ahora, o de presente se hace, o padece» (p. 73, niv. 2)—, pretérito —«denota acción, o pasión ya pasada o concluida» (*id.*)— y futuro —«denota lo que se hará, o se padecerá en lo venidero» (*id.*)—.

Pese a esto, Puig no pierde de vista las distintas variaciones aspectuales que se pueden producir en un determinado tiempo y que se explicitan en las diversas formas «ya simples, ya compuestas» que éste adopta. Sin embargo, frente a otros autores cercanos, no le interesa definir cada tiempo en concreto ni establecer su valor temporal dentro del sistema⁴²; no le interesa desarrollar ninguna teoría acerca del tiempo, sino constatar que este es variado y, como tal, diversas sus representaciones lingüísticas, de ahí su preferencia por las denominaciones de tipo morfológico (*simple* y *compuesto*), frente a otras que pudieran hacer mayor hincapié en otros aspectos (*definido / indefinido, acabado, aoristo*, etc.). Esto es debido, con toda probabilidad, a su principal preocupación por lo práctico, como corresponde a un gramático consciente de las necesidades de los destinatarios de su obra.

El paradigma queda, pues, repartido de la siguiente manera:

⁴¹ Las tres referencias temporales básicas que ya aparecen en el Tracio (*vid.* ROBINS, *op. cit.*, p. 153) y que son, por otra parte, bastante habituales en los gramáticos del periodo hasta el punto de que hay quien, como Balbuena, señala: «basta que los Niños sepan que los tres tiempos más conocidos son el *presente* (...) *pretérito*, (...) y *futuro*» (p. 58).

⁴² La única distinción que establece, de hecho, es para el pasado, basada en una distinción aspectual: *concluido / no concluido*; pero rehuye cualquier explicación para la existencia de los tres pasados «de cosa concluida» y lo mismo para la existencia de dos futuros.

	INDICATIVO	OPTATIVO	SUBJUNTIVO	IMPERATIVO
PRESENTE	Presente <i>Yo amo</i>	Presente <i>Ojalá que yo amara o amase</i>	Presente <i>Como yo ame</i>	Presente <i>Ama tú</i>
PASADO	Pret. Imperfecto <i>Yo amaba</i>		Pret. Imperfecto <i>Como yo amara, amaría o amase</i>	
	Pret. perfecto simple <i>Yo amé</i>			
	Pret. perfecto compuesto <i>Yo he amado</i>		Pret. Perfecto <i>Como yo haya amado</i>	
	Pret. más que perfecto <i>Yo hube o había amado</i>		Pret. más que perfecto <i>Ojalá que yo hubiera o hubiese amado</i>	
FUTURO	Futuro simple <i>Yo amaré</i>	Futuro <i>Ojalá que yo ame</i>	Futuro simple <i>Como yo amare</i>	Futuro <i>Amarás tú</i>
	Futuro compuesto <i>Yo habré amado</i>		Futuro compuesto <i>Como yo hubiere amado</i>	

A esta división, Puig añade las ‘voces’ del infinitivo, equivalentes a los tiempos de los modos finitos: primera voz, de presente, *amar*; segunda voz, de pretérito, *haber amado*; Tercera voz, de futuro, *haber de amar*. El catalán relaciona estas ‘voces’ con las subordinadas de infinitivo y la posibilidad de sustituir ese infinitivo por una oración introducida por la partícula *que* (equivalente a los infinitivos concertados latinos) y en el caso de la tercera voz, con las perífrasis de futuro.

c. *Número y persona*. El número y la persona aparecen sólo en la parte del alumno, donde se limita a señalar que los números son dos y las personas, tres.

d. *Gerundio*. Aunque no se trata de un accidente del verbo, Puig incluye el gerundio y el participio dentro de las características verbales; así, indica que «Amás de sus *Modos y Tiempos* tienen los verbos *Gerundios* (...) También tienen *Participios*» (p. 67, niv. 1). Al participio le dedica su propio apartado, como corresponde a una clase de palabras. Sin embargo, la teoría sobre el gerundio aparece desarrollada en la parte del profesor tras tratar los modos y los tiempos, dado que el gerundio «viene a ser un fragmento de los Verbos, y un superaddito de sus *Modos*» (p. 89, niv. 2).

Para Puig, su significado es el de «tiempo presente de acción», y explica que al unirse con verbos como quedar, estar, ir, etc. «forman aquellos tiempos continuativos de acción» (*id.*).

En este punto, de nuevo, el peso de lo latino es innegable, pues el catalán intenta establecer una equiparación, por medio de giros y construcciones de infinitivo, con el gerundio latino e incluso con el supino.

A la vista de estas cuestiones, es evidente que la parte del maestro es una verdadera muestra de la duplicidad de esta obra: la necesidad de enseñar castellano a los catalanes lleva al autor a buscar la simplicidad de los planteamientos, especialmente por lo que toca a los puntos problemáticos en el aprendizaje lingüístico, como el paradigma verbal; sin embargo, la conciencia de lo latino y del valor del manual como elemento previo a la formación en la lengua del Lacio le lleva a ampliar ciertos puntos en los que latín y castellano divergen, como el gerundio o el artículo.

3.3.3.3. Conjugación

El gramático catalán se limita a hablar de las tres conjugaciones castellanas sin entrar en demasiado detalle. Mayor amplitud dedica a las explicaciones correspondientes a la formación de los diversos tiempos a partir de los que llama ‘tiempos capitales’ –presente de indicativo y pretérito perfecto simple– y del infinitivo.

Más adelante, como es habitual, coloca el paradigma verbal de los auxiliares, seguido de un ejemplo de cada una de las conjugaciones regulares. Después coloca un ejemplo de recíproco (*acordarse*), otro de impersonal (*llover*) y, por último, la conjugación de ciertos verbos irregulares (*decir, hacer, querer, etc.*).

En la parte del alumno, no incluye ninguna explicación acerca de las irregularidades verbales, limitándose a lo dicho. Es en la parte del profesor donde, al hablar del accidente ‘modo de conjugarse’, sistematiza las cuestiones referidas a la irregularidad.

Puig es consciente de que para los principiantes, enfrentarse a las irregularidades del verbo castellano puede parecer una tarea inacabable⁴³, por lo que elabora dos apartados orientados a este fin:

⁴³ «Pero yo emprendo hacerle ver, que no son de mucho tantas como parece; pues unos no son irregulares en aquello, en que parecen serlo; otros lo son muy poco, y los más irregulares no lo son del todo», p. 115, niv. 2.

1. Verbos que parecen irregulares y no lo son.

2. Verbos que son irregulares y en qué lo son.

Las explicaciones en ambos apartados van acompañadas de listas de ejemplos y excepciones e incluso incluye ciertas notas sobre el uso de algunos verbos como *traer* y *llevar* (p. 127, niv.2).

3.3.3.4. Clasificación

Puig establece dos clasificaciones diferentes en cada uno de los niveles, si bien en realidad, ambas acogen básicamente los mismos tipos.

a. *Nivel 1*. En el nivel del alumno, la clasificación verbal aparece recogida bajo la denominación tradicional de ‘especies de verbos’. No establece ningún criterio fijo de división y se limita a enumerarlos, reseñando lo característico de la clase verbal. Pese a esto, se pueden diferenciar tres grupos:

- grupo 1: Se caracteriza por su significado
 - a. Activos: significan acción
 - b. Pasivos: significan pasión
 - c. Neutros: significan acción «pero de modo absoluto, e intransitivo» (p. 68, niv. 1).
- grupo 2: Se caracterizan por la presencia o ausencia del accidente verbal *persona*
 - d. Personales
 - e. Impersonales
- grupo 3: se caracterizan por su adecuación o no a las normas de la conjugación
 - f. Regulares
 - g. Irregulares

En el desarrollo de las conjugaciones, introduce también un ejemplo de verbo recíproco, pese a que no registra esa especie en este apartado.

b. *Nivel 2*. Como ya dijimos, la inclusión de ‘otros accidentes’ del verbo, además del tiempo y el modo a los que ha dedicado apartados particulares, le lleva a establecer diversas clasificaciones según cada uno de esos accidentes. No los explica sino que se limita a nombrarlos y a señalar los tipos de verbos que cada uno origina:

Accidente	Tipo de verbo
Cualidad	Personales
	Impersonales
Género	Activos
	Pasivos
	Neutros
	Recíprocos
Especie	Primitivos
	Derivados
Figura	Simples
	Compuestos
Modo de significar	Transitivos
	Intransitivos
Modo de conjugarse	Regulares
	Irregulares

De esta clasificación destaca, en primer lugar, la elección de los ‘accidentes’, ya que elimina el modo, el tiempo, el número y la persona –no sólo por haber sido tratados con anterioridad, sino también porque no son útiles como generadores de una clasificación–, añade el ‘modo de significar’ y el ‘modo de conjugarse’⁴⁴ y mantiene aquellos accidentes tradicionales que sí le sirven para establecer clasificaciones.

i. *Verbos Personales e impersonales*. Mientras que en el nivel del alumno ha indicado que los impersonales son aquellos que no se conjugan por personas, aquí varía la explicación e indica que se conjugan por la tercer persona «pero no significa determinadamente persona alguna» (p. 95, niv. 2); tras esta afirmación, Puig se centra en las diversas manifestaciones de la impersonalidad en español.

Es interesante su posicionamiento por varias razones; en primer lugar, la alusión al significado no es habitual en los gramáticos que admiten la existencia del verbo impersonal en español, ya que se suelen limitar a caracterizarlo formalmente. Por otro lado, al igual que San Pedro, el catalán es consciente de la diversidad morfológica y sintáctica de esta clase verbal, y se esfuerza por explicar los distintos tipos y construcciones.

⁴⁴ De estos –regulares e irregulares–, ya se ha hablado en el apartado destinado a la conjugación.

ii. *Activos, pasivos, neutros y recíprocos*. Puig rechaza la existencia de la voz pasiva en español, aunque admite que ésta se suple con la construcción de verbo *ser* y el participio. Es interesante la caracterización de las diversas voces por oposición, esto es, un verbo es activo si tiene pasiva, pero si no la tiene, es neutro. No hace ninguna referencia a su significado ni a su funcionamiento (construcción), ni le interesa definir cada clase más allá de esta oposición, que parece reducirse a una cuestión formal.

Esto, viene apoyado con la inclusión de los recíprocos, ya que, a diferencia de San Pedro, Puig se limita a definir formalmente esta clase: «son aquellos que no pueden conjugarse sin ir acompañados de los Pronombres *Me, Te, Se*, en Singular, y *Nos, Os, Se*, en plural» (p. 101, niv. 2)⁴⁵. Además, incide en la existencia de los recíprocos por construcción, es decir, verbos activos que pueden adoptar la forma de recíprocos.

iii. *Primitivos y derivativos*. Puig no se aleja del tratamiento tradicional, pero no deja de notar que las diversas especies de verbos derivativos –incoativos, frequentativos, meditativos, aumentativos, diminutivos, etc. – que se registran en la lengua latina apenas tienen correspondencia en español, y que para él, «solamente la diferencia de significación verbal es la que constituye en rigor estas especies de *Derivativos*» (p. 104, niv. 2).

No se puede dejar de destacar su interés, ya manifestado anteriormente, por el neologismo y la creación lingüística. Así, reprocha la inexistencia de voces en español para ciertos significados: verbos latinos cuya única traducción posible en castellano es el recurso a una frase o a un rodeo. En esta línea, aunque se manifiesta partidario de la creación de nuevas voces, crítica que las que se crean no siempre son necesarias, sino que vienen a duplicar significados ya existentes (*Regresar, volver, tornar*, etc.).

iv. *Simples y compuestos*. Apenas si registra estas clases, ya que, en su opinión «no tienen diferencia de significación verbal, que cause variedad alguna, ni en su género, ni en su especie» (p. 107, niv. 2).

v. *Transitivos e intransitivos*. Puig se acerca aquí a la explicación tradicional según sus diversos comportamientos sintácticos o de construcción. Lo interesante es la distinción, por una parte, entre activos, pasivos y neutros, por una cuestión formal –la

⁴⁵ Más adelante, al tratar los verbos transitivos e intransitivos, sí que habla de su funcionamiento y significación: «Su acción, como no pasa a otra persona, que a la misma de que proviene, es permanente; y su significación es promiscuamente activa y pasiva» (p. 109, niv. 2).

posibilidad o no de que un verbo pueda formar voz pasiva–, y por otra, entre transitivos e intransitivos, según la forma de construirse del verbo; es decir, pese a la etiqueta en la línea de los modistas, ‘modos de significar’, separa la cuestión semántica de la sintáctica, aunque no por ello deja de relacionarlas –equipara, por ejemplo, los intransitivos a los neutros–.

La caracterización sigue la línea tradicional: una acción que ‘pasa’ o que no ‘pasa’ a otro elemento, sin apenas más que alguna referencia sesgada al régimen de dichos verbos. La terminología elegida para referirse a los participantes en esa acción se basa en nociones lógicas y no gramaticales, así, en lugar de hablar de sujeto, nominativo, etc., prefiere hablar de ‘persona agente’ y ‘persona paciente’⁴⁶.

Para concluir, hay que destacar la simplicidad del apartado destinado al verbo. Apenas asoman complicaciones teóricas limitándose en gran medida a lo formal. Tampoco hay excesiva novedad: a pesar de que en otros apartados acusa la influencia del racionalismo, el apartado destinado al verbo se mantiene, esencialmente, en la más pura tradición nebrisense. No parece ignorancia por parte del autor, sino más bien un deseo de simplificar lo más posible uno de los aspectos más complicados de la gramática, por lo que lo descarga de aparato teórico para centrarse en la práctica. De ahí que apenas dedique espacio a los aspectos de funcionamiento o significado verbal y sí mucho a la forma, como sucede, por ejemplo, en el apartado destinado a la pasiva.

3.3.4. Participio

Puig destaca de esta categoría su ambivalencia: «es una voz significativa de acción o pasión con tiempo, pero declinable por géneros, números, y casos» (p. 131, niv. 1). En la parte del profesor, acusa aún más este doble valor: vienen a ser nombres adjetivos, pero *participan* de la significación del verbo, y de ahí su nombre.

El catalán registra dos tipos, el de presente –con significación activa– y el de pasado –con significación generalmente pasiva, pero que pasa a tener significación activa al formar los tiempos compuestos con *haber*– y explica sus diferentes usos y características tanto dentro del paradigma verbal como fuera de él. Pero no se limita a

⁴⁶ Incluso, en algunos lugares, habla de ‘supuesto’ del verbo, traduciendo la denominación clásica *suppositum*.

las características formales (concordancia, etc.), sino que va más allá y explicita la variación sintáctica posible en una misma forma si es tomada como nombre o como verbo, especialmente en el caso de los participios de presente. De este modo, una forma como *habitante* puede regir o no el caso que corresponde al verbo *habitar* y de eso dependerá su carácter verbal o nominal.

Niega, asimismo, la existencia del participio de futuro, pero en la línea de Correas, admite que éste se puede suplir por «expresiones, o romances equivalentes» (p. 134, niv. 2). Es interesante que el autor asimile a este tipo de construcciones las «expresiones connotativas de futuro» con *de*, algo que encontramos con anterioridad en el apartado destinado a las ‘voces’ del infinitivo⁴⁷.

En general, la teoría sobre el participio no se separa en demasía de la de sus contemporáneos, Gayoso y San Pedro, ni de lo que venía marcando la tradición.

3.3.5. Preposición

Puig define la preposición siguiendo un criterio formal-posicional: es indeclinable y «se antepone, o al caso que rige, o a la dicción con que se compone» (p. 135, niv. 1). Esta definición está inmersa en una concepción latinizante de la gramática⁴⁸: la preposición no rige una palabra determinada, sino un *caso*, esto es, en latín, la aparición de una preposición exigía una consecuente variación casual y se establece una correspondencia entre ambas lenguas, pese a que no hay tal variación casual en castellano, fuera de la expresada por la propia preposición (o, como él señala, partícula). La extensión de esta concepción se aprecia plenamente en la taxonomía: las preposiciones por aposición aparecen agrupadas según su equivalencia con el caso que rigen en latín: de genitivo (*amás* o *además*, *antes*, *cerca*, *detrás*, *delante*, *después... de*); de acusativo (*hacia*, *ante*, *contra*, *hasta*, *junto (a)*, *según*, *tras*); de ablativo (*aquende* y *allende (de)*, *bajo*, *con*, *desde*, *en*, *lejos*, *sin*, *so*); de genitivo y de ablativo (*de*); de acusativo y dativo (*a*, *para*); de acusativo y ablativo (*por*); otras que pueden servir para

⁴⁷ Anteriormente, ya Fray Diego de la Encarnación había hecho notar este carácter perifrástico del participio de futuro (*Vid. RAMAJO, op. cit.*, p. 172).

⁴⁸ Cfr. GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, p. 244.

diversos casos, como genitivo y acusativo (*acerca, encima, dentro, enfrente*), genitivo y ablativo (*debajo*) y acusativo o ablativo (*fuera, sobre*).

La parte del alumno es una verdadera muestra de esta concepción de linealidad de marcada tendencia latinizante, pese a que en los ejemplos destinados a diferenciar dos usos de una misma preposición, dos regímenes distintos, se puede apreciar el desarrollo de las ideas que el autor había manifestado al hablar del caso y la partícula y el valor de ésta como índice casual:

<i>De</i>	con Gen., v. g. <i>una Casa</i> de Pedro con Ablat., v. g. <i>un Mozo estimado</i> de muchos
<i>A</i>	con Dativo, v. g. <i>Importa</i> a algunos con Acusativo, v. g. <i>Ir</i> a Madrid

En la parte del profesor, al igual que hace con el artículo, no puede dejar de mostrar su asombro al observar cómo un elemento en apariencia menor, puede resultar tan importante para la configuración semántica del discurso:

La *Preposición* es una particilla pequeña en figura, pero grande en valor; pues es capaz ella sola de hacer, que la Oración o Discurso en que entreviene (*sic*), tenga un sentido totalmente diverso del que tenía, con que se mude solamente de Preposición (pp. 135-136, niv. 2).

El segundo nivel se convierte, en este caso, en una demostración de esta afirmación, y, en cierta medida, en una constatación de la idea de que es la propia preposición la que determina el significado de la circunstancia que acompaña a las partes principales de la oración:

Esta Oracioncilla: *Esto se dijo a ti*; por medio de *a* significa *atribución*.
 Pero si digo: *Para ti* significará *Conveniencia*
 Si digo . . . *Por ti* *Causa*
 Si digo . . . *De ti* *Individuación personal*
 (...)

También aparece la confirmación de una idea que ha ido perfilándose a lo largo de la obra: las categorías no son estáticas ni cerradas:

Pues no es incompatible con una misma voz, el que sea *Preposición*, y ella misma *Adverbio*, o también *Conjunción* o *Intergección*, según el sentido en que se toma, y el papel u oficio que hace (pp. 137-138, niv. 2).

De nuevo, se descubre aquí una coincidencia entre este autor y los racionalistas ingleses y franceses; así, Puig es de la misma opinión respecto al cambio de categoría⁴⁹ que Harris⁵⁰, y Buffier⁵¹. Esto es comprensible si se tiene en cuenta que estos tres autores basan sus categorizaciones en la función semántica de la palabra –voces principales y accesorias–, y, en virtud de este mismo principio, no es de extrañar que admitan la posibilidad de que una misma palabra pueda pertenecer a diferentes partes de la oración según el empleo que se haga de ella.

Esto queda ampliamente demostrado al observar la clasificación de Puig: en ella, se refleja la idea de que una misma preposición puede ‘acomodarse’ a diversos casos, pero, además aparecen diversos tipos de adverbio clasificados como preposiciones. Esto es un reflejo de la división establecida por Correas entre preposiciones ‘ziertas’ y ‘ausolutas’, en la misma línea que San Pedro⁵²:

Si alguna de las Preposiciones se halla fuera de la composición, no rigiendo caso, ya no es *Preposición* sino que será regularmente *Adverbio*: v. g. *Lejos*, si digo de alguno: *Se fue lejos*, es *Adverbio*; si digo: *Se fue no lejos de la ciudad*, es *Preposición* (p. 137, niv. 2).

Además de esto, es consciente de la existencia de expresiones que son equivalentes a las preposiciones y vienen a completar el sistema castellano, no tan

⁴⁹ Una idea similar se encuentra en el periodo siguiente en González Valdés y Sanchis (*vid.* apartado destinado a los gramáticos de secundaria).

⁵⁰ *Hermès*, I, V.

⁵¹ Las similitudes con este autor son más que evidentes: «Certains mots sont *Adverbes*, *Prépositions* & *Conjonctions* en même temps: & répondent ainsi en même temps à diverses parties d’raison selon que la grammaitre les emploie diversement», *op. cit.*, art. 50.

⁵² «Algunas de las preposiciones se toman como adverbios cuando se ponen en la oración sin régimen en sentido absoluto, como *cerca*, *lejos*, *dentro*, *fuera*. Assí es adverbio en esta u otras locuciones: *No está lejos el Señor*. Es preposición en esta: *El señor no está lejos de nosotros*» (*Arte*, II, pp. 86-87).

abundante en preposiciones como el latino (*en preferencia, a pesar, a sabiendas, etc.*, p. 138, niv. 2)⁵³.

Por otra parte, al igual que Nebrija o, entre sus contemporáneos, Gayoso y San Pedro, Puig registra como una subclase de las preposiciones los prefijos, o preposiciones de composición, que sirven para «componer alguna dicción» y al igual que las preposiciones de aposición, son capaces de variar el significado de la forma a la que acompañan. El criterio posicional adoptado en su definición le permite la inclusión de estas preposiciones de composición sin incurrir en una contradicción, ya que, recordemos, para él la preposición no es –o no lo es únicamente– el índice de caso, sino una clase de palabras que coincide formalmente en gran medida con la partícula, el elemento sintáctico que desempeña esa función. Señala dos subtipos:

1. Sirven dentro y fuera de la composición: *a, ante, con, contra, de, entre, por, sin, so, sobre, tras*.
2. Sirven únicamente para la composición: *ab, abs, ad, an, des, di o dis, e, ex, in, Inter., ob, per, pre, pro, re, se, sub, super, trans*.

3.3.6. Adverbio

La definición de Puig muestra, nuevamente, que se trata de un gramático que se mueve con fluidez entre las diversas tendencias que marca la tradición. En este caso, se aleja del tratamiento nebrisense para aproximarse a las concepciones del Brocense y, más concretamente, de sus seguidores Vossius, Scaligero, Port-Royal, etc.

El catalán define el adverbio utilizando el criterio formal «una voz indeclinable», y, de nuevo, un criterio sintáctico al que se adhiere lo semántico «que ajustándose al verbo, nombre, o participio, aumenta, disminuye, muda, o quita la significación de aquel, al qual se ajusta» (p. 139, niv. 1)⁵⁴. Un poco más adelante, al ejemplificar la acción del adverbio sobre un verbo, indica claramente que su función es

⁵³ También San Pedro, como los gramáticos de Port-Royal, cree que se pueden catalogar diversas formas como preposiciones tomando como criterio principal su significado, es decir, que se podrían establecer «tantas suertes de preposiciones, cuantas son las relaciones con que las cosas se pueden comparar entre sí» (II, p. 85). Sin embargo, al igual que Puig, termina adoptando la clasificación tradicional según el caso regido, pues es más rentable pedagógicamente en el marco de la enseñanza de las humanidades.

⁵⁴ Es curioso que use *ajustar* en vez de *juntar*, ya que es obvio que aquí, *ajustar* no está usado en el sentido de «convenirse, concertarse y acomodarse entre sí» (*Aut.*, s. v. AJUSTARSE), sino en el que el diccionario académico registra como «voz aragonesa, juntarse». Quizás pudiera tratarse de un cruce entre el catalán *ajuntar-se* y el castellano *ajustarse*.

variar la significación de éste, con lo que, nuevamente, lo semántico pasa a ocupar un papel central en la concepción gramatical de este autor.

En la parte del profesor, al igual que Nebrija, asimila el funcionamiento del adverbio respecto del verbo con el del adjetivo respecto del nombre «pero trascienden a otras partes de la oración sus efectos» (p. 139, niv. 2). Incluye, además, la posibilidad de que un adverbio ‘se ajuste’ a otro adverbio. Esto es interesante, porque no se encuentra con anterioridad en nuestra tradición, donde los que admiten la posibilidad de que el adverbio aparezca no sólo junto al verbo, se limitan a generalizar «se junta a otras partes» (v. g. Gayoso), o se limitan a hablar de nombre y participio (v. g. San Pedro)⁵⁵.

La clasificación del adverbio, como es habitual en la tradición hispánica, es de tipo semántico y destaca por su minuciosidad, dado que registra hasta veinticuatro clases con sus consiguientes ‘modos equivalentes’ o ‘modos de decir’: de significación local, temporal, afirmativa, negativa, demostrativa, ordinativa, interrogativa, dubitativa, exclusiva, electiva, exhortativa, discretiva, congregativa, remisiva o diminutiva, intensiva o aumentativa, comparativa, superlativa, concesiva, asimilativa, modal, cuantitativa y cualitativa⁵⁶.

La inclusión de los ‘modos equivalentes’, fundamentalmente construcciones adverbiales, giros, etc., está motivada por un deseo de facilitar a los principiantes el aprendizaje. La prolijidad con que recoge cada significación y sus equivalencias, viene determinada, en gran medida, por el desconocimiento que tienen del castellano esos principiantes, de ahí la necesidad de introducir esos «modos de decir de significación equivalente» (p. 141, niv. 1).

3.3.7. Interjección

El apartado dedicado a la interjección es, nuevamente, una muestra del punto de vista semántico que adopta el gramático catalán, que aparece ya desde la definición⁵⁷:

⁵⁵ Gómez Asencio (*op. cit.*, p. 231) indica que es González Valdés (1791) el primero en nuestra tradición que recoge *verbo*, *adjetivo*, *sustantivo* y *adverbio* como palabras susceptibles de ser alteradas en su significación por un adverbio.

⁵⁶ En estos últimos incluye los que se forman a partir de «adjetivos de calidad, acabándolos en *mente*», p. 146, niv. 1.

⁵⁷ Sin embargo, el catalán también introduce una definición de tipo etimológico: «llámanse así; porque aunque muchas veces rompe con ellas la cláusula; pero ordinaria o frecuentemente se interponen, o entrevienen en medio del razonamiento, como cortando el hilo del discurso» (p. 149, niv.2).

«aquella Parte de la oración que proferida con cierto irregular tono de voz expresa algún afecto del ánimo». Es importante la referencia a la entonación, pues Puig, pese a que establece en pro del didactismo una serie de interjecciones básicas –*ah, o, que, ay*– que pueden asumir toda una serie de valores, considera que no hay «particulares interjecciones», sino que éstas vienen determinadas por el uso y por la voluntad del hablante:

Pues puede el uso, y puede qualquiera formar Interjecciones de qualesquiera palabras, que acompañadas de un cierto irregular tono de voz y gesto, expresen algún particular afecto del ánimo; y aun la acción sola tiene a veces virtud o fuerza de Interjección naturalmente (p. 150, niv. 2).

Esto está en consonancia con su creencia de que las partes de la oración, lejos de ser compartimentos estancos, son casillas abiertas en las que los elementos entran por significado o funcionamiento. Cualquier elemento puede ser una interjección siempre y cuando se le dé la entonación adecuada y su destino sea «expresar un afecto». Nuevamente, el catalán se aproxima a las ideas de Buffier, para quien la interjección no reside en una palabra concreta, sino en ciertos gestos o tonos de voz⁵⁸. Incluso, al comentar los diversos ejemplos de significados particulares que pueden adoptar las interjecciones que hemos denominado básicas, Puig llega a comentar que «no hacen tan perceptible su fuerza, como sucedería en coloquios familiares, o en continuados discursos» (p. 149, niv. 2), es decir, la referencia concreta sólo es discernible a través del contexto o de la situación comunicativa⁵⁹.

Puesto que las interjecciones son «expresiones de afectos naturales», el catalán llega a firmar que no sólo cada lengua, sino cada individuo «tiene, no por arte, como por naturaleza las suyas». Precisamente, éste es el argumento que esgrimen el Brocense y sus seguidores para excluir a la interjección de las partes de la oración⁶⁰.

⁵⁸ «Ce qu'on appelle communément dans la Grammaire *Interjections* sont des termes de supplément, lesquels joints à certains gestes ou tons de voix, suppléent quelquefois non-seulement à des mots particuliers, mais encore à des phrases ou des périodes entières» (*Op. cit.*, art. 163). Puig no va tan lejos como Buffier, pero las similitudes entre ambos son evidentes. También Du Marsais es de una opinión similar: «On peut seulement observer qu'il y a des noms, des verbes et des adverbes, qui, étant prononcés dans certains mouvements de passions, ont le force de l'interjection», art. ACCIDENT de la *Encyclopédie*, apud SAHLIN, *op. cit.*, p. 152.

⁵⁹ En opinión de Alonso Cortés (*La exclamación en español. Estudio sintáctico y pragmático*, Madrid, Minerva, 1999, p. 110), quien se inspira en las teorías de Bühler, el entorno y la conducta del locutor dan contenido preciso a la locución interjectiva, por lo que la interjección no tiene contenido proposicional.

⁶⁰ «Interjectionem non esse partem orationis isc ostendo: Quod naturale est, idem est apud omnes: sed gemitus et signa laetitiae idem sunt apud omnes: sunt igitur naturales. Si vero naturales, non sunt partes

Probablemente, Puig, quien está elaborando unos rudimentos para principiantes, no desea entrar en este tipo de disquisiciones, de ahí que pese a sus opiniones incluya la interjección entre las clases de palabras, e incluso explique y ejemplifique las que hemos llamado interjecciones básicas y algunas más coloquiales que añade en el apartado dedicado al profesor (*eh, ea, ola, tate, ya ya, vaya*).

3.3.8. Conjunción

Puig define esta parte de la oración siguiendo un doble criterio formal y sintáctico: «una voz indeclinable, que sirve para unir las palabras, o cláusulas» (p. 150, niv. 1). Esta idea de la conjunción como nexo entra palabras u oraciones aparece ya de forma plena en Correas⁶¹, así como en San Pedro⁶². En la parte del profesor, el autor extiende esta explicación con ejemplos, pero sin profundizar excesivamente en cuestiones sintácticas, ni aludir al régimen.

Su clasificación es de tipo semántico, y al igual que en el caso del adverbio, incluye toda una serie de ‘expresiones equivalentes’: copulativas y continuativas; disyuntivas o divisivas; condicionales; exceptivas y adversativas; asimilativas y declarativas; y, para finalizar, tres tipos de causales:

1. causales [consecutivas]: a la que la razón o causa precede
2. causales: a la que la razón o causa sigue
3. causales [finales]: con que se designa el fin o motivo

Este apartado, como ocurre también con el destinado al adverbio, se centra más en las formas que en una explicación amplia de su funcionamiento, a causa, muy probablemente, de su búsqueda de sencillez para los principiantes.

orationis. Nam eae partes, aecundum Aristotelem, *ex instituto, non natura*, debent constare» (*Minerva*, 1587, fol. 11^a, *apud* ALMELA PÉREZ, R.: *Apuntes gramaticales sobre la interjección*, Murcia, Universidad de Murcia, 1982, p. 62 y ss.).

⁶¹ «La conxunzion es una partecilla que xunta en uno partes diversas, que es palavras i oraciones; i por ese xuntar se llama conxunzion» (*Arte grande*, p. 352).

⁶² «juntan las diversas partes de la oración o las mismas oraciones» (*Arte*, II, p. 89)

3.4. Conclusiones

Como conclusión general al estudio de interno de la obra de Puig, se señalará que los *Rudimentos* son una obra compleja por diversos motivos: por un lado, se trata de una gramática que se mueve en todo momento en un juego de duplicidades: profesor-alumno, manual de castellanización-manual de iniciación gramatical (destinado a la latinización), esto influye en la doctrina exhibida a lo largo de la obra y la hace oscilar entre dos puntos de mayor y menor complicación teórica.

Por otro lado, este juego afecta también al tratamiento particular de cada categoría al adoptar el autor dos puntos de vista distintos: por un lado, intenta seguir la línea tradicional y por otro, organiza los contenidos basándose en una concepción semántica de gran interés. Esto hace que, aunque acepte las categorías marcadas por la tradición, se cuestione su conformación, su valor y su función, lo que le lleva a diferenciar partes significativas de partes no significativas, y, entre las primeras, partes principales y partes accesorias.

Puig es un conocedor de la corriente racionalista, tanto en su vertiente latina –el Brocense, Vossius o Scaligero asoman en diversos momentos–, como en su vertiente romance –Port-Royal, Correas, pero también Harris, Du Marsais y, especialmente, Buffier–. La tradición autóctona también está representada por la adopción en muchos casos de concepciones nebrisenses.

4. BERNARDO AGUSTÍN DE ZAMORA

4.1. Introducción

4.1.1. Título. Finalidad de la obra. Cuestiones de datación

El título: *Gramática general o introducción al estudio de todas las Lenguas*. En realidad se trata en gran medida de una gramática particular y no de una gramática general, ampliamente influenciada por la *Grammaire* de Port-Royal.

En cuanto a las fechas, Ramajo¹ opina que fue escrita entre 1771 y 1781; sin embargo, parece probable que sea posterior a 1771, ya que aunque en las páginas 9 y 10 el autor reclama a la Academia una gramática (y un compendio del Diccionario, de ahí el límite superior de Ramajo), en la página 39 recomienda el uso de «la tabla de verbos que se halla en la nueva Gramática Castellana de la Academia» y, además, también hace muchas referencias a su gramática griega (1771) como ya publicada (v. *gr.* p. 7).

Está destinada a alumnos de humanidades (secundaria), para facilitar el aprendizaje de la gramática latina y griega. En este sentido, es de gran interés la alternancia de lenguas en los ejemplos, preferentemente latín y castellano, y el abundante recurso a la explicación de un mismo fenómeno en distintas lenguas (griego, latín, francés y hebreo, además de castellano, principalmente) lo cual es una muestra evidente de una concepción de la gramática de la lengua propia como acceso hacia otras, a medio camino entre la gramática particular y la gramática general propiamente dicha.

4.1.2. Tamaño, número de páginas, división de la obra

Se trata de un texto manuscrito que se encuentra junto a otros textos también manuscritos del mismo autor (entre los que hay una ortografía latina).

La obra consta de un prólogo (sin paginar), una pequeña introducción (pp. 1-3) y dos partes. La primera «De las letras i caracteres de la Gramática» (pp. 3-11) se divide

¹ RAMAJO, A.: «La Gramática General del Padre Bernardo de Zamora», *Studia Philologica Salmanticensia*, 2, 1978, pp. 221-222.

en 6 capítulos: «De las letras como sonidos i primeramente de las vocales» (pp. 3-4), «De las consonantes» (p. 4-5), «De las sílabas» (p. 5-6), «De las dicciones en cuanto son sonidos. Áblase del acento» (pp. 6-8), «De las letras consideradas como caracteres (pp.8-10)” y “De un nuevo modo de aprender con facilidad a leer en todas las lenguas» (pp.10-11).

La segunda parte «En que se trata de los principios i razones en que están apoiadas las diversas formas de la significación de las dicciones» (pp. 11-40) se divide en 21 capítulos: «Que para comprender los fundamentos de la Gramática es preciso saber lo que pasa en nuestro entendimiento i que de esto depende la diversidad de dicciones que componen el razonamiento u oración» (pp. 11-13), «De los nombres i en primer lugar de los sustantivos i adjetivos» (pp. 13-14), «De los nombres propios i apelativos o generales» (p. 15), «De los números singular i plural» (pp. 15-16), «De los géneros» (pp. 16-18), «De los casos i preposiciones en cuanto es preciso tener noticias de ellas para entender los casos» (pp. 18-21), «De los artículos» (pp.21-22), «De los pronombres» (pp. 22-23), «Del pronombre relativo» (pp. 23-25), «De las preposiciones» (pp. 25-26), «Del adverbio» (p. 26), «De los verbos i de lo que les es proprio i esencial» (pp. 26-29), «De la diversidad de personas i números en los verbos» (pp. 29-30), «De los tiempos del verbo» (p. 30-31), «De los modos del verbo» (pp. 31-32), «Del infinitivo» (pp. 32-32bis²), «De los verbos que podemos llamar adgetivos i de sus diferentes especies, activos, pasivos, neutros» (pp. 32bis-33), «De los verbos impersonales» (p. 33), «De los participios» (p. 34), «De los gerundios i supinos» (pp. 34-35), «De los verbos auxiliares de las lenguas vulgares» (pp. 36³-37), «De las conjunciones e interrogaciones» (p. 37), «De la sintaxis o construcción de las dicciones juntas» (pp. 37-39), «De las figuras de construcción» (pp. 39-40).

Se establecen, así pues, dos bloques que responden, en el fondo, a la división tradicional de la gramática -prosodia y ortografía, por un lado, y morfología y sintaxis por otro-, pero que establecen una separación entre la lengua en su aspecto más material (letras-sonidos y caracteres de la escritura) y la lengua, las palabras, como vehículo de un significado (partes de la oración, sus accidentes y su construcción). Esta división es la que sigue, sin modificaciones, la obra de Arnauld y Lancelot⁴.

² Hay un error de paginación y se repite el número 32; el segundo es el que anotamos como 32bis.

³ Aquí se recupera la paginación correcta, pero no hay página 35.

⁴ Vid. DONZÉ, *Gramática general...*, p. XXIV.

La obra es muy breve y la mayoría de los asuntos están tratados de forma muy resumida.

4.1.3. Prólogo

El prólogo presenta esta obra como un medio para acceder con mayor facilidad a la gramática griega (de la cual el autor es maestro) y a la latina:

También la he emprendido con el fin de aliviar a los pobres muchachos que entran en el estudio del idioma latino i aún salen de el sin haber comprendido lo que tanto trabajo i golpes les ha costado: además de que cualquiera podrá con mis preceptos hacerse cargo del mecanismo de su lengua nativa⁵.

El objetivo propedéutico es defendido por Zamora en su prólogo frente a aquellos que piensan «que para saber latín basta la gramática latina».

Aparece, pese a la declarada utilidad de la obra, la idea del «desprestigio del gramático», al igual que, por ejemplo, en Gómez Gayoso⁶ y otros autores contemporáneos:

La divina providencia (...) me ha destinado al ejercicio de enseñar gramática, i no es imposible que haya sido con el fin de humillarme con una ocupación que desmerece en el concepto de los vulgares letrados, que en la República de las letras también hay vulgo.

El autor cita sus fuentes en el prólogo, algo que también hace San Pedro y, posteriormente, la Academia, pero que, con todo, no va a ser la tónica habitual. Es interesante porque no sólo cita a aquellos autores de los que se ha servido, sino también a otros autores que le parecen importantes y que no ha podido consultar directamente (la mayoría); entre los primeros cita a Arnauld -y como fuentes de éste a Duclos, Lanceloto (sic), Vossio y el Brocense-, suponemos que la *GGR* por la deuda teórica evidente entre ambas obras, aunque en la última página recomienda explícitamente la lectura de la

⁵ Hemos actualizado la ortografía y desatado las abreviaturas, aunque hemos mantenido <i> como conjunción copulativa, ya que su uso es constante en el texto y, por otro lado, muy habitual en la época.

⁶ «Hay muchos, que por ignorancia o falta de reflexión, menosprecian a los gramáticos, teniéndolos por indignos de todo honor, reputando su trabajo por fútil, y su ocupación en menudencias de letras, syllabas, y dicciones más propias de muchachos que de hombres» (GAYOSO, p.VIII). Para este tema, *vid.* GIL FERNÁNDEZ, *op. cit.*, pp.289-295 y también PEREYRA, art. cit.

Lógica; entre los segundos cita a Beauzée, Wallis y la *Enciclopedia* con los artículos gramaticales de Du Marsais. Aunque no hace referencia a ellas en el prólogo, otras de sus fuentes son la *Gramática Castellana* de Nebrija, obra que aparece mencionada en la página 5, la gramática de Gayoso, autor que aparece citado en la página 22, y también Sánchez de las Brozas (p. 32)⁷.

⁷ En la página 32, asimismo, cita a un tal «Autor de la Carta del Maestro de Niños», obra que no ha sido localizada.

4.2. Definición y división de la gramática

El padre Zamora redacta un apartado introductorio donde plantea ciertas cuestiones como la definición y división de la gramática y el tema del origen de las lenguas.

En primer lugar, define la gramática siguiendo las pautas señaladas por la tradición: «arte de hablar i de escribir correctamente con pureza i propiedad». Además de esto, señala la función de la palabra como medio de expresión del pensamiento, teoría que se halla ampliamente desarrollada en la *GGR*; según Arnauld y Lancelot, hablar es explicar uno sus pensamientos por medio de signos⁸. Puesto que esos signos son sonidos y estos ni se ven ni duran, se hizo necesaria la invención de la escritura⁹.

El peso de esta idea –la materialidad lingüística de las operaciones del espíritu– en los autores del XVIII es importantísimo, ya que es el fundamento de los postulados racionalistas en torno a las lenguas y va a influir sobremanera en la concepción de la gramática y del aprendizaje lingüístico en general durante todo el XVIII y parte del XIX, especialmente a partir de su elaboración por parte de importantes autores como, por ejemplo, Condillac¹⁰:

Con relación al origen de la lengua, el autor se adscribe a la tradicional teoría babelística y da como lengua primitiva la hebrea¹¹. Según su origen, clasifica las

⁸ Esta idea se halla también en San Pedro: «Hablamos para manifestar nuestros pensamientos por medio de las palabras, que son las voces articuladas por la lengua o labios, con intención de manifestar lo que se oculta en nuestro ánimo» (1769, p. XXIV), así como en Mayans: «Los pensamientos, pues, y los afectos del alma se esplican con palabras» (*Rethórica española*, p. 332, *apud* MARTÍNEZ ALCALDE, *Ideas...*, p. 62); «Como quiera que concebimos las cosas, si queremos manifestar a otros lo que concebimos, nos valemos de las palabras» (*Apuntamientos para el razonador eloqüente*, *id.*, p. 78).

⁹ En la *Lógica* (1662), los gramáticos de Port-Royal reiteran esta idea: «Así, las palabras son signos de institución de los pensamientos y los caracteres [lo son] de las palabras», *apud* DONZÉ, *Gramática general...*, p. 40.

¹⁰ «Toute langue est un méthode analytique et toute méthode analytique est une langue. Ce deux vérités, aussi simples que nueves, ont été démontrées; la première dans la grammaire; la seconde dans la logique; et on a pu se convaincre de la lumière qu'elles répandent *sur l'art de parler et sur l'art de raisonner, qu'elles réduisent à un seül et même art*», *La lengua de los cálculos*, *apud* DELASALLE y CHEVALIER: *La linguistique, la grammaire*, p. 100; el subrayado es nuestro.

¹¹ En España, el debate –inexistente para algunos– sobre el origen del lenguaje, pasa por el posicionamiento de los ilustrados como hombres de fe; no en vano la gran mayoría de ellos, como el propio P. Zamora, eran religiosos. Desde este punto de vista, gran parte de los autores aceptan el testimonio bíblico –la primera lengua fue infundida por Dios y sus términos se adecuaban de forma natural a aquello que representaban–; pero, en ocasiones, desde una visión crítica que les lleva a alejarse de la postura tradicional. Para este tema, *vid.* MARTÍNEZ ALCALDE, M.J.: «Aproximación al sistema etimológico mayansiano», en *Actas del I Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Madrid, Arco-Libros, 1988, pp. 909-918; también HASSLER, «Gregorio Mayans y la discusión...» y FUERTES, «Aproximación a la corriente historicista...».

lenguas en ‘madres o matrices’ e ‘hijas o derivadas’. Lo más interesante es, quizás, la clasificación que realiza de las lenguas en función de la utilidad de su aprendizaje —la importancia de la concepción utilitarista de la educación se va a manifestar claramente a lo largo del siglo, tanto en los aspectos teóricos de la cuestión pedagógica, como en sus diversas manifestaciones materiales—:

- i. Materna (castellana) «la cual debe estudiarse con mucho cuidado, pues para perfeccionarnos en ella no basta el común ejercicio de hablar» (p. 1).
6. Latín, tanto por los libros que en ella están escritos como por ser «depositaria de los misterios de nuestra religión».
7. Griego, «la llave de entrar en lo íntimo de la sabiduría».
8. Hebreo, sólo para teólogos, canonistas, etc.
9. Francés, por ser «casi vulgar en todo el mundo» y muy necesaria para los eruditos.
10. Italiano, por sus bellos escritos.
11. Rudimentos de caldeo y sirio, para los estudiosos de la Biblia.
12. Árabe e inglés, los muy eruditos.

Comenta que aunque cada uno de estos idiomas tiene su propia gramática, en España sólo se reconoce como tal, sin añadir más, la latina y, con una clara tendencia apologética, añade: «en mi juicio, más acreedora es la castellana a tan gran honor» (p. 2).

Divide la gramática en cinco partes: ortoepia (recta pronunciación); ortografía; etimología o analogía; sintaxis, construcción o coordinación; prosodia. Habla también de la versificación como una parte que se puede añadir a las anteriores. A pesar de las apreciaciones que realiza, este no es el orden que él va a seguir, ya que, como señalábamos arriba, agrupa los dos primeros apartados y el quinto (pronunciación, ortografía y prosodia) en la primera parte, y el tercero y el cuarto en la segunda parte. Esta división, que coincide plenamente con la de la *GGR*, la justifica aduciendo que los signos que son objeto de su obra pueden ser abordados de dos formas:

1. «En cuanto sonidos y caracteres, que es lo que tienen de su naturaleza». Es decir, el aspecto más material de las lenguas.
2. «Según su significación (...) según el modo con que los hombres los usamos para significar nuestros pensamientos» (p. 3).

4.3. Primera parte

Como ya se ha indicado, la primera parte de la obra está dedicada a la materialidad lingüística: los sonidos y las grafías. Los capítulos iniciales componen una explicación de los sonidos del idioma que incluye referencias a los puntos de articulación, la abertura vocálica, etc., pero también a cuestiones suprasegmentales como la altura tonal, la duración, etc. El segundo aspecto, la representación gráfica de esos sonidos, va a englobar tanto la escritura como la interpretación de los signos escritos: la lectura.

4.3.1. Los sonidos

Sigue un criterio tradicional en cuanto a la división de los sonidos en dos grupos: los que suenan por sí mismos «había algunos sonidos tan simples que con solo abrirla [la boca] se dejaban oír (...) de donde vino que estos sonidos se llamasen *vocales*» (p. 3) y los que necesitan de un apoyo vocálico «había otros (...) [que] no podían hacer un sonido perfecto sin la abertura de la boca, esto es, sin unirse con los otros primeros sonidos, i por tanto se llaman *consonantes*» (p. 3). Podemos apreciar la adopción de un criterio etimologista en la definición.

a. *Vocales*: el *carmelita* registra cinco vocales, aunque apunta la idea de que, como cada una de ellas puede ser larga o breve (entendiendo estos términos no en relación a su duración, sino a su altura tonal, tónicas o átonas, e incluso a la abertura), pueden aparecer diversas pronunciaciones, tal como ocurre en francés o griego. La comparación con ambas lenguas —especialmente, con el griego dado el carácter de la obra— va a ser constante en toda la primera parte. Es interesante el breve apunte que hace sobre la necesidad de estudiar este apartado de la gramática por medio de la explicación de forma oral, ya que sin ella «no es considerable la diferencia del sonido» (p. 4).

b. *Consonantes*: registra 18 consonantes

<i>b, c, ch, d, f, g, h, j, l, ll, m, n, ñ, p, r, s, t, z</i>

Su posicionamiento es claramente fonetista y rechaza falsas pronunciaciones, lo cual se va a reflejar en su concepción de la ortografía. Así, elimina la *v*, ya que considera que suena igual que la *b*¹², y tampoco incluye la *x* porque considera que no tiene sonido propio, sino que «es sonido doble que vale *cs*». Comenta que no ha incluido ni *k* ni *qu*, porque suenan igual que *c* y añade «razón por la que quisimos excluir la *j*»; tampoco considera que la semiconsonante *i* merezca un lugar propio. Por otro lado, incluye la *h*, desde una postura dialectal, al hallarse como aspirada, por ejemplo, entre los extremeños «diciendo *hombre* casi como *jombre*» (p. 4)¹³.

Incluye también un comentario acerca de los «sonidos de consonantes extrañas», donde, de nuevo, va a introducir pautas de pronunciación sobre el griego, el francés e incluso el hebreo, tomando como lengua de contraste el castellano. Esto es interesante no sólo porque es una muestra de la utilidad de la lengua materna como medio para aprender otras lenguas, sino también porque revela la teoría que fundamenta su obra: hay ciertos principios generales que confluyen y ciertos particularismos propios de cada lengua: «estos sonidos [extraños] deberán aprenderse con los idiomas particulares y observarlos con otros para añadirlos a la tabla precedente» (p. 5).

Tras los sonidos aisladamente, pasa a hablar de ellos en combinación. Nuestro autor define la sílaba como «un sonido completo» (p. 5), el cual puede constar de una o varias letras; su definición está en la línea tradicional de Prisciano, ya que aunque falta la referencia a la pronunciación «en un solo acento»¹⁴, sí que aparece su nominalización etimológica «y por eso se llama sílaba, que vale *junta* o *comprensión*»(p. 5).

Distingue entre:

- i. Sílabas de una sola letra «una vocal puede hacer una sílaba sola» (p. 5).
- ii. Diptongos: «dos vocales pueden también componer una sílaba, o entrar en la misma sílaba, pero entonces se llama *diftongo* (*sic*), porque los dos sonidos se juntan en uno completo» (*id.*). Al contrario de los que hacen otros autores

¹² La Academia indica en *Autoridades* que los españoles «no hacemos distinción en la pronunciación de estas dos letras» (p. LXXII); sin embargo, sí que propone una diferenciación de ambas en 1754, asignándole a *b* un valor bilabial oclusivo y a *v* fricativo, al igual que muchos de los autores del XVI y XVII, como Correas, o Mayans, Bordazar o San Pedro, entre otros, en el XVIII. *Vid.* ESTEVE, *Estudios...*

¹³ Esteve Serrano (*Estudios...*, pp. 295-297) señala que, en general, incluso los tratadistas más escépticos intentan buscar algún valor que justifique el mantenimiento de la *h* sin tener que recurrir abiertamente a la etimología. En este caso, puesto que no se trata de grafía sino de sonido, el autor no ha reflejado la pronunciación más generalizada (o la ausencia de sonido, en este caso), sino que se ha hecho eco de una pronunciación dialectal.

¹⁴ *Vid.* apartado destinado a San Pedro, n. 248.

–como Nebrija, Mayans, Gayoso, San Pedro o la Academia–, no distingue los tipos de diptongos en castellano.

- iii. Triptongos: «si tres vocales se juntan en un solo sonido», aunque añade «yo dudo mucho que en nuestro idioma los haya».

Compara, en su tónica habitual, la realización de ciertos diptongos y triptongos en francés y castellano, y llega a la conclusión de que, para que exista la unión vocálica «es necesario que todas ellas suenen en la pronunciación», por tanto, las uniones que aparecen en francés y que se pronuncian como una sola vocal (v. gr. *eau* /o/) no forman diptongo ni triptongo. Considera que la cuestión de los diptongos y los triptongos pertenece a la gramática particular de cada lengua.

- iv. Sílabas usual o física: la formada por una sola vocal o por una vocal y una consonante, o una consonante y un diptongo, etc.
- v. Sílabas reales: «siempre que en una dicción suenan muchas consonantes de seguida, hay tantas sílabas físicas o reales cuantas son estas consonantes que se dejan oír, aunque no haya vocal escrita después de cada consonante» (p. 6).

Un último punto que trata antes de pasar a las cuestiones gráficas es la acentuación. Como ya hemos indicado, la prosodia, la parte de la gramática en la que, normalmente, se engloban las explicaciones suprasegmentales, aparece unida en este primer apartado al resto de realizaciones materiales del lenguaje.

Nuestro autor define en primer lugar las *dicciones* (palabras) según un criterio formal: «llámase dicción lo que se escribe i se pronuncia aparte» (p. 6) y realiza una pequeña clasificación según su número de sílabas.

Define el acento como la acción de «levantar o bajar el tono de voz sobre las sílabas» y distingue agudo (´), grave (˘) y circunflejo (^), aunque éste último para el latín y el griego, ya que afirma que no existe en castellano. Sigue la pauta tradicional al identificar acento agudo con sílabas largas y acento grave con sílabas breves.

Por último, incluye pautas para la acentuación en griego.

4.3.2. Las grafías

Da una serie de reglas generales, a saber:

- i. Que no se escriba nada que no se pronuncie, es decir un sonido = una letra.
- ii. Que no se pronuncie nada que no se escriba.
- iii. Que cada letra represente un único sonido.
- iv. Que ningún sonido se represente por más de una letra.

En la línea de los ortógrafos fonetistas, el carmelita se muestra partidario de la correspondencia entre pronunciación y escritura¹⁵, y coincide plenamente con las ideas que aparecen en la *GGR*, su fuente principal: «yo me inclino a una escritura conforme a la pronunciación y me libro del trabajo ímprobo de revolver etimológicos» (p. 9).

Reclama a la Academia una ortografía unificada que solucione el caos del momento: «cuantos son los hombres i mujeres que manejan la pluma, tantos somos los ortógrafos i ortógrafas, i nadie curará el mal si la sabia Academia de la Lengua Española no lo remedia» (p. 9)¹⁶. El autor, sin embargo, no se limita a pedir sólo la ortografía, sino un proyecto general compuesto por una gramática y un diccionario de uso:

porque en el diccionario se verían las raíces, i por las declinaciones, conjugaciones y demás reglas de Analogía serían notorios los caracteres de todas las voces, que se varían (...) Por mi parte estoy pronto a abandonar mi ortografía, siempre que se me proporcionen los medios de seguir otra (p. 10).

Esto es muy interesante porque presenta una idea del aprendizaje integral de la escritura –lo que anteriormente denominamos una alfabetización global o incluso *alfabeto-gramatización*– que incluye el uso de ciertas herramientas como la gramática y el diccionario¹⁷.

La lectura es la otra habilidad clave de la educación primaria y, por su ligazón con las cuestiones gráficas, el P. Zamora introduce, a usanza de los gramáticos de Port-Royal, un método para aprender a leer en cualquier lengua, que consiste, *grosso modo*, en iniciar el aprendizaje por las letras aisladas y luego en combinación.

¹⁵ Aunque no lo nombra explícitamente, sus ideas coinciden con los presupuestos de Quintiliano (*Vid.* apartado destinado a San Pedro, n. 243).

¹⁶ A pesar de que por las fechas en las que fue redactado el manuscrito, la ortografía académica había conocido tres ediciones (1741, 1754 y 1763), además del «Discurso Proemial» aparecido en *Autoridades*, su éxito fue escaso durante el XVIII, en el que se prolonga el caos ortográfico.

¹⁷ Esta es la idea que articula las teorías de André Chervel (*op. cit.*): la gramática en la escuela primaria está, precisamente, al servicio de la ortografía, de la enseñanza escolar de la escritura.

4.4. Segunda parte

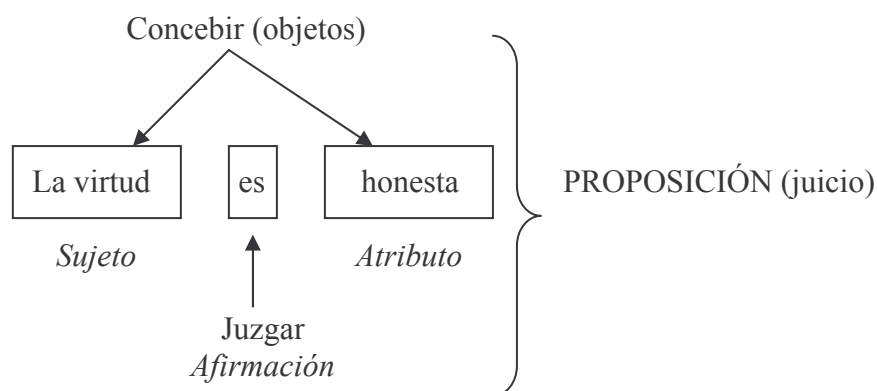
En el título ya indica que en ella se va a tratar «de los principios y razones en que están apoyadas las diversas formas de la significación de las dicciones» (p. 11), es decir, analogía y sintaxis. La fidelidad en esta segunda parte a la *GGR* es casi total, con muy pocas discrepancias¹⁸ –quizás una cierta simplificación respecto al modelo–, tanto es así que incluso mantiene los mismos ejemplos y llega a incluir como preposición *en casa*, del francés *chez* (p. 25).

4.4.1. La tesis racionalista

Antes de pasar al estudio de las clases de palabras y sus relaciones, el autor incluye un capítulo en el que pone en relación el funcionamiento de la lengua con el del entendimiento. Indica claramente que lo que se va a estudiar ahora, frente a todo lo visto –las palabras en su aspecto más material–, es el lenguaje como capacidad del hombre, poseedor de la razón; en consecuencia, si en la primera parte se habían definido las dicciones (palabras) en cuanto a su manifestación oral/gráfica, ahora van a aparecer como «sonidos distintos i articulados de que han hecho los hombres señales o signos que significan sus pensamientos» (p. 12).

Habla primero de las tres operaciones del entendimiento, concebir –conocer simplemente las cosas sin afirmar ni negar nada de ellas–, juzgar –«afirmar que una cosa que concebimos es tal o que no lo es»– y razonar –servirse de dos juicios para formar un tercero–, y tras relacionarlas entre sí, pasa a definir la proposición o «juicio que hacemos de las cosas». Así, toda proposición estará formada por dos términos: un sujeto, del cual se afirma algo, y un atributo o predicado, que es lo que se afirma. Tanto sujeto como atributo pertenecen a la primera operación del entendimiento (concebir), mientras que lo que une ambos términos, la unión o cópula, pertenece a la segunda (juzgar) y es propiamente la acción de nuestro entendimiento (p 12).

¹⁸ Así, entre otras discrepancias, al tratar el artículo, aunque incluye dos tipos, definidos e indefinidos, no se resiste a añadir que él, en realidad, no cree que *un* sea un artículo, sino que lo considera numeral o pronombre (p. 21).



En virtud de esta concepción, las clases de palabras estarán distribuidas en dos grupos, según representen una u otra operación; así, nombres, artículos, pronombres, participios, preposiciones y adverbios significan «los objetos de los pensamientos», es decir, representan la primera de las acciones, y verbos, conjunciones e interjecciones la «forma o modo de nuestros pensamientos». No es exactamente lo que dicen los franceses, ya que para éste último grupo lo que indican es que estas clases de palabras no expresan un objeto sino un movimiento del alma (interjección) o la operación misma del pensamiento que afirma o niega (verbo), une o separa (conjunción)¹⁹. Como ya hemos indicado, la teoría aparece bastante simplificada en ocasiones²⁰.

Este planteamiento es muy importante ya que va a determinar el tratamiento y descripción de las clases de palabras, que van a ser definidas gramaticalmente con relación a elementos que resultan del análisis lógico del razonamiento u oración, es decir, van a ser tratadas no como categorías aisladas en el discurso sino como miembros de la oración²¹.

4.4.2. Las clases de palabras

Zamora, como los gramáticos de Port-Royal, San Pedro o Gayosos, entre otros, señala nueve clases de palabras: nombre (sustantivo y adjetivo), artículo, pronombre, preposición, adverbio, participio, verbo, conjunción e interjección, aunque trata el

¹⁹ Cfr. DONZÉ, *Gramática general...*, cap. II.

²⁰ La simplicidad es uno imperativos que guían al gramático-pedagogo, junto a la claridad, la utilidad y la generalidad. Algunos autores (v. gr., CHERVEL, *op.cit.*) hablan de ‘vulgarización’ del saber, pero no creemos que eso sea aplicable al periodo estudiado, ya que no hay todavía una concepción real de la separación entre la gramática como ciencia y la gramática como manual escolar, como ‘vulgata’; no obstante hay maestros e instituciones que adaptan la teoría de la Academia o de autores extranjeros para adecuarla al nivel de sus alumnos, especialmente en las primeras letras.

²¹ En nuestra tradición, esta concepción cuenta con el antecedente inmediato de San Pedro (1769).

participio dentro de los capítulos dedicados al verbo (del 12 al 21) por la relación entre ambos.

4.4.2.1. Nombre

4.4.2.1.1. Definición y clasificación

Establece una división entre los objetos del pensamiento, la sustancia, y el ‘modo de las cosas’ o accidente. La diferencia entre ambos es que las sustancias subsisten por sí mismas, pero los accidentes necesitan de las sustancias. Este hecho establece una división entre dos tipos de dicciones: sustantivos, que significan sustancia, y adjetivos, que significan accidente.

Esta primera aproximación lógico-semántica, en la línea de lo expuesto anteriormente, se ve completada con una segunda aproximación de tipo funcional, según su comportamiento en la oración. Sin embargo, se elimina la caracterización formal que era habitual en nuestra tradición –con la excepción de San Pedro, muy influido por la corriente puertorrealista– y no aparece la flexión como rasgo definidor del nombre.

Zamora indica que la división del nombre se establece en función del ‘modo de significar’²², más que por la significación en sí, por ello, es posible hallar nombres que significan accidente, pero que son capaces de subsistir por sí mismos en la oración y al contrario, nombres que significan sustancia, pero que por su modo de significar no pueden subsistir por sí mismos en la oración. Además, habla de los sustantivos que proceden de adjetivos, y viceversa, de los adjetivos que proceden de sustantivos, de los nombres de profesión que son adjetivos pero se toman como sustantivos (*rey, filósofo*), etc. Plantea también, en esta misma línea, lo que llama ‘significación distinta’ o *in recto* y ‘significación confusa’ o *in obliquo*, la primera es la de la forma y la segunda la del sujeto: *blanco-blancura* (p. 14).

Además de esta primera división del nombre en adjetivo y sustantivo, establece otra clasificación según «dos especies de ideas», generales o singulares. Los primeros se denominan ‘nombres generales comunes o apelativos’ y los segundos ‘nombres

²² Este tipo de clasificaciones en cuanto al ‘modo de significar’ se habían generalizado en las gramáticas europeas a partir de la tradición escolástica medieval; ya San Anselmo había diferenciado el nombre que significa por sí mismo del que precisa algo para tener entidad. Cfr. GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, p. 126 y RAMAJO, *Gramáticas...*, pp. 81-86.

propios'²³ (p. 15). Al final de la obra indica que no ha tratado de los nombres derivados y compuestos «porque esto más pertenece a un diccionario general que a una gramática general» (p. 40).

4.4.2.1.2. Accidentes

Al igual que hace con la definición del nombre, aborda los accidentes gramaticales primero desde una perspectiva semántico-filosófica y luego desde una perspectiva gramatical, derivada de la anterior.

a. *Género y número*. Distingue, inicialmente, varias formas que pueden tomar los nombres comunes:

- 1) Aplicados a una sola cosa, o «considerarlas a todas [las cosas] en cierta unidad, que llaman *unidad universal* los filósofos» (p. 15).
- 2) Aplicados a «muchos todos juntamente, considerándolas como muchas».

De aquí se derivan los dos números: singular y plural. Habla también del dual, pero aplicado al griego y al hebreo.

Al igual que la *GGR*, comenta la posibilidad de usar los nombres propios como nombres comunes en plural, así como la referencia a los nombres que sólo tienen singular o plural²⁴.

En cuanto al género, asegura el *carmelita* que es totalmente arbitrario y comenta lo perjudicial que esto es para el estudio de las lenguas: «Los ingleses no tienen géneros, los griegos y latinos tenían tres, nosotros en los nombres sólo dos, i esta variedad debe atribuirse a la ninguna razón con que se introdujeron» (p. 16).

Como en el caso del número, inicia la explicación con una justificación de la categoría:

los hombres en primer lugar se consideraron a sí mismos i habiendo observado en sí la diferencia de los sexos, variaron los nombres adjetivos dándoles diferentes terminaciones que se aplicaban al hombre i a la mujer (p. 16).

Remarca en varias ocasiones el valor del adjetivo para distinguir el género (aunque no lo indica en el apartado que se está considerando), a diferencia de *Correas* y

²³ Indica que en ocasiones, los nombres propios pueden convenir a muchos (*v.gr.* Juan, Pedro), y que en esos casos se añaden otras voces que los determinen y singularicen (*v. gr.* Pedro de Marca).

²⁴ Esto también en *San Pedro* (I, pp. 125-126).

San Pedro, entre otros, que asignan esta función al artículo. Destaca este valor especialmente en los casos de género común y epiceno, ambos rechazados por el autor en castellano, precisamente por la posibilidad de distinguirlos gracias al adjetivo (p. 17). Sí que admite la existencia, además del masculino y femenino, del género dudoso o ambiguo: «Esta variedad de uso ha hecho también que poniendo unos un mismo nombre en un género i otros en otro ha quedado *dudoso* o *ambiguo*». También rechaza la existencia del neutro, aunque lo trata por existir en latín y griego. Pese a esto, al hablar del artículo y de su capacidad para distinguir el género indica, en la línea de Port-Royal (y del Brocense): «siendo *el* nota de masculino, *la* de femenino i *lo* de neutro» (p. 21; el último subrayado es nuestro). También Correas²⁵ y San Pedro²⁶ comparten esta idea, de procedencia sanctiana; niegan que exista tal género *real*, pero sí reconocen la existencia de una marca gramatical para ciertos significados; este uso es muy concreto y se limita al grupo [artículo *lo* + adjetivo].

b. *Caso*. El autor considera que no hay casos en castellano, más allá de las variaciones de los pronombres y admite que esta práctica ha sido la habitual en nuestra tradición ya que «se ha seguido en la gramática castellana el orden de la latina más de lo preciso» (p. 18). A pesar de esta pequeña crítica, él mismo utiliza este recurso al molde latino para su exposición, dado que reconoce la utilidad que aporta la distinción casual para explicar las relaciones y uniones que se establecen en la oración

Sin ello [sin los casos] no se podrá percibir bien la unión de las partes de la oración entre sí, la cual unión se llama construcción o sintaxis, es casi preciso para entender una lengua saber qué se entiende por casos (p. 18)

Así pues, aunque en propiedad está indicando que se trata de una explicación sintáctica *stricto sensu*, la incluye dentro de los apartados dedicados a la forma de las palabras –más una morfosintaxis que una morfología propiamente dicha–; esto es debido a que se presta mayor atención a las posibles variaciones que sufren las palabras regidas –quedarse en la marca de la relación, en la parte externa– y no se entiende,

²⁵: «Los generos son tres, *masculino*, *feminino*, i *neutro*: el masculino para el varon, o macho, i los nonbres que le sighen: el femenino para la hembra, i los de su vando: el neutro para el adjetivo que hazemos sutantivo neutral, sin declarar macho ni hembra», *Arte Kastellana*, p. 112.

²⁶ «Para denotar el género neutro sirve el artículo *lo* i conviene sólo a los adjetivos tomados a manera de substantivos, i esto no más que en el número singular (...) esto es señal que no hay en castellano nombre ni género verdaderamente neutro», *Arte*, I, pp. 138-139.

pues, el régimen como una relación o dependencia de tipo sintáctico o semántico sino de tipo formal²⁷. De esta forma aparece, por ejemplo, en Gayoso (1769) o Puig (1770), contemporáneos de nuestro autor²⁸. En la explicación particular de cada caso, Zamora sigue con toda fidelidad a Arnauld y Lancelot, aunque, en ocasiones, añade alguna nota particular del castellano, como la referencia al uso de la preposición *a* en el acusativo (p. 20). La traducción total del texto de Port-Royal, como ya hemos indicado, le lleva a cometer algunas incoherencias; sirva el siguiente párrafo como muestra: «Pero el acusativo se halla muchas veces sin preposición expresa y *sin que se deba suplir*, como después de verbos activos, *amo Deum*, amo a Dios» (p. 20; el primer subrayado es nuestro), obviamente, en castellano sí se suple la desinencia con una preposición, cosa que no ocurre en francés (*j'aime Dieu*).

4.4.2.2. Artículo

En la teoría acerca del artículo, se aprecia un cierto cuestionamiento de las doctrinas de la *GGR* por parte del autor.

En primer lugar, aunque acoge la novedad puertorrealista de clasificar *un* como artículo indefinido, no lo hace absolutamente convencido, como indica la apostilla que añade: «pero yo tengo al último [al indefinido] por nombre de número o por pronombre que equivale a *cierto*, *quidam* en latín» (p. 21)²⁹.

En segundo lugar, señala dos funciones principales: determinar la significación del nombre y señalar su género. La función del artículo como *señalagéneros* no está en los franceses, pero sí aparece en nuestra tradición con anterioridad: está presente en Nebrija y Correas, entre otros, y también en Gayoso, San Pedro y, en menor medida, en Puig.

²⁷ La diferencia con San Pedro es fundamental, ya que el escolapio se separa claramente de los gramáticos de Port-Royal, a los que sigue con fidelidad el carmelita, y coloca esta explicación de los casos en el libro III, dedicado a la sintaxis, dentro de la sintaxis de régimen, ya que para él, el caso es un índice de relación sintáctica, más que formal, es decir, va más allá de la simple marca externa.

²⁸ No así en GRAE-1771, donde se niega la existencia de casos en nuestra lengua y no aparecen, en general, las denominaciones de la declinación latina para las explicaciones sintácticas (cap. III, art. VI).

²⁹ Aquí, es evidente el peso de la traducción autóctona de línea nebrisense: «Este nombre *uno*, o es para contar, et entonces no tiene plural, por quanto repugna a su significación, salvo si se juntasse con nombre que no tiene singular; como diciendo *unas tiseras*, *unas tenazas*, *unas alforjas*, quiero dezir *un par de tiseras*, *un par de tenazas*, *un par de alforjas*; o es para demostrar alguna cosa particular, como los latinos tienen *quidam*, et entonces tórase por cierto, et puede tener plural, como diciendo: *un ombre vino*, *unos ombres vinieron*, quiero dezir que *vino cierto ombre*, et *vinieron ciertos ombres*» (Nebrija, *Gramática castellana...*, Lib. III, cap. VII).

Por lo demás, la teoría en torno a la cuestión de la determinación aparece igual que en los franceses:

Rey = significación confusa o por el sujeto de la proposición.

El rey = significa la especie en toda su extensión, o determinación de los nombres por el contexto o la situación.

Un rey = significa un individuo vago.

Habla también del uso del artículo con nombres propios, aunque lo rechaza para los antropónimos y, en el caso de los topónimos, hidrónimos, etc., considera que hay elipsis del nombre común (reino, río, etc.). Esto aparece también en Correas y San Pedro. Sin embargo, el escolapio, como Correas y a diferencia de Zamora y también de Gayoso, sí que admite el uso de artículo con nombres propios (I, p. 131).

En cuanto al uso de artículo con adjetivos, lo rechaza y considera que cuando aparece el grupo [*lo* + adjetivo] –v. gr., *lo alto, lo difícil*–, lo que ocurre es que «no son adjetivos propiamente sino sustantivos, que valen por *la altura, la dificultad*» (p. 22). Esta explicación, que no está en los franceses, de la capacidad del artículo para sustantivar el adjetivo y crear, además, sustantivos neutros (aunque esto último no lo explicita), ya aparece en Correas y también, por influencia de éste, en San Pedro.

Por último, al igual que San Pedro, rechaza la aplicación del término *artículo indefinido* o *infinito* a ciertas preposiciones «como hace Gayoso» (p. 22).

4.4.2.3. Pronombre

Zamora define la categoría *pronombre* según un criterio muy arraigado en la tradición desde Dionisio de Tracia: la capacidad de esta categoría para sustituir al nombre. Al igual San Pedro, señala como una de sus funciones primordiales la estilística, por influencia de la *GGR*³⁰:

Comme les hommes ont esté obligez de parler souvent des mesmes choses dans un mesme discours, et qu'il eust esté importun de repeter toujours les mesmes noms, ils ont inventé certains mots pour tenir la place de ces noms, et por cette raison ont appellé Pronoms³¹.

³⁰ Cfr. DONZÉ, *Gramática general...*, pp.72-73.

³¹ *GGR*, p. 59.

Esta descripción es exactamente la misma que aparece en el *carmelita*, que, de nuevo, se limita a la traducción literal.

Solo registra los personales (sin nombrarlos), los demostrativos (*este, esta, esto; ese, esa, eso*), los recíprocos (*de sí, se*) y los posesivos; los tres primeros entran en la categoría de los primitivos o principales, mientras que los últimos se forman a partir de los primeros. También registra los relativos, aunque, por su importancia, les dedica un capítulo propio.

a. *Personales*. Sólo clasifica las formas tónicas. En los de tercera persona, acusa la dependencia latina de nuestra tradición —que en muchos autores cristaliza en un ‘olvido’ del pronombre personal de tercera persona *él, ella, ello*, etc., y su sustitución total por otras formas, como los demostrativos *aquel, aquella, aquello*—, al incluir juntos *él, aquel; ella, aquella*, etc.

b. *Demostrativos*. En realidad no forman tanto una clase dentro de los pronombres, como una subclase de los personales, al aparecer englobados con los personales de tercera persona.

c. *Recíprocos*. Los define como los que vuelven «a entrar en *sí, sui, sibi, se, de sí, se*» (p. 23).

d. *Posesivos*. A pesar de que clasifica a los posesivos como clase independiente de los personales, es consciente de la relación entre ambos, a la usanza de la que existe, en origen, entre sustantivo y adjetivo. Además de esto, aunque no hace una subdivisión de esta clase, sí que señala que hay unos que se usan con artículo y otros que no.

e. *Relativos*. Los trata aparte por considerar que tienen algo en común con los pronombres (la vicariedad) y algo propio (tienen un antecedente e introducen una proposición incidente). Es interesante este capítulo, pues se incluyen en él toda una serie de consideraciones sintácticas en torno a las oraciones (proposiciones) de relativo y a la complementariedad, en general; se centra principalmente en al idea de ampliación del sujeto o el atributo:

estos términos pueden ser simples, como cuando digo *Dios es bueno*, o complejos, como cuando se dice: *un Ministro hábil es cosa útil a la República*; pues aquí el sujeto de que se afirma no es *un ministro* solamente, sino *un Ministro hábil*; y lo que afirmo no es solamente que sea *cosa*, sino que es *cosa útil* a la República (p. 23).

La idea principal, de nuevo, parte de la lógica, ya que se considera que una oración como *Dios invisible ha creado el mundo visible* es una oración compleja al incluir diversos juicios (afirmaciones) en su interior:

1. Que Dios es invisible (incidente)
2. Que Dios ha creado el mundo (principal)
3. Que el mundo es visible (incidente)

Esta aproximación provoca que ciertos casos, que hoy consideramos equivalentes, se expliquen como fenómenos distintos; así, para el carmelita en el sujeto de una oración como *el valor de Aquiles fue causa de la toma de Troya*, no se considera que haya más de un juicio, es decir, el grupo nominal [sustantivo + de + sustantivo] forma una proposición simple en la que un sustantivo rige al otro por medio de la preposición; sin embargo, en *urbs Roma* o *Deus Sanctus*, donde no hay un índice de relación explícito, sí que se considera la existencia de una proposición incidente –*Urbs quae dicitur Roma*–³².

Además de estas apreciaciones, introduce una serie de explicaciones sobre la función del pronombre en la proposición incidente (sujeto o atributo) en latín.

4.4.2.4. Preposición

Define la preposición mediante la idea de relación y no hace ninguna referencia a la clásica cuestión de la colocación: «Las preposiciones fueron inventadas para el mismo uso que los casos, esto es, para significar las relaciones de las cosas entre sí» (p. 25). Según los gramáticos de Port-Royal, a los que traduce Zamora, el espíritu establece entre las cosas relaciones de tiempo, lugar y causa, que expresan las preposiciones. También aparece en esta gramática, a pesar del rechazo explícito a la existencia del sistema casual en la lengua francesa, la idea de las preposiciones como índice de dativo, acusativo, genitivo o ablativo³³, terminología que se adopta, como ya dijimos, para explicitar las relaciones sintácticas en el seno de la oración.

³² Ya indicamos que se da preponderancia al índice de relación, más que a la relación en sí, Es precisamente el quedarse en la marca de la relación, en la parte externa, lo que explica que se establezcan diferencias entre casos que hoy consideramos como variantes del mismo fenómeno; esto se aprecia también en la división de la sintaxis, donde el ejemplo de *Urbs Roma* se estudia en la concordancia, mientras que *el valor de Aquiles* se contempla como rección. Cfr. ROJO, «El lugar de la sintaxis...».

³³ Cfr. DONZÉ, *Gramática general...*, pp. 82-86.

El *carmelita* sigue a los maestros franceses en el establecimiento de la tipología preposicional: de lugar, situación u orden; de tiempo; del término a donde se va; del término de donde se va; de la causa eficiente; de la causa material; de la causa final; de causa instrumental; de unión; de separación; de excepción; de oposición; de permutación; de conformidad. Esta clasificación es semántica, por el modo de significar o el tipo de relación que la preposición establece, lo cual plantea un claro problema, ya que se da el caso de que una misma preposición puede significar relaciones diferentes: «esta confusión embaraza bastante en el estudio de las lenguas» (p. 25). A esto se suma el problema de las correspondencias latinas, especialmente en el caso de *a*, *ab* y *a*, *ad* –salió de casa, fue a Madrid–, ya que en castellano corresponden a *de* –que aquí no sería índice de genitivo– y *a* –que aquí no sería índice de dativo–, respectivamente. En la sintaxis, establece una relación entre la preposición y el caso que introduce: *de*, genitivo; *a* dativo o acusativo, etc. (p. 38).

4.4.2.5. Adverbio

El apartado del adverbio es muy breve y apenas ofrece más que la definición de la categoría y algún comentario sobre la lengua latina.

Define el adverbio según el criterio tradicional: «llámanse adverbios estas dicciones porque de ordinario se juntan con algún verbo para modificarle y determinar su acción» (p. 26), sin embargo, como la *GGR* (que sigue a Vossius en esto³⁴), indica que pueden unirse también con otras voces (en el ejemplo, un adjetivo).

Las apreciaciones sobre las lenguas vulgares se limitan a apuntar que es más elegante el grupo [preposición + sustantivo] que usar el adverbio (v. gr. *con moderación*, *moderadamente*).

4.4.2.6. Verbo

El verbo es, con diferencia, la parte de la oración que más extensamente se estudia; se le dedican 9 de los 21 capítulos dedicados al estudio de las clases de palabras.

³⁴ Cfr. GÓMEZ ASENCIO, *Subclases...*, p. 231.

4.4.2.6.1. Definición

Como dijimos al principio, clasifica al verbo dentro de las clases de palabras que «significan el modo de los pensamientos» (p. 26). En su definición, atiende a la función del verbo en el seno de la oración, entendida ésta como expresión de un juicio lógico, es decir, se trata de una definición lógico-semántica, que deja de lado los aspectos formales:

El verbo propiamente *es una dicción, cuyo principal uso es significar la afirmación*. Esto es, indica que la oración en que el verbo se emplea es razonamiento de un hombre que no sólo concibe las cosas, sino también juzga de ellas i las afirma (p. 26).

Esta línea de la gramática racionalista francesa –cuyos fundamentos se remontan a la lógica aristotélica, reelaborada por la escolástica–, para la cual la función principal del verbo es «significar la afirmación», va a tener cierta importancia en nuestra tradición, en la que San Pedro y Zamora van a ser los primeros en acoger esta novedad. Siguiendo esta doctrina, como veíamos más arriba, Zamora divide la proposición en tres partes y otorga al verbo la función de cópula o unión del sujeto con el atributo:

El conocimiento de la naturaleza del verbo depende de lo que habemos (sic) dicho, que el juicio que formamos de las cosas como cuando se dice *el mundo es redondo*, encierra de preciso dos términos, el uno llamado *sujeto*, del cual se afirma algo, como aquí *mundo*, y otro llamado atributo, que es lo que se afirma, como *redondo*: i además de esto la unión o cópula entre los dos términos lo cual es propiamente la acción de nuestro entendimiento que afirma el atributo del sujeto (p. 26).

Sin embargo, el carmelita es consciente de que el verbo no siempre significa únicamente esta unión: «Servímonos también del verbo para significar otros movimientos del alma, como desear, pedir, mandar, &c. Pero esto sólo es mudando de inflexión i modo» (pp. 26-27). Reconoce que, propiamente, el único verbo que efectúa esa acción es el verbo sustantivo *ser* en la tercera persona del presente. En el resto de los verbos, el hombre, por amor a la brevedad, ha hecho que al significado primero de afirmación se unan otros:

- El atributo de la proposición, lo que da lugar a los verbos *adjetivos*:

Por haber juntado algún atributo con la afirmación del verbo se han introducido infinitos verbos distintos del sustantivo, i que suelen llamarse *adjetivos*. Vulgarmente se cree que todos estos verbos significan acciones o pasiones. Parece esto un error pues no hay cosa que un verbo no pueda tener por atributo, si quieren los hombres juntar con cualquier atributo las afirmaciones. Aun el verbo sustantivo *sum*, soy es muchas veces adjetivo incluyendo el atributo de existencia con la afirmación cuando significa *existir* (p. 32).

- El sujeto de la proposición, lo que da lugar a la variación de persona.
- Una relación temporal respecto de la cual se afirma, que da lugar a la diversidad de tiempos.

A partir de estas variaciones, habla de las diferentes definiciones que se han dado de verbo (Aristóteles, Burtorfio, Escaligero) y las critica porque no hablan de la principal capacidad del verbo: significar la afirmación (p. 27-28). Aunque acepta una definición unitaria, si bien sólo aplicable al verbo sustantivo:

Si a la definición esencial del verbo queremos juntar sus principales accidentes, podremos definirle: *dicción que significa la afirmación, designando la persona, número i tiempo*: lo cual propiamente conviene al verbo sustantivo (p. 28).

4.4.2.6.2. Propiedades

Como ya se ha señalado, para el carmelita, tanto la persona como el tiempo son propiedades ‘añadidas’ al verbo. No va a desarrollar la conjugación, sino únicamente las cuestiones generales en el tratamiento de la clase verbal.

a. *Persona*. En cuanto a la persona, y por extensión, al número, indica que esta variación conlleva la posibilidad de elidir el sujeto y, además, al hablar de la tercera persona, comenta que, propiamente, ésta debería ser el ‘tema del verbo’, como en hebreo, ya que «es más natural que el verbo signifique primero la afirmación sin denotar particularmente algún sujeto» (p. 29).

b. *Tiempo*. Señala que sólo hay tres: presente, pasado o pretérito y futuro. Sin embargo, estos tiempos simples admiten diversas subdivisiones; el pasado puede ser considerado de dos formas según su significado temporal, así, puede denotar que la acción ha sido realizada en un momento determinado –pretérito definido– o sin una determinación clara –pretérito indefinido–; de la misma manera, el futuro puede admitir esas dos divisiones según la certeza temporal de la acción.

Acerca de esta multiplicidad, comenta también la posibilidad de algunos tiempos para significar en relación a otros, los «tiempos compuestos en el sentido»:

- Pasado con relación al presente: pret. imperfecto
- Pasado con relación a otro pasado: pret. pluscuamperfecto
- Futuro con relación al pasado: futuro perfecto

Esto articula un sistema temporal basado en la distinción entre tiempos absolutos y tiempos relativos, esto es, tiempos que significan en relación a otros.

c. *Modo*. Afronta la explicación del modo desde la perspectiva lógica; de esta suerte, esta inflexión se inventa para poder expresar distintos tipos de afirmaciones, ya sean estas simples o modificadas. Además de esto, insiste en la idea de nuestros pensamientos pueden expresarse de diversas formas, así, «la acción de nuestra voluntad puede tomarse como un modo de nuestro pensamiento i ha sido preciso dar a entender lo que queremos como lo pensamos» (p. 31).

El *carmelita* registra, según esto, cuatro modos:

- *Indicativo*: que significa simplemente la afirmación-.
- *Subjuntivo*: «que se junta con alguna parte de la oración i abraza el optativo i concesivo».
- *Imperativo*: «que sirve para mandar o pedir».
- *Infinitivo*: le dedica un capítulo independiente por sus características peculiares. Habla tanto de las cuestiones formales –ausencia de número y persona–, como de las de significado –a veces retiene la afirmación, a veces la pierde (actúa como un simple nombre) –. Por estas características propias, equipara el infinitivo con los pronombres relativos, es decir, tiene algo de verbo y algo propio que es lo que lo aproxima al pronombre: la posibilidad de entrar a formar parte de la proposición de forma incidental. Al considerar la posibilidad de explicación del infinitivo acudiendo al grupo [*que* + indicativo], se ve obligado a introducir una serie de precisiones sobre ese *que*, ya que su significado es diferente al pronombre relativo: aquí «el *que* no significa más que la unión de una proposición con otra», e indica que se usa sobre todo en estilo indirecto y lo equipara al uso de *si* con interrogativas.

No obstante, se hace eco de las ideas del Brocense sobre la inutilidad de los modos: «yo en mi gramática si usaré los modos será por acomodarme al vulgar, pues siento como el Brocense» (p. 32).

4.4.2.6.3. Clasificación

Introduce, como San Pedro, en primer lugar una división básica de la categoría en verbo sustantivo (*ser*)³⁵ y verbos adjetivos³⁶, sin apartarse demasiado de la doctrina puertorrealista. A su vez, la subcategoría verbo adjetivo se divide en los tipos básicos reconocidos mayoritariamente en nuestra tradición: activo³⁷ y pasivo³⁸, aunque habla también del impersonal y del neutro para negar su existencia; en el caso del impersonal, sin embargo, indica que «sólo el infinitivo es propiamente impersonal» (p. 33)³⁹. Por último, introduce la subcategoría auxiliar, desde una perspectiva puramente morfológica⁴⁰.

4.4.2.6.4. Participio

Como ya indicamos, a pesar de que considera al participio como una clase de palabras independiente, lo estudia entre los capítulos dedicados al verbo por su obvia relación con éste: «los participios son verdaderos nombres adjetivos, que no tratáramos aquí si no fuera por la unión que tienen con los verbos» (p. 34). Según el carmelita, el participio no es verbo porque no ejerce la función propia de éstos, a saber, no expresa la afirmación, además, no tiene personas. Las únicas características verbales que retiene son el tiempo y el atributo.

³⁵ «Su uso es el de significar la unión que hacemos en el entendimiento de los dos términos de una proposición» (p. 27). «Dicción que significa la afirmación, designando la persona, número i tiempo» (p. 28).

³⁶ «Como los hombres aman darse a entender con brevedad, han juntado casi siempre con las afirmaciones otras significaciones en una dicción misma» (p. 27). «Una dicción que denota la afirmación de algún atributo, designando la persona, número i tiempo» (p. 28). «Por haber juntado algún atributo con la afirmación del verbo se han introducido infinitos verbos distintos del sustantivo, i que suelen llamarse *adjetivos*. Vulgarmente se cree que todos estos verbos significan acciones o pasiones. Parece esto un error pues no hay cosa que un verbo no pueda tener por atributo, si quieren los hombres juntar con cualquier atributo las afirmaciones. Aun el verbo sustantivo *sum*, soy es muchas veces adjetivo incluyendo el atributo de existencia con la afirmación cuando significa *existir*» (p. 32).

³⁷ «El que significa alguna acción, ya sea ella real o terminada a un sujeto, como *herir*, *quebrar* &c. O sea intencional i terminada en un objeto v. g. *amar*, *conocer*» (*id.*).

³⁸ «El que significa alguna pasión opuesta a las acciones dichas, como *sea herido*, *sea amado*». Indica que «Los vulgares de Europa no tienen pasivos, i usan en su lugar del participio pasivo y del verbo sustantivo *ser*» (*id.*).

³⁹ «Creo que se hayan llamado impersonales porque encerrando en su significación un sujeto que no conviene más que a la tercera persona, i por eso no se necesita expresar» (*id.*).

⁴⁰ Habla de *ser* para los tiempos de pasiva, de *haber* para los tiempos compuestos de activa y de *estar* junto al gerundio.

Lo divide en activo y pasivo, aunque opina que en castellano, realmente sólo existe el pasivo⁴¹ y que las formas en *-ante*, *-iente* (*amante*, *viniente*), son en realidad nombres verbales (derivados de verbo).

4.4.2.6.5. Gerundios y supinos

Explica la cuestión de estas formas nominales en latín. Para el castellano, indica que parecen ser gerundios las formas acabadas en *-do* (v.gr. *amando*) y supinos las formas del participio pasivo cuando son indeclinables, es decir, cuando entran en la formación de los tiempos compuestos, más no en los tiempos de pasiva, ya que ahí sí que hay concordancia y, por tanto, son declinables.

4.4.2.7. Conjunción e interrogación

El carmelita une en un mismo apartado las conjunciones y los pronombres interrogativos siguiendo la primera división de las clases de palabras; según esto, para él conjunción e interrogación no expresan objetos sino que «estas partículas no significan más que la operación misma del entendimiento que junta o separa las cosas, que las niega, que las considera absolutamente o con condición» (p. 37).

Así pues, la interrogación no es enteramente un pronombre, a lo que añade: «Tal vez este movimiento del alma sólo se conoce por la inflexión de la voz i en la escritura por la nota de interrogación» (p. 37).

En cuanto a la conjunción, se limita a definirla funcionalmente: «una adición mediante la cual se juntan las oraciones entre sí, aunque se separen los diferentes sentidos» (*id.*). Es interesante porque esa última referencia al sentido va claramente encaminada a diferenciar la unión que ejerce la conjunción con la que ejerce el relativo, en la que el sentido de la oración incidente sí aparece vinculado, o más bien, integrado, dentro de la principal. Anteriormente ya había hecho referencia a esto al diferenciar entre *que* relativo y *que* introductor de estilo indirecto (p. 32^{bis}).

⁴¹ Esta misma idea, aunque con desarrollos diferentes, se encuentra también en San Pedro y Gayoso, probablemente porque los tres comparten una fuente común: las obras puertorrealistas.

4.4.2.8. Interjección

La interjección es definida según el criterio semántico tradicional, mediante la mención a su carácter afectivo o emotivo: «[las interjecciones] significan los movimientos del alma, que se duele, se admira se indigna (...)» (p. 37).

Al igual que los gramáticos de Port-Royal y el Brocense, señala que las interjecciones son algo natural y «que nada significan fuera de nosotros», de ahí que las clasifique entre las palabras que significan la forma o modo de nuestros pensamientos y no los objetos.

4.4.3. Sintaxis

Zamora define la sintaxis como «la colocación debida de las partes de la oración entre sí» y la divide, primero, en sintaxis de concordancia y sintaxis de régimen y, más adelante, establece una diferenciación entre la sintaxis regular y el uso figurado e introduce un capítulo sobre las figuras de construcción.

4.4.3.1. Sintaxis de concordancia

Considera que es casi la misma en todas las lenguas, ya que en todas se da la diferenciación de género, número y persona. Esas distinciones son las que obligan a concertar al sustantivo con el adjetivo y al verbo con el nombre y el pronombre. Y añade «si se encuentra algo que sea contra estas reglas al parecer es por figura, o porque se calla algo que debe suplirse o porque se atiende más al pensamiento que a las voces» (p. 38).

4.4.3.2. Sintaxis de régimen

A diferencia de la sintaxis de concordancia, la de régimen «es casi toda arbitraria i por eso diferente en varias lenguas; pues unas hacen el régimen por casos, i otras se sirven de partículas que tienen lugar de ellos» (*id.*). En español comenta genitivo, dativo y acusativo son introducidas por *de* (también el ablativo) y *a*, respectivamente, y que el resto de los casos aparecen introducidos por el artículo. Esta idea procede de la tradición española y no de Arnauld y Lancelot, quienes niegan la

capacidad del artículo para marcar de caso; así, la encontramos en el Anónimo de Lovaina de 1555, en Miranda, Correas y también en San Pedro.

Zamora, al igual que la *GGR*, da una serie de reglas sintácticas generales, en gran medida apoyadas en criterios lógicos.

- i. No hay nominativo sin verbo. Puesto que al hablar emitimos juicios, es necesario que haya un verbo «para manifestar lo que juzgamos de las cosas concebidas» (p. 38).
- ii. No hay verbo sin nominativo. Es decir, se rechazan las oraciones impersonales.
- iii. No hay adjetivo que no se refiera a algún sustantivo.
- iv. No hay genitivo que no esté regido por un nombre.
- v. Cada verbo establece una serie de relaciones, aunque estas pueden variar por el uso. Para conocer el régimen en castellano, recomienda la utilización de la tabla de verbos de la GRAE.

4.4.3.3. Sintaxis figurada

Aunque no diferencia un apartado propiamente dicho destinado a la sintaxis figurada, establece una diferenciación entre sintaxis regular –«cuando nada falta ni sobra en la oración, antes se conforma con la expresión natural de nuestros pensamientos» (p. 39)– y modos de hablar irregulares o figurados –«algunas veces se atiende más al sentido o se quita algo para la brevedad o se añade para el adorno o se trastueca el orden natural» (*id.*) – ; sobre estos últimos comenta que dan al lenguaje perfección y hermosura. Señala cuatro figuras: silepsis, elipsis, pleonasma e hipérbaton.

4.5. Conclusiones

El breve tratadillo del P. Zamora es, básicamente, una traducción de la *GGR*, obra que se sigue al pie de la letra en muchos momentos. Sin embargo, no faltan referencias a la tradición hispánica tanto explícitas (Nebrija, Brocense, Gayoso, la Academia) como implícitas en algunos puntos de la teoría (la cuestión del artículo como ‘señalagéneros’ o como marca de caso; el cuestionamiento del artículo indefinido, etc.).

Los puntos de contacto fundamentales con autores de nuestro corpus son con San Pedro y en algunos momentos con Gayoso, debido principalmente a la relación entre las fuentes.

5. RECAPITULACIÓN

a. Como indicamos al principio de este apartado, las cuatro obras analizadas hasta ahora se caracterizan por su individualidad: su aparición es prácticamente simultánea –con la excepción de la primera edición de la gramática de Gayoso– o inmediatamente anterior a la Academia, con lo que estos autores no redactan sus obras bajo la óptica del modelo institucionalizado, sino que buscan sus modelos fuera del ámbito de la Academia.

En este sentido, es interesante destacar la importancia que cobra la doctrina racionalista en la teorización gramatical escolar como medio para el aprendizaje de las destrezas lingüísticas. Con este punto de partida, podemos apreciar una mayor penetración de las ideas racionalistas en San Pedro y Zamora, mientras que la obra de Gayoso se aproximaría a ellas de forma casi accidental. Puig estaría a medio camino, ya que no en todas las explicaciones adopta la explicación más próxima a esa tendencia (v.gr. la definición y el tratamiento del verbo).

Destaca su posicionamiento respecto a la existencia de ‘principios generales’ en las lenguas: tanto San Pedro, como Zamora aceptan sin reservas esta idea y la aplican ampliamente en sus obras, hasta el punto de que en bastantes ocasiones establecen comparaciones entre diversas lenguas clásicas y actuales para apoyar sus razonamientos. Esto se encuentra también, en menor medida, en Puig y es inexistente –excepto por algún comentario ocasional–, en Gayoso.

b. Estas obras suponen los inicios de una nueva concepción de la gramática castellana como útil pedagógico. En ellas se aprecian las motivaciones básicas que posteriormente se desarrollarán plenamente y que conducirán a la creación de la gramática escolar como género propio, desde la propedéutica latina (y griega) hasta la racionalización de la enseñanza de la lecto-escritura –la utilización de la gramática en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura–, pasando por la corrección en el dominio del idioma.

II. SEGUNDO PERIODO (1780-1813)

1. GRAMÁTICAS PARA LAS PRIMERAS LETRAS

Las obras que integran este primer grupo son, cronológicamente: Delgado (1790), Balbuena (1791), Anónimo (1792), Jaramillo (1793), Ballot (1796), Rubel (1797), Jaramillo (1798), Torío (1798), Torío (1801/1804), Torío (1802), Anónimo (1802), Díaz (1805), Cortés (1808/1813)¹, Anónimo (1811), Feliu (1813), Herranz (1815)².

En este punto, como se indicó en la Introducción, tras una primera aproximación genérica a las obras, se analiza la teoría expuesta en ellas en conjunto, con el fin de presentar una visión lo más amplia posible del periodo que nos ocupa. Esta aparente ruptura con el tratamiento que se ha otorgado a las obras del primer periodo se justifica por la cercanía teórica de la mayoría de los manuales entre ellos, derivada de la fuerte influencia que ejerce la Academia en este nivel educativo: la presencia de la gramática académica representa la existencia un marco teórico de referencia (inexistente en el periodo anterior), al que los autores se aproximan o del que se alejan, pero cuya influencia es constante, lo cual supone una línea de conexión más que evidente entre los manuales considerados. Asimismo, un estudio individualizado de las obras hubiera resultado excesivamente repetitivo, ya que, salvo excepciones como Torío, Ballot, Herranz o Díaz, apenas se registran otras fuentes fuera de las GRAE. No hay que olvidar que su uso es promovido por las instituciones que regulan la enseñanza de las primeras letras, los gobernantes, etc.

¹ Se recuerda que se trata de Cortés y Aguado, y no de Cortés Moreno, del cual no se ha podido localizar ninguna obra pese a tener datos fehacientes de su existencia.

² Las fechas dobles corresponden a dos ediciones diferentes de la misma obra sin modificaciones teóricas. El Anónimo de 1811 es el compendio de la obra de Torío correspondiente a la gramática y la ortografía. Apenas hay cambios respecto de sus obras de 1801 y 1802, pero se ha mantenido por tratarse de un manual distinto a sus tratados enciclopédicos. Para ampliar estos datos, remitimos al punto I, apartado 3.3.3 de la primera parte de esta tesis doctoral. Se indica la fecha (separada por un guión del nombre del autor) y la página en aquellos casos en que el autor citado tiene más de una obra en el corpus; en caso de tener solo una obra, únicamente se cita la página.

1.1. Los tratados

1.1.1. Delgado

Los *Elementos de gramática castellana, ortografía, caligrafía y urbanidad, para uso de los discípulos de las Escuelas Pías* (Madrid, Benito Cano, 1790)³ de Santiago Delgado conforman un manual muy breve y sucinto que aborda las cuestiones gramaticales con una perspectiva casi lexicográfica.

La gramática ocupa veinticuatro páginas y no tiene ningún tipo de división en partes, fuera de la separación general entre una primera parte (sin título) y una segunda destinada a la sintaxis. La estructura de la obra queda configurada de la siguiente forma: cuestiones generales –definición y división de la gramática, partes de la oración– (pp. 1-2), estudio de las partes de la oración por separado –artículo (pp. 2-3), nombre (pp. 3-11), pronombre (pp. 11-12), verbo (pp. 12-16), participio (pp. 16-17), preposición (p. 17), adverbio (pp. 17-18), interjección (p. 18), conjunción (p. 18)– y sintaxis (pp. 19-24).

Las definiciones ofrecidas en este manual están marcadas por la utilización de un criterio mixto, en el que cobra importancia lo formal. En este sentido, la teoría expuesta por Delgado se encuentra firmemente enraizada en la tradición nebrisense –aparecen importantes coincidencias con la obra de Gayoso, por ejemplo–, aunque no faltan las notas de cercanía con las obras académicas (por ejemplo, en la clasificación de los verbos).

En el desarrollo teórico, tan solo los apartados destinados al nombre y al verbo se presentan con una cierta amplitud, para abarcar la multitud de aspectos (clasificación, accidentes, etc.) que afectan a estas dos categorías. La sintaxis se ocupa únicamente de las cuestiones de orden y concordancia, aunque incluye un apartado destinado a la sintaxis figurada.

³ No hay estudios sobre esta obra; únicamente aparece citado por Lázaro (*Ideas lingüísticas...*, p. 193), quien dice que en su obra «extracta la [gramática] de Gayoso, con extraño olvido de su compañero de religión, el padre San Pedro».

La obra de Delgado es la fuente principal del tratado de Feliu, *Elementos de Gramática Castellana, Ortografía y Calografía...* (Palma, Felipe Guasp, 1813), que la reproduce prácticamente sin variación.

1.1.2. Balbuena

El *Arte nuevo de enseñar niños, y vasallos a leer, escribir, y contar las reglas de Gramática, y Orthografía Castellana, precisas para escribir correctamente...* (Santiago, Ignacio Aguayo, 1791)⁴ de José Balbuena es un tratado en 8° en el que la gramática ocupa del folio 46 al 67, de un total de 263 páginas que componen el cuerpo de la obra. El autor considera que se trata, más que de gramática propiamente dicha, de «Reglas para escribir bien formalmente, que son las que deben leer continuamente hasta saberlas de memoria aquellos niños que leen de seguido, o como dicen de leído, y se preparan para ponerlos a escribir»; se trata de un manual en el que se prioriza el aprendizaje de materias básicas y se deja de lado otras consideraciones de tipo propedéutico o latinizante, lo cual se aprecia considerablemente en el desarrollo de las cuestiones gramaticales. Así por ejemplo, en un momento dado, al hablar de los tiempos verbales (p. 58) indica con claridad que «su explicación corresponde a la Gramática», y se limita a indicar que hay tiempos de presente, de pasado y de futuro.

El capítulo gramatical se ocupa únicamente de las partes de la oración, aunque incluye un breve apartado sobre la concordancia del nombre y del verbo. Adopta una fórmula mixta entre la explicación y el sistema de pregunta-respuesta. Los ejemplos son muy escasos y no aparecen cuadros paradigmáticos, ni siquiera para los verbos. En la mayoría de los casos se limita a la definición y la exposición sucinta de las formas que entran en cada categoría, con lo cual este autor elabora un breve tratadillo gramatical en el que trata únicamente las partes de la oración, diez, según su criterio: nombre (pp. 50-53), pronombre (pp. 54-56), verbo (pp. 56-59), participio (pp. 59-60), adverbio (pp. 60-63), interjección (pp. 63-64), conjunción (p. 64), disyunción (pp. 64-65), artículo (pp. 65-66), preposición (p. 66), aunque más adelante aparece también la partícula (p. 66). Nombre, verbo y adverbio son las tres clases más ampliamente estudiadas.

En el manual de Balbuena se da una cierta vulgarización del saber gramatical, en cuanto a que se introducen conceptos sin apenas explicación y, en muchas ocasiones,

⁴ No hay estudios sobre esta obra.

confusos y oscuros de tan escuetos. Se podría considerar que o bien Balbuena carece de la formación precisa para componer una obra más profunda y se ha limitado a compilar una serie de conocimientos generales sobre las partes de la oración extraídos, principalmente, de Gayoso y la Academia, o bien que busca intencionalmente esa simplificación al considerar los conocimientos gramaticales como secundarios, frente a, por ejemplo, la aritmética o la escritura / ortografía. Esto vendría justificado por el hecho de que el autor es consciente de que no está haciendo verdaderamente una gramática, sino

poner algunas reglas de Gramática castellana que considero indispensables, y precisas para entender las que se dan después para la puntuación, como requisito esencial para escribir bien, y de modo que se pueda leer con el correspondiente tono, y sentido, y con la brevedad que sea más comprehensible a los niños (p. 48).

El tratado de Balbuena, pues, estaría entre los más sencillos y básicos del corpus de estudio.

1.1.3. Anónimo-1792

El *Compendio de Gramática Castellana, dispuesto en diálogo con arreglo a la Gramática de la Real Academia de la Lengua para uso de las Escuelas de Primeras Letras* (Cádiz, Manuel Ximénez, 1792, 5ª ed.), es el primero cronológicamente de los tratados que en este estudio compilan la gramática académica. Se trata de un manual en 8º, de 61 páginas distribuidas de la siguiente forma: prólogo (pp. 3-5), cuestiones generales (pp. 7-8), del nombre (pp. 8-15), del pronombre (pp. 15-16), del artículo (pp. 16-20, incluye los cuadros de las declinaciones), del verbo (pp. 20-47), del participio (pp. 47-48), del adverbio (pp. 48-50), de la preposición (p. 50), de la conjunción (pp. 51-53), de la interjección (p. 53), de las figuras de dicción (pp. 54-55), de la sintaxis (pp. 55-61).

En general, no hay variaciones importantes respecto de la doctrina académica de 1771: se trata de una simplificación, casi un resumen, de la teoría expuesta en las primeras ediciones de la gramática de la docta Institución, mediante definiciones que adoptan un formato cercano a lo lexicográfico.

1.1.4. Cristóbal y Jaramillo

Dos obras de este autor se estudian en el presente apartado⁵. La primera, el *Arte nuevo de ortología, gramática castellana, ortografía y calografía...* (Toledo, herederos de Nicolás de Alcuzano, 1793) es un manual en 8º, en el que la gramática –«Contiene la explicación de la propiedad y oficio de las palabras, su concordancia, régimen y figuras»– ocupa 33 de las 74 páginas de la obra. Se distribuye de la siguiente forma: lección III: de la gramática en general, y del nombre (pp. 20-22), lección IV: del nombre adjetivo (pp. 22-23), lección V: del género, y número del nombre (pp. 23-26), lección VI: de la diferencia de los nombres (pp. 26-29), lección VII: del pronombre (pp. 29-30), lección VIII: del artículo (pp. 31-32), lecciones IX a XI: del verbo (pp. 32-38), lección XII: del participio (pp. 38-40), lección XIII: del adverbio (pp. 40-43), lección XIV: de la preposición (p.43), lección XV: de la conjunción (pp. 44-46), lección XVI: de la interjección (pp. 46), lección XVII: de las figuras de dicción (pp. 47-48), lección XVIII: de la sintaxis (pp. 48-50), lección XIX: del régimen y concordancia (pp. 50-52), lección XX: de las figuras de construcción (pp. 52-53).

Como se puede observar, la gramática no revela una verdadera división (aunque podemos detectar dos partes evidentes: las partes de la oración solas y las partes de la oración relacionadas entre sí o sintaxis) más allá de las lecciones, es decir, la lección IX, por ejemplo, y la XVIII están al mismo nivel, sin entrar en una división del estudio lingüístico morfológica / sintáctica. Esto es así porque lo que le interesa no es la enseñanza gramatical *per se*, sino la inserción de unos conocimientos mínimos gramaticales en la articulación de la enseñanza lingüística primera. Esto viene refrendado por el segundo manual, el *Curso de gramática castellana en sólo ochenta días* (Madrid, Gerónimo Ortega, 1798) con una estructuración diferente y concebido como manual de apoyo o complementario de la GRAE-1796.

Es un manual muy breve, en 8º, en el que la gramática ocupa 14 de las 40 páginas de la obra y se distribuye de la siguiente manera: lección 1ª: del nombre sustantivo, su género, número y artículo (pp. 16-17), lección 2ª: del nombre adjetivo, sus grados y divisiones (pp. 17-18), lección 3ª: del pronombre (pp. 18-19), lecciones 4ª-6ª: del verbo (pp. 19-21), lección 7ª: del participio (pp.21-22), lección 8ª: del adverbio

⁵ No hay estudios de ninguna de las dos, aunque Jaramillo-1798 aparece citado por Lázaro (*Ideas lingüísticas...*, p. 193), como uno de los ‘tratadillos’ escritos para la enseñanza infantil que tienen como base la gramática académica.

(p. 22), lección 9ª: de la preposición (p. 23), lección 10ª: de la conjunción e interjección (pp. 23-24), lección 11ª: de las figuras de dicción (pp. 24-25), lección 12ª-16ª de la sintaxis (pp. 25-29).

La distancia entre ambas obras es menos doctrinal que organizativa, en tanto que la primera se ordena por preguntas y respuestas, mediante definiciones de formato lexicográfico y breves ejemplos, y la segunda en sucintas explicaciones de carácter general. La fuente más importante de la primera obra es la GRAE-1771, bastante simplificada; se busca una explicación suficiente, apoyada en ciertos casos con ejemplos, pero sin entrar en la amplitud con que la docta Institución desarrolla algunos puntos. En la segunda obra, pese a que se presenta como una explicación de la doctrina de la cuarta edición, también se encuentra la huella de la primera. En ambos casos, el autor muestra una tendencia a reflexionar sobre la teoría y a adaptarla a las necesidades de sus alumnos, esto es, no se trata de ‘resumir’, como en el caso de otros manuales que compendian la GRAE, hecho que se aprecia, por ejemplo, en el apartado verbal.

1.1.5. Ballot

El tratado de Juan Pablo Ballot, *Gramática de la lengua castellana dirigida a las escuelas*, (Barcelona, J. F. Piferrer, 1796)⁶ es uno de los más amplios y densos de este nivel educativo. No en vano, es una obra que se encuadra en un sistema complejo que engloba la gramática latina, la retórica y la lógica, como fases siguientes del aprendizaje lingüístico, lo cual afecta a la teorización gramatical.

El estudio morfológico y sintáctico ocupa 157 páginas⁷, a las que hay que añadir un «Breve tratado del discurso gramatical» (pp. 195-210) y cierto número de notas que amplían lo expuesto con anterioridad (cuatro páginas sin numerar, al final de la obra). Los contenidos se exponen de la siguiente forma:

- Introducción (cuestiones generales, pp. 1-2).
- Analogía: de las palabras o partes de la oración (pp. 5-6), del artículo (pp. 6-9), del nombre (pp. 9-29), del pronombre (pp. 29-44), del verbo (pp. 44-103),

⁶ Este autor aparece en el corpus de la tesis doctoral de Gómez Asencio y en los trabajos sobre el modo de Zamorano Aguilar. Ha sido estudiado también desde la historiografía catalana: Jordi Ginebra se acerca a su figura en el artículo citado «Llengua, gramàtica i ensenyament...».

⁷ Ballot ofrece una gramática ‘completa’, esto es, que incluye las cuatro partes –analogía, sintaxis, prosodia y ortografía– integradas dentro del manual.

del participio (pp. 103-109), del adverbio (pp. 110-113), de la preposición (pp. 114-117), de la conjunción (pp. 117-121), de la interjección (pp. 122-124).

- Sintaxis: sintaxis regular –concordancia (pp. 125-129), régimen (pp. 130-148), construcción (pp. 149-150)–, sintaxis figurada (pp. 151-154), vicios que se deben evitar (pp. 155-156).

Las definiciones, pese a que siguen el modelo erotemático, carecen del aspecto lexicográfico de otros tratados, se amplían con comentarios, reglas, excepciones, etc.

Es una gramática, en gran medida, más ‘moderna’ que las anteriores, en tanto que, desde una postura claramente ecléctica, adopta soluciones cercanas a las corrientes racionalistas, y amplía la sintaxis tanto por la incorporación de la división tripartita de la sintaxis regular, como por el estudio del discurso y la inclusión de la técnica del análisis. No obstante, se observa una importante influencia de la Academia en múltiples aspectos.

1.1.6. Rubel

El *Compendio de gramática en lengua castellana, dispuesto en preguntas y respuestas. Y con arreglo a la quarta edición de la Gramática que la Real Academia Española publicó en el año próximo pasado de 1796* (Barcelona, Sierra y Martí, 1797)⁸, de Juan Rubel y Vidal es otro de los manuales que compendian la gramática académica, en este caso su cuarta edición.

Es un tratado en 8º, de ochenta páginas distribuidas en dos grandes apartados: la analogía, que consta de dieciséis lecciones, y la sintaxis, que se reparte en cuatro lecciones de la siguiente forma:

- De la gramática en general (pp. 6-7)
- Analogía: lección 1: de las partes de la oración (pp. 8-9), lección 2: del artículo (pp. 9-12), lección 3: del nombre (pp. 13-20), lección 4: del pronombre (pp. 21-26), lecciones 5 a 10: del verbo (pp. 26-58), lección 11: del participio (pp. 58-60), lección 12: del adverbio (pp. 60-62), lección 13: de la preposición (pp. 62-63), lección 14: de la conjunción (pp. 63-66),

⁸ No hay estudios sobre esta obra ni, en general, sobre ninguno de los compendios académicos que se estudian en este apartado.

lección 15: de la interjección (pp. 66-67), lección 16: de las figuras de dicción (pp. 67-68).

- Sintaxis: lección 1 (sin título. Se ocupa de la división de la sintaxis, del orden y del régimen, pp. 69-72), lección 2: de la oración gramatical (pp. 72-77), lección 3: de la construcción figurada (pp. 77-78), lección 4: de las figuras de construcción (pp. 79-80).

En general, como en otros compendios, se trata de una simplificación de la doctrina académica, lo cual se aprecia especialmente en la sintaxis: se elimina el apartado dedicado en GRAE-1796 a la Construcción, aunque se mantiene todo lo relativo a la clasificación oracional. Además, al igual que Jaramillo-1798, Rubel toma como referencia para su tratado no sólo la cuarta edición, sino aquello que le parece más adecuado de las diversas obras académicas, con lo que, más que resumir GRAE-1796, lo que hace es compendiar a la Academia en sentido amplio (véase, por ejemplo, el apartado dedicado al nombre, donde sigue a GRAE-1771). Esto va a ser habitual en los compendiadores, la realización de una selección doctrinal y no la mera copia.

Sus explicaciones intentan ir más allá de lo puramente definitorio y se amplían con algunas aclaraciones, aunque no tan extensas como las que ofrece la Academia.

1.1.7. Torío de la Riva

La obra de este autor consta de dos fases de producción, perfectamente delimitadas: la primera, con su *Arte de escribir por reglas y con muestras...* (Madrid, Viuda de Ibarra, 1798) y la segunda, a partir de 1801 y que incluye tanto las ediciones de su *Ortología y diálogos de Caligrafía, Aritmética, Gramática y Ortografía Castellana*, (Madrid, Vda. de Ibarra, 1801, 1804, etc.), como la segunda edición del *Arte de escribir* (Madrid, Viuda de Ibarra, 1802), y el anónimo *Compendio sacado de la Gramática Castellana, que dispuso D. Torcuato Torío de la Riva...* (Mallorca, Buenaventura Villalonga, 1811)⁹. Estos dos bloques se diferencian entre ellos por la

⁹ Apenas hay variaciones entre las obras de la segunda fase, a excepción de la simplificación doctrinal que representa el *Compendio* de 1811 respecto del resto de la producción. Por ello, se citan indistintamente las obras de 1801 y 1802, aunque se indica en cada caso cuándo es una y cuándo otra. No hay estudios sobre la gramática, aunque, como ya se dijo, aparece citado por Lázaro como la primera enciclopedia escolar. Si ha sido estudiada, sin embargo, su faceta de calígrafo: GALENDE, J.C.: «Torcuato Torío y su aportación a la caligrafía española», *Actas del III Congreso de Historia de Palencia*, vol. II, Palencia, Diputación Provincial, 1990, pp. 253-262; del mismo autor, «El Calígrafo Torcuato Torío de la

ampliación de contenidos del segundo respecto del primero, resultado de la admisión de nuevas fuentes (entre otros, Jaramillo-1800 y Muñoz Álvarez) y que se refleja, principalmente en la sintaxis, aunque no faltan variaciones en el tratamiento de las partes de la oración (compárese, por ejemplo, el apartado destinado al artículo en 1798 y 1802).

El *Arte* es una obra de grandes dimensiones y formato enciclopédico, mientras que la *Ortología* y el *Compendio* son tratados en 8º; éste último, además, se organiza como una gramática ‘completa’, con las cuatro partes, mientras que en el resto de las obras, la ortografía aparece en un tratado independiente de la gramática. Los contenidos, en el *Arte*, se distribuyen en dos columnas por página, a excepción de los paradigmas verbales que se extienden por toda la página, y se organizan de la siguiente forma:

a. 1798:

- Etimología: Definición (cuestiones generales, pp. 344-345), del nombre (pp. 345-346), del pronombre (pp. 346-347), del artículo (p. 347), de la declinación del nombre (pp. 347-349), del verbo (pp. 349-363), del participio (p. 363), del adverbio (pp. 363-364), de la preposición (p. 364), de la conjunción (pp. 364-365), de la interjección (p. 365), de las figuras de dicción (p. 365).
- Sintaxis: apartado inicial (sin título, incluye las cuestiones generales, el orden y la concordancia pp. 366-368), de las figuras de construcción (pp. 368-369), de la oración gramatical (pp. 369-371).

b. 1802:

- Definición y división de la gramática (pp. 345-346).
- Analogía: del nombre (pp. 346-352), del pronombre (pp. 352-354), del artículo (p. 354), del verbo (p. 354-373), del participio (p. 373), del adverbio (pp. 373-374), de la preposición (p. 374), de la conjunción (pp. 374-375), de la interjección (pp. 375-376), de las figuras de dicción (p. 376).
- Sintaxis: definición y división (pp. 376-377), de la concordancia (pp. 377-378), del régimen (pp. 378-382), de la construcción figurada (p. 382-383), de la oración gramatical (pp. 383-388).

Se trata en su mayoría de definiciones amplias, que buscan completar la información aportando explicaciones adicionales en forma de reglas, comentarios, excepciones y notas.

Como en todas las obras de primera educación, se da un importante influjo de la Academia, aunque se amplía y varía la doctrina de la docta Institución con otras fuentes autóctonas.

1.1.8. Anónimo-1802

La *Gramática castellana: Tratado primero de la analogía y sintaxis, para uso de las escuelas del Real Colegio Académico de la ciudad de Barcelona y Principado de Cataluña...* (Barcelona, Compañía de Jordi, Roca y Gaspar, 1802), es otro de los tratados anónimos que compendian la gramática académica.

Es un tratado en 8º, de 182 páginas, dividido, como indica su título, en dos partes: Analogía (19 lecciones) y Sintaxis (3 lecciones):

- Analogía: de las palabras o partes de la oración (pp. 9-11), del artículo (pp. 12-17), del nombre (pp. 17-36), del pronombre (pp. 36-52), del verbo (pp. 53-152), del participio (pp. 152-155), del adverbio (pp. 155-157), de la preposición (pp. 158-159), de la conjunción (pp. 159-163), de la interjección (pp. 163-164), de las figuras de dicción (pp. 164-166).
- Sintaxis: lección 1 (sin título, engloba las cuestiones generales, el orden, la concordancia y el régimen, pp. 167-171), de la oración gramatical (pp. 172-179), de la construcción figurada (pp. 179-181), de las figuras de construcción (pp. 181-182).

Como en el caso de Rubel o Jaramillo-1798, el Anónimo-1802 no se limita a resumir la última edición de la GRAE, sino que realiza una selección de contenidos en los tratados académicos; en este caso, se da una situación especial, dado que se trata de un trabajo de reelaboración de otro compendio escrito con los mismos fines y para el mismo centro –el Colegio Académico de Barcelona–, el de Rubel. Esto se aprecia en diversos lugares (apartado del nombre, la sintaxis, etc.), donde se hace patente que el anónimo compilador se ha limitado a ampliar los contenidos respecto de la obra de su predecesor.

1.1.9. Díaz

Los *Elementos de gramática castellana : dispuestos de modo que sirvan á los niños para hacer mayores y mejores progresos en lengua latina ú otra cualquiera que quieran estudiar...* (Madrid, Gómez Fuentenebro y Cía, 1805)¹⁰ es otra de las obras originales que estudiamos en este apartado. Se trata de un manual en 8º en el que Analogía y Sintaxis ocupan ochenta y dos de las noventa y seis páginas totales¹¹. La distribución es la siguiente:

- Definición y división de la gramática (pp. 1-2)
- Etimología: del artículo y el nombre (pp. 3-7), del pronombre, género, número y declinación (pp. 7-15), del verbo (pp. 16-59), del participio, adverbio, preposición, interjección y conjunción (pp. 59-64).
- Sintaxis: División de la sintaxis y propiedades de la oración gramática (este capítulo incluye también un apartado sobre la regencia, pp. 65-69), especies de oraciones que entran en el discurso y qué cosa sea periodo (incluye también un apartado sobre los vicios de la oración y la construcción figurada, pp. 69-82).

En sus definiciones, adopta el sistema pregunta-respuesta con cierto formato lexicográfico, aunque no faltan explicaciones adicionales y notas aclaratorias.

Aunque, como es habitual en este nivel educativo, se aprecia en ella el peso de lo académico, no faltan acercamientos concretos a las novedades doctrinales de la moderna gramática racionalista (véase, por ejemplo, el apartado del artículo).

1.1.10. Cortés

El *Compendio de la gramática y ortografía castellana...* (Segovia, Imp. de Espinosa, 1813) es, de nuevo, un tratado destinado a la simplificación de la doctrina académica para su mejor acomodo a las capacidades de los niños que inician su instrucción.

¹⁰ Su tratado de 1821 (*Elementos de gramática castellana: dispuestos de modo que sirvan á los niños para hacer mayores y más pronto progreso en lengua latina u otra cualquiera que quieran estudiar. Para uso de los discípulos de las Escuelas Pías. Por el P. Agustín, Sacerdote de las Escuelas Pías*, Madrid, Imp. de Alonso Martínez) aparece en el corpus de la tesis doctoral de Gómez Asencio.

¹¹ Obsérvese la pérdida de importancia cuantitativa de prosodia y ortografía respecto de analogía y sintaxis y compárese con lo que ocurre en otros manuales ‘completos’ como el de Delgado o los de Jaramillo. Esto ocurre también en el manual de Ballot, ambos destinados a la práctica propedéutica y no, simplemente, al perfeccionamiento de las habilidades básicas de la lecto-escritura.

Se trata de un manual en 8° en el que la Analogía y la Sintaxis ocupan 61 de las 108 páginas de que consta. La distribución es la siguiente: cuestiones generales (pp. 7-11), del artículo (pp. 11-14), del nombre (pp. 14-20), del pronombre (pp. 20-23), del verbo (pp. 24-54), del participio (pp. 54-55), del adverbio (pp. 55-57), de la preposición (pp. 57-58), de la conjunción (pp. 58-60), de la interjección (p. 60), de las figuras de dicción (pp. 60-62), de la sintaxis (pp.62-67), de las figuras de construcción (pp. 67-68).

Como en todos los compendios y obras afines, se adopta un sistema a medio camino entre lo puramente definitorio en un estilo lexicográfico, y la ampliación mediante aclaraciones complementarias.

Cortés realiza un compendio basado en otras obras similares, como muestra la sintaxis, puro remedo de la de Rubel o el Anónimo-1802; con todo, está más cercano a GRAE-1796 que sus predecesores –como se aprecia, por ejemplo, el apartado del nombre–, aunque, de nuevo, no faltan aproximaciones a las primeras ediciones académicas, de lo que es claro ejemplo el apartado dedicado al verbo.

1.1.11. Herranz

Los *Elementos de gramática castellana...* (Madrid, Imp. de Fuentenebro, 1815, 6° impresión) de Diego Narciso Herranz¹² son una obra de gran interés y mayor profundidad que el resto de los tratados vinculados al Colegio Académico (de la Corte o de Barcelona). Es un manual que responde a las características físicas habituales (en 8°, no más de doscientas páginas), en el que la Analogía y la Sintaxis ocupan 81 de las 112 páginas totales, distribuidas de la siguiente forma:

- De la gramática en general (pp. 5-6).
- Analogía: del nombre (pp. 7-17), del pronombre (pp. 17-21), del artículo (pp. 22-24), del verbo (pp. 24-57), del participio (pp. 58-59), del adverbio (pp. 59-60), de la preposición (p. 61), de la conjunción (pp. 61-64), de la interjección (p. 64), de las figuras de dicción (p. 65), del análisis de la analogía (pp. 66-67).
- Sintaxis: cuestiones generales (pp. 57-68), de la concordancia (pp. 68-69), del régimen (pp. 69-73), de la construcción (pp. 74-77), de la oración

¹² Este autor aparece en la tesis doctoral de Calero Vaquera, así como en los trabajos sobre el modo de Zamorano Aguilar.

gramatical (pp. 77-80), de la sintaxis figurada (pp. 81-82), de los vicios de la oración (pp. 82-83), del análisis de la sintaxis (pp. 82-86).

Se encuentra presente en ella la doctrina académica –como no podía ser de otra forma dada la vinculación institucional de su autor–, pero también se aprecia en ella una ampliación teórica que admite cuestiones como la inclusión del artículo indefinido, el tratamiento logicista del verbo o la división tripartita de la sintaxis; además, sus definiciones se amplían y enriquecen con aclaraciones, notas y modelos de ejercicios como el análisis, que incluye tanto desde la analogía como desde la sintaxis.

1.2. Cuestiones generales

1.2.1. La gramática y sus partes

1.2.1.1. Definición de gramática

La definición de gramática que ofrecen los autores de primeras letras, así como su división –teórica– en incluso la clasificación de las clases de palabras responde casi unánimemente a una convención, esto es, los gramáticos adoptan ciertas definiciones generales respecto a la gramática y sus partes que sitúan como introducción o inicio a la teorización gramatical. Se trata de una primera aproximación al hecho gramatical en sus definiciones más básicas, lo que responde tanto a la herencia doctrinal, como a la aplicación didáctica del método geométrico¹³.

Los autores siguen la tradición gramatical occidental que definía la gramática, según la conocida fórmula de Diómedes, *ars recte loquendi recteque scribendi*. La consideración de la gramática como *arte*, como un «conjunto de reglas y preceptos para la *formación de alguna cosa*» (Anónimo-1792, p. 7) es unánime. Para Garrido Vílchez¹⁴, esta definición de *gramática* como *arte* es reveladora del carácter normativo, o normativo-pedagógico, de la gramática académica, de la que se ocupa en este trabajo; sin embargo, en el caso de los autores de primeras letras –e, incluso, de los de enseñanza secundaria–, no se trata tanto de intención prescriptiva –que existe en tanto que se dan «reglas» para emplear correctamente el idioma– como de *arte* en tanto que enseñanza previa de conceptos básicos, técnicos (*τεχνη*). El normativismo, como se ha señalado con anterioridad, no está ausente, pero es secundario, ya que se libra a la Academia esta función, quedando para el gramático-docente la aplicación, la explicación práctica.

¹³ Gómez Asencio («Gramática teórica...»), establece una división en las gramáticas escolares («didáctico-pedagógicas») en dos apartados o facetas: las «partes teóricas», en las que aparecen las definiciones y clasificaciones en materia gramatical, y las «partes prácticas», en las que se encuentran ejemplos, paradigmas, formas peculiares del español, etc. La diferencia fundamental, en su opinión, parece ser la aplicación «general» de las partes teóricas frente a la «particular» (sólo para el español) de las partes prácticas. Sin embargo, ambas facetas se muestran inseparables en los manuales estudiados, tanto por la absoluta diversidad que presentan, como por la propia estructuración didáctica, que bien imbrica ambos apartados, bien soslaya las partes prácticas confiándolas a la explicación oral del maestro.

¹⁴ «La Real Academia...», p. 632.

Por otro lado, el alcance de lo didáctico –o didáctico-normativo– se establece entre dos planos de la lengua, el oral y el escrito: para Delgado, la gramática es «el arte de hablar bien según el uso de los sabios» (p. 1), para Balbuena es «el arte de hablar, y escribir con perfección cualquier lengua» (p. 47), y Jaramillo-1798, ni siquiera la define. En esta cuestión, cabe detenerse en varios aspectos:

i. La alusión a la modalidad hablada únicamente, o a la hablada y la escrita en conjunto, no parece responder, en principio, a ninguna motivación externa¹⁵, fuera de la influencia de la GRAE que de 1771 a 1854 define la gramática como «arte de hablar bien»¹⁶. Se puede considerar que las definiciones que se refieren únicamente a lo oral, en realidad, están incluyendo la escritura como una faceta de lo hablado¹⁷. Así parece entenderlo Delgado, quien, en una línea muy similar al Barbadinho, destina la gramática a la formación de la lengua hablada y, a través de ella, de la escrita en tanto que lo escrito «es un retrato de nuestro modo de hablar» (Introducción)¹⁸.

La excepción a este punto es Torío. Para el calígrafo palentino, la gramática es «un arte que enseña a *conocer, unir, pronunciar y escribir* rectamente las palabras españolas o castellanas» (1798, p. 344), es decir, concibe su obra en la más pura vertiente pedagógica y dicha concepción se refleja en su definición, aunando en ella todos los aspectos que, tradicionalmente, se enseñan por medio de la gramática.

ii. En segundo lugar, los autores son unánimes al declarar la corrección en el uso del lenguaje que proporciona el aprendizaje de la gramática, aunque con distintos términos; así, Delgado, Jaramillo-1793, el Anónimo-1792, Rubel y Díaz, a imagen de la Academia, utilizan ‘bien’, Ballot y Torío ‘rectamente’, y, a partir de 1801, el palentino añade ‘y con propiedad’, ambos términos adoptados también por Herranz.

Delgado y Feliu hacen referencia al «uso de los sabios», como ejemplo de corrección; sin embargo, dado que la enseñanza de la gramática en las primeras letras se mantiene, en líneas generales, en el marco de la práctica básica (interpretar y producir textos con corrección)¹⁹ y no se entra en el campo más amplio de las Humanidades

¹⁵ Aparece tanto entre los profesores de primera educación, como Delgado o Rubel, como en los de estadios superiores a esa educación, como Muñoz-1793 o Jovellanos.

¹⁶ GARRIDO VÍLCHEZ, «La Real Academia...», p. 635.

¹⁷ Así lo interpreta Garrido para el caso de la Academia (*Vid.* GARRIDO VÍLCHEZ, G.: ‘Gramática’, ‘Syntaxis’ y *Relaciones de Dependencia Intraoracional en la Obra académica*, Trabajo de Grado inédito, Salamanca, 2001).

¹⁸ Recuérdese que también para San Pedro, en la estela puertorrealista, lo escrito es un reflejo de lo oral: «Escrivimos por medio de figuras o letras que ponen a la vista las palabras o vocablos» (p. XXIV).

¹⁹ Las lecturas recomendadas a los escolares son, principalmente, libros moralizantes, como el *Catecismo* de Fleury. En los Estatutos del Colegio Académico, por ejemplo, se recomienda la lectura de la *Introducción y camino de sabiduría* de Luis Vives, traducido por Francisco Cervantes de Salazar.

(donde el estudio de la literatura, la retórica, etc., sí que posibilita el empleo habitual de las autoridades del idioma), esta apreciación queda aislada, más un eco de los postulados de los autores del periodo anterior (San Pedro, Gayoso o Puig) que un verdadero sistema de trabajo en el aula.

iii. Por último, cabe resaltar cierto carácter «general» otorgado a la gramática, como se aprecia en la definición de Balbuena. Por lo común, en este periodo se acepta sin excesiva dificultad el valor interlingüístico de la gramática, como ya se pudo apreciar en los gramáticos estudiados con anterioridad; entre los autores de primeras letras, la aceptación de los presupuestos de la gramática general —en tanto que útiles para la práctica propedéutica—, no pasa de algunas notas aisladas, ya que el objetivo de estas obras es, ante todo, el castellano; se trata más de una apreciación aislada que de una característica recurrente en estos manuales, incluso en aquellos autores como Díaz o Ballot²⁰, que proyectan sus obras como iniciación al conocimiento gramatical, con la mirada puesta en el latín.

En general, no se trata de definiciones novedosas o rupturistas con la tradición anterior. A este respecto, Gómez Asencio indica que este tipo de definiciones «no son más que reflejo de la influencia burda y rutinaria de la tradición en estos gramáticos»²¹. Sus objeciones se basan en la falta de crítica y lo rutinario de dichas definiciones, la desvinculación de los contenidos de los libros titulados *Gramática*, y la falta de mención al significado o interpretación de ‘bien’, ‘correctamente’ o ‘buen uso’. La fidelidad a la tradición en ciertos aspectos se convierte en las obras escolares en un lugar común, una convención, lo cual afecta a las cuestiones generales que se abordan en este punto, la definición y división de la gramática; la *convención* es, precisamente,

²⁰ Ballot realiza una definición ‘paralela’ de gramática, en tanto que materia imbricada íntimamente con la lógica y la retórica en el camino del correcto dominio discursivo, en lo que el autor denomina «Breve tratado del discurso gramatical»; de manera que, si la lógica «es la luz para guiar el talento de los hombres, enseña a raciocinar», etc., y la retórica busca perfeccionar el discurso «en la intervención de los lugares, disposición de su partes, y adornarle con rasgos magníficos» (p. 196-197), la gramática «determina los signos representativos de lo que dentro de sí obra el alma; y enseña, con la luz de algunas observaciones, el modo más feliz de expresar los pensamientos, la exacta coordinación de las palabras, y el encadenamiento natural de las voces y las frases, que forman el hilo y la sucesión de las ideas» (p. 195). Esto es, la definición se aproxima ahora a los postulados sensistas de forma evidente, pero obsérvese que se trata de un apartado destinado a una formación posterior a la básica, en la que la gramática adopta la forma de estudio y análisis del discurso en sus diferentes niveles y constituyentes (periodos, cláusulas, incisos, sujeto, verbo, atributo, término, etc.), y no de aprendizaje de las piezas básicas que forman la lengua. En este punto, se aprecia claramente la proyección de la obra de Ballot en el marco de las humanidades, con la ampliación de puntos y aspectos que se aprecia en su manual respecto de la posible limitación de otras obras mucho más ‘elementales’.

²¹ (*Categorías...*, p. 18)

una de las características de las obras escolares que, en ocasiones, adoptan ciertas fórmulas o parámetros con fines didácticos. Tanto en el caso de la definición como el de la división, los autores se ajustan a un modelo general, conocido y admitido por todos, por lo cual resulta innecesario ampliar las explicaciones. Es posible observar que cuando los autores se separan de esta línea, suele haber algún tipo de razón; así, por ejemplo, Gómez Asencio cita la posible influencia del sensismo de corte francés en Ballot y sus apreciaciones sobre la gramática como «arte de expresar bien los pensamientos con palabras»; el lugar que ocupan en la obra del catalán estos comentarios es, precisamente, el prólogo –destinado al maestro– y no el cuerpo de la obra –en preguntas y respuestas y destinado, principalmente, al alumno–, donde se adopta la definición convencional. Jaramillo puede servir también de ejemplo: su obra de 1793 adopta la definición habitual; sin embargo, su tratado de 1800, destinado a los leccionistas a su cargo, amplía dicha definición y la detalla:

el arte de hablar y escribir rectamente y con propiedad el idioma español, o lo que es lo mismo, el conocimiento exacto y perfecto de cada parte de la oración mirada por sí sola: el verdadero enlace y agradable unión de estas mismas partes de la oración entre sí: la propiedad de las voces o tono con que debemos pronunciarlas: el oficio y uso de las letras; u la más perfecta colocación de los signos ortográficos (p. 14-15).

Además de esto, su tratado de 1798 obvia las cuestiones genéricas porque se destina a la explicación complementaria de la GRAE, esto es, se confían a la obra académica aquellas cuestiones de tipo convencional, yendo directamente a los puntos de interés. Otro ejemplo clarificador es Torío, quien, por un lado, define lo que es la gramática y la divide (según un criterio puramente pedagógico, aunque la división es tradicional, en cuatro partes), y por otro, señala cuál es su objeto: en 1798 indica que el objeto de la gramática es «conocer el número, propiedad y oficio de las *palabras*, llamadas vulgarmente *partes de la oración*» (p. 345), mientras que en 1802, amplía y profundiza esta explicación: «conocer no solo el número, propiedad y oficio de las *palabras*, llamadas por los gramáticos *partes de la oración*, sino también el orden y concierto que deben tener entre sí para espresar (*sic*) con claridad los pensamientos» (p. 346).

1.2.1.2. Las partes de la gramática

Los autores no manifiestan la misma unanimidad a la hora de nombrar y distribuir en la práctica las partes de la gramática²². Algunos de ellos, como Jaramillo-1798, no establecen ningún tipo de división, limitándose a realizar una segmentación de su obra en «lecciones», sin marcar partes generales (aunque éstas sí existen)²³; otros, como el propio Jaramillo-1793 y el Anónimo-1792, se suman a la práctica académica de dividir el manual en dos partes generales, sin nombrarlas, limitándose a indicar que se trata en ellas bien de las partes de la oración por separado, bien de éstas en combinación.

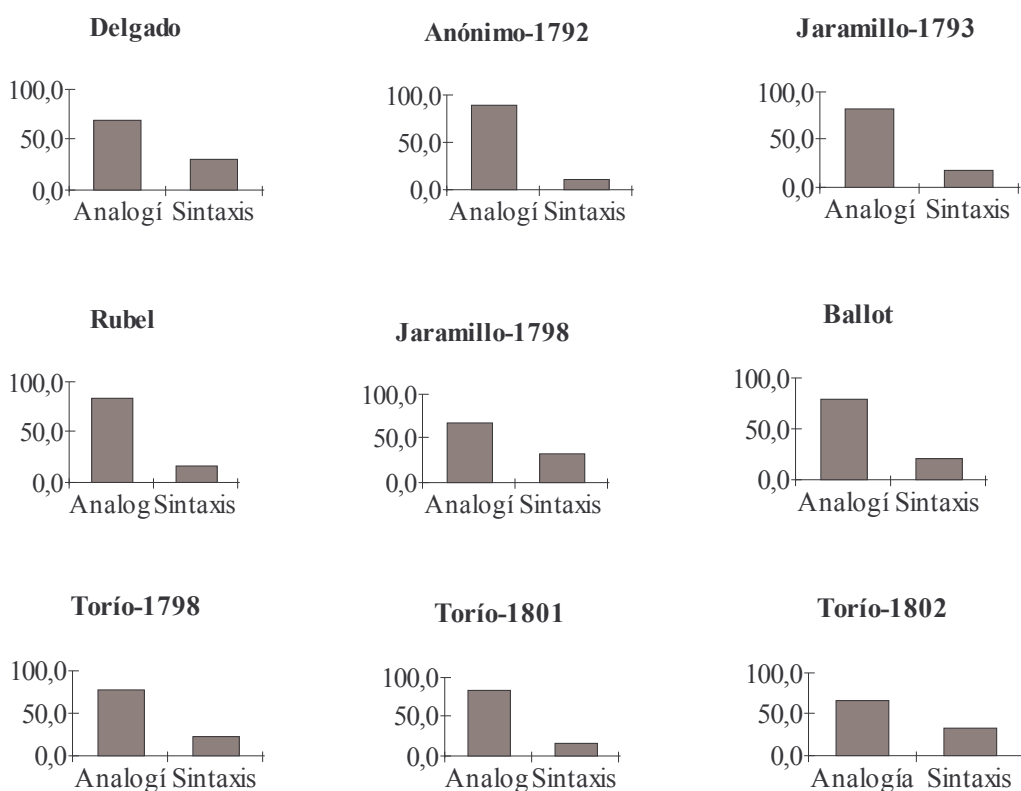
El más interesante de los autores de este grupo, a este respecto, es Torío, ya que manifiesta una evolución entre la primera edición de sus obras y el resto. En 1798, este autor llama a la parte destinada al estudio de las clases de palabras Etimología; en las ediciones siguientes, así como en la *Ortología* (1801/1804), establece una división entre Etimología –«El origen, principio y derivación de las palabras, y aún la causa por qué de una lengua ó nación pueden haber pasado á otra, cuyas grandes dificultades imposibilitan su conocimiento á los gramáticos principiantes, á quienes, cuando más, puede enseñárseles la analogía» (1802, p. 345)– y Analogía –«La relación, proporción ó conveniencia que tienen unas cosas con otras, y en la gramática la coherencia o semejanza entre las voces y su significado, que es parte de la etimología» (1802, p. 346)–; pese a esta clara distinción, al hablar de las partes de la gramática en general las hace equivalentes, aunque el capítulo dedicado a las partes de la oración recibe, como manual dedicado a principiantes, el único nombre de Analogía. Esta va a ser la denominación más generalizada en las últimas obras del presente periodo, lo cual no es de extrañar si se tiene en cuenta que es la que adopta la Academia en 1796. En el análisis del primer periodo ya se hizo referencia a la preferencia de los autores de la segunda mitad del siglo en adelante por esta denominación y su vinculación con el

²² Ya se trató la separación gramática / ortografía-prosodia en la Primera Parte, punto 3.2.2.1.

²³ Esto también lo hace, en cierta medida, Cortés, quien no subdivide por epígrafes independientes, sino que va tratando un punto detrás de otro sin una disposición jerárquica ni tipo de letra diferente ni numeración; así, la sintaxis (denominada *segunda parte de la Gramática*) va tras la interjección sin división aparente entre la Analogía y esta parte.

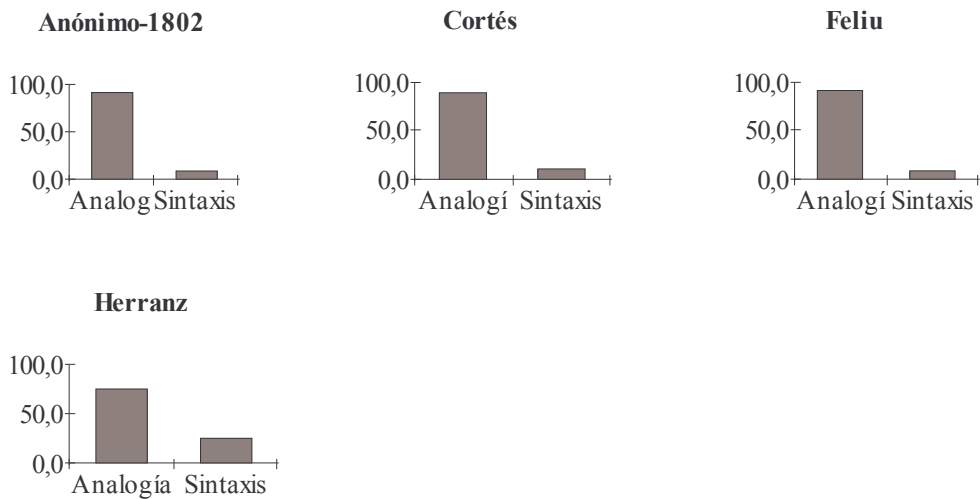
marco teórico racionalista²⁴. Además de esto, uno de los puntos substanciales de distinción entre los periodos en que se ha dividido este estudio es, precisamente, la ausencia en el primero (1768-1780) de la importantísima influencia de la GRAE. En este segundo periodo, la gramática académica se erige como modelo institucional –no siempre aceptado ni exento de críticas–, como marco gramatical genérico al que los autores recurren bien como modelo teórico, bien para legitimar la propia obra vinculándola a la de la Academia²⁵.

Por otro lado, en cuanto a la proporción de ambas partes en los manuales, se advierte un claro predominio de los aspectos morfológicos sobre los sintácticos en cuanto a espacio ocupado en las obras, como se puede apreciar en los siguientes gráficos:



²⁴ De nuevo, se remite para este punto al clarificador artículo de Margarita Lliteras («De la Etimología a la Analogía...»).

²⁵ La docta Institución publicó cuatro ediciones de la gramática en el siglo XVIII, aunque sólo se dan cambios importantes entre la primera (1771) y la cuarta (1796). El proceso de elaboración de las primeras ediciones de la gramática es conocido a partir de los trabajos citados con anterioridad de Domínguez Caparrós, Sarmiento, Taboada y Fries, principalmente.



Es evidente que, en la mayoría de los tratados de primera enseñanza estudiados, el apartado destinado a la sintaxis es mucho menor que el dedicado a las partes de la oración (Analogía). Se evidencia, sin embargo, un ligero contraste en las tablas entre los compiladores (i.e., los anónimos o Cortés), que dedican menor espacio a la sintaxis, y el resto. En algunos casos, como en Jaramillo, cabe destacar un perceptible aumento de la sintaxis (del 18,2% en 1793, al 33,3% en 1798), debido, posiblemente, al distinto cariz de sus destinatarios (alumnos de iniciación / alumnos más avanzados). También se da un aumento entre las ediciones de 1798 (21,4%) y 1802 (34%) del *Arte* de Torío, aunque en su caso, la ampliación de contenidos no se debe a un cambio de destinatarios sino que se trata de la admisión de nuevas fuentes.

1.3. Las partes de la oración

La gran mayoría de los autores, al igual que la Academia y los autores del periodo anterior salvo Puig, señala nueve partes de la oración –nombre, artículo, pronombre, verbo, participio, adverbio, preposición, conjunción e interjección–, con la salvedad de Balbuena, que añade la disyunción.

Torío, en su primera edición, critica en nota la opinión «de muchos» sobre la omisión como partes de la oración del pronombre y el participio:

No tanto por comprenderse en el nombre, cuanto porque tratando de ellos los gramáticos en la división de los adjetivos, suministran con esto al parecer armas contra sí mismos (1798, p. 345).

Rubel, Torío-1801 y 1802, el Anónimo-1802, Cortés y Herranz dividen estas nueve partes según un criterio formal en declinables e indeclinables, a lo que Torío añade las *conjugables* (1801, p. 193). Cortés, sin embargo, en la misma línea que GRAE-1796, considera que el verbo no es diferente del nombre en cuanto a su declinabilidad:

P. Por qué es el verbo declinable?

R. Porque lo que se llama declinación en los nombres, se llama conjugación en los verbos, por la variación que según la significación admite en los modos, tiempos, números y personas con distintas terminaciones, correspondiendo los modos y tiempos a la declinación, y las personas a los casos de los nombres (p. 9).

El propio Cortés, organiza los capítulos destinados a las clases de palabras de forma diferente al resto de los gramáticos de primeras letras y que muestra una comprensión ciertamente particular de las diferentes categorías; así, nombre y artículo ocupan un mismo capítulo –algo que también hacen otros, como Jaramillo-1798– y pronombre otro, pero en el mismo capítulo del pronombre se desarrollan toda una serie de cuestiones que afectan tanto al nombre, como al pronombre y al artículo: el género, el número y la declinación con sus cuadros correspondientes. El verbo ocupa un capítulo independiente del resto de clases de palabras, mientras que participio, adverbio, preposición, conjunción e interjección ocupan un único capítulo. Si se tratara de un criterio puramente formal, el participio debería, en principio, estar englobado en los

primeros capítulos; antes bien, el autor ha organizado su tratado de esta forma en una línea similar a la que se observó en Puig, una división tripartita –nombre / verbo / accesorios– donde el primer grupo engloba las clases que pueden ocupar la posición de sujeto (nominativo o supuesto del verbo)²⁶, algo que no puede hacer, en principio, el participio.

En este sentido, un aspecto destacable, y que ya se pudo apreciar al tratar a Puig, es la tendencia de algunos autores a destacar el nombre y el verbo como partes principales de la oración; así lo indica Ballot: «No siempre han de concurrir en una cláusula o periodo todas estas partes de la oración; pero nunca puede faltar nombre y verbo» (n. 1, p. 112).

Los gramáticos de primeras letras no son unos innovadores; sin embargo, aun entre los que denominados genéricamente «compiladores de la Academia»²⁷, no suele darse la sumisión total a la docta Institución, sino una reelaboración en la que no falta alguna que otra discrepancia, ya que los autores, maestros en su mayoría, intentan que sus definiciones y explicaciones sean lo más claras y sencillas posibles.

1.3.1. Nombre

1.3.1.1. Definición

El criterio adoptado en la definición del nombre en estos gramáticos es el semántico-teleológico; los autores oscilan entre los que se aproximan o siguen literalmente la definición de la GRAE-1771 y los que siguen la de 1796, principalmente:

- GRAE-1771: «Es una palabra que sirve para nombrar las cosas» (p. 3). Jaramillo-1793, Anónimo-1792, Rubel, Anónimo-1802, Díaz, Feliu.
- GRAE-1796: «aquella parte de la oración, que sirve para nombrar o llamar las cosas y personas, y para calificarlas» (p. 18). Ballot y Cortés.

El resto de los autores se salen de estos dos polos, sin alejarse demasiado; así, Balbuena, parece que pretende establecer una relación entre la definición genérica y los tipos de nombres –común / apelativo–: «aquella palabra con que llamamos a alguna persona, o animal, o nombramos alguna cosa, por el qual se distingue de los demás» (p.

²⁶ Esto viene refrendado por su definición de pronombre, claramente orientada hacia los personales.

²⁷ Entran en este subgrupo aquellos autores que manifiestan explícitamente haber compendiado la obra académica, como Anónimo-1792, Rubel, Jaramillo-1798, Anónimo-1802 y Cortés.

60). Herranz, por su parte, se acerca a la definición de la cuarta edición de la GRAE, pero sin incluir a las personas.

La excepción viene representada por Torío: en la primera edición de sus obras, adopta un criterio exclusivamente formal, en la línea de Gayoso²⁸: «Una palabra que participa de número y se declina por casos» (1798, p. 345). A partir de 1801, sin embargo, esta definición se amplía para dar cabida a la definición que cunde entre los gramáticos merced el influjo académico²⁹: «Palabra que sirve para nombrar y calificar las personas o cosas, y participa de número y se declina por casos» (1801, p. 193).

Las definiciones, así pues, se mueven entre dos polos, según la función que se le asigne a la categoría: nombrar o nombrar y calificar. La segunda opción responde a un deseo explícito de los tratadistas por incluir bajo la forma genérica ‘nombre’ las dos subclases en que se divide –sustantivo y adjetivo–, ya que el primer tipo de definiciones corresponde o da cuenta únicamente de una de ellas³⁰.

El único que no aporta una definición genérica es Jaramillo-1798, quien pasa directamente a definir las dos subcategorías. El hecho de tratarse de una obra accesoria, conlleva una obligada brevedad, a lo que se añade que el autor deja muchos puntos para la explicación en voz alta y la consulta, por parte del alumno, de la GRAE.

1.3.1.2. Clasificación

Los gramáticos-docentes dividen el nombre en sustantivo y adjetivo, en primer lugar. En general, no hay nada novedoso en estas definiciones: algunos autores se limitan a reproducir la definición doble aportada para la categoría *nombre* y se hace referencia a su diverso modo de significar; la definición semántica es la más habitual, en sus dos vertientes³¹:

- *Semántica pura*: el sustantivo significa sustancia / cosa y el adjetivo cualidad (Anónimo-1792, Torío-1801/1802, Cortés).

²⁸ Este tipo de definiciones, como ya se señaló, no son habituales en nuestra tradición, que se decanta claramente por la utilización de un criterio mixto, entre lo formal y lo semántico-teleológico, o incluso, como vemos en este grupo de gramáticos, exclusivamente semántico-teleológico.

²⁹ Ejercido por las gramáticas. En los diccionarios (*Aut.*, 1780, 1783, 1791 y 1803), sin embargo, la definición de nombre, en tanto que término de gramática, es formal: «La primera parte de la oración que se declina por casos. Tiene géneros, y no significa tiempo (...)».

³⁰ Vid. GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, p. 128. La diferente concepción de la categoría parece responder a un acercamiento a los postulados de Donato y Nebrija (es el caso de la GRAE-1771 y sus seguidores) o a los de Prisciano (GRAE-1796, Ballot).

³¹ Vid. GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...* pp. 133-153.

- *Semántica-teleológica*: el sustantivo sirve para nombrar persona o cosa y el adjetivo expresa alguna calidad de la persona o cosa (Ballot, Herranz, Jaramillo-1798).

- *Mixta*: se adopta un tipo para cada subclase, así el sustantivo ‘significa’ mientras que el adjetivo no significa propiamente sino que ‘denota’ o ‘expresa’ la cualidad del sustantivo (Rubel, Anónimo-1802, Díaz).

La definición sintáctica de tipo colocacional también aparece bien como única definición (Jaramillo-1793, Torío-1798), bien como complemento de la descripción semántica (Balbuena, Delgado, Feliu)³².

De entre los gramáticos, en general, Torío y Jaramillo merecen especial atención, ya que entre la primera y la segunda obra de ambos autores se aprecia una diferencia clara.

i. En cuanto a Jaramillo, en 1793 sustantivo y adjetivo se diferencian entre sí por sus diversas posibilidades combinatorias en el seno de la oración –el sustantivo puede subsistir por sí sólo en la oración y el adjetivo no–, mientras que en 1798, al criterio sintáctico se une el semántico. Es interesante porque se aparta, en un primer momento, de la GRAE, que sigue el criterio semántico desde los inicios de la teorización gramatical, para acercarse en un segundo momento a la 4ª edición. En este acercamiento, el gramático-docente se aleja de la literalidad para buscar la explicación, esto es, no adopta la definición ideal dada por la GRAE –«Nombre sustantivo es el que significa cada cosa de por sí» (p. 18)–, sino que busca una definición que se acomode a la amplia explicación que aporta la Academia³³.

ii. Algo similar a la evolución o cambio de Jaramillo ocurre con Torío: pasa de un criterio sintáctico muy marcado –el adjetivo es definido por su capacidad para concordar con el sustantivo y por su dependencia de él–, a un tipo de definición semántica donde el sustantivo se define como «el que significa cosa material o espiritual» y el adjetivo «el que se junta al sustantivo para denotar su calidad» (p. 194).

³² Balbuena divide el nombre en sustantivo y adjetivo según su capacidad para significar por sí mismo o no: el sustantivo significa alguna cosa sin necesidad de otra voz, mientras que el adjetivo «es el que significa alguna cosa que ella por sí sola no puede existir sin estar adjunta a una persona, animal o cosa» (p. 51). Es decir, para él no se trata de la diferente significación, sino de la forma de expresar dicha significación. La ausencia de explicaciones posteriores, así como la brevedad de los ejemplos, llevan a pensar que Balbuena no reflexiona demasiado sobre esta cuestión.

³³ *Vid.* GRAE-1796, p. 20, Propiedades del sustantivo.

La admisión de lo semántico es un reflejo claro de lo académico, al menos, en Jaramillo. En Torío, se combinaría la influencia de la Academia con la del propio Jaramillo³⁴.

En segundo lugar, los gramáticos establecen una serie de características diferenciales entre sustantivo y adjetivo. Esto es importante porque no se limitan a definirlos, sino que les interesa que los alumnos sean capaces de distinguir ambas subclases de forma clara; para ello utilizan el recurso a la palabra *cosa* o incluso, el artículo *lo* (i.e. Torío-1801, p. 195), como regla general, tanto como las diferencias de funcionamiento (construcción) entre ambas formas en el seno de la oración; esto es, la capacidad del sustantivo, frente al adjetivo, para aparecer sólo en la oración, sin necesidad de apoyo³⁵. En este último caso, algunos autores (Delgado, Ballot, Torío-1801, Cortés, Herranz) señalan la posibilidad de que el sustantivo esté expreso o suplido, en su relación con el adjetivo. Muy interesante resulta el tratamiento que da Torío a este aspecto a partir de 1801. El calígrafo palentino habla de *adjetivo sustantivado* «o que se usa como sustantivo, porque denota clara y distintamente la sustancia a quien califica» (p. 195), es decir, ya se refiere con toda claridad a la sustantivación como fenómeno que afecta al adjetivo y le permite actuar como sustantivo.

En cuanto a la clasificación de los tipos de nombres, en general, los autores adoptan este esquema:

NOMBRE	
sustantivo	adjetivo
común	positivo
propio	comparativo
	superlativo

³⁴ Aparece citado en nota al tratar de los grados del adjetivo. También es posible que el cambio se deba a la influencia de Muñoz Álvarez, quien aparece citado en nota en la sintaxis. Este autor adopta un criterio semántico cercano a la línea puertorrealista, ya que distingue entre *sustancias* y *cualidades* como dos realidades distintas.

³⁵ Esto se generaliza rápidamente con el siguiente esquema: 1) definición y clasificación de ambas formas, por separado y 2) inserción de un epígrafe o pequeño apartado destinado a su diferenciación.

Junto a esta clasificación, la mayoría de los gramáticos recopila una larga serie de tipos de nombres por su *especie, figura, etc.*, limitándose, como Gayoso, a definirlos y dar uno o dos ejemplos³⁶.

1.3.1.3. Accidentes

a. *Género*. Predomina la caracterización biológica y la preferencia por el esquema de tres géneros, dos principales y uno secundario³⁷, aunque en la práctica se reconocen también otros. Los autores oscilan entre los que otorgan al artículo (y al adjetivo) la capacidad de distinción por antonomasia, y los que consideran que el género se puede distinguir bien por el significado (género biológico), bien por la forma (lo que incluye tanto el uso del artículo o el adjetivo, como el recurso a las reglas de terminaciones, al modo latino).

Rubel, el Anónimo-1792, el Anónimo-1802, en la línea de la GRAE-1771, señalan, inicialmente, tres géneros –masculino, femenino y neutro–, y su distinción viene dada por los artículos y adjetivos. Además, reconocen, sin nombrarlos, que hay nombres de género común de dos y epiceno.

Delgado añade a los tres géneros básicos el común de dos, el común de tres, el dudoso y el epiceno. La distinción se realiza por medio del artículo y así define los últimos tipos, según cuántos artículos admitan y cómo³⁸.

Ballot indica que «propriadamente no son más que dos: masculino y femenino; pero se halla también una especie de género neutro en el artículo *Lo*» (p. 16); sin embargo, al igual que Delgado incluye también del común de dos, común de tres, ambiguo y epiceno. Lo interesante del catalán es la distinción que establece del género por el significado y por la terminación. El primero corresponde inicialmente al género biológico, aunque incluye en este grupo los nombres de ríos y vientos (masculinos) y

³⁶ En general, se incluyen los siguientes, con variaciones entre los autores: primitivo, derivado, simple, compuesto, gentilicio (nacional), patronímico, prenombre, renombre, apellido, relativo, aumentativo, diminutivo, colectivo, partitivo, correlativo, verbal, denominativo, adverbial, numeral, ordinal, etc.

³⁷ Balbuena, en su línea de sencillez absoluta, indica que el nombre tiene dos géneros, masculino –que conviene a los varones y a los animales machos– y femenino –que conviene a las mujeres y a los animales hembras–, y número singular y plural. No incluye el género neutro, aunque al hablar del artículo *lo* sí que indica que «sirve para los nombres neutros, que son los adjetivos, v. g. *lo bueno, lo malo, lo mío (...)*» (p. 66).

³⁸ Por ejemplo, «si se le puede aplicar los tres Artículos, será común de tres», «Muchos hay, cuyo género es dudoso, y se juntan unas veces con Artículo Masculino, otras con Femenino», etc.

los de artes y oficios (femeninos)³⁹. El segundo corresponde a los seres inanimados, en los que el género se distingue por la terminación, es decir, por medios puramente gramaticales⁴⁰. Es muy reveladora su apreciación final:

La mejor regla para conocer el género de los nombres, que son fuera de la clase de los animales, es el uso de los buenos escritores. En efecto no se encuentra otra razón que esta, para decir que *Día* es masculino y *Encina* femenino; pues los autores dicen El día *claro* y no *clara*, La encina *buena* y no *bueno* (p. 19).

Esto es, aunque el autor se esfuerza, en aras del didactismo, por dar reglas para distinguir el género, concluye que éste es inmotivado en los seres inanimados y que, por esa razón, sólo el recurso a las autoridades del idioma es apuesta segura para la corrección.

Algo similar hace Torío; en 1798, no habla de neutro y solo incluye masculino, femenino, dudoso y epiceno; no da ningún tipo de regla para diferenciar el masculino del femenino, pero sí otorga al artículo la capacidad de distinguir los dos últimos, al igual que hace Delgado. En las siguientes ediciones, la situación varía cualitativa y cuantitativamente: ahora la distinción pasa a ser, como en Ballot, una cuestión de forma (terminación) y significado, lo cual conlleva una reflexión por parte del gramático: hay género por *propiedad*, que corresponde a «los seres animados que tienen sexo» (1802, p. 348) y género por *atributo*, que corresponde a «los seres inanimados que no tienen sexo» (*id.*), lo que supone un paso adelante respecto de Ballot y la tradición latina⁴¹. Además, trata el tema de la *convencionalidad* del género: según el autor no hay ninguna razón, salvo el uso⁴², que determine, en el caso del género por *atributo*, que un nombre

³⁹ En este sentido, la aplicación del género por significado a dichos elementos inanimados tiene su correspondencia en la tradición latina.

⁴⁰ Para el Brocense, nada hay en la gramática más incierto que el género, por lo que el extremeño sigue un criterio exclusivamente gramatical en su tratamiento: el masculino es el que se indica mediante *hic*, el femenino mediante *haec*, etc. Perizonius, como más adelante Arnauld y Lancelot, remitirá a la terminación, y no solo a los acompañantes del nombre, como medio para distinguir la terminación; además, no falta en estos autores la referencia a la distinción de dos tipos de géneros, el motivado, destinado a los seres animados, y el inmotivado o, como lo denominan los maestros de Port-Royal «par un caprice», destinado a los seres inanimados (*Vid.* SAHLIN, *op. cit.*, pp. 203-211). Entre los gramáticos del periodo anterior, solo Puig adopta un tratamiento similar, prefiriendo el recurso a las terminaciones, principalmente, y de forma secundaria el uso del artículo o el adjetivo para distinguir el género en los casos en que no sea posible hacerlo por el significado.

⁴¹ Esta distinción aparece también en Jaramillo-1800, p. 26.

⁴² Torío recurre al uso, pero no indica qué uso, a diferencia de Ballot. La distancia entre ambos autores es evidente, en tanto que uno es un latinista, profesor de retórica y vinculado a la enseñanza secundaria, y el otro es, propiamente, un calígrafo orientado hacia la educación primaria. Además su formación académica también es divergente, ya que Ballot siguió la carrera de letras mientras que Torío, aunque

sea de uno u otro género. Identifica seis tipos (masculino, femenino, neutro, común de dos, epiceno y ambiguo), aunque reconoce que, propiamente «y así nos lo asegura la citada real academia (*sic*) en su gramática», solo hay dos: esto es, pese a que incluye el neutro, niega su existencia en nuestra lengua fuera del artículo *lo* y algunos pronombres «terminados en *o*»: «no aplicamos estos adjetivos a cosa que tenga género cierto y determinado, sino a ciertas ideas abstractas que sacamos de lo que vemos o tratamos» (*id.*). Por último, el pedagogo hace su aparición y da una serie de reglas para distinguir el género de los nombres, bien por medio de la «guía infalible» de los «artículos y adjetivos con quien se juntan» (1802, p. 349), bien por medio de las terminaciones⁴³.

Jaramillo distingue, en 1793, dos géneros de tipo biológico, masculino y femenino, y señala que en los nombres inanimados la marca de género viene dada por el artículo. En 1798, distingue, como GRAE-1796, cinco tipos (masculino, femenino, neutro, epiceno y común de dos) y generaliza la distinción por medio del artículo⁴⁴.

b. *Número*. Este accidente no presenta ninguna vacilación: todos los gramáticos de primeras letras reconocen la existencia de dos números, singular y plural.

Apenas hay autores que aporten una definición genérica⁴⁵, aunque se da alguna excepción; así por ejemplo, Delgado adopta un criterio a medio camino entre lo formal y lo semántico-teleológico y considera que el número «es la nota, que tienen en su terminación [los nombres] por donde distinguiremos si se habla de uno solo (...) o de muchos» (p. 4). Ballot opta por un criterio semántico: «es aquella diferencia, que tiene de sí mismo el nombre en significar uno, dos o muchos» (p. 21)⁴⁶.

Es Díaz quien ofrece la definición más interesante y novedosa: «[Número es] la mayor o menor extensión del significado de un nombre» (p. 9). Esta consideración del número como *extensión* de la significación se encuentra con anterioridad en Muñoz (con quien Díaz presenta gran coincidencia) y en Jaramillo-1800⁴⁷.

inició estudios de Filosofía y Jurisprudencia, hubo de abandonarlos al poco tiempo por el fallecimiento de su padre (contaba 16 años) para dedicarse al oficio de la escritura. De hecho, cuando recurre en algún momento a la recomendación de las autoridades –«la lección de los graves autores» (1802, p. 347) – lo hace citando a otros gramáticos como Jaramillo.

⁴³ También Herranz distingue seis géneros, en una línea similar a la de Torío, y los distingue por medio del artículo.

⁴⁴ Del mismo modo, Díaz.

⁴⁵ La definición se da para cada número en la línea nebrisense, según un fundamental criterio semántico: singular, significa / habla de uno; plural, significa / habla de muchos

⁴⁶ Ballot habla de singular, plural y dual, al que se refiere como número existente en griego (p. 22); puede deducirse que se trata del traspaso de la débil barrera entre la primera educación y la secundaria.

⁴⁷ Aplazamos el desarrollo de esta cuestión al capítulo siguiente.

Es interesante también la denominación genérica utilizada por Torío, ya que el calígrafo palentino habla de *número gramatical* del nombre, quizás motivado por la convicción de que hay otro número –no gramatical– marcado por la significación y no por la forma, esto es, en el nombre numeral –«el que significa número»–, colectivo –«el que por su terminación es singular, y por su significación plural»–, etc.⁴⁸

Las variaciones en el tratamiento de este accidente se dan, por un lado, entre aquellos que otorgan al artículo la capacidad de distinguir el número (el Anónimo-1792, Rubel, Jaramillo-1798, Díaz)⁴⁹ frente a los que se la otorgan a la terminación (Torío, Delgado, Ballot)⁵⁰, e incluso, los que únicamente se limitan a señalar la existencia de dos números.

Además de esto, parte de los manuales incluyen en la explicación las reglas de formación de plurales, tal y como hace la Academia⁵¹, así como las restricciones de número que presentan algunas palabras; en este punto es donde se descubren las diferencias más evidentes, ya que los autores se dividen entre los que dan reglas de tipo morfológico (v. gr. Ballot) y los que dan reglas memorísticas aplicadas a palabras concretas (v. gr. Anónimo-1802), lo que otros incluyen como usos particulares o *anomalías*.

En la relación de reglas, la principal diferencia se halla en la consideración acerca del plural: los nombres propios no tienen plural y los comunes sí. Algunos autores como Delgado aceptan la posibilidad –tal y como hacía San Pedro– de que los

⁴⁸ Otra explicación posible a esta denominación es la adopción, por parte del calígrafo palentino, de una cierta perspectiva lexicográfica en su obra, esto es, se trata, sobre todo de definir términos para su posterior explicación; dado el carácter polisémico del término *número*, no es imposible que el autor haya optado por incluir la marca *gramática* –al igual que hace la Academia en sus diccionarios– en el nombre dado a este accidente.

⁴⁹ No siempre se da como regla al hablar del número, sino que se registra entre las funciones propias del artículo.

⁵⁰ Para Díaz Hormigo («El accidente gramatical número del sustantivo en las gramáticas de la tradición lingüística española», *Estudios de Lingüística General, Actas del II Simposio de Historiografía Lingüística*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la U. de Córdoba, 1998, pp. 209-228) la diferencia viene dada por el punto de vista adoptado en el tratamiento del número, esto es, entre aquellos que lo consideran bajo la perspectiva del criterio semántico-morfológico, y los que lo consideran bajo la perspectiva semántico-sintáctica.

⁵¹ Es interesante prestar atención a lo terminológico: la Academia habla, en 1796, de «vocal que se pronuncia breve» y de «vocal que se pronuncia larga» (p. 21), mientras que Ballot, por ejemplo, en el mismo año, se está refiriendo ya a «vocal aguda» y «vocal no aguda» (p. 22). Torío, sin embargo, adopta una doble denominación y así habla de «vocal breve o grave» y «vocal larga o aguda» (1802, p. 349).

nombres propios puedan tener plural, aunque matizan que en tal caso pasan a ser nombres comunes⁵²:

Y así, todos los nombres propios no le (*sic*) tienen [plural], ni el *Sol, Luna, &c.* porque no hay muchos, y aunque se diga los *Pedros, Marías, las Lunas*; esto es, porque se hacen comunes, apelativos (p. 8).

Por último, en algunos manuales se considera el número como declinación –al igual que Nebrija o Correas–, en tanto que variación del final de la palabra que distingue el singular del plural⁵³. Es el caso del Anónimo-1792, donde se advierte que el artículo «se declina en singular y en plural» (p. 17)⁵⁴.

c. *Declinación y caso*. Los autores adoptan dos posturas diversas ante la inclusión de la doctrina casual en las gramáticas, esto es, como característica aplicable al nombre castellano. La doble perspectiva, de nuevo, es reflejo de la que se adopta en las dos principales gramáticas académicas del siglo:

i. En GRAE-1771, a imagen de Correas, se niega la existencia de declinación en castellano –se admite tan solo la variación de número–⁵⁵, aunque se acoge el modelo tradicional en la interpretación de las relaciones intraoracionales como relaciones casuales: «Para expresar los diferentes oficios que cada caso tiene en latín, nos serviremos de preposiciones» (p. 24), aunque en ningún momento se refiere a los casos ni los define, ni tampoco los toma como referencia para explicar, por ejemplo, las preposiciones o las relaciones de régimen.

ii. En GRAE-1796, se dividen las clases de palabras, en general, en declinables e indeclinables, asimilando *declinabilidad* a *variabilidad*:

- Declinables: «aquellas que varían en el modo de significar según y como se junten con otras»
- Indeclinables: «las que tienen un solo modo de significar acompañadas con aquellas a que pueden juntarse» (p. 6).

⁵² La Academia, en 1796, matiza al referirse a ciertos topónimos que pueden usarse en plural por motivos de estilo «esta es una libertad introducida por el uso en el language, que no destruye la regla» (p. 23).

⁵³ Vid. DÍAZ HORMIGO, art. cit., pp. 225-226.

⁵⁴ Así aparece en *Autoridades* (s. v. NÚMERO): «En la Gramática es la propiedad del nombre que se declina, y se divide en singular, que significa uno, y en plural, que significa muchos, o más de uno en la Gramática Latina. La Griega tiene Dual, porque para que sea plural ha de pasar de dos». Esta definición se mantiene en todas las ediciones publicadas durante el periodo de estudio.

⁵⁵ Tampoco se dividen las clases de palabras según este criterio.

En esta obra se interpreta la declinación como una variación del significado de una palabra ya sea debido a una alteración de su propia forma o por el ‘añadido’ de otra parte de la oración⁵⁶; los ejemplos que aporta son reveladores de esta concepción, ya que compara el significado de *el hombre* con el de *del hombre*, frente a *amar* y su conjugación. Sin embargo, no abandona la concepción clásica de declinación como variación casual, y habla de los seis casos; su definición de cada uno de ellos es totalmente tradicional, aunque intenta actualizarla dentro del marco que se esboza poco antes y explica: «Dáseles este nombre, porque ciertamente distinto caso es el de una palabra quando significa la cosa de un modo, que quando la significa de otro, o no está en el mismo caso una que otra» (p. 6).

Entre ambas ediciones la Academia da un giro evidente hacia el tradicionalismo, ya que se pasa de una concepción deslatinizante (considerar a la declinación y al sistema casual un asunto del latín y no del castellano) a otra predominantemente latinizante⁵⁷. En opinión de Rojo, «(re)introducir la declinación no es sino sintonizar mejor con la gramática que se estaba haciendo en Europa por estos años»⁵⁸; en este sentido, se puede añadir que se sintoniza también con la gramática que se hace (y se hacía) en España, donde pese a que se rechaza de forma habitual la existencia de la declinación en castellano⁵⁹, se admite el sistema casual tanto por su interés didáctico-propedéutico, como por su valor como herramienta para explicar el funcionamiento interno de la

⁵⁶ Con anterioridad, en el Prólogo, había indicado: «prescindiendo de las disputas de los Gramáticos en orden a la declinación del artículo, nombre y pronombre, se ha puesto en esta edición la declinación de ellos, incluyendo en su definición y en la de los casos las explicaciones necesarias para fundarla en razón, para que se entienda con facilidad, y aun para responder a las críticas de los que pretenden, que nuestros artículos, nombres y pronombres no admiten declinación, porque no varían de terminaciones en cada uno de sus números, sino solamente del singular al plural» (GRAE-1796, pp. IX-X).

⁵⁷ Este giro se aprecia también en los diccionarios: *Aut.*, s. v. CASO «en la gramática se llama aquel en que varía la terminación del nombre y su significado. Los casos son seis...»; Usual-1780: «En la gramática griega y latina se llama así la diversa inflexión de un mismo nombre con diversa significación»; Usual-1791: «En la gramática de algunas lenguas se llama así la diversa inflexión, o terminación de un mismo nombre»; Usual-1803: «*Gram.* La diferente significación de los nombres por razón de la diversidad de sus terminaciones, o por las preposiciones con que se juntan como *del hombre*, o *para el hombre*». Como indica Gómez Asencio (*vid.* también VAL ÁLVARO, *op. cit.*), la edición de 1771 presenta una postura muy semejante a la que aparece en *Autoridades* (s.v. DECLINACIÓN) y el cambio supone «una concesión a la tradición y una regresión teórica y descriptiva» («El prólogo como proemio: la GRAE de 1796», en BORREGO, J., *et. al.* (eds.): *Cuestiones de actualidad en lengua española*, Salamanca, Instituto Caro y Cuervo / Universidad de Salamanca, 2000, p. 75). La perspectiva de Terreros (*Diccionario castellano...*) es similar a la Academia aunque establece una diferencia entre el caso castellano y el latino, s. v. NOMBRE: «parte de la oración que se declina en Cast. No como en latín por inflexión de casos, sino por medio de algún art.». Cfr. Martínez Alcalde, «Las voces gramaticales...», p. 1046.

⁵⁸ ROJO, «El lugar de la sintaxis...», n. 121.

⁵⁹ Véase Gayoso o San Pedro, por ejemplo.

oración y las relaciones que las palabras establecen entre sí; Ballot manifiesta esta actitud de forma rotunda⁶⁰:

Propiamente [los nombres de la lengua castellana] no se declinan; porque, como hemos dicho, no tienen casos. Pero como esta Gramática se ha trabajado también, para facilitar el estudio de la lengua latina, seguiremos su misma formalidad en el uso de las declinaciones (pp. 24-25).

A su imagen, Torío adapta esta idea a su manual⁶¹:

No teniendo nuestra lengua la variedad de casos o terminaciones que la latina, ni conociendo sus *nombres* otra diferencia que la de singular y plural, nos vemos precisados a usar de las preposiciones para manifestar el diferente oficio que cada caso tiene en latín, y acomodarnos al parecer de algunos profesores juiciosos que en estos últimos tiempos han intentado darnos las más sólidas reglas gramaticales de nuestro idioma (1798, p. 347)⁶².

Desde esta perspectiva, los gramáticos de primeras letras se dividen en tres grupos:

- i. Autores que niegan la declinación como rasgo del nombre castellano o que ni siquiera se refieren a ella (Balbuena).
- ii. Autores que niegan la declinación, pero admiten el uso del sistema casual por motivos didácticos (Anónimo-1792, Delgado, Jaramillo-1793, Ballot, Torío-1798, Feliu).
- iii. Autores que aceptan la declinación como rasgo ‘propio’ del castellano (Rubel, Cortés, Díaz, Anónimo-1802, Torío 1801/1802, Herranz).

Los autores del segundo grupo⁶³ oscilan entre la simplificación del Anónimo-1792⁶⁴ o Jaramillo-1793⁶⁵ –autores que limitan las apreciaciones acerca del caso a

⁶⁰ Esta idea ya estaba en Zamora, como en los maestros de Port-Royal, quienes creen necesaria la noción de caso para aprender cualquier lengua «& que sans cela on ne sçauroit bien entendre la liaison du discours, qui s'appelle *Construction*, il est presque nécessaire pour apprendre quelque Langue que ce soit, de sçavoir ce qu'on entend par ces Cas» (*GGR*, pp. 43-44). También San Pedro comparte esta opinión.

⁶¹ Recordemos que la obra de Torío no tiene entre sus objetivos inmediatos la lengua latina.

⁶² Esta reflexión didáctica desaparece en sus obras posteriores, así como la referencia a la lengua latina, aunque se mantiene la definición de declinación y casos, así como los cuadros.

⁶³ Se omite el primer grupo, integrado exclusivamente por Balbuena, quien en su línea de simplicidad absoluta, no hace ninguna referencia a la declinación ni al sistema casual.

⁶⁴ No incluye la declinación entre los accidentes del nombre, aunque sí pone cuadro en el apartado del artículo, ya que indica que el artículo «se declina en singular y en plural» (p. 17) y las tablas aparecen con

señalar que se indican por medio de las preposiciones y poco más— y la mayor complicación de Delgado, Torío-1798 o Feliu, quienes definen cada caso, asignan ciertas preposiciones a ciertos casos y declinan el nombre según esa postura. Ballot, además, establece diferenciaciones entre las declinaciones de los nombres propios (con preposición y sin artículo) y los nombres comunes (con preposición y artículo).

Entre los autores del tercer grupo se establece una diferenciación entre aquellos que se limitan a enumerar los casos, sin definirlos y ejemplifican las declinaciones mediante cuadros (i.e. Rubel) y aquellos que definen cada caso.

Es interesante resaltar algunas de estas definiciones de los casos, por su tendencia sintáctica, frente a las definiciones de línea etimológica que presentaba Nebrija o, con posterioridad, Gayoso o Puig; así, tanto el Anónimo-1802 como Torío definen el nominativo como el que «denota la persona que hace lo que expresa el verbo que la sigue» (Anónimo-1802, p. 29) y el acusativo como el que «expresa la persona en quien recae la acción del verbo» (*ib.*, p. 30). Esta misma definición la encontramos también, con anterioridad en Delgado. La definición de Díaz se encuentra también en esta línea, ya que indica que se pone en nominativo «aquella persona, que es, dice, o hace en la activa, y la que padece por pasiva» y en ablativo «la persona agente, o supuesto del verbo por pasiva (...)» (p. 10)⁶⁶.

Herranz se aparta del resto al distinguir entre significación y función, ya que considera que la declinación es «la diversidad de casos en que un mismo nombre puede colocarse en la oración con distintos oficios, sin variar de significación». La explicación de los casos —que sigue mayoritariamente las definiciones de Díaz— rompe el sistema geométrico seguido por la mayoría de los manuales y se inicia con un ejemplo, revelador de un cierto posicionamiento funcional de Herranz:

el título «Declinación de los artículos finitos, y aplicación de las preposiciones a sus casos respectivos» (p. 19). Un poco más abajo añade que los casos de los nombres se indican con las preposiciones (p. 20), pero no indica ni cuántos ni cuáles ni su significado más allá que la referida tabla. Tampoco en el apartado destinado a la preposición se refiere a la declinación de forma explícita, ni a los casos.

⁶⁵ En este manual no hay ninguna referencia a la declinación, aunque sí a los casos: señala que no hay casos en castellano, aunque «algunos han querido ponérselos, atendiendo a las reglas de la gramática latina» (p. 24) y pone algunos ejemplos de declinaciones en castellano. Es interesante porque adopta una postura similar a San Pedro o Puig e indica que los casos se distinguen tanto por las preposiciones como por los artículos (con anterioridad, como ya indicamos, el Anónimo de Lovaina de 1553, Miranda o Correas, entre otros, adoptan esta misma idea).

⁶⁶ La Academia, en 1796, define el nominativo como el caso «en el que se pone la persona o cosa que es principio y móvil de una oración» (p. 6) y el acusativo como aquel en el que se pone «la persona o cosa que es el término de la significación del verbo» (p. 7).

P. Sírvase Vmd. Colocar este nombre *Dios* en dos casos diferentes, con distintos oficios, sin variar de significación.

R. Dios ama al justo, y Pedro ama a Dios.

P. Qué oficio tiene el nombre *Dios* en cada uno de estos casos?

R. En el primero tiene el de *agente*, porque hace o executa la acción del verbo amar, y en el segundo el de *recipiente*, porque recibe la acción del mismo verbo executada por Pedro (p. 13).

No se ha incluido a Jaramillo-1798 en ningún grupo dado que su tratamiento de esta cuestión difiere del grueso de los gramáticos de primera educación; para empezar, no hay absolutamente ninguna referencia a este punto hasta la lección decimocuarta (ya en la sintaxis), donde se define cada caso, y la decimoquinta, donde se explican los tipos de oraciones según el verbo y los casos que le acompañan (pp. 27-28). Esto es, se pasa a considerar el sistema casual, como antes ya hiciera San Pedro, en el seno de la Sintaxis y no de la Analogía, con lo que se rompe, hasta cierto punto, con la GRAE-1796 –al menos, por lo que toca a la lección catorce–. Su definición, además, está en la línea de Díaz o Herranz, ya que el nominativo es la persona *agente* y el acusativo, la *paciente*.

La evolución de los autores sigue en cierta medida la de la Academia, en tanto que se pasa de una aceptación del sistema casual con reservas y sin perder de vista su finalidad didáctica, a una aceptación sin reservas, esto es, a su integración como parte del método explicativo de la lengua. Por lo que se puede apreciar, pese a que mayoritariamente se continúa manteniendo la definición y estudio de los casos en la Analogía como parte de las variaciones que sufre el nombre, se conciben no únicamente desde una perspectiva formal y / o semántica (o semántico-etimológica), sino, desde una concepción cercana a la de San Pedro, como medio para explicar las relaciones que establecen las palabras en el seno de la oración, como herramienta sintáctica antes que morfológica. Esta perspectiva viene reafirmada por la explicación, ahora sí en la Sintaxis, de los tipos de oraciones, a imagen de GRAE-1796, tomando como referencia el verbo y los casos (esto es, *complementos*) que le acompañan⁶⁷, e incluso se sigue este mismo modelo en los ejercicios de análisis textual⁶⁸.

⁶⁷ Volveremos sobre esto al tratar de la sintaxis, pero puede tomarse como ilustración de esta argumentación a Jaramillo-1798, tanto en su clasificación oracional («La primera oración del verbo se compone de nominativo de parte antes, verbo y nominativo de parte después, v. g. *el maestro es zeloso* (...)» p. 27) como en el tratamiento de las concordancias, donde se habla de «concordancia de nominativo y verbo», frente a «concordancia de sustantivo y adjetivo» (p. 25). Esto, ciertamente, ya está en Nebrija y en la tradición latina clásica y renacentista (*Vid.* COLOMBAT, art. cit.) y, por extensión, en parte de las

1.3.2. Artículo

El tratamiento del artículo entre los maestros de primera enseñanza, en general, destaca por su simplicidad. Frente al periodo anterior, que recoge diversas novedades como la inclusión de *un* en el sistema del artículo o las apreciaciones acerca de la determinación, los manuales que nos ocupan se resisten a abandonar un esquema básico (un solo artículo, caracterización funcional o sintáctico-colocacional, etc.)⁶⁹. La inclusión de nuevos rasgos o tipos, sin embargo, se aprecia de forma paulatina, esto es, los manuales van ampliando lentamente el apartado destinado al artículo pero sin perder de vista el principio de la simplicidad. De nuevo, la evolución discurre paralela –o por debajo de– la Academia, aunque con variaciones:

- En GRAE-1771 se define el artículo como «una parte de la oración que sirve para distinguir los géneros de los nombres» y únicamente se registra un tipo.
- En GRAE-1796 se define como «una parte de la oración, que se junta solo al nombre sustantivo, o a otra parte que haga las veces de nombre, para señalar y determinar la persona, cosa o acción de que se habla; y por lo mismo se llama definido o determinado» (p. 9). De nuevo, solo registra un tipo.

a. Primer grupo: Lo componen aquellos autores que presentan, como GRAE-1771⁷⁰, una preferencia evidente por los valores morfemáticos del artículo –marca de género (y número)–, por la designación de un único tipo –*el, la, lo, los, las*– y por la explicación de problemas de tipo formal –posición, distinción artículo / pronombre, uso de *el* con femeninos, etc.

El criterio predominante en la definición es el funcional; el artículo distingue:

- o El género: Delgado, Jaramillo-1793, Ballot, Torío-1798, Feliu.

gramáticas romances posteriores; sin embargo, la diferencia está en el ‘movimiento’ forma → función, esto es, prescindir en cierta medida de lo formal para centrarse en lo sintáctico; así, por ejemplo, Ballot equipara terminológicamente *nominativo* y *sujeto*, como una única función (p. 197), sin excesivas preocupaciones formales o posicionales, ya no prestando tanta atención a que un determinado caso (forma) acompaña al verbo, sino a la idea de que un tipo de oración necesita de ciertos constituyentes.

⁶⁸ Véase, por ejemplo, Torío-1802, p. 387.

⁶⁹ El tratamiento del artículo es uno de los puntos de mayor separación entre manuales de primera enseñanza y manuales destinados a la educación secundaria, ya que en estos últimos la cuestión adquiere una complejidad algo mayor.

⁷⁰ Aunque la simplificación teoría de la doctrina académica se evidencia claramente en la supresión de cualquier referencia a la disyuntiva ausencia / presencia del artículo en cuanto al valor general o determinación que aporta al nombre cada caso.

- El género y el número: Balbuena, Anónimo-1792, Rubel, Anónimo-1802⁷¹.

Sin embargo, algunos autores introducen otros rasgos en la definición; así, el Anónimo-1792 utiliza como complemento del criterio funcional el formal: distingue el género y el número y se declina en singular y plural.

Cortés utiliza el criterio sintáctico-colocacional como determinante en la definición, aunque no excluye la caracterización funcional; así define el artículo como «el que se junta al nombre sustantivo u a otra cosa que haga sus veces» (p. 11). Esta definición sintáctica, aparece también como complementaria en otros autores, como Delgado –«precede al nombre» (p. 2)–, Torío-1798 –«antecede o sigue al nombre»– o Feliu –«palabra que precede al nombre» (p. 4)⁷².

En la definición de Torío se evidencia uno de los problemas que abordan casi la gran mayoría de los autores de primeras letras, y que rara vez aparece en los de secundaria: la confusión artículo / pronombre⁷³. Puesto que estos manuales persiguen que el alumno sea capaz, en primer lugar, de reconocer formas para, posteriormente, utilizarlas, la coincidencia formal entre el artículo y cierto tipo de pronombres les lleva a incluir fórmulas para distinguirlos. En general, se prefiere el recurso a la posición: si va delante de nombre es artículo, y si va delante o detrás de verbo o pronombre, pronombre. Jaramillo-1793, recurre, además, a la función: «son pronombres relativos»⁷⁴ cuando no se ponen para señalar el género y sí para significar relación a otra persona o

⁷¹ Ambos anónimos al asignar valores concretos a cada forma y, en especial, al artículo masculino *el*, adoptan la siguiente formulación: sirve «para *demostrar* nombres sustantivos, apelativos del género masculino» (Anónimo-1792, p. 17, el subrayado es nuestro). En el Anónimo-1802, se va incluso un poco más allá al responder con esa misma fórmula a la pregunta genérica «Para qué sirve el artículo?» (p. 12). Esta idea de ‘demostración’ vinculada al artículo, se aproxima a ciertos postulados de autores anteriores que, en una línea cercana a la determinación, dotan al artículo de valores demostrativos. Así, Correas, ya señaló que el artículo era una «palabra demostrativa, que acompaña al nombre i le señala i demuestra singularizado, i declara su género» *Arte Castellana*, p. 144. Esta idea aparece también en *Autoridades* (s. v. ARTÍCULO): «En la lengua Castellana son los que *demuestran* y distinguen los géneros de las cosas» (el subrayado es nuestro), de donde probablemente, dada la ausencia de este término en GRAE-1771, lo tomara el Anónimo-1792.

⁷² Esta descripción formal y colocacional se encontraba ya en el Tracio, quien definía el artículo como «parte de la oración con flexión de caso y que se antepone o pospone a los nombres» (*apud* GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, p. 155, n. 157).

⁷³ Ya se advirtió como, en el periodo anterior, Gayoso o San Pedro daban pautas para su distinción. Para este tema, puede verse MARTÍNEZ GAVILÁN . M. L.: «La relación entre el artículo y el pronombre en la teoría gramatical española del siglo XVII», *VI Congreso de Lingüística General*, Santiago de Compostela, 3-7 de mayo de 2004 [en prensa].

⁷⁴ En el apartado de los pronombres relativos sólo señala ejemplos con *que* y *los quales*, aunque la definición «el que hace relación a persona o cosa expresada anteriormente» (p. 30), corresponde totalmente a los actuales pronombres personales objetivos.

cosa (...). Quando no hacen relación, aunque vayan antes o después de verbos, son artículos» (p. 31).

Es interesante que en el Anónimo-1792, pese a la admisión de un único artículo, éste se recoja como *artículo finito*, esto es, al parecer no se desconocen las nuevas corrientes sino que se omiten deliberadamente. El ejemplo más revelador es, sin duda, Ballot, ya que articula la teoría sobre el artículo en dos niveles –como ya hiciera Puig–; en el primer nivel, el cuerpo de la obra, su teoría se inscribe por completo en el grupo que acabamos de describir, sin mayores complicaciones. Sin embargo, en las notas que incluye al final de la obra, tras las prácticas, la situación varía y el autor catalán se adentra en el segundo grupo.

b. Segundo grupo: lo componen aquellos autores que acogen, con mayor o menor extensión, la doctrina teórica que aparecía en los manuales del primer periodo, esto es, por un lado la inclusión de *un* en el sistema del artículo y, por otro, la idea de la determinación. Sus presupuestos se acercan más a la GRAE-1796, quien admite plenamente el valor determinativo del artículo, que cobra cierta importancia sobre los valores morfemáticos, aunque estos siguen apareciendo⁷⁵.

Volviendo a Ballot, en las notas, indica claramente que «el artículo sirve para determinar la persona o cosa de que se habla, v. g. quando decimos *Dame el libro*, *Busco el criado*; pues si decimos *Dame libros*, *Busco criados*, no se determina quales» (n. 1, p. 211). La determinación, en este caso, se puede relacionar con la idea de «lo conocido»⁷⁶. aunque se trata, principalmente, de la oposición forma determinada / forma indeterminada, marcada por la aparición / ausencia del artículo; un poco más adelante señala que los nombres comunes no admiten artículo «quando no se quiere determinar la cosa» (n. 3, p. 213). La inclusión de esta información en las notas, fuera del cuerpo de la obra y de la organización pregunta-respuesta, como ya se ha señalado, demuestra en gran medida la simplificación –que no vulgarización– del saber gramatical que exhiben los gramáticos de primeras letras, siempre con la mirada centrada de su destinatario⁷⁷.

⁷⁵ Gómez Asencio indica que la noción de ‘determinación’ que aparece en GRAE-1771 al tratar la oposición presencia / ausencia de artículo es simplemente circunstancial y no se relaciona directamente con las funciones asignadas a esta clase de palabras (vid. *Categorías...*, p. 160, n. 168bis).

⁷⁶ Con este significado, como se recordará, aparecía en Gayoso y también, entre otros, en Correas.

⁷⁷ Eso, precisamente, es lo que determina la doble articulación de la obra de Puig, quien, como Ballot, coloca las explicaciones ‘adicionales’ sobre el artículo en el segundo nivel, el destinado al lector adulto.

A esa idea de lo conocido vinculada a la noción de determinación, se une un cierto valor deíctico: Jaramillo-1798 señala que el artículo sirve «para fijar y señalar la persona o cosa de que hablamos» (p. 30). También la Academia, en su cuarta edición, se hace eco de este valor al incluir entre las funciones del artículo «señalar y determinar la persona, cosa o acción de que se habla» (p. 9).

Junto a esos valores, se encuentra también la noción de determinación que exporta la *Encyclopédie*⁷⁸: la determinación como ‘singularización’, ‘particularización’ o ‘individualización’, aunque, salvando las distancias, la podemos encontrar en Correas y, entre los autores del periodo anterior, se halla con variantes en Gayoso, San Pedro y Puig⁷⁹. Con cierta semejanza aparece en Torío-1802, que varía la definición dada cuatro años antes: omite la cuestión posicional y amplía el valor señalagéneros con la función de determinación: «sirve para distinguir los géneros de los nombres, y determinarlos, señalarlos y entresacarlos de la masa común de su especie» (p. 354). Del mismo modo, en Herranz: «El que se junta al nombre sustantivo común para señalarle, determinarle y entresacarle de la masa común de su especie» (p. 22).

En cuanto a la clasificación, en este grupo se integran autores que recogen un solo tipo, como Jaramillo-1798, aunque la mayoría distingue dos tipos: definido o determinado e indefinido o indeterminado. En la definición de cada tipo, de nuevo, hacen acto de presencia los diferentes significados que adopta la noción de determinación:

- Idea de lo conocido: es la que articula la definición de Torío-1802 y Herranz:
 - o Determinado: «El que va siempre junto con el nombre sustantivo, y no deja duda del que se habla».
 - o Indefinido: «El que no determina el sustantivo a quien se junta, sino que deja dudar de su especie» (Torío, 1802, p. 354).
- Idea de la singularización: es la que articula la distinción de Díaz.
 - o Indeterminado o indefinido: «El que solo indica las cosas como en confuso».
 - o Determinado o definido: «El que señala determinadamente las cosas, como entresacándolas de otras» (p. 3).

Ballot, por su parte, sólo registra las dos formas, sin definir las.

⁷⁸ Du Marsais había indicado que «[le, la, les sont] des *prénoms* ou *prépositifs* qui ne se mettent que devant d’un nom pris dans un sens précis, circonscrit, déterminé et individuel», *apud* SAHLIN, *op. cit.*, p. 236. Esta misma idea la recoge también Gayoso (*vid. supra*).

⁷⁹ Esta idea la toma Torío de Jaramillo-1800, una de sus fuentes a partir de 1801.

En general, los gramáticos de primera educación apenas profundizan en el problema del artículo ni en las soluciones dadas por los teóricos racionalistas. Hacia finales del periodo, ciertos autores adoptan algunos de los presupuestos de esta corriente, sin abandonar, sin embargo, la línea más tradicional: se trata, precisamente, de aquellos gramáticos que escriben sus obras con fines propedéuticos (Díaz o Ballot), destinadas al profesorado (Torío) o a alumnos de las clases superiores (Jaramillo o Herranz)⁸⁰.

1.3.3. Pronombre

La categoría pronominal no presenta grandes variaciones en los manuales considerados. La definición continúa la línea tradicional que considera al pronombre como sustituto del nombre y la gran mayoría de los autores sigue a la GRAE-1771⁸¹ y da ejemplos únicamente de pronombres personales y nombres propios⁸². Las excepciones son muy pocas: así, por ejemplo, Balbuena define el pronombre por su carácter sustitutivo del nombre propio, tal y como hace Nebrija. Por su parte, Delgado y, a imagen de éste, Feliu, introducen la caracterización formal en la definición.

Ballot, Torío-1801/2 y Herranz siguen a GRAE-1796 y añaden a la definición la misión básica de la sustitución que ejerce el pronombre: evitar la repetición del nombre⁸³, aunque Herranz es el único que da razones para ello: «hablar con brevedad, energía y propiedad» (p. 17). Este razonamiento no es habitual encontrarlo en los gramáticos del periodo (ni de nuestra tradición, en general), ni siquiera entre aquellos que proyectan sus obras en el campo de las Humanidades y se vinculan con la Retórica.

⁸⁰ En el caso de Torío y Herranz, ambos vinculados a los círculos pedagógicos de la Corte, la admisión de estas teorías viene de la mano de su correligionario, Jaramillo, quien introduce en su obra las ideas de Blair. Muy probablemente, las teorías de Blair, cuya obra tuvo un cierto éxito en nuestro país, debieron discutirse ampliamente en los diversos foros y academias madrileñas.

⁸¹ «El Pronombre es una palabra, o parte de la oración que se pone en lugar del nombre, como: yo en lugar de Pedro: tú en lugar de Antonio» (p. 34). Para el tratamiento de la teoría sustitutiva en la tradición y sus repercusiones, véase GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...* pp. 172 y ss. Véase también ESCAVY, art. cit.

⁸² La única excepción es Herranz, que incluye también el ejemplo «*aquel* en lugar de sombrero» (p. 17).

⁸³ Esta función estilística del pronombre ya aparecía en San Pedro (*vid. supra*), así como en *Autoridades* (s. v. PRONOMBRE). Esta idea se encuentra con anterioridad esbozada en algunos gramáticos de nuestra tradición como Oudin o Salazar (*vid. RAMAJO, Gramáticas...*, p. 122-123), aunque se desarrolla con mayor plenitud en las obras de Port-Royal.

Díaz se separa del resto al adoptar una concepción semántica y nocional e indicar que «en todo pronombre se entiende un nombre a quien se refiere» (p. 7)⁸⁴.

En cuanto a la nómina pronominal y su clasificación, entre los gramáticos de primeras letras hay una cierta unanimidad ante las palabras que son consideradas pronombres –algo que no ocurre con los de secundaria–; en líneas generales, se pueden distinguir dos clasificaciones:

a. *Clasificación 1*. Los autores establecen una taxonomía pronominal en la línea tradicional, que distingue tipos de pronombres según un criterio fundamentalmente semántico. Es posible diferenciar dos grupos:

a.1. Los «compiladores de la Academia» (Anónimo-1792, Rubel, Anónimo-1802 y Cortés) así como Torío-1798, que apenas introducen variaciones en la distribución que ofrece GRAE-1771, esto es:

- Personales: «son los que se ponen en lugar de nombre que significa persona, o cosa que hace su oficio, como: *yo, tú, él*» (p. 36).
- Demostrativos: «son aquellos con los cuales demostramos, y señalamos alguna persona, ó cosa» (p. 42).
- Posesivos: «son los que denotan posesión, o pertenencia de alguna cosa, como: *mío, tuyo, suyo*» (p. 45).
- Relativos: «es el que hace relación a persona, o cosa que ya se ha dicho; y esta persona, o cosa ya dicha, se llama antecedente» (p. 47).

Aunque en principio se rechaza la inclusión de interrogativos (y admirativos) e indefinidos (compuestos de *-quiera*), parecen aceptarse las formas *alguien, nadie, alguno* y *ninguno* «porque no se refieren a persona ni cosa determinada; no tienen género ni número (...)» (p. 49). Esto hace que los autores de este grupo incluyan sin demasiadas complicaciones los indefinidos como subtipo.

a.2. Los autores que se distancian en cierta medida de la doctrina académica.

⁸⁴ Esta es una concepción similar a la de Apolonio, quien indicaba «Pronomen est pars orationis quae, posita pro nomine, minus quidem, paene idem tamen significat» (*apud* GARCÍA, *op. cit.*, p. 75). También se observan similitudes con la definición que aparece en los diccionarios académicos del periodo que nos ocupa, en los que se indica que el pronombre sustituye al nombre para evitar su repetición «significando lo mismo que hiciera el nombre» (*Aut.*, s. v. PRONOMBRE). Asimismo, una reflexión cercana se encuentra en algunos autores franceses como D'Olivet «on appelle pronom un mot qui se met à la place d'un nom, pour signifier l'équivalent» (*op. cit.*, p. 159) o, con un desarrollo mayor, en Condillac (*Principes généraux de grammaire pour toutes les langues: avec leur application particulière à la langue française / par Condillac*, Paris, A. J. Ducour, 1798 <gallica.bnf.fr>), para quien la función de los pronombres es recordar (*rappeler*) un nombre, y más concretamente, «les idées qu'ont dans l'esprit que les mots qu'on a prononcés» (p. 230).

En primer lugar, Delgado y Feliu adoptan el sistema más clásico, el nebrisense, aquel que divide los pronombres en primitivos y derivados, principalmente, para añadir después otros tipos como los demostrativos «que señalan como con el dedo», y los relativos «que hacen relación a otros» (p. 12).

Balbuena, por su parte, se sitúa a medio camino entre la Academia y Gayoso: da una nómina general que incluye sin denominación los personales, posesivos, demostrativos, y las formas *quien*, *qual* y sus plurales, de las que indica que «son nombres de interrogación». En la estela del gramático de Alvergüera, señala que hay «otros pronombres», e incluye los que aquel denomina ‘indefinidos’ (*un*, *uno*, *ciento*, *ciertos*, *otro* y plurales). También indica que hay ‘correlativos’ y en la nómina de éstos incluye asimismo el resto de los indefinidos que marca Gayoso⁸⁵.

Considera a los relativos lo bastante importantes como para dedicarles un apartado independiente. Describe esta subcategoría tanto por su función, como por el contexto sintáctico en el que debe aparecer:

Es aquella palabra, o voz que se pone en lugar del nombre que hay antes de él para no repetirlo, y se explica regularmente con esta voz, que, y nunca se pone sino quando vienen dos verbos juntos (p. 55)

Como Gayoso, establece una división entre ‘relativos regulares’ o ‘ciertos’ y ‘relativos inciertos’, aunque no señala ningún criterio para tal división.

En general, se trata de un apartado algo caótico y confuso, donde ciertas formas aparecen en varias subcategorías sin ninguna justificación aparente y donde las explicaciones se reducen al mínimo.

En tercer lugar se encuentran aquellos autores que introducen, como los autores del periodo anterior, los reflexivos o recíprocos como un subtipo más dentro de los pronombres: es el caso de Jaramillo-1793, «el que significa pasión, y sirve para retroceder la significación del verbo» (p. 30), Ballot, «el que devuelve la significación al mismo sugeto que la executa» (p. 33)⁸⁶ y Díaz⁸⁷. Ballot, además, incluye en las notas

⁸⁵ *Alguno* y derivados, *algo*, *nada*, *ningún*, *ninguno* y derivados, *todo*, *cada*, *otro*, *mucho*, *cierto*, *nadie*, *Fulano*, *Fulana*, *Citano*, *Zutana* «que son expresiones del vulgo». Más adelante, establece otra clasificación, algo diferente de la nómina anterior, en la que sí nombra cada subclase, aunque sin definir: personales, demostrativos, posesivos y relativos.

⁸⁶ Indica que propiamente es *si* «pero también lo son las voces personales *me*, *te*, *nos*, *os*» (p. 33). Además, al declinar también aparece *se*, y matiza que, a veces, no es reflexivo «sino que denota que el verbo es impersonal o pasivo» (p. 34).

finales como subclase de los personales a los conjuntivos, aquellos «que se ponen en el caso del dativo, acusativo o ablativo», e indica que se llaman conjuntivos «porque se juntan, o van siempre al lado del verbo, de quien se rigen» (p. 213, n. 4), esta es una subclase que aparecía con anterioridad en Gayoso y San Pedro, por influencia de Restaut.

b. *Clasificación 2*. Se trata de una clasificación general de los pronombres en dos grandes grupos, sustantivos y adjetivos, según su diferente función en el seno de la oración o su diverso significado; se trata, en última instancia, de reproducir la dualidad que presenta el nombre en tanto que supracategoría aglutinadora de dos categorías coincidentes en lo formal, pero distantes en lo funcional. Torío-1801/2, Herranz y en cierta medida, Ballot, se acogen a la teoría expuesta con anterioridad por Puig (y Jaramillo-1800, la fuente más probable de los dos primeros):

- Pronombre sustantivo o personal absoluto: «es el que el que se halla solo en la oración sin necesidad del nombre a quien sustituye».
- Pronombre adjetivo: el que se junta con el nombre a quien se refiere para denotar alguna circunstancia de posesión, demostración o pertenencia» (Torío-1802, p. 352)⁸⁸.

Se alude a la autonomía sintáctica para diferenciar ambos tipos, así como a su función: el pronombre sustantivo sustituye, pero el pronombre adjetivo ‘denota’, esto es, no sustituye, sino que aporta alguna característica al nombre. La denominación ‘personal absoluto’ utilizada por Torío, se encuentra en algunos autores franceses como Dangeau quien la aplica a los pronombres que se utilizan sin estar precedidos por ningún nombre⁸⁹.

El caso de Ballot es algo diferente; en primer lugar, se ocupa de ello en las notas finales y lo aplica únicamente a los demostrativos: cuando se ponen sin sustantivo, en cuyo caso «se toman como relativos; y se refieren al sustantivo, que les precede» y

⁸⁷ Este autor introduce también los partitivos: «son los mismos relativos cuando hacen partición entre algunos» (p. 8).

⁸⁸ La definición de Herranz sigue literalmente la de Torío. La GRAE-1796 (pp.76 y ss.) también considera los pronombres demostrativos y posesivos, al igual que a los indefinidos, como adjetivos; pero en su caso se trata de una cuestión formal: estos tipos de pronombres presentan los mismos accidentes y propiedades que los adjetivos.

⁸⁹ *Réflexions sur la grammaire fransoise*, Paris, 1771, *apud* SAHLIN, *op. cit.*, p. 280. Esta autora indica que para esta distinción puede haberse inspirado Dangeau en Prisciano. Una concepción similar se encuentra en Buffier, ya que considera a los pronombres no sustitutivos -«qui n’expriment l’objet qu’en partie»-, ‘pronombres incompletos’ (*op. cit.*, p. 54). Nada que ver, por otra parte, con lo que San Pedro denomina ‘pronombres absolutos’: los que no tienen antecedente y expresan duda, incertidumbre o ignorancia, por lo que se llaman también interrogativos (I, p. 172).

cuando van con sustantivos, en cuyo caso «se toman por adjetivos» (p. 214, n. 4)⁹⁰. Este valor relativo del pronombre demostrativo ya había sido señalado por San Pedro cuando el demostrativo aparece solo «i se refiere al sustantivo o sustantivos que les preceden» (I, p. 179), así como el valor adjetivo aparece claramente en GRAE-1796 (p. 278), aunque como ya se ha indicado, se trata más de una cuestión formal que funcional.

En general, de nuevo nos hallamos ante la dificultad que motiva el afán de simplicidad explicativa que mueve a estos autores: no hay una preocupación por solucionar los problemas que presenta la categoría –por ejemplo, el hecho de que la definición genérica no sea aplicable a todos los tipos señalados–, sino que se resuelve siguiendo la más pura línea tradicional. Los escasos manuales que presenta un tratamiento diferente no se apartan, en realidad, de esta línea, sino que adoptan una postura ecléctica, introduciendo las innovaciones como una parte más de la descripción pronominal, y no la base de la misma.

1.3.4. Verbo

El tratamiento del verbo en los autores de primera educación es variado, aunque mantienen, en general, planteamientos muy cercanos los unos de los otros. De nuevo, la influencia académica va a ser de manifiesta importancia. Un rasgo que conviene destacar en este punto es la relativa menor importancia de la definición frente a otros aspectos, como las características de tiempo, modo o persona, el desarrollo de los paradigmas, etc. Es decir, la definición queda en cierta medida desplazada a modo de ‘introducción’, apenas explicada o ejemplificada, ya que los autores, los maestros, centran sus esfuerzos en la multitud de aspectos que engloban esta categoría, esto, es, se centran en las cuestiones prácticas.

1.3.4.1. Definición

La mayoría de los gramáticos se inclinan por la adopción de un criterio principal de tipo semántico, aunque incluyen también referencias a la forma y a la función. Se pueden establecer dos grupos en cuanto a la definición de la categoría verbal, según los

⁹⁰ Esta es una idea similar, aunque salvando las distancias, a la que presenta Prisciano en relación con los pronombres de tercera persona, en los cuales encuentra dos rangos: el demostrativo y el relativo (I. XII).

autores ofrezcan una definición basada en un criterio mixto semántico-formal o se decanten por una definición exclusivamente semántica.

a. *Definición mixta semántico-formal.* El recurso a las características formales para completar la definición de la categoría verbal no es ajeno a nuestra tradición (*vid. supra*). En los manuales de primeras letras, los autores no rehuyen la caracterización formal, sino que, por el contrario, no es infrecuente la aparición de una mezcla de criterios que busca facilitar la explicación abordándola desde diversos puntos de vista. El verbo es precisamente una de las categorías donde la acumulación se hace más patente; no en vano es, junto con el nombre, a la que más espacio se le dedica en los tratados, aunque no falta quien simplifica la cuestión al máximo, como Balbuena. Es interesante constatar, además, que al contrario de lo que ocurre con Gayoso, quien establece, con cierta coherencia, una oposición entre nombre y verbo en razón de sus características formales, la gran mayoría de los autores de este grupo, con excepción de Torío, no oponen formalmente estas dos categorías, sino que aíslan en cierta medida las clases de palabras unas de otras formulando criterios *ad hoc* para la descripción. Esto se evidencia aún más al observar que ciertos autores, pese a caracterizar inicialmente al verbo como clase de palabra declinable (o conjugable), posteriormente obvian esta idea al definir la categoría (i.e., Rubel, Cortés o Herranz).

Criterio	Rasgo	Autor					
		Delgado	Ballot	Jaramillo-1798	Torío	Anónimo-1802	Feliu
Semántico	Acción	+	+	+	+	+	+
	Pasión		+	+	+	+	
	Esencia		+		+	+	
	Existencia		+		+	+	
	Afirmación			+	+	+	
	Negación				+		
Formal	Tiempo	+	+	+	+	+	+
	Modo	+	+	+	+	+	+
	Persona	+	+	+	+	+	+
	Número		+	+		+	
	Ausencia de caso	+			+		+

En la tabla se aprecia que las características formales determinantes en la definición verbal son el tiempo, el modo y la persona; el número no aparece entre los rasgos de la definición en todos los autores, aunque sí se suele mencionar al hablar de la

persona (v. gr. Torío); tampoco la ausencia de caso –que aparecía ya en Nebrija y Gayoso– se registra como rasgo en todos los autores⁹¹.

La inclusión, en la Academia, del criterio formal como parte de la definición del verbo en su cuarta edición⁹², es el motivo más evidente de divergencia entre Jaramillo-1793⁹³ y 1798, así como de su aparición en el Anónimo-1802. En cuanto a Delgado (y Feliu), podría tratarse, como indicó Lázaro⁹⁴, de la influencia de la obra de Gayoso, aunque las similitudes entre ambas obras, en general, son circunstanciales, esto es, las coincidencias pueden atribuirse más que a una influencia directa, a fuentes comunes.

Por su parte, Torío da muestra del grado máximo de acumulación y desarrolla una definición amplia que pretende dar cabida a todos los aspectos que son característicos del verbo:

[Verbo es] la parte más principal de la oración, sin la cual no puede formar sentido, ni expresar concepto alguno. Significa acción y no cosa, como *leer, estudiar, escribir, &c.* Se conjuga por *modos y tiempos*, tiene *personas*, pero no casos. *En una palabra, verbo es una parte principal de la oración, que sirve para denotar la esencia, existencia, acción, pasión, afirmación, negación y ejercicio de cualquier cosa, ya sea animada, ya inanimada* (1798, p. 349).

Como se aprecia, el calígrafo palentino realiza, en primer lugar, una descripción del verbo en sus diversos aspectos y luego elabora una definición que acoge únicamente los rasgos semánticos, siguiendo la estela de GRAE-1771⁹⁵.

La idea del verbo como parte principal de la oración aparece en la Academia en 1771 –aunque también, por su puesto, con anterioridad⁹⁶– y, a partir de ella se

⁹¹ En los diccionarios académicos, los rasgos determinantes son el modo y el tiempo, que se adoptan como características exclusivamente verbales.

⁹² «Una parte de la oración que significa existencia, acción o pasión de todas las cosas o personas con varias terminaciones de modos, tiempos, números y personas», p. 87.

⁹³ «La parte más principal de la oración que sirve para significar la acción de todas las cosas», p. 32.

⁹⁴ *Ideas lingüísticas...*, p. 193.

⁹⁵ En 1811, el anónimo compilador de la obra del palentino, recorta esta definición: «[Verbo es] la parte más principal de la oración (sin la cual no puede formar sentido, ni expresar concepto alguno) que significa acción y no cosa, como *leer, estudiar, escribir, &c.* Se conjuga por *modos y tiempos*, tiene *personas*, mas no casos» (p. 20).

⁹⁶ En el periodo precedente, es una idea que se encuentra en Gayoso –«El *Verbo* es el que tiene todo el valor, y fuerza de la Oración y es lo mismo que *palabra*, llamado así por su excelencia sobre todas las demás partes, significando todos los actos y ejercicios, que recaen sobre los Nombres» (pp. 195-196)–, así como en la articulación de toda la teoría sintáctica de San Pedro. Es interesante destacar que, pese a que esta idea se encuentra esbozada anteriormente, como indica Sahlin, es con Du Marsais cuando cobra mayor fuerza, dado que este autor muestra «que c'est le verbe qui, par sa propreté de marquer l'énonciation, fait d'un assemblage de mots une proposition régulière» (*op. cit.*, p. 310).

generaliza. Así, tanto Torío, como Jaramillo-1793 y Cortés adoptan la formulación de GRAE-1771⁹⁷. El caso de Cortés es quizás el más curioso ya que articula la definición en dos preguntas diferentes y, además, omite el rasgo de supremacía del verbo sobre el resto de categorías, aunque éste aparece implícito: a la pregunta *¿qué es el verbo?*, responde: «Es una parte de la oración que sin ella no se puede formar sentido, ni expresar concepto alguno»; a la pregunta *¿qué significa el verbo?*, responde en la línea de la GRAE: «la esencia, existencia, acción, pasión y afirmación de todas las cosas animadas e inanimadas, y el ejercicio que tienen estas cosas, o se les atribuye» (p. 24). Con todo, en Torío la importancia dada al verbo no es un mero remedo de la doctrina académica, sino que se refleja en el tratamiento de la sintaxis y el papel central que esta categoría adquiere.

Esta idea, sin embargo, no aparece en los compiladores de la Academia, quienes optan por una definición más reducida; no les interesa tanto la preeminencia de una clase sobre el resto, como la adecuada explicación de cada una de ellas.

b. *Definición semántica*. El criterio semántico es el principal pilar de la definición del verbo, incluso en el grupo anterior, donde el criterio formal adopta un carácter accesorio⁹⁸; esto se aprecia sobremanera en Ballot, quien en la redefinición que realiza en las ‘notas’ excluye completamente cualquier referencia a lo formal⁹⁹.

⁹⁷ Balbuena indica «es tan esencial en la Oración, que sin ella no podría entender lo que nos quiere, o queremos decir» (p. 56).

⁹⁸ GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...* p. 187.

⁹⁹ «Para expresar el *Ser*, la *Acción*, o la *Pasión*; más claro, para expresar lo que *es*, *hace* o *padece* una persona o cosa, nos valemos de un verbo» (n. 1). Son muy interesantes también las apreciaciones que realiza en el «Breve apartado del discurso gramatical», ya que establece una división entre el concepto de verbo manejado por la Lógica y el que maneja la Gramática; para la primera, el verbo es «la unión (...) del sugeto y atributo, v. g. si decimos *Dios es bueno*, el verbo *es* une el sugeto, que es *Dios*, con el atributo *bueno*» (p. 200), para la segunda, el autor reitera la definición semántica anterior: «es el verbo aquella palabra que expresa el *ser*, la *existencia*, la *acción*, o la *pasión*» (*id.*). De nuevo, se hace eco de las teorías en boga en Europa, e incluso llega a afirmar: «Todo verbo se puede reducir al verbo *ser*, como si decimos, *Pedro cuida, ama, estudia*, que equivale a *Pedro es cuidadoso, amante, estudioso*» (*id.*). Vuelve a ser evidente la separación de contenidos. Esto es, la selección teórica que el profesor realiza le lleva a desarrollar diferentes nociones sobre un mismo objeto según el momento del proceso enseñanza-aprendizaje. En este caso, ese momento equivale al lugar que ocupa la noción en la estructura externa de la gramática. En otros profesores, por ejemplo Jaramillo, la diferenciación teórica equivale al manual que acoge la noción (1793, inicial; 1798, medio; 1800, superior).

Criterio	Rasgo	Autor						
		Balbuena	Anónimo-1792	Jaramillo 1793	Rubel	Díaz	Cortés	Herranz
Semántico	Acción		+	+	+	(+)	+	
	Pasión		+		+		+	
	Esencia		+		+	(+)	+	
	Existencia		+		+		+	
	Afirmación		+					+
	Cualidades					+		+
	<i>Ser, estar o hacer alguna cosa</i>	+						

Los rasgos semánticos señalados por los gramáticos son diversos; la mayoría de estos autores se centran en la idea de *acción*, característica verbal que se puede encontrar ya en la obra de Dionisio de Tracia, por oposición al nombre que, en principio, no indica *acción*, sino *cosa* (como señalan Delgado o Torío). Asimismo, la acumulación de doctrina –más que evidente en el caso de la Academia–, hace que muchos de ellos, junto a las nociones de acción (y pasión), introduzcan referencias a la *afirmación*, a la *esencia* o *existencia* e, incluso, a las *cualidades*.

Cabe destacar que, entre los autores de primeras letras, la inclusión de la *afirmación* como rasgo verbal no supone –o, al menos, no mayoritariamente– la admisión de las teorías racionalistas en la línea que vimos en San Pedro o Zamora; esto es, no se trata de definir el verbo desde un eje semántico o semántico-sintáctico, en virtud del todo de la proposición (expresión de un juicio lógico), sino de continuación de la doctrina académica sin aparente reflexión¹⁰⁰; los gramáticos de uso no se interesan por entender los fundamentos racionalistas y las implicaciones descriptivas que conlleva la noción de *afirmación*, sino, únicamente, por dar la definición más completa posible. Esto se aprecia sobremanera en Torío, quien añade la *negación* como uno de los significados posibles del verbo. La cuestión es espinosa para estos autores ya que supone implicaciones lógicas que no tienen cabida en el tipo de tratado que pretenden ofrecer a su público; por ello los que la adoptan se limitan a incluir el rasgo sin explicación (i.e. Anónimo-1792 y 1802). La propia Academia lo elimina de la definición en 1796.

¹⁰⁰ Gómez Asencio hace referencia a la aparición de este rasgo semántico en la Academia, y al escaso provecho que se saca de él (*Categorías...*, p. 190).

Sin embargo, no es así en todos los casos. Como primera salvedad, encontramos a Jaramillo. Este gramático, pese a componer, en 1798, una obra que se supone un apoyo explicativo a GRAE-1796, adopta una formulación que combina las definiciones dadas por la docta Institución en 1771 y 1796: «El que significa la acción, pasión y afirmación de todas las cosas o personas con varias terminaciones de modos, tiempos, números y personas» (p.19). La inclusión de la afirmación, pese a la carencia de explicaciones¹⁰¹, no es casual, sino que se integra en un plan complejo de enseñanza de la gramática en tres niveles distintos y el verbo es, precisamente, la parte de la oración donde se plasma más claramente la creciente complejidad teórica que discurre entre las obras del toledano. Excluir la afirmación en 1793 e incluirla en 1798, así como su original tratamiento de la cuestión en 1800 (*vid. infra*), responde a esa complicación teórica de la gramática, motivada también, muy probablemente, por los debates en torno a este asunto que se llevaban a cabo en el seno del Colegio Académico. No en vano, el otro autor que adopta una perspectiva diferente ante este punto es otro miembro de esa casa: Herranz.

Herranz define el verbo como «El que sirve para significar la afirmación o juicio que hacemos de las cosas y las qualidades que se las (*sic*) atribuyen» (p. 24). Se trata, esta vez sí, de un tipo de análisis semántico intradiscursivo, es decir, se define el verbo teniendo en cuenta el marco de la proposición-juicio en que se inserta y se discute cuál pueda ser la contribución semántica que el verbo aporta a la misma¹⁰², en la misma línea de los seguidores de Port-Royal. Además, Herranz adopta una fórmula similar a la de la definición de nombre, y, al incorporar la significación de la cualidad, da pie a una definición genérica que engloba los dos tipos principales de verbos: sustantivo y adjetivo¹⁰³.

Por último, encontramos la definición de verbo dada por Díaz, que se aparta de las señaladas con anterioridad, ya que pretende dar prioridad a las cuestiones sintácticas, al establecer una relación entre el verbo y sus acompañantes: «Es una parte de la

¹⁰¹ El *Método en ochenta lecciones* es su obra más críptica, puesto que Jaramillo simplemente ‘introduce’ los temas teóricos sin ofrecer explicaciones adicionales. La lección número 1, sin ir más lejos, es un claro ejemplo de ello, ya que en apenas 33 líneas se plantea la división de las clases de palabras, se define y describe el nombre sustantivo y se define el artículo. Al final, explicita que el maestro ha de emplear una hora en explicar esta lección. Además, en dicho método se vuelve hasta tres veces sobre cada lección ampliando la explicación y reforzándola.

¹⁰² CALERO VAQUERA, *op. cit.*, p. 109.

¹⁰³ Esta idea de cualidad que refleja Herranz en su definición general, y que otros autores reservan únicamente para la subcategoría ‘verbo adjetivo’, puede rastrearse hasta la Antigüedad clásica y tendrá, al igual que la noción ‘verbo sustantivo’, un éxito considerable entre los autores ilustrados y posteriores.

oración, que expresa el ser o estado de un nominativo, o indica la acción hecha, o recibida por un nominativo» (p. 16). Pone ejemplos de cada una de esas afirmaciones:

- *Dios es bueno: ser* expresa la cualidad del nominativo
- *Tú pones cuidado: poner* expresa la acción del nominativo *tú*
- *El niño es enseñado: la acción de enseñar* se recibe en el nominativo *niño*

Este tratamiento del verbo enlaza, hasta cierto punto, con su concepción sintáctica, en la que el verbo actúa como categoría rectora de la oración, así como con su concepción de los casos, ya vista anteriormente. En gran medida, esta consideración le aproxima a los planteamientos de un importante gramático escolar francés, De Wailly, quien define el verbo como «un mot qui exprime, ou une action faite, ou une action reçue par le sujet; ou bien il ne signifie que l'état d'un sujet»¹⁰⁴.

1.3.4.2. Clasificación

A continuación, presentamos un cuadro general con las subclases admitidas por los autores. Las subclases que llevan la marca * aparecen en algún momento del apartado verbal, pero no como tipos principales. La marca doble +/+ indica que el autor diferencia dos subclases (reflexivo y recíproco) y no una (reflexivo-recíproco). Indicamos con un guión las equivalencias terminológicas y con una barra los tipos relacionados u opuestos.

¹⁰⁴ *Principes généraux et particuliers de la langue françoise*, Paris, [1763] 1773, p. 86. Las teorías de Noël de Wailly (caracterizadas por el aprovechamiento didáctico de los útiles de la gramática general) fueron difundidas en nuestro país por Chantreau, autor de un importante método de enseñanza del francés en castellano, así como de diccionarios bilingües y otras obras similares de gran éxito en nuestro país durante el XVIII y el XIX. La importancia de De Wailly queda evidenciada, además, por los datos: en 1777 se publicaba la vigésima edición de su gramática; en 1787 recibía el premio Vallbelle de la Academia francesa y en 1817 su *Grammaire abrégé* (versión reducida de los *Principes*) era uno de los seis manuales autorizados por la Comisión de Instrucción Pública para la enseñanza gramatical en las primeras letras en Francia (cfr. GINEBRA, *L'obra gramatical d'Antoni Febrer i Cardona...*, p. 50, n. 9). Para más información sobre la obra de este autor, puede consultarse CHEVALIER, *Histoire de la Syntaxe...*, pp. 710-718.

Tipos de verbos	Autores													
	Delgado	Balbuena	Anónimo-1792	Jaramillo-1793	Ballot	Rubel	Jaramillo-1798	Torío-1798	Torío-1802	Anónimo-1802	Díaz	Cortés	Feliu	Herranz
Activo-transitivo	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Neutro-intransitivo	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Pasivo		+			+				+*	+*	+			+
Recíproco-reflexivo-pronominal	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+/+
Auxiliar		+	+*		+	+*	+	+	+	+*	+*	+*		+
Impersonal (personal)	+		+*		+		+	+	+	+*	+*		+	+
Regular /irregular			+*	+*	+	+*	+	+	+	+*	+*	+*		+
Simple /compuesto					+		+							+
Primitivo /derivado	+												+	
Defectivo	+				+				+				+	+
Frecuentativo	+							+					+	
Incoativo	+												+	
Imitativo	+												+	
Sustantivo			+*		+	+	+	+	+	+	+	+		+
Adjetivo								+	+		+			+
Significa esencia		+												
Significa existencia o estado		+												
Significa acción		+												

Tanto la clasificación de Balbuena, como la de Ballot se articulan a partir del criterio semántico principal; en el caso de Balbuena es incluso más manifiesto dado que indica que hay verbos que significan esencia, existencia o estado, acción, etc. Esto es, ni siquiera recurre a las denominaciones habituales. Sin embargo, la inclusión, en ambos autores de los auxiliares, así como el tratamiento sintáctico de los activos y neutros en el catalán, muestran como, de nuevo, se recurre a la mezcla de criterios para la caracterización de los diferentes tipos.

Por su parte, Torío, Díaz y Herranz distinguen, a la manera de Port-Royal, dos grandes subclases: verbo sustantivo y verbo adjetivo y, a su vez, el verbo adjetivo se subdivide en los tipos ya conocidos, con ligeras variaciones entre los tres autores.

Se exponen a continuación los tipos principales, con especial atención a las variaciones que aporta cada autor en su tratamiento¹⁰⁵.

- *Activo-transitivo / neutro-(intransitivo)*¹⁰⁶. Son dos subclases que registran todos los autores, a excepción de Balbuena, que no registra el verbo neutro. Se definen genéricamente como aquellos cuya acción o significación ‘pasa’ o ‘no pasa’ a otra cosa¹⁰⁷. No se encuentra aquí ni el tratamiento puramente sintáctico de San Pedro (no se alude al régimen de los verbos activos), ni el semántico-formal de Gayoso o Puig. Antes bien se trata de la admisión de la división tradicional de los *genera verbi* –que no falta tampoco en los autores del periodo anterior–, en la línea nebrisense, en la que las consideraciones acerca de la naturaleza de la acción concebida como ‘movimiento’ no conlleva, en principio, una reflexión sobre el valor gramatical de las construcciones verbales.

La distinción de ambos tipos se simplifica extremadamente y solo algunos autores aportan notas complementarias. Así, Ballot y Delgado hacen referencia a la incapacidad de los verbos neutros para formar la pasiva, rasgo que resultaba de gran importancia en Puig o Gayoso como base de diferenciación de las dos subcategorías¹⁰⁸.

Ballot, Torío-1801/2, Díaz y Herranz son los únicos que dan una utilidad sintáctica a la tipología verbal aportada, esto es, establecen una relación entre la acción como movimiento y los elementos que intervienen en él¹⁰⁹; así, todos explican ampliamente los diferentes tipos de rección del verbo activo, aunque solo Ballot se dedica también al neutro. Esta concepción de los diferentes tipos de verbos (especialmente activo, neutro, recíproco y, en el caso de Díaz y Herranz, pasivo) como

¹⁰⁵ Como en otras ocasiones, se describen someramente las apreciaciones que los autores realizan de cada tipo. Un estudio en profundidad de esta cuestión se encuentra en GÓMEZ ASENCIO, *Subclases...* pp. 115-167.

¹⁰⁶ Pese a que la distinción, en principio, es puramente terminológica (*vid.* GÓMEZ ASENCIO, *Subclases...*, p. 100 y ss., para la distinción activo - transitivo / neutro - intransitivo), tanto Ballot como Torío se decantan por el término ‘verbo activo’ en la analogía y ‘verbo transitivo’ en la sintaxis (aunque los usan indistintamente, se aprecia una cierta preferencia, por ejemplo, en los títulos de apartados). Como recordaremos, también Puig establece una distinción entre verbos activos y neutros (por su género) y verbos transitivos e intransitivos (por su modo de significar). La Academia equipara ambos términos desde la primera edición de su gramática; sin embargo, en los diccionarios hay que esperar hasta 1803 para encontrar TRANSITIVO como entrada independiente con la marca *Gram.* Del mismo modo, en esa edición aparece por vez primera la entrada INTRANSITIVO «que se aplica a los verbos cuya acción no pasa a otra cosa».

¹⁰⁷ La concepción de la acción del verbo como un movimiento (*transitio*) aparece ya en Prisciano y es reelaborada por los gramáticos escolásticos que la vinculan con la construcción, aunque no adoptará su forma definitiva hasta la obra de Scaligero (Cfr. SAHLIN, *op. cit.*, p. 319).

¹⁰⁸ Así aparece también en *Autoridades* (s. v. ACTIVO).

¹⁰⁹ De hecho, su diferenciación de ambos tipos tiene el sentido sintáctico moderno.

el resultado de los distintos movimientos de la acción verbal, aunque tiene ciertos precedentes en nuestra tradición, se halla firmemente establecida en algunos autores franceses como Girard o ingleses como Harris.

Torío y Herranz, por su parte, añaden una regla –una serie de preguntas: *¿a quién?, ¿qué cosa?*– para diferenciar a los activos de los neutros¹¹⁰.

- *Pasivo*. La mayoría, por influencia directa de la Academia, no registra un subtipo verbo pasivo¹¹¹. Tan solo Balbuena¹¹², Ballot, Díaz y Herranz lo introducen en sus tipologías, aunque tanto Torío-1802, como el Anónimo-1802 lo tratan en el desarrollo del paradigma verbal.

Para Ballot, se trata de una subclase caracterizada tanto semántica –«significa pasión»– como formalmente –«es en castellano un participio de pretérito, agregado al verbo *ser*» (p. 47)–; mientras que Díaz y Herranz la caracterizan sintácticamente –en tanto que movimiento de la acción–, en la misma línea que los activos y neutros: «aquel cuya acción recibe un sujeto estando en nominativo» (Herranz, p. 26)¹¹³. En nuestra tradición, aun entre los autores del periodo anterior¹¹⁴, es mucho más habitual la caracterización semántica y formal de Ballot que la sintáctica adoptada por Herranz y Díaz¹¹⁵, incluso se trata también de un criterio extraño a los gramáticos de secundaria que incluyen el subtipo verbo pasivo.

¹¹⁰ Torío reitera la idea de reglas para distinguir los verbos transitivos de los intransitivos en la sintaxis de régimen (pp. 380-381). En la Analogía, esta regla le obliga a una matización (en nota): «Esta regla padece algunas excepciones, aunque pocas, si la pregunta se hace estando el verbo en *infinitivo* o tercera persona de singular de presente de indicativo, pues con las mismas palabras que en los verbos *activos* se puede preguntar usando de los *neutros* en las locuciones siguientes: *fracasar*, o *fracasa*, qué cosa? *el navío* (...)» (p. 355). También es interesante el listado de preguntas que ofrece para cada tipo, pues, al igual que Ballot, no rechaza la rección de los verbos neutros.

¹¹¹ Pese a que las gramáticas no registran este subtipo (GRAE-1771 habla de la voz pasiva, pero no de un ‘verbo pasivo’), sí que aparece en los diccionarios a partir de 1780 (s. v. PASIVA): «La segunda inflexión del verbo en que se mudan las personas a distintos casos, significando que la acción del verbo la recibe, o padece la persona que entra en recto en la oración. Dícese también VOZ PASIVA». Como segunda acepción aparece VERBO PASIVO como «El que se conjuga como activo, y tiene la significación de pasiva».

¹¹² Este autor, como en otras ocasiones, adopta una definición algo confusa: «aquellas palabras que significan lo que otro hace para con nosotros (...) estas palabras, *soy amado*, *eres querido*, *fue herido*, son el verbo, porque indican lo que otro hace, o ha hecho, respecto de aquel a quien habla, y siempre llevan consigo otro verbo, que es *ser*, o *hacer*, o *estar*» (p. 57).

¹¹³ De modo muy semejante, en Díaz «quando expresa que la acción del verbo se recibe en nominativo» (p. 17). Esta idea aparece de forma similar en Girard (*op. cit.*, II, p. 32), Harris (*Hermes*, p. 158), Wailly, etc.

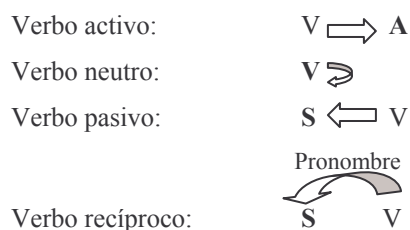
¹¹⁴ La excepción a esto es San Pedro, quien aunque rechaza la existencia de verbos pasivos en español, adopta una descripción formal similar a la de Ballot y también una explicación sintáctica en virtud de su régimen, dado que, como recordaremos, para él la clasificación de los verbos viene dada por el distinto tipo de régimen que caracteriza cada subclase y es un asunto de sintaxis. Díaz o Herranz optan por una caracterización similar a la de San Pedro, aunque para ambos autores la clasificación verbal continúa siendo un asunto morfológico, que se recoge mínimamente en la sintaxis.

¹¹⁵ Aunque se encuentra en algunos casos cierta nota especulativa, como en Fray Diego de la Encarnación: «significar pasión no es otra cossa..., sino significar el mismo movimiento, que llamamos

El Anónimo-1802 y Torío-1802 admiten la existencia de formas de pasiva, pero no, en principio, un subtipo verbo pasivo: «por quanto nuestros verbos no pueden expresar con una sola voz la pasiva, porque nuestra lengua carece de ella, nos es preciso andar con rodeos para conseguirlo» (Torío, p. 359). Sin embargo, el palentino sí habla de verbo pasivo en la sintaxis de régimen:

previéndose que los verbos pasivos no piden régimen indispensable, al paso que los activos transitivos traen precisamente el término de la acción; pero muchas veces se les junta un nombre con la preposición *de* o *por*, que señala el sujeto o persona agente, que es el principio y móvil de la acción (p. 380).

- *Reflexivo, recíproco o pronominal*. La definición de esta subclase se acoge, mayoritariamente a un criterio sintáctico basado en el movimiento del verbo, esto es, se trata de verbos cuya significación no ‘pasa’ a otra cosa, sino que ‘retrocede’. Es una concepción basada en un orden oracional fijo sujeto-verbo-complemento (sujeto-verbo-acusativo), en el que el movimiento de la acción verbal avanza o retrocede:



Los autores aportan diferentes notas que amplían esta explicación, como que la acción vuelve (retrocede) al sujeto (GRAE -1796, Ballot, Rubel, Anónimo-1802, Cortés), que ese retroceso se realiza mediante ciertos pronombres, bien sin especificar cuáles (Anónimo-1792, Jaramillo-1793), bien especificando que se trata de los personales (Rubel, Torío, Anónimo-1802, Cortés), e incluso dando la nómina exacta (Ballot, Díaz).

De nuevo, es Herranz el que se distancia, en cierta medida, al establecer dos tipos diferentes de verbos¹¹⁶, en una visión más cercana a la actual que la del grueso de gramáticos de primera educación:

acción, no en quanto procede de su causa, y principio, y va a su término (que esto es acción), sino en quanto este movimiento, y su término, o efecto es recibido en la cosa, a la qual se ordena o va» (*apud* RAMAJO, *Gramáticas...*, p. 147).

¹¹⁶ Posteriormente, otros autores como Pelegrín (*Elementos de gramática universal, aplicados a la lengua española*, Marsella, Impr. D’Achard, 1825), también distinguen dos tipos (*vid.* GÓMEZ ASENCIO, *Subclases...* p. 156). Es interesante resaltar, sin embargo, que cierta diferenciación de ambos tipos aparece

- i. Recíproco: «aquel cuya significación recae sobre dos o más sujetos que recíprocamente se corresponden con algunas acciones o voluntades por medio del pronombre» (p. 25).
- ii. Reflexivo: «aquel cuya acción recae sobre el mismo sujeto o sujetos que la ejecutan por medio de cualquier pronombre personal» (p. 26).

Esta división en varios tipos aparece con anterioridad en Jaramillo-1800, quien se refiere a la división como específica del francés, aunque aplicable al castellano¹¹⁷.

- *Auxiliar*. Desde un criterio puramente formal, el verbo auxiliar aparece catalogado como tipo de verbo por Balbuena, Ballot, Jaramillo-1798, Torío y Herranz, aunque tanto el Anónimo-1972, como Rubel, el Anónimo-1802 y Cortés, a imagen de las gramáticas académicas, aplican el término en el desarrollo de los paradigmas¹¹⁸.

Para Balbuena, los auxiliares son *ser*, *estar*, *hacer* y los define como los que «se juntan a otros, y le ayudan a la significación» (p. 57). Jaramillo-1798 no define sino que se limita a dar ejemplos: «*soy amado, hubiste querido*». Para Torío hay un único auxiliar: *haber* «que contribuye al conocimiento de los tiempos compuestos». Ballot es el que ofrece una nómina más amplia: los define como «los que concurren a la formación de los tiempos de los demás verbos», e indica que son *ser* (pasiva), *haber* (activa y pasiva) y otros «que son en algún modo auxiliares»: *ir*, *venir*, *tener*, es decir, aquellos que participan en la construcción de formas perifrásticas.

ya en GRAE-1771: «Recíprocos serían los que por sí solos expresasen la acción recíproca entre dos, ó mas personas» (p. 59), «Reflexivos serian aquellos verbos que significasen la acción de dos agentes, de los cuales el uno fuese solamente móvil de ella, y el otro la recibiese, y al punto la rechazase, ó despidiese de sí» (p. 60); el razonamiento de los académicos, sin embargo, se dirige a demostrar que no hay verdaderos verbos reflexivos ni recíprocos sino que se trata, propiamente, de verbos pronominales. También en San Pedro se encuentra la distinción en reflexivos y recíprocos, aunque no la explicita dado que son muy similares en su régimen, que es lo que verdaderamente interesa al escolapio de la tipología verbal (II, p. 114). Por último, Díaz establece una diferenciación algo extraña, ya que denomina recíprocos a los se están analizando y reserva el término reflexivo para esos mismos verbos «quando están en tiempo indefinido: y se expresan así *dormirse, retratarse, descuidarse, formarse, &c.*» (p. 17).

¹¹⁷ Su división es tripartita, y muy cercana a las actuales, ya que indica que hay verbos pronominales, reflexivos y recíprocos (*vid. infra*).

¹¹⁸ En una línea similar, en las ediciones de los diccionarios académicos del periodo estudiado, no hay una entrada AUXILIAR que corresponda a una definición gramatical; sin embargo, sí que incluye, s. v. HABER, la siguiente definición «Verbo auxiliar que se une a todos los tiempos de activa para conjugar los verbos» (*Aut.*), así como también califica a *ser* como auxiliar y de *tener* indica «como verbo auxiliar vale lo mismo que el verbo Haber» (*Aut.* s. v. TENER); asimismo, *estar* se considera «uno de los verbos auxiliares más frecuentes en nuestro Castellano, y junto con el romance de otro verbo no le añade significación, sino solo sirve para conjugarle» (*Aut.* s. v. ESTAR), en 1791 varía esta definición ligeramente, incluye la marca v. *aux.* y añade que se usa con el gerundio y con verbos recíprocos («con cierta significación de frequentativos»).

GRAE-1796 habla de verbo auxiliar al exponer el paradigma de *haber* (p. 111)¹¹⁹, de *ser* como auxiliar (p. 115)¹²⁰ y el de *tener* (p. 120). Cortés, a su imagen, también registra como auxiliares *haber*, *ser* y *tener*, mientras que Rubel y el Anónimo-1802 solo incluyen los dos primeros.

Un caso curioso es el de Díaz, que equipara los valores de *haber* y *tener*, así como los de *ser* y *estar* como auxiliares y así establece los paradigmas de los auxiliares; sin embargo, en el desarrollo del resto de paradigmas, usa sólo *haber* en las formas compuestas, y en la sintaxis, al hablar de los tipos de oraciones, se refiere únicamente a oraciones con el auxiliar *ser*, y no con *estar* (pp. 69 y ss.). En opinión de Gómez Asencio, Díaz «no está haciendo una gramática que describa o regule la lengua española, sino una gramática que sigue los moldes fijados para otras gramáticas de otras lenguas»¹²¹; se trataría del molde francés, en este caso, con dos verbos auxiliares *avoir* y *être*, cuyas traducciones corresponden tanto a *haber* y *tener* como a *ser* y *estar*, respectivamente, aunque también es importante el peso del latín. Con todo, esta adopción de los dobles auxiliares viene apoyada por la admisión bastante generalizada en nuestra tradición de *tener* como auxiliar, así como el reconocimiento de *estar* con ese mismo valor con ciertos verbos¹²².

- *Impersonal*. Se trata de un subtipo registrado por Delgado (y Feliu), Ballot, Jaramillo-1798, Torío y Herranz, aunque también aparece en el desarrollo de los paradigmas en el Anónimo-1792 y en el de 1802, así como en Díaz.

En el caso de Delgado y su seguidor, Feliu, se trata, como en Gayoso o Puig, de una primera clasificación general basada en un criterio formal, la existencia o no de la marca de persona: personal es el «que tiene así en singular, como en plural tres personas» (p. 12), mientras que el impersonal es «el que no tiene sino la tercera persona: como *conviene*, *es menester*, *llueva*, *truena*, &c.» (p. 13). También para Ballot se trata de una división de tipo formal, en virtud de las personas por las que se puede conjugar un verbo (todas o solo tercera); sin embargo añade «Todo verbo se puede usar como impersonal en la tercera persona del singular con el pronombre *se*» (p. 48)¹²³.

¹¹⁹ En nota aclara las varias significaciones de este verbo (existir-impersonal, tener o poseer, etc.) y habla de sus irregularidades.

¹²⁰ En 1771, el paradigma aparece introducido como «Conjugación del verbo sustantivo *ser*».

¹²¹ *Subclases...* p. 103.

¹²² Véase un poco más arriba el tratamiento de esta cuestión en los DRAE.

¹²³ Con todo, en su «Breve tratado del discurso gramatical» se acoge al pensamiento de los autores racionalistas y afirma «no puede haber oración, ni sentido alguno, donde falte verbo precedido de nombre o pronombre expreso o suplido» (p. 199), esto es, hay un rechazo implícito de la impersonalidad.

Jaramillo, como en otras ocasiones, se limita a registrar el subtipo y a dar un ejemplo de verbos atmosféricos «*llueve, truena*»; no es de extrañar su inclusión, así como tampoco en los Anónimos, dado que tanto la GRAE-1771 (pp. 165 y ss.), como la GRAE-1796 (pp. 199 y ss.) hablan de este tipo de verbos tratándolos de ‘defectivos’¹²⁴.

En la misma línea se encuentra Torío-1798, quien incluye los ‘impersonales o defectivos’ con un criterio puramente formal: «son los que solo se usan en las terceras personas del singular» (pp. 362-3); sin embargo, en 1802 cambia y amplía este tratamiento estableciendo dos tipos¹²⁵: uno formal (que ya aparecía en 1798) y otro de sentido: «otros verbos hay que se usan como impersonales, y no tienen persona determinada que sirva de móvil o principio de su significación» (p. 372), esto es, alude a la ausencia de sujeto como lo característico del impersonal, lo cual remite directamente a GRAE-1796, aunque falta en Torío la mención –en la línea de los gramáticos que, como el Brocense, rechazan la impersonalidad– a la necesidad de ‘suplir’ el ausente sujeto¹²⁶. En ambas obras, además, se aprecia la idea de que la impersonalidad no es exclusiva de ciertos verbos, sino que cualquier verbo puede adoptar la forma y el significado de un impersonal; esto, que ya está en San Pedro (los «impersonales por construcción» II, p. 73), Puig (p. 95 y ss., niv. 2) y también en Ballo, no es habitual en nuestra tradición, que presenta una marcada preferencia por la explicación formal, sin más añadidos; sin embargo, se encuentra en Correas un rastro de esta idea: «los verbos desta calidad son pocos: i a vezes algunos otros se usan impersonalmente, como *inporta, pertenece, acontece, conviene*» (*Arte grande*, p. 245). La formulación de la GRAE-1796 y Torío, sin embargo, coincide en gran medida con la que aporta la gramática escolar de De Wailly¹²⁷, en tanto que se reconoce el uso

¹²⁴ «Los verbos *impersonales* se llaman también *defectivos* por el defecto ó falta que tienen de personas; pero teniendo ya aquellos su denominación suficiente, sería más propio limitar la de *defectivos* á los verbos que no solo carecen de primeras, y segundas personas, sino de algunos tiempos, como: *placer, yacer*» (GRAE-1771, p. 165). En *Aut.*, el término *impersonal* no se aplica exclusivamente al verbo, sino a «lo que carece de personas. Aplicase privativamente en la Gramática a los verbos u oraciones que no tienen alguna persona» (s. v. IMPERSONAL). En Usual-1803, cambia la definición y se aplica únicamente «a los verbos que solo se usan en tercera persona del singular»; este cambio está en consonancia con el que se establece a partir de la cuarta edición de GRAE en el tratamiento de esta cuestión.

¹²⁵ Además, diferencia de éstos los *defectivos* (dados como equivalentes en la edición anterior), al considerar dentro de este tipo no solo a los que carecen de algunas personas, sino también de algunos tiempos.

¹²⁶ También falta la consideración del infinitivo como impersonal, de nuevo en la línea del Brocense, para quien el término impersonal convenía exclusivamente al infinitivo. Esta idea fue desarrollada por Lancelot en su *Méthode* y posteriormente en la *GGR*.

¹²⁷ *Abrégé de la grammaire française par M. de Wailly*, Paris, J. Barbou, 1759 <gallica.bnf.fr>, p. 43. Esta idea, como señala Sahlin (*op. cit.*, pp. 412-423) no es nada habitual en la gramática francesa del periodo, de fuerte raigambre racionalista, ya que, en la línea de la *GGR*, hay un amplio rechazo de la impersonalidad.

impersonal por la ausencia de sujeto y no tanto por la forma (construcción) que dicho verbo adopte (tercera persona, uso de *se*, etc.). Esta idea, se encuentra también entre los autores de secundaria en Muñoz Álvarez.

Herranz, por su parte, no se aleja de los planteamientos de estos autores, aunque establece dos grupos diferenciados: ‘verbos impersonales’, en el que se integran todos los personales que pueden tomarse como impersonales –«Los personales, que usados en las terceras personas no se les encuentra con facilidad la persona agente, y es necesario suplirla» (p. 57)– y los ‘verbos puramente impersonales’, esto es, aquellos que únicamente se usan en tercera persona del singular (los ejemplos corresponden únicamente a verbos de fenómenos atmosféricos) y el infinitivo.

Por último, la impersonalidad como ausencia de sujeto se encuentra también, como veremos más adelante, en la sintaxis en Díaz¹²⁸, como un tipo de construcción oracional en la que «viene un verbo solo» (p. 74).

- *Regular / irregular*. Todos los gramáticos, excepto aquellos que como Balbuena o Delgado (y Feliu) redactan breves obras introductorias¹²⁹, se hacen eco, con mayor o menor amplitud, de la irregularidad verbal. Algunos, como Jaramillo-1793, se limitan a constatar la existencia de verbos irregulares; hay que recordar que, en su caso, se trata de un manual complementario a una explicación, por lo que es muy posible que el maestro ampliara esta parte o la fuera explicando sobre los ejemplos que surgieran de la misma forma que indica:

M[aestro]. Muéstrame la irregularidad de este verbo [*jugar*].

D[discípulo]. En la primera persona del singular del presente de indicativo (y otras) que dice *yo juego*, y para ser regular, havia de decir *yo jugo* (p. 37).

La gran mayoría, a imagen de la Academia, no incluye los irregulares (y regulares) como una subclase verbal, aunque sí los tratan en el desarrollo de los paradigmas¹³⁰. En general, estos autores simplifican al máximo la cuestión limitándose a exponer algunos ejemplos, pero sin extenderse, como ocurre con el grueso de los

¹²⁸ En la Analogía, Díaz sigue a GRAE-1796, aunque reduce al máximo la explicación: «Llámanse impersonales los que tienen uso en las terceras personas o tiempo indefinido» (p. 59).

¹²⁹ Tampoco el anónimo compilador de Torío, en 1811, incluye consideraciones o tablas sobre los verbos irregulares.

¹³⁰ Ballot, Jaramillo-1798, Torío y Herranz sí que los introducen dentro de sus clasificaciones.

compiladores de la Academia¹³¹. El apartado dedicado a esta cuestión se organiza, a grandes rasgos, de la siguiente forma:

1. Definición y aclaración sobre la irregularidad: la mayoría no considera que los verbos con cambios ortográficos sean irregulares.

2. Ejemplificación de los verbos irregulares por conjugaciones: en algunos casos, se explicita el tipo de irregularidad (es lo que hace la Academia), aunque la mayoría se limita a poner algún ejemplo y, en todo caso, a dar una lista de verbos que coinciden con el del ejemplo. En este aspecto se da un cambio evidente con Gayoso, San Pedro y Puig, quienes organizan la cuestión no desde el punto de vista de la conjugación, sino desde la irregularidad, intentando reducir dichas irregularidades a reglas generales, lo que pone de relieve un método de trabajo moderno. Ballot, y, en cierta medida, Díaz, establecen un sistema combinado: organizan el apartado por conjugaciones, detectan la irregularidad, dan un ejemplo y, a continuación, una lista de verbos que tienen la misma irregularidad. El tratamiento de Ballot es el más amplio, así como el que ofrece una mejor organización (por ejemplo, da una serie de indicaciones prácticas al principio del apartado para explicar su disposición, algo que no hace el resto) y la nómina más extensa (aunque no deja de ser una reducción de la amplia lista que ofrece la Academia).

Jaramillo, en su línea, ni los define ni aporta cuadros, esquemas, etc., dado que deja estos aspectos a la explicación oral y a la consulta de la gramática académica; sin embargo, cabe destacar de su taxonomía que parece distinguir con claridad que los criterios aplicados no son excluyentes y así habla de regular-activo, regular-neutro, irregular-activo, etc. (p. 20).

Torío-1798 da una explicación genérica sobre la irregularidad; así, explica que los verbos regulares, frente a los irregulares, son «los que se apartan de las reglas que siguen los regulares en varios tiempos y personas» (p. 352) y amplía esta definición indicando que dichos cambios se pueden dar tanto en las terminaciones como en las ‘letras radicales’. Lo más interesante es que considera un tratamiento amplio de la irregularidad verbal «embarzosísimo a los principiantes», dada la cantidad de verbos

¹³¹ La excepción a esto es el Anónimo-1802, que dedica cuarenta y una páginas a esta cuestión, frente a Rubel, que apenas le dedica tres y el Anónimo-1792, que le dedica apenas dos. Aunque no se pretende extraer conclusiones definitivas sobre esto, es interesante hacer notar que el Anónimo-1802 se escribió para su uso en Cataluña y que en su prólogo se hace mención a la Real Cédula de 1768, aunque no se refiere en ningún momento a la castellanización; se recuerda que este –la enseñanza a alumnos que tienen el catalán como primera lengua– era el motivo que se aducía para la amplitud en el tratamiento de esta cuestión por parte de Puig.

de este cariz que tiene nuestra lengua, por lo que se limita a dar en nota una lista de los verbos irregulares de cada conjugación, extraída de la GRAE-1771. En 1802 amplía las consideraciones acerca de la irregularidad e incluye en el cuerpo del texto seis ejemplos de irregulares, dos por conjugación y una lista de verbos que se conjugan igual; asimismo, indica que la multitud de verbos de este cariz en nuestra lengua «aunque la hacen más agradable y armoniosa, por la variedad que permiten, también la hacen más difícil por lo que se apartan de los regulares en su conjugación» (p. 369).

Por último, Herranz se aparta de lo visto hasta ahora. Para empezar, aunque Torío ya insinúa la diversidad en la irregularidad, Herranz explicita este hecho y sus repercusiones: puesto que los verbos irregulares son de distintas especies —«unos aumentan las letras radicales de su infinitivo (...), otros las cambian (...), otros las mudan (...)» (p. 53)— y no es posible dar reglas generales para conjugarlos —«a no ser aquellos que guarden entre sí una misma irregularidad»—, el autor se limita a ejemplificar algunos tipos (*apretar, caber, pedir*) sin más explicaciones; esto es absolutamente ajeno al resto de gramáticos¹³², incluidos los de secundaria (aunque estos no presentan la homogeneidad de los que se vienen estudiando), que se empeñan en traer algo de orden y sistematicidad, ya sea mediante reglas analógicas, ya sea mediante listas, al apartado de la irregularidad verbal.

- *Sustantivo / adjetivo*. La división del verbo en dos tipos genéricos —sustantivo y adjetivo—, introducida por San Pedro y Zamora en el periodo anterior, es una novedad con respecto a la tradición hispánica, aunque no así el concepto de verbo sustantivo¹³³.

El primer tipo, verbo sustantivo, aparece de forma generalizada, aunque con distinto significado y alcance, en el Anónimo-1792, Ballot, Rubel, Jaramillo-1798, todas las ediciones de Torío, el Anónimo-1802, Díaz, Cortés y Herranz, mientras que el segundo tipo, verbo adjetivo, únicamente es registrado por Torío, Díaz y Herranz.

Se pueden establecer tres grupos distintos en cuanto a la consideración de estas subclases:

i. Aquellos autores que adoptan, como en cierta medida hace Gayoso, el término *sustantivo* aplicado al verbo *ser* como denominación propia de este verbo sin más

¹³² Incluso aquellos compiladores de la Academia que reducen al máximo la explicación, no rechazan la posibilidad de regular este apartado, sino que lo simplifican conscientemente e incluso recomiendan al alumno acudir a la gramática de la docta Institución para ampliarlo. Por otro lado, los que no tratan la cuestión (Delgado, Balbuena, Feliu, Castillo o Sanchis), la omiten completamente, sin entrar en valoraciones acerca de la irregularidad.

¹³³ Se trató de esta cuestión en el apartado dedicado al verbo en San Pedro.

explicación; es lo que hace la Academia en 1771¹³⁴ y, a su imagen, el Anónimo-1792, ya que introducen el término *sustantivo* al exponer el paradigma de *ser*¹³⁵. En este sentido, la Academia (tanto en la GRAE como en el DRAE) y su compilador están acogiendo sin mayores complicaciones la denominación de Prisciano –utilizada con mayor amplitud por los *modistae*– y aplicándola como propia del verbo *ser*, y no como un subtipo verbal¹³⁶.

ii. El segundo grupo, ligado al anterior, adopta una perspectiva semántica e identifica verbo sustantivo con las nociones de *esencia* y *existencia*. Estos autores conforman un grupo bastante homogéneo, cercano a la GRAE-1796, e introducen la subclase verbo sustantivo dentro de sus clasificaciones.

Por un lado, aparecen aquellos autores que identifican este tipo verbal con la noción de *esencia*¹³⁷; es el caso de Ballot, aunque con anterioridad Balbuena establece una subclase semántica basada en esta noción e integrada por el verbo *ser* (p. 57). También Herranz recurre a la *esencia* –junto con la afirmación– para caracterizar al verbo sustantivo: «el que denota simplemente la afirmación o esencia de las cosas, cuya calidad pertenece al verbo *ser*, como la nieve *es* blanca» (p. 24). En opinión de Gómez Asencio¹³⁸, se trata de un rastro de la «desafortunada traducción de Prisciano»; sin

¹³⁴ Tras la definición de verbo, se añade un párrafo en el que se indica: «Esta definición podría ocurrir á los inconvenientes que se encuentran en las otras, porque el verbo sustantivo *ser* significa esencia: *estar* significa exístencia: *amar* significa acción: *ser amado* (pues que en nuestra lengua no hay verbos pasivos) pasión: *dormir* significa el exercicio de esta facultad que tienen los vivientes; y todos estos verbos contienen también afirmación, porque el que dice de sí, ó de otro: *yo soy*, ó *estoy*, *tú amas*, *Pedro duerme*, afirma aquello que los verbos significan» (p. 57).

¹³⁵ En *Aut.*, *ser* aparece denominado, en la primera entrada como «sustantivo, anómalo, irregular, y auxiliar (...)», y en su segunda acepción «Usado como sustantivo, se toma por la essencia y entidad de las cosas». En la cuarta acepción se indica: «philosóphicamente sirve este verbo de cópula en las proposiciones, uniendo el sugeto y predicado de ellas, y significa convenir dicho predicado al sugeto, o esencialmente, y por identidad, o accidentalmente, o por inhesión». En 1803, cambia e indica solamente que «en las proposiciones indica la relación que tiene el predicado con el sujeto» y ya no hay referencia a la segunda acepción de *Aut.*, aunque no falta la mención a la esencia, como uno de sus significados.

¹³⁶ Correas o Franciosini, entre otros, adoptan con anterioridad una postura similar (*vid.* capítulo anterior). Asimismo, hay ejemplos de ello en la gramática francesa; así, Girard (*op. cit.*, p. 55) indica en el encabezamiento del paradigma de *être* «Conjugaison du verbe être, second auxiliaire, dit communément verbe substantif», y ahí se acaba toda referencia a la cuestión. Por otro lado, es curioso que la Academia en esta primera edición –como ya indicó Gómez Asencio (*Subclases...*, p. 117)–, registre el término sin ninguna vinculación con la afirmación como rasgo caracterizador del verbo y, se añade, sin referencia a los rasgos de esencia o existencia que también aparecen en su definición; por el contrario, en 1796, cuando la afirmación desaparece de la definición verbal, la subclase ‘verbo sustantivo’ aparece perfectamente integrada en su taxonomía, aunque sin ninguna vinculación con las teorías racionalistas.

¹³⁷ La Academia en 1771 también identifica esta noción en relación con el verbo sustantivo, en el seno de su definición acumulativa (*vid. supra*).

¹³⁸ *Subclases...*, p. 118.

embargo, se ha observado que hay antecedentes de este tratamiento en la tradición hispánica, como es el caso de Correas¹³⁹.

Por otro lado, la Academia, así como Rubel, el Anónimo-1802, Cortés y Díaz se acogen a la noción de *existencia* para caracterizar al verbo sustantivo: «el que significa la existencia de las cosas o personas, como: *ser, estar, haber*» (Rubel, p. 17). Esta idea de existencia aplicada al verbo *ser*, y por extensión a *estar* y *haber*, remonta a Aristóteles y tiene una larga tradición. La preferencia de la Academia por la *existencia* sobre la *esencia* como rasgo aplicable al verbo sustantivo –y, en verdad, al verbo en general, como se constata al comparar la primera y la cuarta edición–, puede ser motivo de la preeminencia de este significado en los gramáticos del periodo de entre siglos; sin embargo, hay varias cuestiones de fondo que vale la pena examinar. La inclusión de *estar* y *haber* parece conllevar un tratamiento exclusivamente semántico de la cuestión¹⁴⁰, algo que, como indica Gómez Asencio¹⁴¹, podría verse como una mala interpretación de la gramática filosófica; esto es, se extiende entre los gramáticos afines a esta corriente y, en cierto modo, críticos a las teorías de Port-Royal –como podemos constatar en las obras de Harris, Adam Smith, Du Marsais, Beauzée o Condillac entre otros–¹⁴², la idea de existencia como característica principal de la categoría verbal, la cual es expresada por el verbo *ser*¹⁴³. Si tenemos en cuenta la consideración, bastante general, de *ser* como verbo sustantivo, es comprensible que la Academia, así como ciertos gramáticos, opten por una solución cercana a los (nuevos) planteamientos de la gramática racionalista francesa (e inglesa) y la adecuen a la realidad de su lengua, esto es, un verbo en francés *être*, al que corresponde dos en castellano, *ser* y *estar*, unidos por una significación que afecta a un tercero, *haber*¹⁴⁴. Además de esto, si, como ya se

¹³⁹ Esta es asimismo la postura de Buffier, para quien el verbo sustantivo *être* «signifie l'être ou la substance que l'esprit se figure dans l'objet» (*op. cit.*, p. 62).

¹⁴⁰ A este respecto, vale la pena detenerse en un aspecto concreto: la propia Academia incurre en una contradicción –por otra parte, no inhabitual–, entre la información contenida en sus diccionarios (nos referimos a *Usual*-1803, primera edición del DRAE tras la GRAE-1796) y la que aparece en la gramática: si bien considera *ser* como verbo sustantivo, da como acepción antigua la existencia (que no así, la esencia). En cuanto a *estar*, aunque aparece la acepción de existencia tan solo lo cataloga como auxiliar. Por su parte, no deja de resultar curioso que sea precisamente en esta edición del DRAE en la que desaparece dicho significado de existencia en la entrada correspondiente al verbo *haber*.

¹⁴¹ *Subclases...*, p. 118.

¹⁴² Estos autores exhiben similares concepciones sobre la idea filosófica de la existencia expresada por el verbo, aunque en el caso de Beauzée o Du Marsais, no se trata tanto de un subtipo particular como de una idea genérica que afecta a toda la categoría (*Vid. SAHLIN, op. cit.*, pp. 311-312).

¹⁴³ *Vid. JOLY, introducción al Hermes, op. cit.*, p. 122.

¹⁴⁴ Además, esa acepción de *ser* como verbo de existencia no es desconocida en nuestra propia tradición, como, por ejemplo, Villar.

ha señalado en alguna ocasión, se considera que los gramáticos de primeras letras no tienen entre sus objetivos la especulación gramatical (como tampoco la Academia), se puede entender que todo acercamiento a esas corrientes filosóficas se realice desde la particular óptica escolar, lo que supone no tanto ‘novedad’ como ‘adaptación’.

En este grupo, tan solo Díaz adopta la oposición verbo sustantivo / verbo adjetivo defendida por San Pedro o Zamora con anterioridad. Define el verbo adjetivo como el que expresa «las calidades de las cosas» (p. 16). Se da en este autor, además, una situación interesante: mientras que en la mayoría de los gramáticos de este grupo se establece una correlación entre la definición genérica de verbo y las subclases determinadas (esto es, se incluyen las nociones de existencia, acción, etc. como características de la categoría y luego se distribuyen entre las diferentes subclases, v. gr. Ballot, GRAE-1796 y sus compiladores), en su caso aparecen dos nociones diferentes: la noción de *estado* –«[verbo] es una parte de la oración, que expresa el ser o estado de un nominativo», p. 16– y la noción de *existencia* –«[verbo sustantivo es el] que significa simplemente la existencia de las cosas», *id.*–. La primera noción ya aparecía con anterioridad en Jovellanos, quien considera el verbo en sus *Rudimentos de Gramática General (RGG)* ‘indicantes de estado’ y, a partir del ejemplo *el hombre es mortal*, indica que *es* «representa (...) una percepción del alma, cuya percepción se reduce a juzgar que la calidad está en el objeto. Sucede algunas veces que el verbo y la calidad se incluyen en una sola palabra» (p. 105). La cercanía con Díaz (quien utiliza un ejemplo para su explicación *Dios es bueno* e indica que *ser* expresa la cualidad del nominativo) no deja de ser curiosa. Aunque no se pretende establecer un lazo directo entre ambos autores, sí que es posible aventurar que esta similitud no es circunstancial, sino el resultado de la adscripción de ambos, guardando las distancias más que evidentes, a las teorías de Condillac, si bien Díaz lo hace desde la particular revisión de la gramática escolar. Un caso distinto es el de Balbuena, quien atribuye a *estar* el significado de existencia o estado en el que está la persona o la cosa (frente a *ser*, que tiene el significado de esencia), desde una perspectiva puramente semántica; nada indica una relación con las ideas de Beauzée en torno a la distinción existencia abstracta / real, o la que posteriormente realizará Hermosilla entre *ser* (existencia abstracta) y *estar* (estado)¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Vid. GÓMEZ ASENCIO, *Subclases...* p. 119.

El resto de los autores de este grupo establece una oposición entre el verbo sustantivo y los demás tipos señalados (activo, neutro, etc.)¹⁴⁶.

iii. El tercer grupo se compone de los autores que se aproximan a la corriente puertorrealista, esto es, aquellos que incluyen en su tratamiento del verbo sustantivo la noción de *afirmación*.

Torío indica que el verbo sustantivo es «el que simplemente denota la afirmación del *ser*, como yo *soy*, yo vengo a *ser*» (1798, p. 349); en 1802 se produce un acercamiento hacia la Academia al incluir dentro de esta subclase, además de *ser* a «*haber* y cualquier otro que tenga igual significación» (p. 354). Aparentemente, la ‘afirmación del *ser*’ parece corresponder únicamente a aquellos casos en que este verbo representa la esencia o la entidad, la *afirma*; sin embargo, al incluir en la segunda edición *haber* y otros verbos, parece aproximarse más a la idea de existencia. Además, si observamos la distinción que hace en la sintaxis, observamos que encuentra dos tipos de oraciones (las que distingue, por otro lado, la gramática clásica) con este verbo sustantivo *ser*: una que correspondería a los ejemplos aportados, esto es, una oración bimembre compuesta únicamente de ‘persona o cosa que es’ y verbo, y otra oración trimembre compuesta por un sujeto, verbo y un predicado o atributo (aunque nada dice del papel de dicho verbo con relación a los otros dos elementos).

Por otro lado, hay que tener en cuenta su definición de verbo adjetivo, que viene a completar la dada en el verbo sustantivo: «el que a la afirmación común de todos los verbos, añade la suya propia» (1798, *id.*). Tanto esta definición como la anterior se corresponden, en cierta medida, con las de otro gramático del periodo, González Valdés, quien indica que el verbo sustantivo «afirma simplemente el ser o la existencia» y el adjetivo «a la simple afirmación de *sum*, que es común a todos los verbos, añaden otra afirmación que es propia de ellos» (1798, p. 9). Las dos afirmaciones, una genérica, que corresponde al ser o la existencia, y otra propia, el significado que aporta el verbo¹⁴⁷, son el resultado de la descomposición del verbo –no explicitada por Torío, pero sí por

¹⁴⁶ Esta estructuración de la clasificación respectiva del verbo sustantivo, así como su interpretación como representante de la existencia se asemeja sobremedida a la que ofrece un importante gramático escolar, Wailly (*op. cit.*, p. 41), al que ya se ha hecho referencia al hablar de la definición del verbo activo en relación con GRAE-1796 y Torío (*Vid. supra*).

¹⁴⁷ Para otros autores, como San Pedro, el atributo contenido en él.

González Valdés– en dos elementos, o lo que es lo mismo, de la idea de que cualquier verbo se puede interpretar como [*ser* + atributo]¹⁴⁸.

Por su parte, Herranz aproxima las nociones de *esencia* y *afirmación* para incluir las que él considera características principales del verbo *ser*: «el que denota simplemente la afirmación o esencia de las cosas, cuya calidad pertenece al verbo *ser*, como la nieve *es* blanca» (p. 24). La definición de verbo adjetivo está en la misma línea: «El que juntamente con la afirmación o esencia de las cosas expresa también sus cualidades o atributos, como la nieve *blanquea*, que es lo mismo que decir que la nieve *es blanca* o *está blanqueando* (...) Todos, excepto el verbo *ser*, y cualquier otro que tenga igual significación» (*id.*). Esto es, al igual que Torío y, con anterioridad, San Pedro o Zamora, para Herranz la clave para diferenciar ambos tipos de verbos es la inclusión de un elemento (sea la afirmación propia, cualidades o un atributo) junto con la afirmación que inicialmente aporta el verbo sustantivo. Si para San Pedro se trata de una distinción funcional, en tanto que el verbo sustantivo (únicamente el verbo *ser*) tiene la función de desempeñar el papel de cópula o de afirmación, mientras que el adjetivo ejerce dos funciones proposicionales, la de cópula y la de atributo, para Herranz, como aparentemente para Torío, esta cuestión se deja de lado y se centra la mirada en la distancia semántica: *esencia* / *cualidad*¹⁴⁹.

La clasificación para estos autores opone verbo sustantivo y adjetivo, y este último se distribuye, a su vez, en los otros subtipos reconocidos, dado que únicamente al verbo adjetivo corresponde la inclusión de significados particulares.

1.3.4.3. Accidentes

Este es un apartado que, en general, cobra bastante importancia y es uno de los más amplios en los manuales, dado que se dedica mucho espacio a los modelos de las diferentes conjugaciones, a las explicaciones sobre la formación de los tiempos, etc.

¹⁴⁸ Esta idea, que aparece en muchos gramáticos del periodo, enlaza con la llamada «teoría del verbo único», que tanto éxito y difusión tuvo en el siglo XIX y que no vamos a analizar aquí.

¹⁴⁹ Hasta cierto punto, Herranz se encuentra en una línea similar a la que desarrolla Jaramillo-1800 quien, a imagen de Blair, establece una distinción entre clases de palabras portadoras de sustancia –nombres sustantivos, pronombres sustantivos, verbos sustantivos– y clases de palabras portadoras de calidad –nombres adjetivos, pronombres adjetivos, verbos adjetivos, participios y adverbios– (además de elementos de relación o conjuntivos), desde una perspectiva principalmente semántica. También Díaz está en esta línea de diferenciación semántica, o si se prefiere, de distinción según la carga semántica de la subcategoría, aunque en su caso la distinción nombre adjetivo / verbo adjetivo, al menos si se atiende únicamente a la definición, no queda nada clara.

No obstante, no hay excesivas variaciones en la descripción y tratamiento de los accidentes verbales con respecto a los autores del periodo anterior.

Las características verbales consideradas son, principalmente, el modo, el tiempo y la persona, aunque también se incluye mayoritariamente el número y las explicaciones acerca del gerundio; dentro del tiempo se suele introducir la conjugación (que incluye cuestiones relativas a los verbos irregulares, impersonales, la pasiva, etc.), aunque hay autores que le dedican un apartado independiente, como Ballot o Herranz¹⁵⁰. Por último, una minoría incluye la voz entre las propiedades del verbo.

a. *Modo*. Los gramáticos de primeras letras no suelen dar una definición genérica del modo¹⁵¹ y tampoco realizan un estudio demasiado profundo de la cuestión: se limitan a señalar los diferentes modos verbales, establecer sus paradigmas temporales correspondientes y, en ocasiones, aportan algunas indicaciones sobre su empleo.

Únicamente tres de los autores estudiados se detienen a realizar una definición genérica de *modo*. Para ello, adoptan un criterio semántico que continúa la tradición clásica¹⁵²: según Balbuena, los verbos «tienen modos diversos de pronunciarse, y por ellos se conocen sus diversas significaciones» (p. 56). En una línea similar se expresa Herranz, quien hace hincapié en la significación que el modo aporta al verbo: «aquel por el qual se expresan ciertas maneras de significarlos [los verbos]» (p. 27). Por su parte, Ballot se caracteriza por ofrecer un tratamiento integral del verbo, esto es, articula todos los aspectos que considera dentro de la categoría verbal en torno a la definición de verbo, y así, define el modo como «las diferentes terminaciones, que tienen los verbos, para expresar absolutamente, o con dependencia de otro verbo, el *ser*, la *acción* o la *pasión*» (p. 49).

¹⁵⁰ Ballot es el único que da una definición genérica de *accidente*, en la línea de su definición de verbo (*vid. supra*): «son los modos, tiempos, números y personas, con que se puede expresar la acción o pasión, y los gerundios, supinos, participios y conjugaciones» (p. 49). Herranz también introduce el apartado dedicado a las categorías verbales con una nómina de estas, aunque omite la cuestión de su significado-función.

¹⁵¹ Tampoco lo hace la Academia en sus gramáticas. En sus diccionarios, define el modo como «la diferencia de conjugarse los verbos, para explicar la diversidad de tiempos u afectos» (*Aut.*, s. v. MODO).

¹⁵² Estas definiciones no se apartan demasiado, especialmente, la de Herranz, de la que ofrece Nebrija, siguiendo a Quintiliano: «aquello por lo cual se distinguen ciertas maneras de significado en el verbo» (*Gramática Castellana*, p. 185). *Vid.* DORTA, *op. cit.*; ZAMORANO, A.: *Gramaticografía de los modos del verbo en español*, Córdoba, SPUC, 2001, p. 89; y también, VIEJO, M. L.: «El morfema verbal modo en la tradición gramatical de los siglos XVI y XVII», en ECHENIQUE, M. T. *et al.* (eds.): *Actas del I Congreso de Historia de la lengua española en España y América*, Valencia, Universitat de València, 1995, pp. 487-498. Este tipo de definiciones se encuentra, asimismo, en el periodo anterior en Gayoso y San Pedro.

La división más general, que ya establecen en el periodo anterior Gayoso y San Pedro, es la de cuatro modos¹⁵³: indicativo, subjuntivo, imperativo e infinitivo. Es la que adoptan, a imagen de la Academia¹⁵⁴, todos los compiladores, Delgado¹⁵⁵, Balbuena¹⁵⁶, Torío, Díaz, Feliu y Herranz. Tan solo Ballot adopta un sistema modal distinto: por un lado, se hace eco de la división en cinco modos que aparece, en el periodo anterior, en Puig, además de en la gran mayoría de los autores del XVII¹⁵⁷ –indicativo, imperativo, optativo, subjuntivo e infinitivo–, para afirmar a continuación, a imagen de Correas: «hablando con todo rigor, no son más que dos, indicativo y subjuntivo»¹⁵⁸; la razón aportada para ello, al igual que hace el maestro Correas¹⁵⁹, es formal: «porque los verbos no tienen otras terminaciones, para expresar la acción o pasión, que las que están comprendidas en el indicativo y subjuntivo» (p. 50). En su opinión, son las partículas con que se junta el verbo o el tono de voz utilizado lo que hace que haya variaciones, y así establece una clasificación abierta en especies modales que carecen de reflejo morfémico: optativo, interrogativo, suplicante, permisivo, etc.¹⁶⁰ A pesar de esto, en el desarrollo de los paradigmas de los verbos modelo, estos se estructuran según una división en cuatro modos, e incluso se subdivide el infinitivo por tiempos.

¹⁵³ Como ya se indicó al hablar de estos autores, fue Vossio el primero en llevar a cabo la reducción a cuatro subcategorías dentro del modo verbal, basándose, principalmente en un criterio formal (*vid. supra*). Para Zamorano (*Gramaticografía de los modos...*, p. 97), el periodo anteriormente estudiado (y concretamente, las fechas comprendidas entre 1720 y 1770, aproximadamente), es fundamental en la historia evolutiva del modo verbal, ya que, entre otras cosas, se generaliza en nuestra gramática el sistema de cuatro modos (con la eliminación del optativo).

¹⁵⁴ Hay una diferencia evidente entre la GRAE-1771 y la GRAE-1796: mientras que en 1771 la Academia, como Jiménez Patón o San Pedro, se plantea ciertas dudas sobre la consideración modal del infinitivo – «Por esto no debiera contarse el infinitivo entre los modos, pues esta palabra *amar* por si sola no dice quién ama, cuándo, ni cómo; pero sin embargo llaman comúnmente los gramáticos modo á esta palabra principal, y raíz de cada verbo» (p. 62)–, en 1796 no solo lo admite sin cuestionamientos dentro del sistema modal, sino que, incluso, en esa tendencia latinizante que ya se ha señalado con anterioridad, establece un paradigma del infinitivo que incluye una mayor complicación en su distribución (presente e imperfecto, *amar*; pret. perfecto y pluscuamperfecto, *haber amado*; futuro, *haber de amar*).

¹⁵⁵ Delgado y Feliu no definen los modos, sino que se limitan a enumerarlos.

¹⁵⁶ Balbuena señala entre los cuatro modos el *sustantivo*, aunque esta denominación parece ser una errata o confusión del autor por *subjuntivo*.

¹⁵⁷ RAMAJO, *Gramáticas...*, p. 150; ZAMORANO, *Gramaticografía de los modos...*, p. 92.

¹⁵⁸ Esta reducción de los modos verbales a dos –indicativo y subjuntivo– aparece también en Buffier (*op. cit.*, p. 71) aunque su descripción se aleja de la del autor catalán, y Dangeau (*op. cit.*, p. 9). Ambos autores consideran que el infinitivo es un verdadero sustantivo, y de la misma manera, Ballot lo considera un nombre «que anuncia la idea, o lo que el verbo significa» (p. 50), aunque también incluye la descripción más tradicional que hace referencia a la ausencia de los morfemas de persona, tiempo y modo.

¹⁵⁹ «Los modos son dos en diferencia de los tiempos: demostrativo, o indicativo, que demuestra zierta, i libremente, i es como sustantivo, i esenzial en la oración; suxuntivo, que habla condicionalmente, i depende del demostrativo, i se le xunta como su adxetivo, i no puede estar sin él. Este suxuntivo sin mudar nada de sus tiempos en letra o terminación se divide en optativo, potenzial, conzesivo, deprecativo, indefinito o vago, i en otros modos según diversidad i maneras, i propósitos de hablar, i las partículas que le modifican, i hazen deste o de aquel modo» (*Arte grande*, p. 243)

¹⁶⁰ Esto incluye, en cierta manera, el imperativo, aunque aquí reconoce una forma particular en la segunda persona del plural.

La definición de cada modo, en la línea tradicional, se mueve entre los límites del criterio semántico –para indicativo e imperativo–, el sintáctico¹⁶¹ –subjuntivo– y el formal –infinitivo–; así, la mayoría define el indicativo como el que ‘muestra’ o ‘indica’, el imperativo por su significado de ‘mandato’ u ‘orden’ (e incluso ‘súplica’), el subjuntivo por su dependencia de otro verbo (o partícula) y el infinitivo por su ausencia de persona, tiempo, etc. Entre esos límites, encontramos algunas variaciones:

- Indicativo: la gran mayoría sigue a GRAE-1771 (incluso algunos que supuestamente compilan la cuarta edición) y lo definen como «el que sencillamente demuestra / explica la(s) cosa(s)»¹⁶²; otros, como Torío, se aproximan más a GRAE-1796 y sustituyen ‘la cosa’ por ‘la acción’¹⁶³: «el que sencillamente denota la acción del verbo» (1798, p. 349). Por su parte, Ballot aporta una nota sintáctica a modo de diferenciación del subjuntivo –y acorde con su clasificación bimembre– «sin dependencia de parte alguna de la oración» (p. 49); algo similar hace Díaz: «quando se indican simplemente las cosas sin necesitar de otro verbo particular, o conjunción» (p. 18)¹⁶⁴. Por su parte, Herranz es fiel a su tratamiento lógico del verbo y define el modo indicativo como: «el que indica o demuestra sencillamente la afirmación o juicio que hacemos de las cosas», es una definición continuadora de la tradición puertorrealista (indicativo: simple afirmación / subjuntivo: afirmación condicionada o modificada), que se encuentra en la línea de los autores que reformulan a los maestros franceses, como es el caso, por ejemplo, de Buffier, Restaut, Blair, etc., y, en nuestra tradición, de San Pedro y González Valdés.

- Subjuntivo: la gran mayoría lo define por su carácter dependiente; las variaciones se encuentran en la formulación de esta dependencia.

- *Dependencia verbal*: si el verbo en subjuntivo depende de otro verbo: «el que necesita juntarse con otro verbo expreso o suplido que perfeccione el

¹⁶¹ Se trata, en gran medida, de un criterio colocacional o posicional, más que de un criterio sintáctico ‘puro’, lo cual, en definitiva, es un trasunto del valor etimológico; lo aparentemente sintáctico de la gran mayoría de las definiciones lo es solo en la terminología, pero no en el concepto.

¹⁶² Anónimo-1792, p. 22; Jaramillo-1793, p. 34; Rubel, p. 28, Jaramillo-1798, p. 20, Cortés, p. 25.

¹⁶³ Los Diccionarios académicos muestran una evolución diferente a la de las gramáticas; así, si en las segundas se pasa de ‘demostrar la cosa’ a ‘demostrar la acción’, en los primeros, s. v. INDICATIVO, es a la inversa: «en la gramática, primer modo de conjugarse los verbos, demostrando la acción o pasión, según la diferencia de los tiempos presente, pretérito y futuro» (*Aut.*); «el primer modo de cada verbo, que indica o demuestra sencillamente las cosas, como *yo soy, tú amas &c.*» (*Usual*-1803).

¹⁶⁴ Esta diferenciación sintáctica de ambos modos ya aparece en San Pedro, Puig o Zamora en el periodo anterior. Es también la que aparece en la *Encyclopédie*; para Du Marsais (art. CONJUGAISON), el indicativo es un modo ‘absoluto’, mientras que el subjuntivo es un modo ‘dependiente’, según su forma de expresar la acción (de un modo similar, lo expresa Castillo, p. 38).

sentido de la oración» (GRAE-1771, p. 61)¹⁶⁵, descripción que adoptan la gran mayoría de los compiladores, Jaramillo (tanto en 1793, como en 1798) y Torío-1798; hay que añadir a esto, con todo, que no se excluye el papel de la conjunción en la determinación del subjuntivo, como se aprecia, por ejemplo, en las explicaciones aportadas para la distinción de las diversas formas que componen el imperfecto de subjuntivo (-*ra*, -*se* y -*ría*), o, en el caso de GRAE-1796 o Rubel, en la clasificación de los tipos de oraciones según la conjunción que las introduce.

- *Dependencia de conjunciones o partículas*: tan solo Balbuena adopta esta postura, que prioriza el papel rector de la conjunción sobre la idea de un verbo principal o subordinante: «quando el verbo se junta a varias partículas antepuestas» (p. 58).
- *Dependencia mixta*: Ballot, Díaz, Torío-1802 y Herranz consideran que la rección a que es sometida el verbo en modo subjuntivo es doble, tanto de un verbo ‘principal’ o ‘determinante’ –que, en opinión de Torío puede estar «expreso o suplido» (p. 355)– como de una conjunción o partícula. Herranz, además, lo define en la misma línea empleada en el indicativo: «el que para significar su acción o afirmación necesita juntarse con otro verbo y alguna partícula» (p. 27). Es interesante la perspectiva adoptada por estos autores, ya que se aprecian los inicios de una nueva comprensión de la oración y las relaciones sintácticas que se establecen en su seno; sin ir más lejos, y como se advierte al estudiar la sintaxis en estos autores, se comienza a sistematizar ciertas cuestiones relacionadas con la subordinación, como la ya mencionada clasificación oracional en cuanto al nexo de unión, la existencia de una jerarquía entre los diversos verbos que pueden aparecer en una oración, etc.

- Imperativo: en la definición del imperativo se prioriza el criterio semántico (teleológico) y se alude principalmente a su significado de mandato, aunque no faltan algunas alusiones a otros significados secundarios como la exhortación, la disuasión,

¹⁶⁵ En 1796, esta definición apenas varía, aunque se considera que lo que hace el otro verbo es completar la significación del subjuntivo, y no tanto de la oración (p. 90). Por su parte, en los diccionarios se considera que el verbo en subjuntivo depende de otra oración, se dan ligeras variaciones: en *Aut.* se define como «uno de los modos de conjugar los verbos. Díxose así, porque regularmente se rige de otra oración»; en 1780 elimina la caracterización etimológica y deja solo la primera parte de la definición sin especificar ninguna característica propia de este modo; en 1803, añade una nueva acepción a la anterior con la marca *adj. ant.* en la que indica: «lo que es regido de otro que necesita otro verbo antecedente, expreso, o suplido a que se junta para tener entera y completa significación».

etc. Los compiladores, empezando por Anónimo-1792, suelen añadir el significado de súplica a la definición académica de 1771¹⁶⁶.

- Infinitivo: en el tratamiento de este modo apenas hay variaciones entre los autores, ya que la gran mayoría se refiere a la ausencia de los rasgos propios del verbo para definirlo. La variación viene dada, en primer lugar, por la subcategoría ausente elegida como elemento definidor: la Academia incluye el tiempo, el número y la persona en sus diversas ediciones dieciochescas¹⁶⁷, y de la misma forma los compiladores, Jaramillo, Ballot¹⁶⁸, Torío y Herranz; mientras que Díaz, por su parte, habla únicamente del tiempo y añade una nota morfológica indicando que lo coloca en primer lugar, dado que «con sus tiempos da alguna luz para comprender los tiempos compuestos de los otros modos» (p. 18). Asimismo, algunos autores introducen como característica propia del infinitivo su dependencia sintáctica de otro verbo, a imagen de la Academia.

El único que se aleja de esta caracterización formal es Balbuena, para quien el infinitivo se define desde el punto de vista semántico como «aquél que expresa una acción incierta, e indefinida» (p. 58), consideración que coincide, en parte, con la que ofrece cuatro años antes Castillo¹⁶⁹.

b. *Tiempo*. Los gramáticos de primeras letras no realizan excesivos cambios o innovaciones en el tratamiento tradicional del tiempo¹⁷⁰. Como Prisciano, la mayoría considera que hay tres tiempos principales, que se encuentran en el ‘orden natural’, y que estos a su vez se dividen en otros tiempos según dos criterios principales: uno formal y otro aspectual. En general, se sigue el criterio clásico en la descripción de los tiempos gramaticales, esto es, se refieren a posiciones relativas en un continuo en el que

¹⁶⁶ No siguen tanto a 1796, ya que esta definición es algo más amplia y complicada: «es aquel con que se manda, se exhorta, o se disuade a alguno de que diga, o haga alguna cosa, y también a las cosas quando en sentido figurado se les atribuye persona» (p. 89).

¹⁶⁷ No así en sus diccionarios, ya que hasta 1803 únicamente hace referencia al tiempo.

¹⁶⁸ Pese a que lo considera fuera del sistema modal (*vid. supra*).

¹⁶⁹ «El que expresa una manera general de significar una acción incierta e indeterminada, y no tiene, ni números ni personas (...) ni puede terminar la oración por sí sola sin el auxilio del modo finito» (p. 39). Como se verá un poco más adelante y ya se indicó al hablar de Gayoso, hay una cierta cercanía a Du Marsais en esta concepción. No es posible afirmar, sin embargo, que haya una influencia del enciclopedismo en Balbuena, dada la simplicidad de su obra y lo ‘circunstancial’ de la gran mayoría de sus definiciones.

¹⁷⁰ El único que define este accidente es Herranz: «las diferentes ocasiones de executar sus acciones» (p. 28). Por su parte, la Academia, lo define en *Aut.* (s. v. TIEMPO): «en la Gramática se llaman las especiales diferencias del verbo en su conjugación, en orden al tiempo, en que se exercita lo que el verbo significa. Los tiempos son tres presente, pretérito y futuro, y a estos se llaman perfectos: de los quales nacen otros que se llaman imperfectos».

articulan un esquema basado en la simultaneidad de la acción con el momento presente, o su posición antes (la acción ya ha ocurrido) o después de este (la acción aún no ha ocurrido)¹⁷¹.

Con todo, los gramáticos de primeras letras no se interesan tanto por la descripción de los tiempos y sus características aspectuales, como por las formas (desarrollo de paradigmas) que se aplican a cada uno de ellos. Balbuena es el que menos se extiende en este punto, ya que opina que «basta que los Niños sepan que los tres tiempos más conocidos son el *presente* (...) *pretérito*, (...) y *futuro*» (p. 58); del mismo modo, Jaramillo no indica subdivisiones temporales más allá de las básicas en 1793, puesto que se trata de una obra inicial, mientras que en 1798 no examina este punto porque lo confía a la consulta de la GRAE. Por su parte, Delgado y Feliu tan solo hacen una introducción genérica a los distintos tiempos (hasta seis) con ejemplos, sin incluir cuadros ni paradigmas de los verbos auxiliares o modelos.

La mayoría de los autores, con excepción de Ballot y Díaz, sigue a la Academia sin excesivas complicaciones en las denominaciones de los tiempos y las agrupaciones de las formas¹⁷².

- Tiempos de indicativo:

¹⁷¹ No deja de ser interesante, por lo reveladora, la terminología que Torío utiliza, casi accidentalmente, en 1802, ya que habla de *tensos* o *tiempos* (p. 357), adoptando una voz de la gramática inglesa, aunque sin las derivaciones conceptuales que este término conlleva. Se trata, como en otras ocasiones, de la influencia de Jaramillo-1800.

¹⁷² Los cuadros sombreados indican que el autor no registra la forma en cuestión. Se han incluido en los cuadros las formas registradas por la Academia en 1771 y 1796, pero no a Jaramillo, ni a Balbuena, que no dividen, ni a Feliu, que sigue literalmente a Delgado. Tan solo se ha destinado un cuadro a Torío dado que en su clasificación temporal no hay variaciones entre sus diversas ediciones.

Autores	Formas								
	<i>Canto</i>	<i>Cantaba</i>	<i>Canté</i>	<i>He cantado</i>	<i>Hube cantado</i>	<i>Había cantado</i>	<i>Cantaré</i>	<i>Habré cantado</i>	
GRAE-1771	Presente	Pret. imperfecto	Pret. perfecto			Pret. Pluscuamp.	Futuro		
Delgado			Pret. perfecto				Futuro imperfecto	Futuro perfecto	
Anónimo-1792			Pret. perfecto				Futuro		
Ballot			Pret. perfecto simple	Pret. perfecto compuesto		Pret. más que perfecto compuesto	Futuro simple	Futuro compuesto	
GRAE-1796			Pret. perfecto			Pret. pluscuamp.	Futuro imperfecto	Futuro perfecto	
Rubel			Pret. perfecto						
Torío			Pret. perfecto						
Anónimo-1802			Pret. perfecto						
Cortés									
Díaz			Pret. perfecto simple	Pret. perfecto compuesto	Pret. anterior o remoto	Pret. más que perfecto compuesto	Futuro simple	Futuro compuesto	
Herranz	Pret. perfecto			Pret. pluscuamp.	Futuro imperfecto	Futuro perfecto			

En el indicativo, el pasado es el tiempo más desarrollado, dado que engloba cinco formas que se articulan en dos, tres, cuatro y hasta cinco tiempos distintos. Los autores son unánimes al considerar la forma *amaba* como pretérito imperfecto; aunque para Delgado, como para la Academia¹⁷³, los compiladores y Torío no se trata tanto de su aspecto imperfectivo, como de su carácter relativo: «denota la cosa presente respecto de otra pasada» (Delgado, p. 13). Esta definición se aleja de la concepción aspectual habitual en nuestra tradición –como se aprecia en Nebrija¹⁷⁴ o Correas¹⁷⁵ e incluso, en el periodo anterior, en Puig–, para aproximarse, al igual que San Pedro¹⁷⁶, a la corriente puertorrealista que define el imperfecto, así como otros tiempos, partiendo de la noción

¹⁷³ «Quando aquella cosa de que se trata se considera como presente respecto de otra ya pasada» (1771, p. 64).

¹⁷⁴ «Pasado no acabado se llama en el qual alguna cosa se hazía, como diciendo io amava», *Gramática castellana*, lib. III, cap. 10.

¹⁷⁵ «Pasado no cumplido ni acabado, qe muestra lo qe se hazía i no se acabó», *Arte grande*, p. 246.

¹⁷⁶ «El imperfecto denota que se hacía una cosa la mismo tiempo que otra en un tiempo ya passado» (II, p. 56).

de tiempo relativo: «on l'a nommé *prétérit imparfait*, parce qu'il ne marque pas la chose simplement & proprement comme faite, *mais comme présente à l'égard d'une chose qui est déjà néanmoins passée*» (*GGR*, p. 110; el realce es nuestro). Esta misma referencia a la relatividad de los tiempos es la que articula la distinción del pretérito pluscuamperfecto o más que perfecto en la gran mayoría de los autores.

Más problemas presenta la distinción de *amé*, *he amado* y *hube amado*; la Academia y los compiladores, al igual que Delgado¹⁷⁷, Torío y Herranz incluyen las tres formas en un único tiempo, el pretérito perfecto, aunque son conscientes de la diferencia entre ellas; así, se establece una distinción teórica —esto es, no afecta a los paradigmas, sino tan solo a la interpretación del tiempo, esto es, a su 'valor' dentro del sistema— basada en el grado de proximidad con el momento presente¹⁷⁸: un pretérito perfecto 'próximo' y un pretérito perfecto 'remoto'. En Torío, a partir de 1801, cierto criterio formal viene a completar las explicaciones en el desarrollo del paradigma¹⁷⁹: en el pret. perfecto habla de simple y compuesto, y, además, puesto que hay tres formas, intenta asignar una significación a cada una de ellas:

. *amé*: denota pretérito remoto

. *he amado*: denota pretérito próximo

. *hube amado*: denota pretérito mixto «que ni bien denota el tiempo del primero, ni bien el del segundo, y por lo regular va envuelto de alguna condición o circunstancia» (p. 364)¹⁸⁰.

Este criterio formal hace su aparición de manera más evidente en Ballot y en Díaz. El catalán establece una distinción inicial entre *amé* y *he amado* / *hube amado* en tanto que la primera forma es pret. perfecto 'simple' y las otras dos pret. perfecto 'compuesto'; esta estructuración se completa con una aproximación de tipo semántico: la diferencia entre el pretérito perfecto simple y el compuesto es el grado de proximidad con el momento presente y se hace eco de la Academia al denominarlos 'próximo' y

¹⁷⁷ Delgado y Feliu no registran la forma *hube amado*, como tampoco Rubel. En el periodo anterior, Gayoso no la incluye en 1743, pero sí en 1769.

¹⁷⁸ Esto también aparece en la *GGR*, aunque como una explicación accesoria; para los maestros de Port-Royal, la distinción entre *amé* (pretérito indefinido) y *he amado* (pretérito definido) es su grado de precisión: «l'un qui marque la chose précisément faite, & que pour cela on nomme définy, comme, *j'ay écrit* (...); & l'autre qui la marque indéterminément faite, & que pour cela on nomme indéfiny ou aoriste; comme *j'écrivis* (...)» (p. 108).

¹⁷⁹ La gran mayoría de los autores, a imagen de la Academia, establecen una distinción entre tiempos simples y tiempos compuestos, aunque esto no se refleja después ni en la división del paradigma, ni en la terminología empleada (v. gr. los compiladores).

¹⁸⁰ Esta concepción de tiempo 'mixto' se aplica, asimismo, a los tiempos del infinitivo, donde incluye un 'mixto de pretérito y futuro' (*haber de haber amado*) y un gerundio mixto 'de pretérito y futuro' (*habiendo de haber amado*); de la misma forma aparece en Herranz (v. gr. p. 36).

‘remoto’ (p. 53). Por su parte, Díaz establece el criterio formal como base fundamental de su articulación del paradigma verbal¹⁸¹: así, no solo distingue entre un pretérito simple y otro compuesto, sino que la diferenciación morfé mica posibilita la distinción de *hube amado* como forma propia, el pret. anterior o remoto, lo que también se apuntaba, aunque sólo de forma teórica, en Torío¹⁸².

El futuro presenta también algunos particularismos: por un lado, cabe destacar la agrupación de las dos formas, *amaré / habré amado*, en un único tiempo denominado ‘futuro’ que realiza la Academia en 1771¹⁸³, y a su imagen el Anónimo-1792; mientras que en 1796, como también en Rubel, Torío, el Anónimo-1802, Cortés y Herranz, se articula en dos tiempos¹⁸⁴, uno de significación absoluta y otro, relativa:

- Futuro imperfecto: «manifiesta absolutamente que la cosa existirá, que la acción se ejecutará, o que el suceso acaecerá».
- Futuro perfecto: «supone la existencia de una cosa, de una acción, de un suceso, y añade que en aquel tiempo ya estará concluida aquella que él mismo manifiesta» (GRAE-1796, p. 94).

Esta idea de la relatividad del futuro perfecto se encuentra en los maestros de Port-Royal y sus seguidores, así como, en el periodo anterior, en Gayoso¹⁸⁵, San Pedro¹⁸⁶ y Zamora.

Por su parte, Ballot y Díaz, al igual que en el pasado, utilizan lo formal como criterio estructurador del paradigma (futuro simple / compuesto), y no aportan ninguna explicación adicional¹⁸⁷.

¹⁸¹ De hecho, con cierta coherencia con la articulación y las denominaciones puramente morfológicas, elimina cualquier distinción semántica o aspectual entre los tiempos, lo que, como en el caso de Puig, puede verse como una solución adoptada en aras del didactismo.

¹⁸² Se recuerda que la denominación *anterior* para este tiempo es utilizada ya en el primer periodo por San Pedro («el Pretérito anterior denota una cosa ya pasada antes que otra», II, p. 57); por otra parte, esta división puramente formal aparece también en nuestra tradición, como ya se indicó, en las obras de Nebrija, Oudin o Franciosini (*vid. supra*).

¹⁸³ En *Autoridades*, sin embargo, sí se registra la división (s. v. FUTURO): «en la gramática Latina, es uno de los tres tiempos del verbo, con que se significa lo venidero. Nómbrase de diversas maneras como Futuro perfecto, imperfecto &c.» . En *Usual*-1780, desaparece la referencia a la gramática latina.

¹⁸⁴ Nebrija ya señala en las *Introducciones* la existencia de dos futuros ‘imperfectum’ y ‘perfectum’, aunque en la *Gramática Castellana* introduce la forma *habré amado* como ‘tiempo pasado por rodeo’ en el subjuntivo; a su estela, otros autores, como Correas lo consideran una forma de subjuntivo; por su parte, Juan Sánchez (*Principios de la gramática latina*, Sevilla, Andrea Pescioni y Juan de León, 1586) lo introduce ya como futuro perfecto de indicativo, y de forma similar aparece en Jiménez Patón (aunque éste no da una explicación detallada de este particular), en Charpentier y en Juan de Luna, entre otros (*Vid. RAMAJO, Gramáticas...*, pp. 151 y ss.).

¹⁸⁵ «El *Futuro perfecto* señala lo venidero con relación, o con respecto a lo pasado» (p. 198).

¹⁸⁶ «El Futuro pasado denota que una cosa que no es aún, será, cuando avrá pasada otra» (II, p. 158).

- Tiempos del subjuntivo:

Autores	Formas					
	<i>Cante</i>	<i>Cantara, cantase o cantaría</i>	<i>Haya cantado</i>	<i>Hubiera, hubiese o habría cantado</i>	<i>Cantare</i>	<i>Hubiere cantado</i>
GRAE-1771	Presente	Pret. imperfecto	Pret. perfecto	Pret. pluscuamp.	Futuro	
Delgado						
Anónimo-1792						
Ballot			Pret. perfecto compuesto	Pret. más que perfecto compuesto	Futuro simple	Futuro compuesto
GRAE-1796			Pret. perfecto	Pret. pluscuamp.	Futuro	
Rubel						
Torío						
Anónimo-1802						
Cortés			Pret. perfecto compuesto	Pret. más que perfecto compuesto	Futuro simple	Futuro compuesto
Díaz						
Herranz	Pret. perfecto	Pret. pluscuamp.	Futuro			

El paradigma de subjuntivo destaca, en general, por su uniformidad, frente a las variaciones que en el periodo anterior aporta, por ejemplo, San Pedro. La distinción más interesante, de nuevo, viene de la mano de Díaz y Ballot, así como de Torío a partir de 1801¹⁸⁸; estos autores adoptan una perspectiva formal, con lo cual establecen la existencia de dos futuros de subjuntivo, simple y compuesto. En general, los autores no introducen explicaciones particulares para los tiempos del subjuntivo, más allá de algunas notas sobre su composición formal (Torío, Ballot, Díaz, Herranz), aunque Torío y Herranz identifican semánticamente el presente: «se conoce en que la cosa se desea» (Torío-1798, p. 351; Herranz, p. 30).

Además de esto, la Academia incluye desde su primera edición algunas notas acerca del imperfecto de subjuntivo, como tiempo particular de este modo, dado que tiene tres terminaciones diferentes. Es muy interesante porque, por un lado, la docta Institución aprecia la diversidad entre las formas en *-ra* y *-se* y las formas en *-ría*, y por

¹⁸⁷ Delgado emplea un criterio mixto, entre lo semántico y lo formal: así, el futuro imperfecto se caracteriza porque «denota la cosa por venir», mientras que el futuro perfecto se caracteriza por tener «el romance *habré*: como *yo habré amado, leído &c.*» (p. 14).

¹⁸⁸ Como se ha señalado en otras ocasiones, Torío se encuentra más próximo a la Academia en 1798 (por ejemplo, establece, en su estela, un solo futuro de subjuntivo, frente a los dos que aparecen en 1801/02) que en las ediciones posteriores, donde se aprecia el peso de autores españoles como Ballot, Muñoz Álvarez o Jaramillo-1800.

otro, establece una vinculación entre las diferentes formas que componen este tiempo y tipos de oraciones según su nexo, esto es, vincula la aparición de una determinada forma verbal con un nexo concreto (por ejemplo, *si* condicional) y procura dar reglas para regular el uso de cada forma (GRAE-1771, pp. 66-73). Estas explicaciones son adoptadas con mayor o menor extensión por Ballot y Torío-1801, aunque no, en general, por los compiladores, quienes realizan una ‘poda’ de todas aquellas cuestiones de mayor enjundia, al considerarlas, probablemente, excesivamente complicadas para su objetivo.

- En el imperativo, los autores registran dos tiempos expresados en una misma forma *ama tú*; sin embargo, Ballot encuentra cierto valor de mandato en el futuro y reconoce dos tiempos con dos formas diversas: presente *ama tú* y futuro *amarás tú*.

- Por último, en el desarrollo del infinitivo se incluyen no solo las diversas formas temporales de éste –presente *amar*, pretérito *haber amado* y futuro *haber de amar*–, sino que también se agrupan con él el resto de las consideradas actualmente ‘formas no personales’ como son los participios y el gerundio¹⁸⁹.

c. *Número y persona*. No hay novedades respecto del periodo anterior en el tratamiento de estos accidentes. El único que aporta una nota de interés es Ballot, ya que no se limita a señalar las tres personas, sino que identifica persona con sujeto de la acción: «los sujetos, que hacen o ejecutan lo que el verbo significa» (p. 56)¹⁹⁰. En el «Breve tratado del discurso gramatical», reitera este posicionamiento al definir el sujeto como «un nombre substantivo o pronombre, que denota la persona o cosa, que hace lo que el verbo significa» (p. 197); la relación vendría dada por el análisis conceptual que permite la identificación entre pronombre (personal) y la marca de persona¹⁹¹. Esta noción enlaza con los planteamientos de los autores de Port-Royal sobre este particular, y que pudimos apreciar al tratar a Zamora (*vid. supra*). No obstante, tal identificación

¹⁸⁹ El gerundio, aparece, como ya se pudo apreciar en Gayoso o San Pedro, dentro del apartado destinado al verbo y no se encuentra ninguna novedad destacable respecto a lo que ya se observó en estos autores.

¹⁹⁰ La Academia, en *Autoridades* (s. v. PERSONA), adopta una perspectiva formal, esto es, la persona (sujeto) afecta al verbo no en tanto ‘ejecutor’ de la acción, sino imponiéndole una serie rasgos formales: «En la gramática se llama qualquier nombre o pronombre con quien concierta el verbo, y respecto de quien se conjuga».

¹⁹¹ Se podría considerar que en esta identificación persona-sujeto que lleva a cabo Ballot hay una lectura errónea del análisis de este accidente que llevan a cabo autores como Harris o Beauzée, ya que se reinterpreta cada una de las personas gramaticales tanto desde su particular posicionamiento en el discurso (algo que ya hace la tradición), como por la relación que establecen con el verbo como sujetos: «Il y a trois relations générales qui peut avoir à l’acte de la parole le sujet de la proposition ; car ou il prononce lui-même la proposition dont il est sujet, ou la parole lui est adressée par un autre, ou il est simplement sujet sans prononcer le discours & sans être apostrophé» (*Encyclopédie*, s. v. PERSONNE).

no es habitual en nuestra tradición: los gramáticos se limitan a señalar, por lo general, la existencia de este accidente y a describir las tres personas gramaticales. No obstante, sí que podemos encontrar cierto rastro de esta idea en el tratamiento de la impersonalidad, como se vio al estudiar la clasificación del verbo; así, autores como GRAE-1796, Torío-1801/2 o Herranz consideran la impersonalidad no tanto como una cuestión formal, sino como ausencia de un sujeto¹⁹².

d. *Voz*. La voz no es incluida por todos los autores del periodo entre los accidentes, del mismo modo que no es habitual encontrar un subtipo *verbo pasivo*, aunque sí suele haber referencias a la formación de los tiempos de pasiva. De nuevo, estamos ante una postura eminentemente práctica, esto es, los autores registran la existencia de una forma particular, las formas de pasiva en este caso, pero se resisten a entrar en los planteamientos teóricos que se podrían derivar de ella.

Las excepciones a esta exclusión son Delgado y Feliu quienes, a pesar de incluirla entre los accidentes del verbo, indican que «nuestra lengua no conoce verbos pasivos» (Delgado, p. 13), así como Torío-1798, quien indica que la activa «es la que significa acción o ejecución» (p. 353) y la pasiva «la que denota pasión», aunque niega su existencia (formal) en español y explica los ‘rodeos’. No obstante, el palentino realiza una ejemplificación confusa, esto es, al explicitar que la pasiva se forma con el auxiliar *ser* y el participio, e incluir los tiempos correspondientes de *haber* en referencia a los tiempos compuestos de pasiva, malinterpreta esto último, lo aplica a los verbos intransitivos (que no tienen voz pasiva) y da los siguientes ejemplos: *yo amo* (activa), *yo soy amado* (pasiva), *tu andas* (activa), *tu has andado* (pasiva) y a partir de estos, también reinterpreta los transitivos como pasivos: *aquel escribe* (activa), *aquel ha escrito* (pasiva). Esto queda corregido en las ediciones siguientes, donde elimina todos los ejemplos anteriores y mantiene solo un ejemplo de *ser + amado*.

El verbo, como se dijo al inicio de este apartado, es sin duda uno de los aspectos de la gramática que más preocupa a los gramáticos docentes, especialmente todo aquello que tiene que ver con la identificación de formas, lo que incluye un amplio desarrollo de la explicación de los morfemas verbales y la declinación, con la introducción de cuadros, esquemas, listas, etc.

¹⁹² «Otros verbos hay que se usan como impersonales, y no tienen persona determinada que sirva de móvil o principio de su significación» (Torío-1802, p. 372).

A partir de este momento, tras la amplitud dedicada a nombre, pronombre y verbo, los autores pasan con cierta rapidez sobre el resto de categorías, sin que se encuentren grandes diferencias entre ellos ni posturas demasiado alejadas de los planteamientos académicos.

1.3.5. Participio

No hay muchas variaciones entre los gramáticos de primeras letras en el tratamiento esta categoría (que suele aparecer a continuación del verbo), ni tampoco se alejan demasiado de los presupuestos teóricos de sus predecesores.

La definición adoptada por los estos autores es de tipo etimológico en su mayor parte: «Es una parte de la oración que participa de nombre en cuanto tiene todas las propiedades de adjetivo: y de verbo en cuanto significa acción, pasión y tiempo» (Rubel, p. 58); «Es una parte de la oración que participa de nombre y de verbo, y tiene los mismos accidentes que estos» (Herranz, p. 58).

En general, las diferencias son de matiz, esto es, en qué medida ‘participa’ la categoría de verbo o nombre, o qué características comparte con cada uno.

Tanto Jaramillo-1793, como Ballot, sin embargo, se alejan de estas definiciones al obviar en la definición, que no en el tratamiento posterior, cualquier alusión a su naturaleza nominal: «El que por su significación participa de verbo» (Jaramillo-1798, p. 38)¹⁹³; «Es una palabra que nace del verbo, y participa de su naturaleza y régimen» (Ballot, p. 103).

En cuanto a la clasificación, los autores la abordan principalmente sobre un criterio semántico, aunque no falta la caracterización formal:

- activo: «aquel que significa acción, y termina en *ante*»
- pasivo: «aquel que significa pasión, y termina en *ado*, o *ido*» (Anónimo-1792, p. 47).

Sin embargo, esta caracterización de ambos tipos supone toda una serie de problemas, dado que se reconoce la existencia, a imagen de la Academia, de participios que tienen terminación pasiva y significado activo, de participios irregulares y de algunos nombres que tienen terminación de participios activos, pero «pasan a ser

¹⁹³ En 1798, sin embargo, sí que alude directamente a su carácter nominal: «Se llama así participio, porque participa del verbo en su número, tiempos y regencias como él; y nombre, porque participa de su número, declinación y concordancia» (pp. 21-22).

adjetivos verbales, o nombres substantivos: v. g. *causante, leyente, &c.*» (Anónimo-1792, p. 48). Desde esta perspectiva, es interesante la postura adoptada por Jaramillo-1793, ya que, aunque sigue a la Academia en 1771, prioriza la significación sobre la forma para distinguir ambos tipos. Le interesa, sobre todo, resaltar la significación y la función de los participios en la oración, especialmente de los pasivos: juntarse con el auxiliar haber para formar «una especie de tiempos compuestos»; juntarse con *ser* para formar la pasiva; juntarse con sustantivos –esto también los activos– como verdaderos adjetivos –conciertan con ese sustantivo en género y número– (p. 39).

Ballot, por su parte, dados los problemas que presenta la clasificación anterior (y las explicaciones adicionales que requiere, como se aprecia en la Academia y la mayoría de los compiladores), opta por recurrir a la temporalidad y establece dos subtipos: participio de presente y participio de pretérito.

Por último, algunos autores como Rubel amplían la división activo / pasivo con la división temporal, en la línea de GRAE-1796:

- Participio de presente: siempre es activo (*obediente*)
- Participio de pretérito: siempre es pasivo (*obedecido*)
- Participio de futuro: puede ser activo (*habiendo de obedecer*) o pasivo (*habiendo de ser obedecido*).

Además de esto, los gramáticos expresan una moderada preocupación por los problemas formales de la categoría y dan listas de participios irregulares, extraídas en su mayoría, de la Academia. Ballot es sin duda el autor que trata más por extenso este punto, ofreciendo una lista de los irregulares que no coincide exactamente con la Academia (incluye formas que no aparecen en la GRAE y, del mismo modo, no incluye otras que sí aparecen allí). Introduce también una lista de participios de dos terminaciones, una regular y otra irregular; al igual que la Academia, da como norma general que se usa el regular con *haber* y el irregular con *ser* (p. 106).

1.3.6. Las categorías invariables

Tal y como ocurre con el participio, adverbio, preposición, conjunción e interjección son categorías que apenas presenta variaciones de unos autores a otros. Si en el tratamiento del nombre, verbo y pronombre los docentes adoptan posicionamientos particulares –en tanto que seleccionan conceptos, nociones, elementos, etc., adaptándolos a sus objetivos educativos sin que ello conlleve,

necesariamente, ‘originalidad’–, en el caso de adverbio, preposición, conjunción e interjección, los autores muestran, salvo excepciones, una tendencia al conservadurismo, entendiendo como tal un acercamiento a los postulados clásicos (reflejados en gran medida por la Academia), sin apenas modificaciones. Esto no es casual, no se trata de desatención o falta de criticismo, sino de una priorización en aras de lo pedagógico; se aprecia claramente en el caso de Puig: se da cierta relevancia a las categorías consideradas principales y determinantes para la conformación de la oración, mientras que se tratan más someramente aquellas que se consideran accesorias o complementarias.

No obstante, no hay una separación –más allá de la esbozada inicialmente y de forma teórica en algunos autores entre partes declinables e indeclinables– entre las diversas partes de la oración según este criterio, esto es, no se agrupan esas partes dotadas de menor importancia teórica en un grupo unitario (‘partículas’, ‘modificadores’, etc.). No se plantea tampoco la cuestión de los límites de esas categorías, aunque en la nómina aportada para adverbio, conjunción, preposición e interjección es frecuente encontrar ejemplos de unos y otros mezclados de forma aleatoria. Además de esto, la mayoría de los puntos teóricos que afectan a estas cuatro categorías (antecedentes, problemas de definición y clasificación, etc.) ya los abordamos por extenso en los autores de la primera etapa. Por todo lo anterior, se va a tratar muy someramente cada una de estas categorías, atendiendo únicamente a su definición y clasificación con el fin de dar una visión general de la teoría adoptada y su manifestación escolar¹⁹⁴.

1.3.6.1. Adverbio

Dos aspectos destacan en la definición que aportan los gramáticos de primeras letras:

- a. Categorías a las que se puede ‘juntar’ el adverbio.
- b. Acciones que puede ejercer el adverbio sobre esas categorías.

a. El primer aspecto establece una separación entre la mayoría de los autores de primeras letras, quienes, como Nebrija, consideran que el adverbio se une al verbo exclusivamente, y Díaz, quien amplía, como San Pedro, la influencia del adverbio al

¹⁹⁴Un estudio teórico de mayor profundidad puede consultarse en GÓMEZ ASENCIO, *Categorías... y Subclases...*

nombre adjetivo y al participio (p. 60)¹⁹⁵. Esta limitación de la nómina de palabras susceptibles de ser afectadas por el adverbio responde, principalmente, a la influencia Académica: Anónimo-1792, Jaramillo-1793, Rubel, Torío en todas sus ediciones, Anónimo-1802, Anónimo-1813 y Herranz reproducen sin modificación la definición de GRAE-1771: «Adverbio es una palabra que se junta al verbo para modificar y determinar su significación».

Todos los gramáticos de uso adoptan sin excepción un criterio sintáctico colocacional en sus definiciones, con alguna alusión, en los casos de Balbuena y Torío-1802, a su carácter indeclinable¹⁹⁶.

b. El segundo aspecto, de nuevo, es una continuación de las definiciones ofrecidas por la Academia y los gramáticos anteriores: el adverbio varía la significación de la palabra a la que acompaña:

i. Modificando y determinando su significación: GRAE-1771, Anónimo-1792, Jaramillo-1793, Rubel, Torío, Anónimo-1802, Anónimo-1813 y Herranz.

ii. Modificando su significación: GRAE-1796 y Ballot¹⁹⁷.

iii. Aumentando, disminuyendo, modificando o avivando su significación: Jaramillo-1798.

iv. Calificando a la palabra a la que acompaña «ya aumentando, ya disminuyendo su significación» (p. 60): Díaz.

En general, se trata en todos los casos, de la aplicación de un criterio semántico principal, esto es, en una línea muy cercana a los planteamientos nebrisenses¹⁹⁸, los autores otorgan al adverbio respecto del verbo un papel semántico similar al que ejerce el adjetivo sobre el sustantivo –«El adverbio hace con el verbo lo mismo, que el nombre

¹⁹⁵ Entre los autores del periodo anterior, en general, se considera que el adverbio no se une exclusivamente al verbo, sino también a «otras partes», como indica Gayoso, o, con más concreción, a nombre, participio y adverbio, como propone Puig.

¹⁹⁶ En opinión de Gómez Asencio (*Categorías...* p. 220) este tipo de definiciones son ofrecidas por aquellos autores más ‘tradicionalistas’ o apegados a la herencia gramatical greco-latina.

¹⁹⁷ Se puede considerar que la desaparición, en la GRAE y Ballot, de la equiparación [(modificación = determinación) de la significación] responde a una especificación terminológica en la que entra en juego el papel del artículo, categoría que ‘determina’ pero, en principio, no ‘modifica’ la significación. Este hecho se observa también en Puig quien no considera el artículo entre las clases de palabras que «Concurren no obstante, o deben concurrir siempre que conviene expresar alguna circunstancia, de la cosa de que se trata; o siempre que conviene mejor explicarla, determinarla, exornarla, según la naturaleza, virtud, y oficio de cada parte» (p. 2, niv. 2). Para los conceptos de *determinación* y *determinante*, puede verse PRADO, art. cit.

¹⁹⁸ «Adverbio es una de las diez partes de la oración, la cual, añadida al verbo, hinche, o mengua, o muda la significación de aquél, como diziendo bien lee, mal lee, no lee, bien hinche, mal mengua, no muda la significación deste verbo lee. I llama se adverbio, por que común mente se junta et arrima al verbo, para determinar alguna cualidad en él, assí como el nombre adjetivo determina alguna cualidad en el nombre sustantivo», *Gramática Castellana*, p. 197.

adjetivo con el sustantivo» (Ballot, p. 110)–, sin que esta ‘modificación’, en principio, tenga ningún tipo de valor sintáctico¹⁹⁹. A diferencia de Nebrija, o, entre los contemporáneos, Jovellanos, los gramáticos de primeras letras no suelen explicitar ese paralelismo entre ambas categorías, aunque es evidente en el caso de Díaz.

Sin embargo, Balbuena, Delgado y Feliu adoptan una postura diferente, en la línea de Gayoso: si bien el adverbio acompaña al verbo, su acción se extiende al total de la oración: «se junta al verbo, afirmando, o negando, aumentando, o disminuyendo, o mudando la significación de la oración» (Balbuena, p. 60)²⁰⁰; esto es, dado que se considera que el verbo es el elemento central de la oración, una variación de su significación representará un cambio en toda la oración.

En cuanto a la taxonomía adverbial²⁰¹, destaca, como venía siendo habitual en la tradición, la utilización de los criterios semántico y formal en el establecimiento de las subclases adverbiales, aunque no faltan aquellos que recurren únicamente al criterio semántico, como Balbuena, Delgado, Jaramillo-1793 y 1798, y Díaz.

a. *Clasificación semántica*. Balbuena, al igual que Gayoso (al que sigue prácticamente al pie de la letra), establece una primera división en adverbios de *tiempo*, *lugar*, *cantidad* y *cualidad*, e incluye después una larga lista ya que «hay otros muchos géneros de adverbio con que manifestamos las acciones, y los afectos naturales» (p. 61). Tras ellos, como el gramático de Alverguería, incluye los llamados «adverbios irregulares», subcategoría integrada por diversas locuciones adverbiales.

Tiempo, *lugar*, *cantidad* y *cualidad* son también los subtipos que Delgado y Feliu destacan como «más notables» (p. 17), aunque en su caso no se alarga la lista ni se incluyen otras subclases.

Por su parte, los compiladores, Jaramillo²⁰², Ballot, Torío y Herranz recogen todas las subclases –*lugar*, *tiempo*, *modo*, *cantidad*, *comparación*, *negación*, *afirmación*, *orden* y *duda*– que aparecen en GRAE-1771 (cap. VIII), aunque se incluyen también, por lo general, los adverbios de interrogación.

¹⁹⁹ Vid. GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, pp. 223-226, para la explicación de los términos *modificar* y *calificar* en el periodo que nos ocupa.

²⁰⁰ Como se indicó al hablar de Gayoso, una idea similar se encuentra con anterioridad en nuestra tradición en Villalón.

²⁰¹ Un estudio más exhaustivo de esta cuestión puede consultarse en GÓMEZ ASENCIO, *Subclases...*, pp. 170-173.

²⁰² Como viene siendo habitual, en 1793 aparece la definición de cada subtipo (i. e. «[El adverbio de lugar es] el que demuestra y señala el lugar donde se practica la cosa: v. g. aquí, allá, debajo, detrás», p. 40), mientras que en 1798 se limita a dar un par de ejemplos de cada uno (p. 22).

La clasificación de Díaz se hace más exhaustiva, en tanto que cada subclase semántica puede presentar, a su vez, valores propios. Dichos valores vienen dados por el sistema que el escolapio sigue en el procedimiento de identificación de cada tipo, derivado directamente del recurso a los *loci*, los lugares comunes necesarios para toda ampliación de la doctrina que marca la Retórica²⁰³. Así, los adverbios de tiempo se subdividen según el momento temporal que expresen respondiendo a la pregunta *¿cuándo?* (presente, pasado, futuro o tiempo incierto) y los de lugar –aunque este punto no lo desarrolla tanto como el anterior– se subdividen según respondan a la pregunta *¿en dónde?*, *¿de dónde?*, *¿a dónde?* o *¿por dónde?* El resto –adverbios de orden; cantidad; afirmación, negación o duda; comparación y calidad– aparecen sin definir y tan solo se incluye una nómina de cada uno más o menos amplia.

b. *Criterio formal*. Se establece una división inicial en adverbios simples y compuestos, a los que se añaden los llamados *modos*, *expresiones*, *fórmulas* o *frases adverbiales*. En el periodo anterior, también San Pedro habla de expresiones adverbiales; por su parte, Gayoso introduce la mayoría de las formas consideradas por la Academia y los gramáticos de uso en lo que denomina «preposiciones por rodeo» (esto es, no en el apartado del adverbio, sino en el de la preposición), mientras que Puig habla de «modos de decir de significación equivalente» (p. 141, niv. 1).

La diferencia fundamental que se establece entre los autores de este grupo consiste en la consideración de los modos adverbiales de dos formas diferentes:

- Como un subtipo de los adverbios compuestos: es el caso de Ballot, Torío o Herranz: «Entre los compuestos hay algunos que se usan como una sola voz *complexa*: tales son entre otros *amás*, *demás*, *además* (...), otros se usan disueltos, esto es, separadas las partes de la oración de que se componen, y suelen llamarse modos adverbiales (...)» (Torío-1798, p. 363)²⁰⁴.
- Como parte de una clasificación tripartita que engloba, por un lado los adverbios simples y compuestos, por otro los subtipos semánticos y, en último lugar, los «adverbios compuestos de muchas voces» (Anónimo-1792, p. 50), que es la que adoptan los compiladores.

²⁰³ En este sistema de identificación se halla el origen de lo que posteriormente se conocerá como ‘complemento circunstancial’; es el sistema que adopta Beauzée en su *Gramática general* (1767) para determinar los complementos del verbo: *ubi?* complemento circunstancial de lugar; *quibus auxiliis*, complemento auxiliar; *cur?* complemento circunstancial de causa, de materia y de finalidad; *quomodo?* complemento modificativo; *quando?* complemento circunstancial de tiempo (Vid. CHERVEL, «Rhétorique et grammaire...», pp. 49-50).

²⁰⁴ Esta es la subdivisión que adopta la Academia en 1771.

Es curioso que en el caso de la taxonomía adverbial, el modelo de que adoptan los compiladores no responde exactamente a GRAE-1771, sino que adopta la formulación de GRAE-1796 –donde se pasa a considerar los adverbios formados por dos unidades léxicas separadas como «modos adverbiales» y no como adverbios compuestos (pp. 231-232)– ya desde 1792. En vista de esto, sería posible considerar –y este punto merecería una reflexión más profunda y documentada– un efecto de ‘retroalimentación’, esto es, es posible que la gramática escolar, corriente de notable éxito en la última década del XVIII, influyera de alguna manera en la nueva edición, dado que la GRAE se usaba de forma activa en la educación, la Academia aportaba su criterio en cuestiones relativas a la enseñanza (como se vio que ocurría en el Colegio Académico, o la Bascongada), algunos de sus miembros son activos defensores de la enseñanza de la gramática, etc. De hecho, esto explicaría, en cierta medida, la tardanza de la aparición de lo Compendios y Epítomes.

En general, no se reflexiona sobre el alcance de esos *modos adverbiales* dentro de la categoría, a excepción de Ballot; el gramático catalán es reacio a considerar estas formas como adverbios, de ahí que prefiera la denominación *frases adverbiales* o *fórmulas adverbiales*. Su reticencia se explica porque, frente a la Academia que, pese a la mezcolanza, incluye en este grupo preferentemente formas del tipo [preposición + adverbio] (*de donde, hacia allí, de lejos, de cerca*, etc.), Ballot da un listado compuesto, principalmente, por los denominados en la actualidad *modismos, locuciones adverbiales*, etc., lo que Gayoso consideraba *adverbios irregulares* (*vid. supra*).

1.3.6.2. Preposición

El tratamiento y clasificación de las preposiciones es poco novedoso en los gramáticos docentes; se da una preferencia muy marcada por la clásica definición etimológica que prioriza la posición como criterio principal, aunque no faltan referencias a su forma, función y significado.

Delgado y Feliu son los que más se aproximan al tratamiento tradicional y definen la preposición como «Una parte indeclinable de la oración, que se antepone unida, o separada a las demás partes» (Delgado, p. 17). Es una definición en la más pura línea establecida por Prisciano, en la cual se excluye cualquier referencia al

significado²⁰⁵, y muy próxima a la que ofrece Gayoso, una de sus fuentes principales (*vid. supra*).

Torío y Balbuena se limitan a reproducir la doctrina académica de 1771, sin mayores modificaciones²⁰⁶.

Por su parte, los compiladores, Jaramillo²⁰⁷ y, en cierta medida, Herranz²⁰⁸, aportan una definición mixta: «la palabra que se pone antes de otras partes de la oración para señalar el término de la acción del verbo» (Jaramillo-1793, p. 43). La primera parte de la definición hace referencia a su colocación, según el criterio clásico; la segunda es interesante porque, a diferencia de la doctrina de la Academia, el valor asignado a la preposición no se aborda desde el punto de vista del sintagma preposicional, es decir [preposición → término regido por la preposición]²⁰⁹, sino desde el punto de vista de la rección verbal: [verbo → término (preposición + palabra / caso)].

El caso más interesante es, sin duda, el de Ballot dado el diverso tratamiento que da a la preposición en los diferentes lugares de su tratado²¹⁰; el gramático catalán define inicialmente esta categoría según un criterio colocacional que no excluye la mención a su oficio: «Es una palabra, que se antepone, o al caso que rige, o a la dicción que compone» (p. 114)²¹¹; sin embargo, Ballot va más allá: en las notas, como es habitual, excluye los rasgos formales o colocacionales y se limita a hablar de la función semántica, en una línea cercana a GRAE-1771: «para manifestar alguna relación o respecto de unas palabras a otras, nos valemos de una preposición» (n. 1). Vuelve a

²⁰⁵ *Vid. GÓMEZ ASENCIO, Categorías...*, p. 237.

²⁰⁶ GRAE-1771: «Preposición es una palabra llamada así, porque se pone antes de otras partes de la oración. El oficio de la preposición por sí sola es indicar en general alguna circunstancia que no se determina sino por la palabra que se le sigue; pero junta ya con ella, denota la diferente relación o respeto que tienen unas cosas con otras» (pp. 201-202); Balbuena: «Es aquella sílaba que se pone antes de otra dicción, y señala la relación que tienen unas cosas con otras» (p. 66).

²⁰⁷ En 1798, varía en ciertos aspectos la definición anterior y la amplía para acomodarse a la GRAE -1796: «la que se antepone a las demás partes de la oración para señalar el término de la significación del verbo, y para guiarlas y conducir las al verdadero sentido de relación o respeto que tienen entre sí las cosas que significan» (p. 21). El cambio en la concepción de la función preposicional de término de la acción por término de la significación del verbo no parece, en principio, tener ninguna relevancia, ya que la primera definición no encuentra reflejo ni en el tratamiento verbal ni en la sintaxis, dado el breve desarrollo de la obra y la corta edad de sus destinatarios.

²⁰⁸ «Es una palabra llamada así porque se antepone a otras para el regimiento del caso, y señalar el término al qual se refiere la acción del verbo» (p. 61).

²⁰⁹ Por ejemplo, San Pedro: «Preposición es una parte indeclinable de la oración que se pone antes de algún nombre o pronombre para regimiento del caso» (II, p. 85), o GRAE-1771 (*vid. supra*).

²¹⁰ Recuérdese que algo similar ocurre con el verbo. En el apartado destinado al estudio de la sintaxis en los gramáticos de primeras letras se trata de forma más amplia este punto.

²¹¹ Señala Gómez Asencio (*Categorías...* p. 238, n. 345) que esta definición, al igual que la que aporta Díaz -«Una parte de la oración que se antepone a las demás partes, rigiendo los casos de nombres y pronombres, y componiendo con nombres y verbos» (p. 62)-, parece calcada de la del Brocense. Ciertamente, el extremeño hace referencia en su definición a ambas funciones (regencia / composición) a la que aluden también los dos gramáticos docentes.

incidir en la idea de relación como esencia de la preposición en la Sintaxis, al tratar del régimen de la preposición:

P. Qual es el oficio de las preposiciones?

R. Es expresar la relación, que tienen unas cosas a otras (p. 146).

En este apartado («Del régimen»), la preposición adopta un lugar preponderante al ser considerada como marca de caso; el autor juzga que uno de los oficios de las palabras en la oración es «dar a conocer la relación, que una idea dice a otra idea; lo que se hace por los seis casos materiales o diferentes terminaciones como en la lengua latina; o bien por otros equivalentes; esto es, por el lugar que ocupa la palabra, o por las preposiciones que anteceden, como en la lengua castellana» (p. 130). Es muy interesante esta idea, dado que se establece una división entre palabras significativas²¹² y palabras relacionantes, algo que ya, en cierto modo, hace Puig.

Además de esto, la variación entre la primera definición y la segunda, en la que el autor incide sobre la idea de relación y el régimen preposicional se debe, en gran medida, al objetivo propedéutico de la obra, que mira hacia el latín, algo que también ocurre en el tratado de Díaz y que está ausente en los compiladores o Jaramillo.

En cuanto a la clasificación, en general, los autores se dividen en tres grupos²¹³:

a. Autores que, como GRAE-1771, sólo incluyen las preposiciones consideradas ‘verdaderas’: los compiladores, que solo nombran este tipo, así como Torío y Balbuena, que señalan también la existencia de los prefijos y de formas compuestas para rechazar su inclusión como preposiciones.

b. Autores que, como GRAE-1796, incluyen entre las preposiciones aquellas formas que sirven en la composición (los prefijos): Delgado²¹⁴, Jaramillo, Ballot²¹⁵ y Herranz²¹⁶.

²¹² «El primer oficio [de la palabra en la oración gramatical] es anunciar una idea» (p. 130).

²¹³ Un estudio más en profundidad, en GÓMEZ ASENCIO, *Subclases...*, pp. 173-176. Los gramáticos de uso (con alguna excepción como Ballot) no consideran ningún tipo de problema en esta parte de la oración, más bien al contrario, ya que la reducen al mínimo. Así, por ejemplo, no plantean la idoneidad de la inclusión de los prefijos como parte de la categoría, ni tampoco la diferenciación entre preposición y adverbio, pese a que ambos puntos son tratados por la Academia en 1771.

²¹⁴ Las divide en ‘unidas’ y ‘separadas’, y resulta curioso que dé la nómina de las primeras, pero considere que «las separadas son muchas, que el uso las enseñará» (p. 17); posiblemente, esta afirmación se deba a la inclusión de formas compuestas que realiza Gayoso, que amplía sobremanera la nómina tradicional.

²¹⁵ El autor catalán distingue entre ‘verdaderas preposiciones’; otras palabras «que tienen la misma naturaleza, no solo por la correspondencia que tienen con la lengua latina, sino también porque rigen

c. Díaz, quien varía el tratamiento habitual al clasificar las preposiciones según los casos que rigen (preposiciones de genitivo, dativo, ablativo y acusativo)²¹⁷.

1.3.6.3. Conjunción

Como se viene indicando, la conjunción tampoco presenta ninguna novedad o siquiera complicación teórica. Los autores siguen casi en bloque a la Academia y la definen mayoritariamente como un elemento de unión entre palabras y, especialmente a partir de 1796, oraciones²¹⁸.

Balbuena, separa en dos categorías distintas aquellas conjunciones que unen y aquellas que separan. En este sentido, se da un acierta reflexión sobre los presupuestos de su fuente principal, Gayoso. Para el de Alverguería, la conjunción «ata, liga, junta, y aparta las demás partes» (p. 259). Balbuena parece considerar esta antítesis dentro de una misma categoría, desde una inadecuada perspectiva semántica y distingue dos categorías diferentes:

- Conjunción: «es aquella letra, sílaba, o palabra que enlaza o junta las palabras, u oración antecedente con las consiguientes» (p. 64). No da ninguna lista o nómina y se limita a indicar el poliformismo de *y*. Es interesante la referencia a la unión de dos oraciones ya que no aparece en Gayoso, aunque sí en la Academia (1771, cap. x).

- Disyunción: «es una letra, sílaba, o palabra que separa las oraciones, o palabras antecedente de las consiguientes» (p. 65). Aquí sí ofrece una nómina genérica: *o, u, o*

casos» (p. 115), incluye en este grupo: *adentro, allende, antes, cabe, debajo, dentro, encima y entorno*; preposiciones que sirven en la composición: señala que por sí solas no tienen significado, «pero en composición añaden cierta fuerza o vehemencia a la palabra, que antes no tenía; o varían p mudan la significación del verbo con el cual se juntan» (p. 117). Además, como GRAE-1771, habla de ciertas locuciones (*a causa de, amas de, junto a*, etc.) que en latín se expresaban en una sola voz pero que en castellano «son más bien frases o modos adverbiales que preposiciones» (*id.*).

²¹⁶ Las divide según un criterio semántico en *propias*, «las que tienen significación dentro y fuera de la composición», e *impropias*, «las que solamente tienen uso en la composición de las palabras» (p. 61). De igual modo en Jaramillo-1800.

²¹⁷ Pese a la definición aportada (*vid. supra*), no establece una diferenciación real entre las preposiciones que rigen y las que componen.

²¹⁸ Gómez Asencio (*Categorías...*, pp. 260-261) niega la utilización de un criterio funcional en el tratamiento de la conjunción en los autores del periodo y afirma que se trata de un criterio sintáctico-colocacional oculto bajo la expresión formularia «sirve para»; esto es: «la conjunción se coloca entre dos elementos (palabras y oraciones) y, por ello, los une» (p. 261). Sin embargo, cabe señalar que, a partir de 1796, la conjunción adquiere una nueva dimensión al ser considerada un elemento introductor de oraciones dependientes y, como tal, apropiado para nombrar dichas oraciones (véase, más abajo, el apartado dedicado a la Sintaxis). Sigue siendo un tratamiento puramente semántico en el que no se tiene en cuenta, por ejemplo, el modo del verbo dependiente, pero ya se vislumbra claramente un giro en la sintaxis que se abre a las relaciones oracionales. Desde este punto de vista se puede considerar que en los gramáticos que optan por este tipo de clasificación, pese a mantener la misma definición formularia, subyace un criterio sintáctico-funcional.

sino, ni, no, no sino, ya, ya no. Por lo ejemplos se deduce que el último caso es una correlación «ya sea de tu gusto, ya no lo sea».

Asimismo, Delgado y Feliu siguen de cerca el razonamiento de Gayoso, y definen la conjunción como una parte de la oración indeclinable, que une, o separa a las demás» (p. 18).

Los compiladores, en su línea habitual, enlazan con la Academia en su definición, aunque simplificando la propuesta de la docta Institución²¹⁹: «La que junta, une y traba entre sí las demás partes de la oración» (Anónimo-1792, p. 51), «La que junta o une entre sí las demás partes de la oración» (Rubel, p. 63), etc. En ningún caso hablan de oraciones, solo de palabras, aunque los ejemplos de lo primero abundan: «quisiera saber, mas no estudio», «sino (*sic*) estudias serás ignorante», «padece la injuria, pues la buscastes (*sic*)», etc. Esto no es de extrañar si se tiene en cuenta que la sintaxis en Anónimo-1792 o Cortés, como en la Academia, es una sintaxis de palabras, lineal, en la que la oración es un mero recipiente. Desde esa perspectiva, la conjunción une palabras, ya sean éstas verbos con sus regímenes o dos nombres, y no oraciones. La falta de la nota, sí incluida por la docta Institución, a la unión oracional, responde a la simplificación en aras de la sencillez teórica y explicativa que desean los gramáticos de uso. Por otro lado, de la adopción de esta definición resulta una incongruencia en Rubel o Anónimo-1802, ya que en la sintaxis, sí se hace referencia a la capacidad de la conjunción para unir / introducir oraciones: «debe notarse, que de los nombres de las conjunciones que principian las oraciones, unas se llaman *copulativas* (...); significando las conjunciones las qualidades de aquellas ideas que se expresan en la oraciones» (p. 77).

Ballot, Jaramillo, Díaz y Herranz se inspiran en la definición académica de la 4ª edición y señalan que la conjunción une no solo palabras, sino también oraciones²²⁰. En Jaramillo, la definición de esta parte de la oración muestra como ninguna la idea del manual gramatical como complemento a la explicación del maestro. Se trata de una

²¹⁹ También Torío sigue a la Academia sin modificación: en 1798 sigue sin apenas variaciones a GRAE-1771, excepto que elimina la referencia a la unión de oraciones. En 1802, incluye en la definición una nota formal, al hablar de la indeclinabilidad de la categoría y en la clasificación, a imagen de GRAE-1796, incluye comparativas y finales. En ningún caso habla de unión de oraciones, siempre de 'partes de la oración', así como tampoco ofrece, en la sintaxis, una clasificación oracional que tome con criterio la conjunción introductoria.

²²⁰ «Es una palabra, que sirve para enlazar las partes de la oración, y las mismas oraciones y periodos» (Ballot, pp. 117-118); «Es una parte de la oración que sirve para unir y enlazar las otras partes de la oración, y aun las mismas oraciones» (Díaz, p. 63); «la que traba y une las partes de la oración entre sí, y aun las mismas oraciones unas con otras» (Herranz, p. 61).

definición en la línea etimológica –que ya encontramos, por ejemplo, en Correas²²¹–: «Propiamente hablando según su nombre verdadero, es la que traba, y ata entre sí palabras y oraciones, aunque también tiene otros oficios» (p. 44); es al hablar de esos ‘oficios’, precisamente, cuando el gramático de uso remite a la explicación oral y se limita a ofrecer al alumno la clasificación de la categoría.

Por lo que toca a la clasificación, Díaz es el único –a excepción de Balbuena y Delgado, que siguen a Gayoso– que se aleja ligeramente de la Academia en su taxonomía²²², ya que, por un lado incluye algunos tipos que no aparecen en la Academia –*de restricción* (*sino, excepto, a no ser que, etc.*), *conclusivas* (*luego, por tanto, con que, etc.*) y *de transición* (que corresponden a las *continuativas* de la Academia)– y por otro lado, en la definición que realiza de cada subtipo no limita la acción de la conjunción a los elementos oracionales, sino también al sentido de éstos; así, mientras que las copulativas «unen las palabras y el sentido», las disyuntivas, con cierta lógica, dada la definición genérica ofrecida «unen las palabras y desunen el sentido» (p. 63). Esta referencia al sentido aparece en el periodo anterior en Zamora, tomada de Port-Royal. Recuérdese que el religioso la conjunción era «una adición mediante la cual se juntan las oraciones entre sí, aunque se separen los diferentes sentidos» (p.37).

1.3.6.4. Interjección

El tratamiento de la interjección tampoco se aparta de lo visto en el periodo anterior: las definiciones suelen seguir mayoritariamente un criterio semántico, aunque no se excluyen referencias sobre su forma y colocación. Sin embargo, la nota predominante es la mención al carácter afectivo o emotivo de las formas interjectivas.

La mayoría opta por el enfoque dado a la cuestión por la Academia en 1771; así se define la interjección como «la que expresa los afectos del ánimo, como alegría, tristeza, ira, desprecio, &c.» (Rubel, p. 66). Delgado, Torío-1802 y Feliu hacen referencia a su indeclinabilidad y, por último, Herranz alude a lo etimológico-

²²¹ «La conxunzion es una partecilla que xunta en uno partes diversas, que es palavras i oraciones; i por ese xuntar se llama conxunzion», *Arte grande*, p. 352. Esta idea se encuentra ya en el Brocense y, en el periodo anterior, en San Pedro y Puig.

²²² Se da cierta diferenciación entre los autores de primeras letras anteriores a la 4ª edición y los posteriores, ya que los primeros incluyen únicamente como subtipos de la conjunción *copulativas*, *disyuntivas*, *adversativas*, *condicionales*, *causales* y *continuativas*, mientras que los segundos incrementan la nómina con *comparativas* y *finales*.

colocacional: se llama interjección «porque se junta a todas las partes de la oración» (p. 64).

Un caso aparte es el de Ballot, quien hace referencia al carácter involuntario y emocional de la interjección ya que son «palabras que se escapan al tiempo de pronunciarlas» (p. 122) y pertenecen «al cándido y natural lenguaje del corazón, que de ellas se sirve para expresar sus sentimientos» (p. 124)²²³.

En cuanto a las clasificaciones, se sigue asimismo a GRAE-1771, por cuanto se considera que las formas interjectivas tienen un significado variable²²⁴. Por ello, se suele dar una breve nómina de formas (las ‘verdaderas interjecciones’²²⁵) y se establece una serie de significados posibles (afectos) que dichas formas pueden expresar. Esta idea es desarrollada plenamente por Herranz, quien otorga al contexto («de la oración o escrito») la capacidad de distinguir el valor de cada una de esas formas²²⁶. En este sentido, el autor indica que las significaciones de la interjección «son muchas, y las más de ellas comunes a todos los idiomas». Esta idea aparece también en el periodo anterior en Gayoso y San Pedro.

Como corolario, se puede deducir que la explicación y ejemplificación de las partes de la oración en los gramáticos docentes es de gran importancia. Se trata de verdaderas obras prácticas –pese a no responder a los parámetros actuales (ejercicios, láminas, etc.)– dado que ofrecen una explicación teórica mínima que sirva a los alumnos para reconocer las formas y poder usarlas posteriormente con corrección. Esto provoca una buscada y deseada simplificación de contenidos ya que se supone que el maestro desarrollará y ampliará sobre las bases del manual la explicación en el aula.

Las categorías nominales y el verbo se llevan el bocado del león, especialmente el verbo, dado que se presta gran atención a sus aspectos morféimicos y se ofrecen amplios cuadros con las conjugaciones, así como listas y ejemplos. En estas clases de palabras encontramos una preocupación mayor por parte de los gramáticos de primeras letras que no se limitan a la mera copia de la Academia, sino que incluyen propuestas propias que toman visos de una cierta modernidad. Este hecho viene marcado, en gran

²²³ Vid. GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, pp. 309-310.

²²⁴ Ballot, en sus notas finales, indica con claridad que son expresiones no son significativas.

²²⁵ Dado que hay fórmulas compuestas que no son tales interjecciones, sino «cuando constan de dos o más voces se consideran como verdaderas oraciones» (Rubel, p. 66).

²²⁶ Otros autores, como Ballot o la propia Academia, ejemplifican para cada forma los afectos que puede expresar, pero, en general, los autores se limitan a lo dicho.

medida, por cuestiones externas al tratado, como su alcance –bien por la edad de los destinatarios (niños / adultos), bien por el diverso objetivo (lecto-escritura / propedéutica del latín)– o la filiación institucional del autor –hecho que se aprecia en Herranz y Jaramillo, en los escolapios, como Delgado y Feliu, en Ballot o en los compiladores– . Pese a esto, es evidente que los gramáticos docentes están lejos de buscar la novedad, la modernidad, etc., sino que se interesan, principalmente, por la sencillez del concepto y la brevedad de su explicación, de ahí que no se alejen mucho de los planteamientos tradicionales.

En las partes de la oración invariables se dan muy pocas variaciones entre los autores; en cierta medida, se podría considerar que se trata de un modelo convencional, más que definiciones y clasificaciones elaboradas por cada gramático docente. Este modelo se modifica mínimamente, se ajusta, etc., pero apenas cambia en su estructura básica de unos autores a otros.

1.4.Sintaxis

El análisis de los aspectos sintácticos resulta un poco más complicado que el resto de las partes de la gramática. Para empezar, los aspectos morfológicos siguen constituyendo el apartado más importante de la gramática, con un desarrollo mucho mayor en las obras, hasta el punto de que algunos manuales para las primeras letras, como el de Balbuena, sólo incluyen este apartado o minimizan al máximo el espacio destinado a la sintaxis. Por otro lado, como se pudo apreciar en San Pedro o Puig, las aportaciones de verdadero interés sintáctico no se hallan únicamente contenidas en el apartado dedicado a la sintaxis, sino que en ocasiones se encuentran en la analogía, ya que esta constituye una verdadera morfosintaxis, lo cual se debe, principalmente al peso del modelo greco-latino²²⁷. Sin embargo, pese a que la dependencia de este modelo es muy importante, la sintaxis experimenta en este periodo una lenta, pero constante ampliación, fruto de la reflexión de los gramáticos sobre la propia disciplina y la inclusión de nuevos contenidos como el análisis gramatical, que demanda nuevos elementos explicativos.

Los gramáticos de primeras letras y, en especial, aquellos cuyas intenciones van más allá de una mera introducción gramatical, contribuyen o se adhieren a este lento movimiento, dado que el objetivo último de todos ellos es lograr un adecuado dominio idiomático. Si el primer paso es conocer las ‘piezas’ del idioma, el segundo es emplearlas con corrección: «[la sintaxis es] la principal parte de la Gramática, que enseña á hacer la construcción, ó composición de las partes de la oración en perfecto razonamiento» (Delgado, p. 19); «Modo de colocar las partes de la oración por el orden más adecuado, enlazándolas entre sí, de tal manera que expresen los pensamientos; á lo que llamamos también construcción» (Anónimo-1792, p. 55-56); «la parte de la Gramática que enseña a unir, trabar o enlazar entre sí las partes de la oración para traducir y componer el periodo» (Torio-1798, p. 366).

Las definiciones que ofrecen los autores del periodo apenas van a sufrir variación en cuanto a las nociones consideradas, que se pueden reducir a:

²²⁷ Cfr. GÓMEZ ASENCIO, J. J.: «Lo latino en las gramáticas del español», MAQUIEIRA, M *et al.*: *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco-Libros, 2001, pp. 35-54.

orden

colocación, composición / unión, trabazón, enlace – construcción

dependencia

Sin embargo, el tratamiento particular que den a cada uno de estos aspectos va a ser determinante para la composición del cuerpo doctrinal.

1.4.1. Orden

La importancia de las cuestiones de *orden* en el apartado sintáctico es indiscutible; no en vano, Nebrija había equiparado orden a sintaxis:

La cuarta [Parte de la Gramática] los griegos llamaron Syntaxis, los latinos construcción; nos otros podemos la llamar orden. A esta pertenece ordenar entre sí las palabras τ partes de la oración (*Gramática Castellana*, p. 118).

Agora, en este libro cuarto, diremos cómo estas diez partes se an de aiuntar τ concertar entre sí. La cual consideración, como diximos en el comienzo de aquesta obra, los griegos llamaron syntaxis; nos otros podemos dezir orden o aiuntamiento de partes (*Gramática Castellana*, p. 215).

Esta equiparación es asumida por la Academia en la primera edición de la gramática²²⁸ y se convierte en un lugar común para los gramáticos del momento.

El orden como disposición de elementos en la oración podía ser de dos formas:

- natural, regular o propio
- figurado o irregular

Esta distinción pasa a ser el fundamento que articula la sintaxis en dos tipos: sintaxis natural y sintaxis figurada. La sintaxis natural o regular responde a dos posibilidades:

a. Observar las reglas de la gramática. Así aparece en la gran mayoría de los gramáticos de uso.

b. Seguir el «común y regular modo de hablar», como señala Ballot (p. 124). Para este autor «no hay un orden fixo de colocar las palabras, ni reglas para invertirlas» (p. 149).

²²⁸ «Esta unión, trabazón, ó enlace, se llama entre los gramáticos *sintaxis*, ó *construcción*, y sus reglas se reducen á declarar el orden con que deben juntarse las palabras para expresar con claridad los pensamientos» (p. 232). Así aparece también en los diccionarios: «La ordenación que artificialmente tienen las cosas entre sí», DRAE *Usual-1780*, s.v. SINTAXIS.

En ambos casos –incluso tras el novedoso reconocimiento de Ballot– los autores adoptan una serie de principios que afirman extraer de la naturaleza misma de las cosas: se trata de una ordenación basada en la lógica, aunque también, en ocasiones, de un orden jerárquico no sólo lógico sino semántico; por ejemplo, se indica que el sustantivo antecede al adjetivo «porque antes es la sustancia que la calidad» o que el sujeto va antes que el verbo «porque antes es el agente que la acción» y así sucesivamente. Para Ballot, además, «las palabras deben seguir siempre el orden que llevan las ideas, guardando prioridad de tiempo, lugar, calidad, &c.; así diremos: *mañana y tarde, Dos años, tres meses, dos semanas y un día...*» (p. 150).

En principio, todo lo que no sigue ese orden es sintaxis figurada. Su objetivo es reducir las irregularidades sintácticas a un esquema regular por medio de ciertas figuras de construcción. En este apartado se recogen todas las desviaciones del orden natural o propio e intentan explicarse, aunque no desde una perspectiva puramente gramatical, sino desde el uso retórico²²⁹.

De nuevo, los autores optan por diversas posibilidades:

a. Considerar la sintaxis figurada como una desviación orientada a dar ‘gracia y ornato’, ‘elegancia’ o incluso ‘brevedad’, es decir, aproximarse de forma activa a la retórica (i.e. Delgado, Jaramillo, Torío, Ballot, Feliu).

b. Considerar la sintaxis figurada como desviaciones que es necesario explicar y regularizar, sin entrar en otras consideraciones (i. e. los compiladores o Díaz).

c. Considerar la sintaxis figurada como el resultado una ordenación ‘personal’: «cada uno ordena como mejor le acomoda según el juicio que haya formado de las cosas, o conforme al afecto que lo haya poseído...» (Herranz, p. 68)²³⁰.

De cualquier forma, los gramáticos coinciden en su totalidad al reducir esas desviaciones a cuatro: pleonasma, elipse, hipérbaton, silepsis. Es obvio que no todas ellas responden a una cuestión de orden, como el hipérbaton, sino que se trata de dar cuenta de las alteraciones sintácticas más habituales, recurriendo para ello a las herramientas retóricas²³¹.

²²⁹ Vid. CARRILLO, art. cit.

²³⁰ También Delgado hace una observación en este sentido: «Éste es el orden de la Gramática, pero cada uno lo ordena en la conversación como mejor le suena, y no se observa esta Sintaxis propia» (pp. 20-21).

²³¹ En opinión de Gómez Asencio (*Categorías...*, p. 80), «la *sintaxis figurada* permaneció en las gramáticas como rémora, como símbolo de la deuda que la Gramática había contraído con la Retórica por haber surgido en un principio con ella». La relación entre gramática y retórica –así como la relación entre gramática y lógica–, aunque puede suponer en cierto modo una *rémora*, una especie de secuela, entra

El orden tiene gran importancia también ya que sirve a los autores más tradicionales de manifestación de las relaciones de dependencia entre las palabras: «las que están antes rigen: las que están después son regidas» (Torío-1802, p. 378). Esto es una herencia directa de la tradición latina, ya que al ser el latín una lengua de orden fijo, la posición de la palabra constituía, junto con la flexión casual, la marca externa de la relación sintáctica entre dos palabras. La pérdida de importancia del orden es inversamente proporcional a la deslatinización de la gramática²³² y a la ampliación de contenidos propios de la sintaxis castellana; esto se aprecia vagamente en los autores considerados, aunque es más que evidente que docentes como Herranz apenas si le dedican unas líneas al principio del apartado sintáctico. Éste, además, con precisión de cirujano, distingue perfectamente entre tipos de sintaxis (según el orden) y partes de la sintaxis (según la relación que se establece entre los miembros de la proposición). Esta distinción no se hace hasta ese momento de forma clara –lo que crea bastante confusión en algunos casos, como en Delgado²³³– y lleva a establecer, además, una distribución de la doctrina sintáctica que responde al esquema general ya visto, por ejemplo, en San Pedro:

- Sintaxis natural, regular, propia	Sintaxis de concordancia Sintaxis de régimen [Construcción]
- Sintaxis figurada, irregular	Pleonasmo, elipse, hipérbaton, silepsis

dentro de una comprensión amplia de las disciplinas humanísticas. La gramática castellana, escolar, entra desde sus inicios en esa articulación, y con ella, entre otras cosas, se busca adquirir una competencia lingüística o literaria, es decir, se orienta hacia la maestría del discurso y la composición castellana, concebidos como ejercicios literarios. La imitación es la clave de este aprendizaje: se trata de familiarizarse, por la lectura y la explicación, con los textos clásicos, de interiorizar y reproducir los procedimientos o lo que es lo mismo, se sigue el modelo retórico. Esto afecta principalmente, a los autores de secundaria, inmersos en el engranaje de las *Bellas Letras*. La cada vez mayor autonomía de la gramática castellana, especialmente en los primeros estadios de formación, y la mecanización de un aprendizaje que pierde mucho de su valor como ‘formador del espíritu’ hará innecesarios los lazos entre las diversas materias humanísticas, y la deslatinización gramatical (GÓMEZ ASENCIO, «Lo latino...») se convierte también en una *desretorización*, que hace superfluo (prácticamente una convención) el recurso a las *figuras*.

²³² Entre los autores de secundaria –tratados un poco más adelante–, los gramáticos latinistas, como Sanchis, convierten el orden en el centro de su doctrina sintáctica.

²³³ El escolapio distingue, por un lado la *sintaxis propia*: «que ordena exactamente las partes de la oración según pide el orden de las cosas» de la *figurada*: «la que se aparta del orden natural en algún modo», y por otro, al igual que Gayoso, la *sintaxis intransitiva*: «quando el verbo no rige casos» (ésta puede ser de cuatro modos «que llaman concordancias, cuando el verbo no rige caso, o no es diferente del supuesto»: de nombre y articulo, de nombre y verbo, de sustantivo y adjetivo, de relativo y antecedente), de la *transitiva*: «Si hay regencia». No es muy claro, todo lo contrario. Se arma un lío entre propia y figurada, así como entre concordancia y régimen. Además, no explica el régimen, aunque sí introduce más figuras de construcción de lo habitual.

Es decir, los diferentes fenómenos sintácticos, principalmente la concordancia²³⁴ y el régimen, se dan en el seno de la sintaxis propia y se reduce la sintaxis figurada a una serie de figuras retóricas.

Esta pérdida de importancia de las cuestiones de orden, lleva a considerar como algo secundario, meramente estructural, la distinción entre sintaxis propia y figurada, centrando la atención del gramático en otras cuestiones de mayor enjundia y complicación.

1.4.2. Construcción

Muy vinculada a la cuestión del orden y, hasta cierto punto, sinónimas, aparece la noción de *construcción*. Es decir, se entiende la sintaxis como:

Modo de colocar las partes de la oración por el orden más adecuado, enlazándolas entre sí, de tal manera que expresen los pensamientos; á lo que llamamos también construcción (Anónimo-1792, pp. 55-56).

Destaca la inclusión de principios cognitivo-racionalistas junto a los puramente colocacionales u ordenadores en la definición, que no en el tratamiento, de la sintaxis; así como se puede apreciar, aparece en algunas gramáticas la idea de que la sintaxis no sólo trata de colocar o unir las palabras, el orden que han de seguir y las reglas que rigen ese proceso, sino que toda ella tiene un objetivo: expresar con claridad los pensamientos: «[sintaxis es] la que trata del modo de unir las palabras para expresar los pensamientos» (Herranz, p. 67).

Este tipo de definiciones, ofrecida principalmente por los compiladores, adopta el modelo clásico en el que la sintaxis era considerada como *construcción*, a la manera de Prisciano²³⁵.

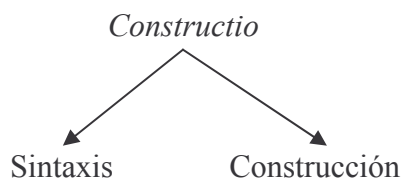
La identidad entre construcción y sintaxis es bastante habitual en los gramáticos de uso, ya que es lo que aparece en GRAE-1771²³⁶, modelo por excelencia²³⁷. Sin

²³⁴ No se va a hablar de la concordancia, pues poco o nada varía su tratamiento respecto de los autores del periodo anterior.

²³⁵ Su libro XVII se titula, precisamente, 'de constructione' y trata «de ordinatione sive constructione dictionum, quam Graeci σύνταξιν vocant» (p. 108).

²³⁶ También aparece así en los gramáticos del periodo anterior. Sin embargo, ya en el diccionario de la Academia de 1791, encontramos ciertas discrepancias en las definiciones, frente a lo que ocurre en las distintas ediciones de la gramática publicadas hasta ese año (1771, 1772, 1781 y 1786); en la voz SINTAXIS, aparecen dos acepciones diferentes: «Modo de coordinar las oraciones, o el tratado de

embargo, se produce a partir de 1796 una ruptura de la identificación clásica [*constructio* = sintaxis]:



Ballot adopta esta perspectiva en su definición: «Entiendo [por sintaxis] el segundo libro de la gramática, que señala la concordancia y el régimen, y el modo de coordinar las partes de la oración entre sí» (p. 124); es decir

Sintaxis = concordancia + régimen + construcción

Ahora ‘construcción’ no se entiende como término sinónimo de ‘sintaxis’, sino como una de las partes que la componen. La influencia de los teóricos franceses, como Du Marsais, es de vital importancia, pese a lo tardío de su admisión. La propia Academia, en su edición de 1796, elimina la noción [construcción = sintaxis] de su definición y añade el subapartado ‘construcción’²³⁸.

Para Ballot, la construcción se dirige a dar cuenta de las diferentes posibilidades combinatorias que ofrece una misma estructura, esto es, una cuestión de orden y colocación:

P. Es lo mismo régimen que construcción?

R. No, pues quando decimos según estas tres combinaciones: *Me salgo a divertir, Sálgome a divertir, Salgo a divertirme*, hay tres distintas construcciones, pero no hay más que un solo régimen (p. 149)²³⁹.

gramática, que enseña los casos que pide cada verbo y las oraciones latinas. *Constructio*» y «La ordenación que artificialmente tienen las cosas entre sí. *Sintaxis*»; mientras que la voz CONSTRUCCIÓN aparece definida como «la recta composición de las partes de la oración entre sí. *compositio, constructio*».²³⁷ Incluso los compiladores posteriores a 1796 no varían la definición (v. gr. Rubel).

²³⁸ «La construcción de las partes de la oración es otra especie de dependencia que las une, no con tanta precisión como el régimen, sino con alguna mayor anchura y libertad; ya añadiendo unas, ya introduciendo otras entre las que van enlazadas por el régimen, para dar energía a las oraciones, y evitar la uniformidad que resultaría, si se guardaran constantemente en el uso las reglas del régimen y concordancia de las palabras» (pp.326-327). Domínguez Caparrós (art. cit., p. 102), indica que GRAE-1796 aumenta la sintaxis en dos capítulos respecto de 1771: así, lo que se incluía en el capítulo del régimen y construcción natural en la primera edición se convierte en 1796 en tres capítulos: de la concordancia, del régimen de las partes de la oración y de la construcción. Resalta el autor el aumento considerable que suponen estos cambios, en especial en el capítulo del régimen.

²³⁹ Cómparese con el ejemplo ofrecido por Du Marsais (extraído de Cicerón): *accepí litteras tuas, tuas accepí litteras* y *litteras accepí tuas*, donde el teórico francés, al igual que el gramático catalán, observa idéntica sintaxis (idéntica relación de las palabras entre ellas) y, en consecuencia, el mismo significado (*he recibido tu carta*), pero distinta construcción (*arrangement*). Vid. SAHLIN, *op. cit.*, p. 57 y también cap. III.

Sin embargo, para Herranz, como para la docta Institución, se trata de ampliación del régimen, o *régimen segundo*. Esto es, en el subapartado ‘régimen’, llamado también régimen primero, se establecen las posibilidades de combinación entre las palabras, es decir, qué palabras son regentes y cuáles regidas y cuál es la naturaleza de esa relación. En la construcción, o régimen segundo, se ahonda en estas cuestiones y se desarrollan: ahora se trata de ampliación de la proposición básica, por expresarlo de alguna forma, de introducir toda una serie de posibilidades constructivas en el seno de la proposición más allá de los elementos básicos: por ejemplo, la construcción después del acusativo, es decir, la posibilidad de ampliar el término de acción o acusativo mediante términos indirectos²⁴⁰.

1.4.3. Régimen

Como se ha indicado más arriba, el régimen es, en general, la dependencia que tienen entre sí las palabras de la oración²⁴¹. Se trata de una relación jerárquica determinada por la posición que ocupan las palabras en la oración, es decir, por una cuestión de orden (*vid. supra*). Sin embargo, para algunos autores, no se trata completamente de una dependencia basada en el orden, sino también de una dependencia semántica: «de manera que aquella palabra u oración cuyo sentido está pendiente de otra oración o palabra, se dirá que está regida de ella» (Torío-1802, pp. 378-379)²⁴².

²⁴⁰ Para Gómez Asencio la construcción vendría a ser «una modificación del régimen permitida por la lengua y consistente en romper la precedencia inmediata o en añadir palabras a las parejas regidas por precedencia inmediata. La construcción no es, pues, más que la *combinación y composición de varios regimenes*» (*Categorías...*, p. 54).

²⁴¹ El concepto de *régimen* surge en la gramática clásica vinculado, principalmente, a la relación que se establece entre un verbo y un nombre; así, ya aparece en Apolonio Díscolo (s.II) y posteriormente en las *Institutiones Grammaticae* de Prisciano (s. IV), quienes utilizan diversas denominaciones para esta relación. Parece ser que los términos *regencia* y *régimen* se forjan en las gramáticas didácticas de la Edad Media, sustituyendo a los *exigere*, *adiungi*, etc., usados por el gramático latino, y que aparecen entre otros, en Nebrija: «sigue se del caso con que se aiuntan los verbos después de sí» (*Gramática castellana*, IV, p.219), aunque el gramático español utiliza también en alguna ocasión el término *regir* (p. 221). El régimen era entendido como una variación formal que sufren las palabras, como una dependencia de casos por parte de la palabra ‘subordinada’; de ahí que la variación casual fuera estudiada dentro de los accidentes del nombre. Si bien Nebrija y Correas ya apuntan algunas ideas acerca de la dependencia de los casos, es a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, con Benito de San Pedro, cuando el régimen cobra una importancia capital dentro de la sintaxis y cuando se comienza abandonar la perspectiva formal en favor de una perspectiva sintáctica y semántica.

²⁴² La influencia en este punto de la obra de Muñoz Álvarez en Torío es más que evidente, dadas las coincidencias entre ambos autores (compárese con el apartado dedicado a la sintaxis en el andaluz, *infra*); esta influencia se manifiesta en la fractura entre la edición citada y su primera edición que sólo contempla aspectos de orden. Además de esto, en esa primera edición apenas trata la temática del régimen,

Los gramáticos docentes, aunque no abandonan del todo la característica explicación por medio del recurso a los casos, organizan la sintaxis de regencia alrededor de las diferentes clases de palabras: «[régimen es] la propiedad, que tienen las palabras o partes de la oración de regir casos; o bien la relación o dependencia de unas palabras con otras» (Ballot, p. 132)²⁴³. Desde esta perspectiva, establecen una distinción entre palabras *regentes* y palabras *regidas* (Ballot, Torío-1802, Herranz); en general, todos admiten que tanto el nombre sustantivo como el verbo pueden ser regentes²⁴⁴. Se suele admitir también la regencia de la preposición y la conjunción sobre otras clases de palabras e incluso oraciones, aunque no es éste el caso de Torío-1802 o Ballot; éste último considera la conjunción incapacitada para el régimen «consistiendo su empleo solo en unir y dividir las partes de la oración» (p. 148).

Especialmente interesante resulta la cada vez mayor importancia del verbo como elemento rector, dado que refleja un aspecto de gran interés que asoma ya en las gramáticas de esta etapa, y al que se ha hecho referencia al hablar de la gramática de San Pedro: la ampliación del concepto de régimen a categorías superiores a la palabra.

1.4.4. De la palabra a la oración

El objetivo de la sintaxis es la oración perfecta en la más pura línea clásica, la cual, en principio, se concibe únicamente como ‘recipiente’ en el que esas palabras desempeñan sus funciones y, por tanto, como un complemento a la Analogía:

M. En cuántas partes se divide la gramática?

D. En dos: la primera trata del número, propiedad, y oficio de las palabras, y la segunda del orden y concierto que han de tener entre sí.

M. Las palabras ordenadas cómo se llaman en nuestro idioma?

D. Oración (Jaramillo-1793, pp. 20-21).

limitándose a cuestiones de concordancia y de posición (quién va delante y quién detrás, pero sin señalar dependencias).

²⁴³ Aquí es necesaria una matización: aquellos autores que realizan obras orientadas con exclusividad a la primera formación, esto es, los que integran la gramática en la enseñanza de la lectura y la escritura (los compiladores, Jaramillo-1793 o Torío-1798) minimizan al máximo este apartado, limitándose a dar una definición genérica y un ejemplo; dicho ejemplo consiste en una oración más o menos larga que se descompone en sus elementos constitutivos, los cuales se analizan morfológicamente. Se trata de un ejercicio de reconocimiento de formas (al estilo de los ejercicios para el latín) y no de un análisis sintáctico propiamente dicho.

²⁴⁴ Díaz limita la cuestión al verbo y describe dos tipos de regencia posibles: directa «que es entre el verbo activo y su caso de acusativo», e indirecta «es la que se halla entre el verbo y los casos de genitivo, dativo y ablativo» (p. 67).

Esto se traduce en una explicación de las relaciones palabra-palabra, ya sea en relación con sus morfemas flexivos –concordancia–, ya sea referida a la relación de dependencia que se establece entre ellas –régimen–, sin prioridad de ningún elemento específico, dado que la concepción puramente lineal no permite que haya en la oración un elemento más importante que otro fuera de la relación bimembre (i. e. nombre-sujeto → verbo; sustantivo → adjetivo, etc.) o, en contadas ocasiones, trimembre (i. e. verbo → [preposición → nombre]).

La ampliación de la noción de régimen a unidades mayores que la palabra, el abandono de una perspectiva colocacional en favor de una visión semántica de las relaciones y la admisión del valor central del verbo en la estructura oracional van a ser las principales razones del cambio y su clave hay que buscarla en las innovaciones pedagógicas orientadas a un mayor y mejor conocimiento de la estructura del castellano.

En propiedad, no se trata de lo que se puede entender actualmente, desde la perspectiva tradicional, como relaciones oracionales de coordinación o subordinación, sino más bien de la relación de dependencia que un verbo establece con otro verbo en el seno de la oración. Dejando a un lado el esquema *verbo personal - infinitivo* (ya sea por medio de preposiciones o sin ellas), el esquema que recogen la mayoría de estos autores es *verbo - que - verbo*. Los gramáticos en los que la tradición latina tiene un peso mayor recogen este esquema como un tipo de oración de infinitivo, el denominado infinitivo concertado. Es el caso de Torío-1798 (p. 370) o de Herranz (p. 79)²⁴⁵.

Algunos autores aluden explícitamente a la dependencia oracional, y no sólo a la regencia de un verbo sobre otro, como se aprecia en la definición misma de régimen de Torío (*vid. supra*); este autor, en su definición de oración, señala: «si no depende de otra se llama *principal*. Si depende de otra se llama *incidente*» (1798, p. 366). Esta perspectiva se ve reforzada por la posición del verbo como elemento rector de la oración; así se observa, por ejemplo, en el mismo Torío, quien distingue claramente entre *periodo* y *oración*: «[periodo es] un ajuntamiento o unión de palabras que contienen sentido perfecto. [El periodo se compone] de miembros que se llaman *oraciones* (...) las cuales son tantas cuantos son los *verbos determinados* que contiene el periodo» (*id.*). Esta idea posibilita la aparición un apartado nuevo en la sintaxis

²⁴⁵ La gramática académica de 1796 amplía considerablemente este punto, ya dejando de lado la consideración de este tipo de regencia como oraciones de infinitivo, introduciendo cuestiones sobre el modo del verbo dependiente o subordinado.

destinado a la oración²⁴⁶, donde se introducen diversas clasificaciones de las oraciones, según su verbo y según la conjunción que las introduce, lo cual es muy novedoso. ¿A qué se debe esto? ¿Qué genera la necesidad de clasificar las oraciones, tipificarlas y determinar cuál es su composición según el tipo al que pertenecen? La respuesta, nuevamente, hay que buscarla en el didactismo y en la aparición de una técnica nueva, un dispositivo escolar: el análisis gramatical²⁴⁷.

Lo que en principio no es sino una forma de ejemplificar la teoría sintáctica (aunque en muchas ocasiones se trata de un análisis morfológico) se convierte en un ejercicio razonado destinado a consolidar el dominio de las estructuras sintácticas. Para Herranz, se trata de

el examen que se hace de alguna proposición o periodo considerando por menor las oraciones de que consta, si son primeras o segundas, si naturales o figuradas, con expresión de las partes que las constituyen, y de la concordancia, régimen y construcción que recíprocamente tengan entre sí (p. 84).

Es decir, de un ejercicio puramente gramatical de segmentación y descripción formal de textos, que más adelante dará paso a la producción. La necesidad, por tanto, de una taxonomía que dé cuenta de todas las posibilidades combinatorias, tanto de palabras (aparición de las nociones de *régimen principal*, *régimen secundario* o *añadido*, *circunstancia*, etc.) como de oraciones, se hace obligatoria en pro del didactismo²⁴⁸. Los autores generalmente señalan una primera división de las oraciones en *primeras* y *segundas*, una clasificación según el verbo: *de sustantivo*, *activas*, *pasivas*, *de infinitivo (que + verbo)*, *de relativo*, *de futuro*, *de infinitivo activa y pasiva*, *de gerundio* y *de participio*. Tras esto, se señala una división según la conjunción «significando las conjunciones las qualidades de aquellas ideas que expresan las oraciones»²⁴⁹.

²⁴⁶ Díaz lo denomina «Especies de oraciones que entran en el discurso y qué cosa sea el periodo» (p. 69).

²⁴⁷ Cfr. CHEVALIER, J.CL.: «Analyse grammaticale et analyse logique, esquisse de la naissance d'un dispositif scolaire», *Langue Française*, 41, 1979, pp. 20-34.

²⁴⁸ Cunde el ejemplo de Du Marsais, quien estipula que las proposiciones pueden ser analizadas según diversos puntos de vista que conducen a diferenciar la *proposición absoluta* frente a la *relativa*, *explicativa* frente a *determinativa*, *principal* frente a *incidente*, etc. Además, se pueden clasificar las proposiciones compuestas en función del valor de la conjunción que las introduce, como *condicionales*, *causales*, *adversativas*, etc. Se trata, como en otras ocasiones, no de copia o influencia directa del autor francés, sino de una reelaboración en la que es de gran importancia el peso de la sintaxis latina.

²⁴⁹ Esta división aparece ya en GRAE-1796, de donde la toma, por ejemplo, Rubel.

Ballot, por su parte, introduce un apartado independiente de la sintaxis (y aún de la propia gramática), denominado «Breve tratado del discurso gramatical» donde pretende «dar algunas instrucciones (...) para que puedan expresar [los escritores oscuros] sus pensamientos con más claridad, limpieza y distinción» (p. 156). El catalán analiza aquí los componentes del discurso semánticamente activos, esto es, capaces de expresar ideas (sujeto, verbo, atributo y término de la acción), así como las diferentes posibilidades combinatorias de éstos en el discurso (de menor a mayor importancia: incisos, miembros, periodos y oraciones), todo ello acompañado de las prácticas correspondientes.

Con todo, la inclusión en estos autores de una cierta terminología (*sujeto, predicado, atributo, circunstancia*, etc.) no supone la adopción de un criterio funcional, sino que se trata de una explicación básicamente semántica, o semántico-formal (e incluso colocacional): «[el sujeto de una oración] es un nombre substantivo, o pronombre, que denota la persona o cosa, que hace lo que el verbo significa» (Ballot, p. 157); «[sujeto es] la persona que debiendo estar naturalmente antes del verbo ejercita el significado del mismo verbo» (Torío-1802, p. 377); «[Circunstancia es] todo lo que no es sugeto (*sic*), ni verbo, ni predicado, como los *dativos, genitivos, &c.*» (Torío, *id.*).

Como conclusión a la sintaxis en los autores de primeras letras, se destaca que la teoría sintáctica del castellano evoluciona porque se utilizan viejas respuestas a nuevos problemas y el traje latino no acomoda bien al cuerpo castellano. Así, se opta por ir adecuando conceptos y técnicas a la realidad de la lengua para poder explicarla mejor y proporcionar al alumno toda una serie de recursos teóricos que le permitan aproximarse con facilidad al hecho lingüístico, tanto desde el punto de vista del receptor como desde el punto de vista del emisor. La introducción de la práctica del análisis conlleva una organización más rigurosa de los diversos aspectos que hasta ese momento se situaban en el marco de la sintaxis y la aparición de nuevos conceptos y, por tanto, una ampliación necesaria e inevitable de la doctrina sintáctica²⁵⁰.

²⁵⁰ Hemos reducido bastante el apartado dedicado a la sintaxis, dado que la mayoría de los puntos aquí resumidos son tratados más adelante por los autores de secundaria, algunos de ellos artífices de los conceptos, nociones, etc., expuestos aquí.

1.5. Conclusiones

La gramática de las primeras letras presenta un alto grado de homogeneidad; cuando esta se rompe, o los autores se separan de una cierta línea (generalmente, academicista), se trata de motivos externos a la propia teoría, esto es, filiaciones institucionales, objetivo específico de la obra, (des)vinculación con otras áreas de las humanidades, etc.

Esta homogeneidad se justifica por la adecuación de las obras a ciertas pautas pedagógicas que vienen exigidas el propio nivel educativo de aplicación del manual, la concepción práctica de la gramática (medio para el correcto aprendizaje de la lecto-escritura) y la fuerte dependencia teórica de las obras de la Academia Española. Los gramáticos docentes no buscan realizar una labor normativa, puesto que eso ya lo hace la docta Institución, y sus manuales se presentan como métodos de estudio de la gramática, un complemento de la labor del maestro, a quien corresponde ampliar los puntos expuestos en él. Todo ello conlleva una simplificación en los contenidos que se evidencia perfectamente en la labor de los compiladores, quienes continúan un mismo modelo sin apenas más variaciones que el número de ejemplos aportado, la distribución, etc.

Del mismo modo, la sumisión al objetivo didáctico provoca una ausencia casi total de crítica. El sistema de los autores de primeras letras, en este sentido, adopta un cariz casi lexicográfico, en tanto que elaboran principalmente definiciones que en ocasiones amplían con explicaciones adicionales, excepciones, etc. Dichas definiciones se construyen de forma aislada, *ad hoc*; esto es, no intentan dotar a su tratado de coherencia interna, más allá de una recurrencia formal que emana de la sumisión a los principios básicos del texto escolar (sencillez, brevedad, etc.). De este acriticismo se deriva, en ocasiones, incoherencia y una cierta pobreza metodológica, ya que se asumen conceptos sin una base teórica adecuada que los sustente (v. gr. *verbo sustantivo*) y se elude su descripción o ésta resulta insuficiente.

En cierta medida, hay que excluir en este punto a Ballot, que desarrolla varios niveles explicativos diferentes; a Jaramillo, que elabora un sistema gradual tripartito; a Herranz, que compone un manual totalitario destinado a ser dosificado por el profesor; a Díaz, cuyo manual, al igual que el de Ballot, se destina a ser continuado por el

aprendizaje del latín, y a Torío, cuyas obras tienen un destinatario inicial adulto, que transmitirá los conocimientos contenidos en la obra al alumnado infantil. En estos autores se pueden encontrar apreciaciones interesantes y con visos de originalidad, derivadas del recurso a fuentes autóctonas y foráneas, y no únicamente a la Academia (o el entronque con la tradición nebrisense que supone la influencia de Gayoso en Balbuena, Delgado y Feliu). Dichas fuentes pertenecen de igual modo al terreno escolar, preferentemente manuales que hemos catalogado en el estadio educativo superior, como son Jaramillo-1800 o Muñoz (Torío-1802, Herranz), u obras extranjeras destinadas asimismo a la educación como Blair (a través de Jaramillo-1800) o De Wailly (Díaz, Ballot). También es posible hallar en estos autores ciertos rasgos del enciclopedismo y de las ideas de Du Marsais, aunque con toda probabilidad se trata más que de una fuente directa, de una reelaboración a partir de otras fuentes, como ocurre en los autores del periodo anterior. Sin embargo, no hay que llamarse a engaño; cualquier acercamiento a las nuevas corrientes teóricas que recorren Europa se realiza siempre desde la particular óptica del docente; ya se vio en San Pedro: no hay una verdadera intención de ‘modernización’ de la gramática, entendiendo como tal un deseo explícito de aplicar las nuevas corrientes y sus avances en la explicación lingüística, sino, tan solo, suministrar las reglas necesarias para el correcto dominio idiomático –esto es, una ausencia casi total de especulación gramatical–; una compostura del traje para adaptarlo a los nuevos tiempos –una mala interpretación, si se prefiere–, pero el mismo traje, al fin y al cabo.

Todo ello se encamina hacia la fundación de la gramática escolar del español como género gramatical propio, caracterizado en gran medida por el formulismo y la convención, la simplificación teórica y la apertura hacia los aspectos prácticos (análisis y creación), oculta en los autores que inician el grupo, pero patente en los últimos, como Herranz.

2. GRAMÁTICAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Los gramáticos que integran este grupo son, cronológicamente, Castillo (1787), González Valdés (1791 / 1798), Sanchis (1795), Muñoz (1793 / 1799), Jovellanos (*circa* 1795), Jaramillo (1800), Mata (1805) y Anónimo-1813.

En el grueso de obras consideradas, estos manuales se caracterizan por su mayor diversidad; esto es, si entre los gramáticos de primeras letras se da un acercamiento más que evidente tanto en la estructura externa de los tratados como en las fuentes exhibidas, los gramáticos de secundaria adoptan un posicionamiento más individualista, muy influenciado por el objetivo particular de su manual.

El análisis efectuado es genérico, esto es, al igual que se ha hecho con los gramáticos de primeras letras, se describen los tratados sin el detalle que se ha procurado en los autores del primer bloque –núcleo principal de esta investigación–. Por ello, esta parte se limita a describir las obras y a analizar sus aportaciones teóricas de interés dentro del marco de la gramática escolar¹.

¹ Es objetivo de esta doctoranda realizar en un futuro cercano trabajos individuales sobre cada uno de estos autores.

2.1. Los tratados

2.1.1. Castillo

La Cartilla de la lengua castellana; método breve y fácil para poder ser gramático: obra muy útil para todos, particularmente para los que tienen a su cargo la instrucción de la juventud; pues con ella pueden facilitarles el estudio de las lenguas Latina, Francesa, Italiana o cualquier otra (Madrid, Pantaleón Aznar, 1787), es un manual muy sencillo e iniciación gramatical destinado a facilitar el estudio de las lenguas modernas; se ocupa únicamente de las partes de la oración, con una breve explicación sobre la ortografía.

En cuanto a su estructura externa, se trata de un manual en 8°. Consta de setenta y ocho páginas (+ prólogo) dispuestas en tratados sin numeración. El tratado primero (el único numerado) engloba la definición de gramática y las cuestiones ortográficas; a partir de él se suceden los tratados siguiendo la distribución de las partes de la oración: del artículo (pp. 10-18), del nombre (pp. 18-24), del pronombre (pp. 24-33), del verbo (pp. 33-51), del participio (pp. 51-53), de la preposición (pp. 54-55), de la interjección (p. 58), de la conjunción (pp. 59-60). Las últimas páginas las destina a los cuadros con la conjugación verbal. No hay apartado con epígrafe para el adverbio, ya que lo trata conjuntamente con la preposición (pp. 55-58).

En general, destaca la ausencia de cuadros o tablas; en su lugar se prefieren enumeraciones de este tipo: «Nominativo, la mujer : Genitivo, de la muger : Dativo, a la muger : Acusativo, la muger : Vocativo, o muger : Ablativo, de la, o por la muger» (p. 17).

En cuanto a las fuentes, la única cita explícita corresponde a la Academia, aunque su influencia es limitada; también admite haberse valido «de los mejores AA. y de todo aquello que he oído y observado con madurez y juicio» (fol. 5r). El autor se decanta, en general, por las soluciones más tradicionales; en especial se hace eco de la gramática de Gayoso en bastantes momentos. Sin embargo, como ocurre en el gramático de Alvergüería, aparecen en la obra de Castillo algunas notas que le sitúan en la órbita de la tendencia racionalista. Así, por ejemplo, su clasificación inicial de las palabras como manifestación de los distintos movimientos del alma, o su rechazo por las reglas.

2.1.2. González Valdés

La *Gramática completa grecolatina y castellana* (Madrid, Imprenta Real, 1798), de González Valdés², es un tratado para el aprendizaje de las lenguas clásicas en el que la inclusión de la gramática castellana responde a cuestiones propedéuticas: la adquisición de los recursos gramaticales (términos, conceptos, etc.) necesarios para facilitar el aprendizaje del latín; aunque no falta por parte del autor la manifestación del deseo de que los alumnos se perfeccionen en el uso del propio idioma.

Se trata de una obra amplia en la que el peso mayor lo detenta la lengua latina, relegando al griego y al castellano al papel de acompañantes. El griego apenas asoma en la mayoría de los casos, y es el castellano el que aparece junto al latín bien para traducir los ejemplos aportados, bien para explicar las diferencias entre ambas lenguas³.

Se distribuye de la siguiente forma:

- Dedicatoria a Campomanes (sin paginar, 4 págs.).
- Prólogo (sin paginar, 4 págs.)
- Calificaciones de esta gramática (sin paginar, 3 págs.)
- Definición de gramática (elemental y sublime), división y explicación de las ocho partes de la gramática (pp. 1-13)
- Libro primero: Analogía grecolatina y castellana (pp. 14-95), incluye diversos capítulos sobre los accidentes de nombres, pronombres y participios, los cuadros y explicaciones sobre las diferentes declinaciones para las tres lenguas y las cuestiones relativas al verbo (accidentes, conjugación y paradigmas, auxiliaridad, irregularidad, impersonalidad, etc.).
- Libro segundo: Etimología grecolatina de las partes de la oración (pp. 96-121). Etimología de la lengua castellana (pp. 121-130): incluye la composición de las diferentes partes de la oración, así como la derivación.
- Libro tercero: Prosodia grecolatina (pp. 131-145). Prosodia de la lengua castellana (pp. 146-147)

² Este tratado forma parte de los corpora estudiados por Zamorano y Gómez Asencio en sus tesis doctorales.

³ Recuérdese que el autor marca con un asterisco todas aquellas cuestiones consideradas de menor importancia y, por tanto, suprimibles para aligerar la explicación y posterior memorización por parte del alumnado. Los aspectos gramaticales concernientes únicamente al español llevan, en muchos casos, esta marca.

- Libro cuarto: incluye la construcción grecolatina, dividida en dos apartados: «De la construcción de la lengua latina común a la castellana» (pp. 148-185) y la «Construcción metódica de la lengua castellana para traducirla en latín» (pp. 185-195). En este último libro aparece también el careo de palabras indeclinables latín-castellano (habla también del griego, pero apenas hay ejemplos, pp. 195-282), el arte métrica grecolatina (pp. 282-290), arte métrica castellana (pp. 290-296), un extracto de retórica (pp. 296-309) y un breve apéndice de ortografía y puntuación (pp. 310-311).

Es una gramática con numerosos ejemplos, en la que alternan redonda y cursiva para diferenciar las lenguas (cursiva para latín y griego, redonda para castellano en las comparaciones), introducir términos, etc. Abundan los cuadros y las listas. Para el latín (y en el caso de los verbos también para el castellano), utiliza un tipo distinto de letra para diferenciar la raíz de la desinencia (v. *gr. hubimos (...) sido fortificados*, p. 67). Además de esto, el texto está plagado de abreviaturas de todo tipo⁴ (i. e. «Son neut. solamente cualesq. subst. que se hallan en los autores con adj de la I.^a espec. de neut. en nomin. y voc. sing. (...)» p. 34), lo que muestra de forma clara que no se trata de un manual destinado a niños de corta edad, principiantes en las lides estudiantiles, sino a alumnos ya formados previamente y capaces de interpretar sin error las marcas textuales que ofrece el autor.

En cuanto a las fuentes, no hay ninguna cita explícita (sí referencias dispersas a ‘otros gramáticos’), pero se aprecian similitudes con la tendencia puertorrealista en muchos momentos. Se considera que esta influencia, muy probablemente, se deba a la consulta por parte de González Valdés de tratados escolares elaborados en la estela de los continuadores de Port-Royal, más que por consulta directa –dadas las diferencias– de la *GGR*.

2.1.3. Sanchis Abella

Como en el caso de González Valdés, los *Principios de Gramática Castellana y Latina* (Valencia, Hermanos de Orga, 1795) y la *Explicación de los principios de la gramática castellana y latina* (Valencia, Francisco Burguete, 1795), de Sanchis Abella⁵,

⁴ Dichas abreviaturas se han abierto para simplificar la comprensión de las citas.

⁵ No hay estudios sobre este autor y su obra.

son tratados para el aprendizaje de las lenguas clásicas en los que se introduce la gramática castellana como punto de partida o apoyo básico, más que como objeto del aprendizaje; el grueso de la descripción corresponde a la lengua latina, hasta el punto de que en la primera de las dos obras apenas hay un par de comentarios referidos con exclusividad al castellano⁶.

Se trata de manuales complementarios, muy simplificados ambos como corresponde a tratados pensados y confeccionados por un maestro para ser usados en su propia escuela, esto es, serán completados con la explicación oral⁷. Esta complementariedad se refleja claramente en la estructura del tratado: los *Principios*, el manual principal (71 páginas), se compone principalmente de cuadros y breves reglas, sin demasiada extensión teórica, mientras que la *Explicación* es justamente, como su título indica, un comentario de esos cuadros y reglas⁸ (42 páginas); esto lleva al autor a componer su obra como un diálogo, en el cual el alumno pregunta y el maestro responde (p. 5)⁹. En cuanto a la tipografía, introduce la terminología gramatical en cursiva, así como los ejemplos¹⁰.

Los contenidos se distribuyen en dos partes; en la primera aparece la explicación de las clases de palabras ordenada en cinco tratados¹¹: Tratado 1º: «De la gramática, su oficio y medios de cumplir con él»: se trata de un capítulo introductorio en el que, además de definiciones de tipo general, aparecen pautas metodológicas de diverso tipo (pp. 5-11). Tratado 2º: nombre y pronombre (pp. 11-16). Tratado 3º y 4º: verbo¹² (pp. 16-32). Tratado 5º: partes indeclinables (preposición, adverbio, conjunción e interjección) y grados de la comparación (pp. 33-39). En la segunda parte se introducen diversos aspectos de didáctica -principalmente del latín, aunque hay cuestiones aplicables al castellano- (tratado 1º), así como la teoría sintáctica (tratados 2º, 3º y 4º). El último tratado de esta parte aborda de forma general las cuestiones gráficas (escritura, ortografía), la explicación del sistema numérico árabe y romano, así como

⁶ En este trabajo se ha estudiado la segunda de las dos obras, con ocasionales alusiones a la primera. Se cita con número de página en el primer caso y con la marca *P.* y número de página en el segundo).

⁷ *Vid.* punto 3.3.1.1. de la Primera Parte.

⁸ Se remite constantemente a esos cuadros y reglas que aparecen en los *Principios*: «En castellano hay solo una *regla* [para la declinación], véase la pág. 7 de los *Principios*, y en latín hay cinco *reglas*, y algunas duplicadas, véase la pág. 8. y 9. del citado libro» (p. 13).

⁹ Todas las preguntas aparecen numeradas -hasta un total de 108- y, a excepción de las del primer capítulo, se lleva un doble cómputo: el primer número marca la posición de la pregunta en el capítulo correspondiente y el segundo en el grueso de la obra.

¹⁰ Todo ello aparece explicado al principio de la obra, justo antes de iniciar el primer tratado.

¹¹ Al final aparece una explicación del calendario romano.

¹² En el 4º introduce también el participio.

las indicaciones del maestro para comprobar el grado de conocimiento adquirido por el alumno de la materia en cuestión. Por último, incluye un índice de contenidos y otro de preguntas.

Sanchis no cita fuentes, aunque se observa un acercamiento entre su obra y la de otros autores del periodo, como Puig o González Valdés (v. gr. en la clasificación de las palabras, la noción de ‘partícula’, etc.).

2.1.4. Jovellanos

Los *Rudimentos de Gramática Castellana* (circa 1795) aparecen dentro de una obra titulada *Curso de Humanidades Castellanas*, pensada y escrita por Jovellanos para su utilización en el Real Instituto Asturiano de Mineralogía. Los *RGC* se presentan como una obra breve, más una guía para la docencia que un manual *stricto sensu*, a lo largo de la cual el autor / maestro deja entrever las explicaciones orales que la sustentan¹³.

En cuanto a su estructura externa¹⁴, los *RGC* se inician con unos preliminares donde el asturiano explica la diferencia entre principios generales y particulares y determina la finalidad de las lecciones de gramática castellana. La gramática se divide en dos bloques, sin epígrafe el primero, en el que se definen y describen las clases de palabras por separado y, con el título de «Sintaxis o Construcción» el segundo, mucho más breve.

No hay cuadros ni listas exceptuando la «cartilla de los verbos irregulares» (pp. 110-111). Los ejemplos se extraen de la literatura española (Cervantes, Meléndez, Villegas, Solís)¹⁵, de los propios discursos del autor (v. gr. p. 114) y de traducciones de autores latinos (v. gr. Cornelio Nepote, p. 109).

¹³ Recuérdese que fue inicialmente el propio Jovellanos quien impartió las clases de gramática en el Instituto y que, según refleja en sus *Diarios*, la redacción de los *Rudimentos de Gramática General* (*RGG*) y de los *RGC* se realizó al hilo de esas clases iniciales.

¹⁴ Como ya se indicó, hemos consultado la edición de *BAE*, por lo que las apreciaciones sobre la estructura externa del tratado se basan en esa edición. No hemos logrado averiguar si el *Curso* llegó a ser publicado como manual; es probable que entre 1794 y 1803 (periodo inicial del Instituto), los diferentes docentes (en sus inicios, el propio Jovellanos y el francés Lespardat) explicaran las lecciones a partir de las notas manuscritas elaboradas por Jovellanos. El método seguido en las clases parece apoyar esta teoría ya que, como es habitual en la época, los alumnos no trabajan sobre el manual sino que toman la teoría al dictado.

¹⁵ En el *Tratado del Análisis del Discurso*, Jovellanos analiza el discurso de Ventura Rodríguez sobre el monumento de Covadonga, esto es, un contemporáneo y no, como se ha visto hasta el momento, un autor clásico. Asimismo, pese a que la mayoría de las citas son de Cervantes (muchas veces a través de Garcés), también aparece un fragmento de su amigo Meléndez Valdés (p. 109).

El autor no cita fuentes en los *RGC*, pero sí se tiene constancia de parte éstas, y del proceso de las primeras clases / redacción que llevó a cabo Jovellanos, gracias a sus *Diarios*¹⁶. En ellos el autor indica haber seguido a Condillac¹⁷ y a un autor escocés, Hugh Blair. Este autor escribió en 1783 unas *Lecciones de Retórica y Bellas Letras* que tuvieron un gran éxito editorial¹⁸; en España fueron traducidas por primera vez por José Luis Munárriz en 1798 y tuvieron sucesivas reediciones durante el siglo XIX¹⁹; además de esto, aparecen como manual de retórica en el *Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino* de 14 de octubre de 1824²⁰, lo que muestra la importancia y difusión que tuvo en nuestro país. Entre los autores españoles, Jovellanos admite haberse auxiliado con la GRAE²¹ y Garcés.

2.1.5. Muñoz Álvarez

La *Gramática de la lengua castellana: ajustada á la latina para facilitar su estudio* (Sevilla, Imprenta de Vázquez y Viuda de Hidalgo, 1793), así como su segunda edición la *Gramática de la lengua castellana: ajustada á la latina para facilitar su estudio, 2º edición corregida y mejorada por su autor, y aumentada con una noticia preliminar de las Humanidades, y un apéndice sobre el genio, idiotismos, edades y autores célebres de la lengua castellana, por D. Joseph Garci-Pérez de Vargas* (Sevilla, Juan de la Puerta, 1799) son manuales redactados para ser utilizados en las

¹⁶ El 12 de enero de 1794 indica: «Preparación para las lecciones de gramática general. El Blair y Condillac serán mis guías. La gramática de la Academia y Garcés mis auxilios» (pp. 526-527); sin embargo, el autor se lamenta de la falta de «gente con quien hablar para desenvolver mis propias ideas» (*id.*). Unos meses más adelante, en junio, señala «Extracto del tomo I del *Curso de Estudios* del abate Condillac, y preparación para trabajar las lecciones preliminares de Gramática Castellana. *Prólogo*» (p. 604). En otros escritos, Jovellanos también recomienda la obra del autor francés como en la *Memoria sobre la educación pública* (*apud, Del Despotismo ilustrado...*, p. 256).

¹⁷ *Cours...* Para las relaciones entre el francés y Jovellanos, puede consultarse GÓMEZ ASENCIO (*Categorías...*) y también NARVAJA, E.: «La reformulación de la *Grammaire* de Condillac en el *Curso de Humanidades Castellanas* de Jovellanos», *Histoire, Epistémologie, Langage*, Tomo XXIII, 1, 2001.

¹⁸ Aasrleff (*The study of language in England, 1780-1860*, Westport, Greenwood Press, 1979) señala que tuvo diez ediciones inglesas entre 1783 y 1806.

¹⁹ BLAIR, H. / MUNÁRRIZ, J.L. (trad.): *Lecciones sobre la Retórica y las Bellas Letras*, Madrid, Imprenta Real, 1804 [1783], 4 vols. Se ha consultado, asimismo, la traducción francesa realizada por M. Cantwell: *Leçons de Rhétorique et Belles-Lettres...*, Paris, Chez Gide, 1797, vol I.

²⁰ También en otros planes y listas de libros a lo largo del siglo XIX (véase VILLALAIN, *Manuales escolares...*, vol. II). Es una obra de cierto interés, dado que recoge las ideas de importantes autores ingleses como Harris o Adam Smith, franceses como Condillac, Du Marsais, Beauzée, Rousseau o los gramáticos de Port-Royal y también españoles, ya que cita entre sus fuentes al Brocense (*Op. cit.*, vol. I, p. XLVI).

²¹ Ridruejo en «Los *Rudimentos...*» establece un contraste entre la gramática académica y los *RGC*, mostrando tanto los puntos en que convergen como aquellos en los que divergen y estableciendo una teoría sobre la posible consulta, por parte de Jovellanos, de los materiales de la 4ª edición.

escuelas del autor y sus colaboradores, integrados dentro de un plan de estudios de las humanidades que parte y se estructura a partir de la lengua española y su gramática.

Ambos son tratados en 8° e incorporan únicamente los apartados dedicados a las categorías gramaticales (juntas o por separado), sin prestar atención a la ortografía. La segunda de las dos, sin embargo, amplía considerablemente sus contenidos, dando paso a la historia de la lengua –concebida, al igual que en San Pedro, como historia literaria– y a los particularismos lingüísticos. Esta parte es redactada, como ya se indicó, por Garcí-Pérez. Además de esto, la segunda edición se diferencia de la primera por el desarrollo que experimenta la sintaxis, que, al igual que ocurre con otros manuales contemporáneos, incluye la taxonomía oracional como parte de sus contenidos. Ésta gramática, como ha indicado Gómez Asencio²², presenta, además, toda una serie de novedades teóricas de interés.

La estructura de ambas es, dejando de lado las incorporaciones de 1799, similar:

a. 1793: Las partes introductorias incluyen un prólogo (4 págs. sin numerar), bastante convencional²³, una nota aclaratoria de las marcas textuales utilizadas y la fe de erratas (2 págs. sin numerar). Ya dentro de la gramática, las páginas 1 y 2 se dedican a una introducción en la que el autor encuadra la definición de gramática, la división de ésta la clasificación de las partes de la oración. El tratado se divide en dos grandes bloques, a imagen de GRAE-1771:

- De las partes de la oración separadas: artículo (p. 3); nombre (pp. 3-23); pronombre (pp. 23-30); verbo (p. 30-110), el gerundio y el participio (p. 35) son incluidos justo antes de los diversos cuadros y paradigmas, pese a que, propiamente, son categorías autónomas; adverbio (pp. 111-112); preposición (pp. 112-113); interjección (pp. 113-114); conjunción (p. 114). Incluye, asimismo, un apéndice con las ‘figuras de las palabras’ (pp. 115-116).
- Sintaxis: tras una pequeña introducción (pp. 116-117), la divide en dos partes Sintaxis regular o natural, que incluye la concordancia y el régimen (pp. 117-125) y sintaxis irregular o figurada (pp. 125-128).

²² «Una gramática rara...». Hasta donde sabemos, éste es el único trabajo sobre este autor.

²³ Muchas de las ideas que presenta ya están en el Nebrija de la *Gramática castellana*, como la utilidad de la gramática para aprender otras lenguas, la necesidad de fijar la lengua, la autoridad de griegos y romanos, etc. Asimismo, se hace eco de la Academia al indicar el interés del aprendizaje de la gramática para todo tipo de gentes.

b. 1799: Las partes introductorias se amplían considerablemente; incluye, en primer lugar, una sentencia en latín a modo de inicio y declaración de intenciones²⁴. El prólogo (5 págs. sin numerar) pierde gran parte de los rasgos convencionales que exhibía en 1793 y se convierte en un alegato en favor del tratado y del método de Muñoz (& Garcí-Pérez)²⁵. Por último, se incorpora a esta edición una «Noticia preliminar de las humanidades o Bellas Letras» (9 págs. sin numerar), elaborada por Garcí-Pérez²⁶. Dejando a un lado estas novedades, la estructura externa de la gramática presenta mínimas variaciones respecto de la edición anterior:

- De las partes de la oración separadas²⁷: artículo (p. 3); nombre (pp. 4-30); pronombre (pp. 30-30); verbo (p. 39-131); adverbio (pp. 131-133); preposición (pp. 134-135); conjunción (pp. 35-136); interjección (pp. 136). Las figuras no se incluyen ya como apéndice sino como apartado propio y las trata de ‘figuras de dicción’ (pp. 136- 139).
- Sintaxis: introducción (pp. 139-140); la sintaxis regular o natural incluye, además de los apartados destinados a la concordancia y el régimen, un apartado nuevo denominado «De las varias especies de oraciones» (pp. 140-161); sintaxis irregular o figurada (pp. 161-165).

Por último, se incluye el ‘Apéndice’ redactado por Garcí-Pérez, con numeración romana (51 págs.).

²⁴ Del *De tradentis disciplinis* (1531) de Luis Vives, lib. III. Es muy interesante que incluya una cita de este tratado, ya que en él, el humanista valenciano defiende que el maestro de gramática debe estar versado no solo «en la enseñanza de las letras y de las voces» sino también «en la inteligencia de las palabras y de todo el lenguaje, en el conocimiento de la antigüedad, de las historias, de las fábulas, de los poemas y por fin de la interpretación de todos los escritores antiguos» (*apud*, GIL, *op. cit.*, p. 244). Esta idea –el gramático-filólogo que domina la lengua en sus más diversos aspectos– se encuentra presente en esta segunda edición (probablemente por la incorporación de Garcí-Pérez) y motiva la aparición de diversos apartados en el manual que no son propiamente *gramática*. Esta idea está presente en San Pedro, el cual concibe la gramática no sólo como aprendizaje de los mecanismos de la lengua, sino como arquitectura integral de la lengua, el modo de entender y aprehender el ‘edificio lingüístico’, lo cual incluye su historia y su literatura. Garcí-Pérez conocía, muy probablemente, la gramática del trolense, obra que aparece citada en el prólogo y de la que debió servirse para elaborar el apartado dedicado a las edades y autores célebres de la lengua castellana (pese a indicar Muñoz su inutilidad para el tipo de enseñanza a la que se aspira).

²⁵ Ya se comentó en la primera parte.

²⁶ De nuevo, se introduce con una cita en latín (Ovidio, *Pónticas*, lib. 2, epístola 9), que da muestra de una pretensión de mayor erudición. A este respecto, la primera edición es una gramática que no se aleja demasiado en sus planteamientos generales de la gran mayoría de obras analizadas. Sin embargo, la segunda edición entra dentro de un pequeño núcleo de tratados que buscan un acercamiento cualitativo a la latinidad, a la expresión de la latinidad: no se busca únicamente el perfeccionamiento en los usos lingüísticos en todos sus aspectos sino también la introducción la lengua española en las altas estancias de las humanidades.

²⁷ Conserva este epígrafe, pese a que en la Introducción indica claramente que ésta parte se denomina analogía o etimología (*vid. infra*).

El autor realiza, por una parte, una definición de tipo lexicográfico que se marca tipográficamente (aparece en cursiva) y luego la amplía con explicaciones adicionales (en redonda) y ejemplos; así, se lleva a cabo una selección de términos y definiciones importantes cercana a las marcas que utilizan Sanchis (paréntesis) o González Valdés (asteriscos). Cabe destacar que los ejemplos –especialmente en la sintaxis– adoptan un marcado carácter moralizante (v. gr. «es obligación del estudiante *estudiar* con aplicación» 1799, p. 142)²⁸.

En general, se trata de un manual complejo que, pese a admitir seguir de cerca de la Academia, muestra rasgos originales en el contexto gramatical del momento.

Es importante, además, destacar su influencia en otro de los gramáticos de este periodo, Torío, quien en sus ediciones decimonónicas experimenta una ampliación de la sintaxis debida, entre otros factores, al influjo del sevillano (*vid. supra*).

2.1.6. Jaramillo-1800

Cristóbal y Jaramillo, como ya se indicó, es un profesor de educación primaria vinculado al Colegio Académico que redacta tres tratados gramaticales diferenciados entre sí por su destinatario y que adquieren un carácter complementario. La última de ellas, las *Lecciones de Gramática-ortografía castellana* (Madrid, Gerónimo Ortega, 1800), se destina a alumnos avanzados²⁹, por lo que se aleja ligeramente de las otras dos tanto en sus contenidos como en sus fuentes. Se trata de un diálogo entre el propio autor y una serie de discípulos³⁰, en el cual se debaten diferentes cuestiones gramaticales y ortográficas³¹.

Es un tratado en 8º, encuadernado en pasta. Su estructura presenta una doble organización por ‘noches’ y por ‘lecciones’, esto es, se mantiene la ficción del diálogo /

²⁸ En las citas de la obra de Muñoz se señala el año y la página.

²⁹ Los llamados ‘leccionistas’, alumnos que se preparaban para ejercer la profesión de maestro, razón por la que esta obra ha sido incluida en el grupo de las enseñanzas profesionales.

³⁰ Gabriel Gómez, Sandalio Gómez, Telesforo de Ibérولا y Elías Mariátegui, identificados como «amigos y alumnos del Catedrático» (Prólogo, sin paginar).

³¹ Como se indicó en la Primera Parte, este tratado parece responder a un punto de los Estatutos del Colegio Académico (1780), según el cual los maestros tenían que participar en unas ‘academias’ o ‘ejercicios’ que, entre otros temas, debían «tratar de la gramática española, de los escritos y caracteres de letras que se han usado, y usan en el reino; de aquéllos para la instrucción al leerlos, y de éstos para adelantar su perfecta formación» (cap. VII, 23, 24, pág. XIV). Puesto que los discípulos más avanzados debían asistir a esas reuniones, no es de extrañar que el autor compusiera un manual de apoyo para sus clases de gramática con la forma de un diálogo académico.

clase y, al mismo tiempo, se estructura la teoría³²: las lecciones 1 y 2, que corresponden al nombre, al artículo y sus accidentes, ocupan parte de la primera noche, la segunda y la tercera (pp. 14-18); la cuarta noche se dedica a la lección 3, el pronombre, así como a los cuadros de las diferentes declinaciones (pp. 19-31), de la quinta a la novena las lecciones 5, 6, 7, y 8, dedicadas al verbo (pp. 59-169), las noches décima y décimo primera las lecciones 9 y 10 que se ocupan de las partes indeclinables (pp. 170-176). Por último, la sintaxis se trata en las cinco últimas noches, en las lecciones 12 a 16 (pp. 176-260), mientras que las últimas páginas (260-268) se destinan a las cuestiones ortográficas y a las notas explicativas.

Este manual presenta un mayor interés teórico que los tratados de este autor analizados con anterioridad; el motivo principal de este interés es que, pese a asegurar que su obra conviene en todo con las de la Real Academia, incluye ideas y referencias a Hugh Blair. La influencia del escocés en las *Lecciones* de Jaramillo es especialmente importante en dos puntos: la cuestión del origen del lenguaje, que se trata en la primera noche de discusión³³, y la división y tratamiento de las partes de la oración.

³² El primer punto del debate, sin embargo, es el origen del lenguaje que no constituye lección.

³³ No es posible tratar este punto por extenso dado que escapa de los límites de este trabajo –no así la historia de la lengua castellana, que encuentra su lugar en el currículo de la educación secundaria–. No obstante, cabe señalar que aparecen en algunos autores –especialmente a partir de la última década del siglo– las teorías europeas acerca del lenguaje como capacidad humana que el hombre desarrolla en sociedad, pero sin plantear una verdadera oposición a la explicación tradicional (la primera lengua fue infundida por Dios y sus términos se adecuaban de forma natural a aquello que representaban). Es el caso, por ejemplo, de dos autores de este grupo, Jovellanos y el propio Jaramillo. El primero indica al inicio de los *RGG*: «De todas las criaturas, solo el hombre recibió de su Criador el don de la palabra, esto es, la facultad de hablar, de lo cual trataremos en las lecciones de mañana» (p. 104); no aparecen esas lecciones en el *Curso...*, aunque sí hay ciertas referencias aisladas en sus *Diarios* que sitúan al polígrafo asturiano a mitad de camino entre las teorías de Condillac y la explicación bíblica. Por su parte, Jaramillo se aleja de la teoría tradicional (aunque no la abandona) y expone brevemente las ideas de Blair: «Poca duda tiene cuál sería el principio de su invención. Congregados algunos hombres, en cierto número corto, quisieron distinguirse de los otros en la locución, hablando de diverso modo, con distinto acento y otras palabras; aumentándose a estos otros hombres, otras ciencias, otras artes, &c. Era indispensable que también aumentasen su idioma, y retrotrayendo el de los que se les juntaban a los fundamentos y principios del suyo, era forzoso que entre ambos se formara uno solo, pero siempre aumentado y enriquecido.

D. E.: Lo mismo se puede decir de todos los idiomas.

D. S.: No lo dudo, y crean ustedes que así ha sucedido con todos, prescindiendo de lo que la divina providencia imbuía en los hombres para la distinta formación de las diversas lenguas con que se expresan tanta multitud de vivientes» (1800, pp. 11-12).

Estas breves notas no están aisladas, sino que son el resultado de la inserción de España en la llamada ‘corriente historicista’ (véase FUERTES, «Aproximación a la corriente historicista...»); ahora bien, se trata esencialmente de una investigación filosófica de la lengua, antes que de historia genuina. El enfoque filosófico que emerge en estas obras se basa en las partes de la oración: puesto que las categorías gramaticales constituyen una explicación completa del conocimiento lingüístico, la evolución de la lengua será la evolución de dichas categorías gramaticales entendidas como partes del discurso; esta perspectiva se encuentra esbozada en otros autores del grupo, como González Valdés. La bibliografía sobre este tema es amplia (aunque no para España, donde es un punto aún oscuro), por lo que se remite al trabajo de Fuertes para mayor información.

La especificidad del alumnado de Jaramillo –ya no niños sino jóvenes que se preparan como docentes, los leccionistas– hace posible la introducción de ideas diferentes a las que imperan en las gramáticas de primeras letras del autor y le permiten alejarse del modelo imperante hasta el momento en su obra.

2.1.7. Mata y Araujo

El Nuevo epítome de Gramática Castellana, o verdadero y sencillo método de enseñar el castellano por principios generales a la filosofía común de las lenguas, arreglado también a la latina para facilitar su estudio, (Madrid, Imprenta de la Administración del Real Arbitrio de la Beneficencia, 1805) de Luis Mata y Araujo³⁴ es un tratado que conoció un singular éxito en el siglo XIX. Se trata de una gramática con pretensiones de modernidad –de ahí las referencias, en el título a los ‘principios generales’ y la ‘filosofía común de las lenguas’–, que, sin embargo, se ofrece como complemento de la enseñanza de la lengua latina, esto es, subordinado el aprendizaje de la lengua patria al de la lengua sabia. El título es altamente informativo de lo que el lector va a encontrar entre sus páginas: un método para aprender gramática, sencillo, moderno y muy útil, ya que permite aprender también otras lenguas.

Es un librito en 8º, de 150 páginas, que incluye un prólogo del autor (pp. 1-6), la gramática propiamente dicha y un índice (sin paginar). Se trata de una gramática completa, estructurada en cuatro grandes partes, Etimología, Sintaxis, Prosodia y Ortografía:

- Etimología: se inicia con un capítulo introductor donde se abordan toda una serie de cuestiones genéricas como la definición de gramática, sus partes, las partes de la oración y los accidentes gramaticales (pp. 7-14). A continuación se suceden los capítulos dedicados a cada parte de la oración: cap. II, artículo (p. 15-17); caps. III-V, nombre (pp. 17- 43); caps. VI-VII, verbo (pp. 43-66); cap. VIII, adverbio (pp. 88-91); cap. IX, preposición (pp. 92-93); cap. X, conjunción (pp. 93-95); cap. XI, interjección (pp. 95, 96). El último capítulo se destina a las figuras de dicción (pp. 96-99).
- Sintaxis: Incluye una introducción donde se definen conceptos (pp. 100-102). El capítulo primero se destina a la concordancia (pp. 102-107), el segundo al

³⁴ Este autor forma parte de los corpora de las tesis doctorales de Gómez Asencio y Zamorano.

régimen (pp. 107-113), el tercero a la taxonomía oracional y a la explicación de ciertos usos particulares (pp. 113-122) y el cuarto a la sintaxis figurada (pp. 122-126).

- Prosodia: ocupa un único capítulo (pp. 127-131).
- Ortografía: se divide en dos capítulos, uno dedicado a las letras (pp. 132-146) y otro a la puntuación (pp. 146-150)³⁵.

Al final se incluye un índice detallado.

Es un tratado, al igual que el de Puig, pluridimensional; esto es, presenta dos secciones diferenciadas en parte de sus páginas: el cuerpo del texto, donde aparecen las definiciones, explicaciones y ejemplos, y las notas, al pie de página, con un tamaño de letra menor. El autor destina éstas a ampliaciones de la teoría expuesta, contrastes con el latín o justificaciones del tratamiento adoptado³⁶. Además de esto, el autor utiliza esas notas para sustentar la teoría en la autoridad, representada por la Academia, principalmente, pero también por otros autores como Ballot, a quien cita ya desde las páginas iniciales. Asimismo, menciona a otros tratadistas españoles como Sánchez de las Brozas o Garcés, y extranjeros, como Blair – junto con Ballot, el más citado–, Du Marsais, Adam Smith, Goullier o Batteaux. Estas citas se limitan a los capítulos iniciales, siendo inexistentes a partir del capítulo destinado al verbo.

Todo esto (pluridimensionalidad, citas diversas, etc.) convierte la obra de Mata en un manual para alumnos avanzados, dado que, en primer lugar, es necesaria una formación básica para poder acceder de forma plena a sus contenidos³⁷ y, en segundo lugar, su declarado carácter propedéutico y las frecuentes comparaciones con la lengua sabia la alejan de los que se inician en el estudio de la lengua castellana (no *alfabeto-gramatización* sino *gramatización*).

³⁵ Al igual que se hizo con los autores de primeras letras, no se van a estudiar en este apartado los capítulos destinados a la ortografía y la prosodia, por las mismas razones alegadas con anterioridad.

³⁶ Por ejemplo, p. 9, n. 1; p. 11, n. 1; p. 26, n. 2, etc.

³⁷ Se recuerda, sin embargo, que los diferentes planes oficiales que regulan la enseñanza en España desde 1824 no sitúan de forma determinante la obra de Mata en un nivel, sino que aparece tanto entre los manuales destinados a la primera educación, como entre los destinados a la enseñanza secundaria. Esto es posible porque el *libro de texto* (esto es, el libro del alumno frente al libro del profesor) no existe aún (y no lo hará hasta el siglo XX), dado que el intercambio en el aula es oral y el grueso de los alumnos no dispone de libros (material de lujo) sino que copia al dictado (véase Parte I, cap. III de este trabajo).

2.1.8. Anónimo-1813

El *Extracto de la Gramática Castellana para uso del Colegio Militar de Palma*, (Mallorca, Felipe Guasp, 1813) es un manual destinado, junto con los *Elementos de lógica ó del arte de pensar: para el uso del Colegio Militar de Palma* (Mallorca, Felipe Guasp, 1813), a la formación humanística de los jóvenes militares que componen su alumnado³⁸.

Es un tratado en 8º sin introducción ni dedicatoria ni división aparente en partes; los diferentes apartados no van numerados sino que se suceden uno tras otro: de la gramática (p. 1), del artículo (pp. 1-3), del nombre (pp. 3-13), del pronombre (pp. 13-18), del verbo (pp. 18-86), del participio (p. 87), del adverbio (pp. 87-88), de la preposición (p. 88), de la conjunción (pp. 88-90), de la interjección (p. 90), de las figuras de dicción más usadas (pp. 90-91), de la sintaxis (pp. 91-100), de la sintaxis figurada (pp. 100-102).

Es, junto con el de Castillo, el tratado más sencillo del presente grupo, tanto en su estructura (ausencia de apartados introductores y notas, estructura en preguntas y respuestas) como en su desarrollo teórico, en el que se da cierta proximidad con los autores de primeras letras. Pese esta simplicidad, abundan los cuadros y las tablas, aunque no los ejemplos; éstos aparecen con mayor frecuencia en los capítulos sintácticos y presentan una cierta intención adoctrinadora dentro del marco al que el manual está destinado: «el soldado hecho a los trabajos, y acostumbrado a los peligros, no rehúsa volver a campaña» (p. 94).

³⁸ Se deja para otro lugar el estudio de este tratado y sus relaciones con el manual de gramática que nos ocupa.

2.2. Cuestiones generales

2.2.1. La gramática y sus partes

Con excepción de Anónimo-1813, el resto de autores incluye, bien como parte de la introducción, bien como capítulo inicial del cuerpo gramatical, un apartado en el que aparece no sólo la definición y división de la gramática, sino también conceptos básicos y apreciaciones del autor que son muestra de su concepción de la gramática. El ejemplo más destacado es el de González Valdés, quien inicia su obra con unos párrafos amplios en los que introduce toda una serie de conceptos previos, necesarios para la formación gramatical. Dichos conceptos son ‘generales’ en tanto que aplicables a diferentes lenguas como el latín, el griego o el castellano; esto es, se define *gramática, palabra, oración, lengua, adjetivo, verbo*, etc., sin una relación específica con tal o cual lengua (pese a que los ejemplifica, principalmente, en latín)³⁹.

2.2.1.1. Definición de gramática

Los autores de secundaria no se alejan de la definición tradicional de gramática como ‘arte’⁴⁰ que ‘enseña a hablar bien / correctamente / con propiedad’ una lengua. Sin embargo, interesa destacar que, por lo general, los gramáticos de este grupo prefieren una definición amplia en la que dar cabida a las lenguas extranjeras y el latín (vertiente propedéutica de la gramática), e incluso, ofrecen un contraste entre gramática (en general / general) y gramática castellana.

Así, nos encontramos con tres grupos de gramáticos, según los rasgos de la definición ofrecida:

³⁹ Gómez Asencio («Gramática teórica...», p. 395) indica que el tipo de obras que se está considerando en el presente trabajo tiene en su parte teórica ciertas cuestiones que presentan visos de ser ‘generales’, en tanto que aplicables o pertenecientes a muchas lenguas; esto es, se define el pronombre, pero no el pronombre en español. Además de esto, indica que se pueden rastrear muestras de cierta aplicación interlingüística en la adecuación del castellano al esquema del latín «lengua tomada siempre como punto de referencia entre otras cosas porque son las gramáticas latinas o las inspiradas directamente en ellas las tomadas en todo caso como modelo» (*id.*). Volvemos sobre esto un poco más adelante.

⁴⁰ Mata, en nota, define ‘arte’ como «una colección de reglas para hacer bien lo que se puede hacer bien o mal» (indica que es cita de los *Principios filosóficos* de Bateaux) y añade: «estas reglas de gramática se deberán buscar en la razón, uso y autoridad, aunque muchas veces prevalece el uso» (p. 7. n. 2); esto es de gran interés porque refleja un movimiento similar al que también evidencia Torío: no se descarta en absoluto el criterio de autoridad como ejemplo de corrección idiomática (véase, por ejemplo, la justificación del leísmo, p. 36, n.1), pero se considera el uso también como criterio determinante.

a. Aquellos gramáticos que optan por una definición genérica sin contraerla a ninguna lengua determinada. De este modo, tanto Castillo, como González Valdés, Sanchis y Anónimo-1813 se limitan a definirla como ‘el arte de hablar bien’⁴¹.

Sanchis ofrece una definición algo distinta que incluye sus dos vertientes principales: por una parte, su carácter didáctico y, por otra, su carácter prescriptivo⁴². Así, en los *Principios* indica: «es un Arte que enseña el modo de explicar nuestros pensamientos sin solecismos ni barbarismos; es a saber, a hablar y escribir bien» (*P.*, p. 3), mientras que esta definición se matiza en la *Explicación*: «es un *Arte* que da *reglas*, o enseña a explicar los pensamientos, esto es, a hablar, y escribir bien» (p. 7)⁴³. En el primero de los dos manuales, el autor explica que dicha enseñanza ha de darse a aquellos faltos de conocimientos «que apenas saben discernir», tanto como a aquellos que no hablan castellano, lengua «en la que se da toda la instrucción en esta nuestra Península» (*id.*), esto es, la gramática sirve tanto como un aprendizaje práctico para los hablantes de castellano, en tanto que posibilita una expresión oral y escrita correcta, como de herramienta de castellanización para los hablantes de valenciano⁴⁴.

b. Aquellos gramáticos, como Mata y Jaramillo, que limitan la definición a la gramática castellana. La definición de gramática que ofrece Jaramillo es de tipo aglutinante. En primer lugar, la define dentro de los parámetros habituales: «El arte de hablar y escribir rectamente y con propiedad *el idioma español*» (p. 14, el subrayado es nuestro); obsérvese que no sólo contrae la definición al español, sino que, al contrario que los autores del grupo anterior (con excepción de Sanchis) y los del siguiente, incluye de forma clara la modalidad escrita en la definición. Esto es así porque el

⁴¹ Castillo la define como un «arte liberal» que «enseña a hablar bien y escribir correctamente» (pp. 1-2); González Valdés indica que «el arte de hablar bien» –la gramática– «se dirige a hablar con propiedad y pureza algún lenguaje» (p. 1), y Anónimo-1813 la define como «el arte de hablar bien, que consiste en arreglar y unir bien las palabras» (p. 1).

⁴² Con todo, el prescriptivismo de estos tratados, como también de los de primeras letras, no es tan importante como su aplicación. Como ya se ha dicho, al gramático-docente no le interesa tanto reglamentar la lengua, normalizarla, como los aspectos técnicos y su aprendizaje, esto es, la gramática como arte susceptible de ser dominado. Para dar reglas, normalizar, ya está la Academia, algo de lo que son muy conscientes los autores estudiados; recuérdese cuántos de ellos limitan el alcance de su tratado hablando de él como un método para aprender gramática y, realmente, qué pocos denominan a su obra simplemente *Gramática castellana* (como sí hace la Academia), prefiriendo incluir el destino pedagógico de forma clara o nominándola con rótulos tan diversos como *arte*, *rudimentos*, *lecciones*, *compendio*, (*primeros*) *elementos*, *extracto*, *epítome*, *diálogo*, *cartilla*, *curso*, etc.

⁴³ No obstante, cabe destacar la importancia que Sanchis da a la reflexión como clave del aprendizaje; sin embargo, a diferencia de San Pedro, no por ello resta importancia a las reglas: «Siempre se han de tener presentes las reglas; pues sin esto no se podrá proceder con descanso, ni aprovechar como es debido» (p. 6).

⁴⁴ Esto explica el hecho de que los ejemplos aportados en la *Explicación* se den tanto en castellano y latín como en valenciano: «*Piedra, Pedra, Lapis, -dis*» (p. 9).

toledano es, verdaderamente, un autor de primeras letras y considera que el fin último de aprender gramática no es una formación gramaticográfica *per se*, sino un correcto aprendizaje de la ortografía («¡oh desdichada parte de la gramática!»), dado que, frente a otras artes (pintura, escultura, arquitectura, etc.) y ciencias que están sujetas a reglas y nadie las contradice, en cuestiones ortográficas todo el mundo opina. Por ello:

Haciéndome cargo que para saber perfectamente los principios y fundamentos de una buena ortografía, es necesario estar antes instruidos en la gramática; me ha parecido muy al caso tratar primero de ésta, insertando el mismo método que observo con mis discípulos en el curso (Prólogo).

Por otro lado, la definición de gramática se amplía al introducir en ella con detalle cada uno de los puntos de los que se ocupa:

El conocimiento exacto y perfecto de cada parte de la oración mirada por sí misma: el verdadero enlace y agradable unión de estas mismas partes de la oración entre sí: la propiedad de las voces o tono con que debemos pronunciarlas: el oficio y uso de las letras; y la más perfecta colocación de los signos ortográficos (pp. 14-15).

Una definición de tipo aglutinante ofrece también Mata (casi idéntica, por lo demás, a Torío-1798, p. 344). En nota, critica la definición habitual dado que ésta

no es nada conforme a la buena filosofía, ya porque esto no es definir la Gramática, sino su objeto; ya también por ser una definición (*sic*) muy diminuta, y que no abraza las partes en que se divide; qualidad, que en buena lógica es la más esencial de una buena definición (p. 7, n. 1).

c. Aquellos autores que diferencian entre gramática (en general / general) y gramática castellana: es el caso de Jovellanos y Muñoz. El polígrafo asturiano define la gramática como «el arte de hablar bien una lengua, o es el conjunto de reglas que deben ser seguidas y observadas para hablar bien una lengua»⁴⁵, así indica que «el conjunto de reglas para hablar con propiedad la lengua castellana podrá ser llamada gramática

⁴⁵ Jovellanos parte, inicialmente, de la definición de *lengua*: «la colección de sonidos articulados o palabras de que se valen los naturales de una nación o provincia, uniéndolas y ordenándolas para tratarse y comunicar sus pensamientos» (p. 104). De ahí, el polígrafo asturiano extrae una definición inicial de gramática como el «arte de unir y enlazar las palabras de una lengua para expresar por su medio los pensamientos y formar un discurso seguido» (*id.*).

castellana o arte de hablar bien castellano» (p. 104). Jovellanos considera que las reglas de la gramática han sido «establecidas por el uso y reunidas por la observación» (*id.*). Sin embargo, estas reglas no son todas iguales, dado que unas derivan de la naturaleza y otras de combinaciones arbitrarias, de ahí que haya dos tipos de gramática:

- general: el conjunto de reglas derivadas de la naturaleza y que, por ello, «son comunes a todas las lenguas»⁴⁶
- y particular: al conjunto de reglas derivadas de combinaciones arbitrarias y que, por ello, «son propias y particulares de cada lengua particular».

El gramático andaluz se expresa, sin la profundidad teórica del asturiano, en términos similares: «La gramática es en general el arte que enseña a hablar con propiedad alguna lengua: y así la gramática castellana es : *un arte, que enseña a hablar con propiedad la lengua Castellana*» (p. 1).

La diferencia entre ambos autores es evidente: Jovellanos redacta dos manuales, o dos tratados independientes en el seno de una obra más amplia (el *Curso*), dado que distingue claramente entre gramática general (que no ‘en general’) y gramática particular⁴⁷, mientras que Muñoz, como también González Valdés, Sanchis, Jaramillo o Mata, se sitúan en la línea de Lope González, quien apunta una gramática combinada, esto es una gramática particular fundada en los principios de la gramática general⁴⁸. Más claramente lo expresa el sevillano en 1799: el plan seguido contempla entre otras acciones «Aplicar al romance los principios genéricos de las lenguas con la misma distribución que han de darse para el latín» (Prólogo). De otra forma, pero con idéntica intención, lo expresa Mata:

Procuraré poner todas las definiciones fundadas en la filosofía común de las lenguas, que constituye la Gramática general; y a consecuencia el que aprenda estos principios, podrá con facilidad acomodarlos a qualquiera otra lengua a que se dedique (p. 8 n. 1)

⁴⁶ Sin embargo, el polígrafo asturiano considera en su *Plan para la educación de la nobleza* la posibilidad de extractarlos a partir de una gramática particular (vid. RIDRUEJO, «Los *Rudimentos...*», pp. 400-401, n. 8).

⁴⁷ Para la separación entre los *RGG* y los *RGC*, véase RIDRUEJO, «Los *Rudimentos...*», pp. 400-403.

⁴⁸ Se habló de esto en la primera parte. Recuérdese que esta es la idea que sustenta también el tratado de San Pedro y que asoma tímidamente –más una pátina de modernidad que base teórica real– en Gayoso, Puig y en algunos autores de primeras letras, que se basan en la oposición entre principios particulares y principios generales, ya no como universales lingüísticos, sino como reglas, categorías, etc., compartidas por diversas lenguas particulares (y por ello ‘generales’).

Todos los autores –con excepción de Anónimo-1813– comparten esta idea, que aparece plasmada de diferente forma aunque predomina la referencia a la función de la lengua (y la gramática) como medio de expresión del pensamiento. Como se recordará, al igual que Jovellanos, San Pedro consideraba que la lengua estaba antes que la gramática y de la primera surgía la segunda, como sistematización a partir de la observación de un elemento de la naturaleza gracias al trabajo del *gramático-físico*. Esta idea aparece también en González Valdés quien señala que «hablar es manifestar cada uno sus pensamientos por medio del sonido de la voz en las palabras articuladas. Las palabras son imágenes de los pensamientos representados en ellas» (p. 1)⁴⁹. Es interesante destacar que para este autor no es lo mismo *hablar* (la capacidad de comunicar las ideas) que *lengua* (*habla, idioma, lenguaje*), la cual, propiamente, se ofrece como término sinónimo de oración: «el conjunto de palabras, que se usan en una nación para significar el orden de las ideas». De forma idéntica, en Castillo, aunque éste añade que la española recibe su nombre por su carácter general en España.

González Valdés y Castillo comparten además la diferencia en el arte de hablar bien dos niveles, elemental y sublime; el primero, parece orientado a la articulación oral y el segundo a la producción de discursos elaborados. Para González Valdés, la gramática elemental tiene como finalidad «enseñar las diferencias del sonido de la voz, y las sílabas de las palabras del lenguaje por medio de las articulaciones de que se compone cada palabra» (p. 1) y gramática sublime (metódica), «enseña la esencia y accidentes de las palabras de un lenguaje» (p. 5). La distribución de la gramática en dos tipos o bloques –censurada por Lázaro⁵⁰ en el caso de González–, a saber, aspectos más materiales del lenguaje (sonidos / plasmación gráfica) frente a partes de la oración, accidentes y construcción, aparece también en la *GGR*⁵¹ y a su estela, en Zamora. Es interesante esta división porque parece coincidir, en cierto modo, con la diferenciación a la que se aludía al clasificar la gramática escolar en función de su objetivo (aprendizajes iniciales –lecto-escritura– y aprendizajes propedéuticos o perfeccionamiento de los usos lingüísticos). Sin embargo, se trata de una disociación de los contenidos gramaticales

⁴⁹ Esta definición, cercana a la de San Pedro (y la *GGR*), engloba lo escrito como una faceta más de lo oral, como demuestra, un poco más adelante su alusión a las letras que representan esos sonidos, de las cuales «se sirven las demás ciencias [y no solo la gramática] para explicar sus objetos» (p. 5).

⁵⁰ *Ideas Lingüísticas...*, p. 203.

⁵¹ Véase DONZÉ, *Gramática general...*, p. XXIV.

habituales (exceptuando la ortografía, que queda fuera) –prosodia (gramática elemental) y morfología / sintaxis (gramática metódica)– en dos momentos del aprendizaje, estableciendo una gradación similar a la que recomendaba Nebrija como más natural: desde el estudio de las unidades menores a la mayor, desde la letra hasta la oración⁵². Esta división, sin embargo, no es exactamente la del tratado de González Valdés, quien inicia su obra como la gramática metódica –algo normal si se considera la naturaleza de su manual y su destino–, pero introduce la prosodia –que, por su definición, correspondería a la gramática elemental– como capítulo intermedio entre los contenidos morfológicos y los contenidos sintácticos.

Así pues, dentro de los límites de la convención, se encuentra en estos autores una diferenciación entre la gramática como conjunto de reglas válido para cualquier lengua (los principios generales de San Pedro) y la gramática propia de cada lengua, dotada de formas particulares⁵³. Esto, como ya se ha indicado, resulta altamente rentable en este nivel educativo, marcado por el aprendizaje del latín y de las lenguas modernas, pero muy pocos autores lo llevan en la práctica al extremo de diferenciar dos tipos de gramática (general / particular), sino, antes bien, se sitúan en diversos extremos de una postura marcadamente ecléctica⁵⁴.

2.2.1.2. Las partes de la gramática

Al igual que los autores de primeras letras, los gramáticos de este grupo no manifiestan unanimidad a la hora de nombrar y distribuir las partes de la gramática⁵⁵. Predomina, sin embargo, el modelo bimembre al estilo de GRAE-1771, esto es, dos apartados, uno destinado al estudio de las partes de la oración por separado –que no suele recibir nombre o, a diferencia de los autores de primeras letras, se denomina con el tradicional Etimología– y otro a la sintaxis. Es el modelo elegido por Jovellanos,

⁵² Vid. ESPARZA, «Trazas...», p. 59.

⁵³ Indica Gómez Asencio que esto, en Muñoz «es, salvo error, un modo totalmente personal de formular las diferencias entre lo general y lo particular en gramática: la ‘gramática en general’ enseña a hablar cualquier lengua particular –y no lo que es común a todas– y la ‘particular’ es la que toca a una lengua concreta», «Una gramática rara...», p. 659.

⁵⁴ Véase la Primera Parte de este trabajo.

⁵⁵ No obstante, al contrario que aquéllos, no abundan en la definición de las partes, ni se preocupan en exceso por darles un nombre determinado.

Muñoz⁵⁶ y Anónimo-1813, mientras que Mata y Jaramillo ofrecen una distribución en cuatro partes. Caso aparte son Castillo, que sólo se preocupa por los aspectos morfológicos (más una pequeña nota ortográfica) y González Valdés y Sanchis, quienes optan por una distribución particular.

González Valdés indica que la gramática se compone de cuatro partes: analogía, etimología, prosodia y construcción⁵⁷. Las dos primeras se encargan de las partes de la oración por separado; la analogía trata la «proporción o semejanza natural que hay de unas palabras, o expresiones a otras del lenguaje en alguna de sus circunstancias» (p. 6), mientras que la etimología «sirve para buscar el origen de que dimanen las palabras que se han ido multiplicando en las lenguas con el aumento de la composición y derivación de ellas» (*id.*)⁵⁸. En términos actuales, la primera de las dos se ocupa de los aspectos relativos a los morfemas gramaticales, mientras que la segunda se ocupa de la morfología derivativa⁵⁹. Su concepción de la etimología, en este sentido, difiere de la de San Pedro, quien la interpreta en términos más cercanos a los actuales, esto es,

⁵⁶ En 1799, indica: «La gramática considerada como preceptiva consta de dos partes: la primera trata de las palabras o partes de la oración separadas, considerándolas según su naturaleza o accidentes, y se llama analogía u etimología. La segunda trata de estas mismas partes considerándolas unidas entre sí en el discurso para manifestar nuestros pensamientos. Y esta se llama sintaxis o construcción» (p. 2). Algo similar expresa Lope González: «Toda Arte comprende en su enseñanza dos partes: una teórica ó de contemplación, otra práctica ó de uso y ejercicio. Cada una de las cuales se compone de otras dos: la especulativa ó teórica tiene una que enseña a conocer la materia en que se ejercita, con todas las formas que para el artefacto se requieren: y otra que muestra la composición del artefacto. La primera se llama Etimología ó Analogía, y la segunda Sintaxis»(p. 19); como es sabido, esta obra no es una gramática tal cual, por lo que, pese a la definición, no hay una verdadera subdivisión en apartados. En cuanto a Muñoz, cabe destacar que no elude completamente el convencionalismo en la división de la gramática, dado que un poco más adelante, en la 'Noticia', indica que a las partes ya señaladas se añaden «la Ortografía y la Prosodia que son dos artes distintas, pero se consideran como partes de la Gramática».

⁵⁷ El autor excluye la ortografía al considerar que «no es parte esencial de la gramática» (p. 310); su reflexión es la siguiente: puesto que un ciego puede aprender y enseñar gramática sin saber leer ni escribir, la ortografía es innecesaria en el seno de un manual gramatical. Esto se aleja considerablemente del planteamiento de los autores de primaria quienes excluyen o separan la ortografía del resto de contenidos gramaticales por considerarlos habilidades diferentes (y, en muchos casos, complementarias), y no en términos de aprendizaje. Sin embargo, González Valdés, autor de varios tratados destinados a la enseñanza de la lectura bajo el seudónimo de Antonio Casero (*vid.* AGUILAR, *Bibliografía...*), sí incluye unas notas ortográficas, de carácter muy amplio. Resulta de interés su mención a la escritura 'orgánica' y a la 'ideal' (al hilo de su crítica a la introducción de la división de las letras en mayúsculas y minúsculas).

⁵⁸ Lope González indica: «De todas estas cosas trata la Gramática en una parte que llama Etimología; porque enseña á derivar unas palabras de otras. Otros quieren que se llame Analogía, porque enseña á variar unas por la semejanza de las otras; pero es una cuestión de nombre, y no tiene más derecho para el uno que para el otro, haciendo los dos oficios, y el primero es el que ha prevalecido» (p. 15). Para Jaramillo, sin embargo, existe una diferencia entre ambas, siendo la Etimología «el principio o raíz de donde vienen las voces, o el idioma de donde las hemos tomado» y la Analogía «la relación o proporción que tienen unas cosas con otras, y también la que hay entre la palabra misma y su significado» (p. 15). Esta división se asemeja más a la concepción histórica de San Pedro que a la morfológica de González Valdés; sin embargo, no deja de lado las cuestiones referidas a la derivación y la composición, de las que se ocupa en la clasificación nominal.

⁵⁹ Cfr. GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, p. 34.

relacionado con la historia de la lengua y en consonancia con su método integral castellano / latín. Se acerca, sin embargo, en cierto modo a la de Puig, quien aunque no habla específicamente de etimología, sí que se refiere en varios lugares a la mutación de las lenguas y hace especial hincapié en las cuestiones de morfología derivativa. Asimismo, presenta concomitancias con Du Marsais, quien introduce el apartado *Étymologie* al margen de lo puramente morfosintáctico en *Les véritables principes...* y lo dedica tanto a dilucidar la procedencia de las palabras francesas, como a la derivación⁶⁰.

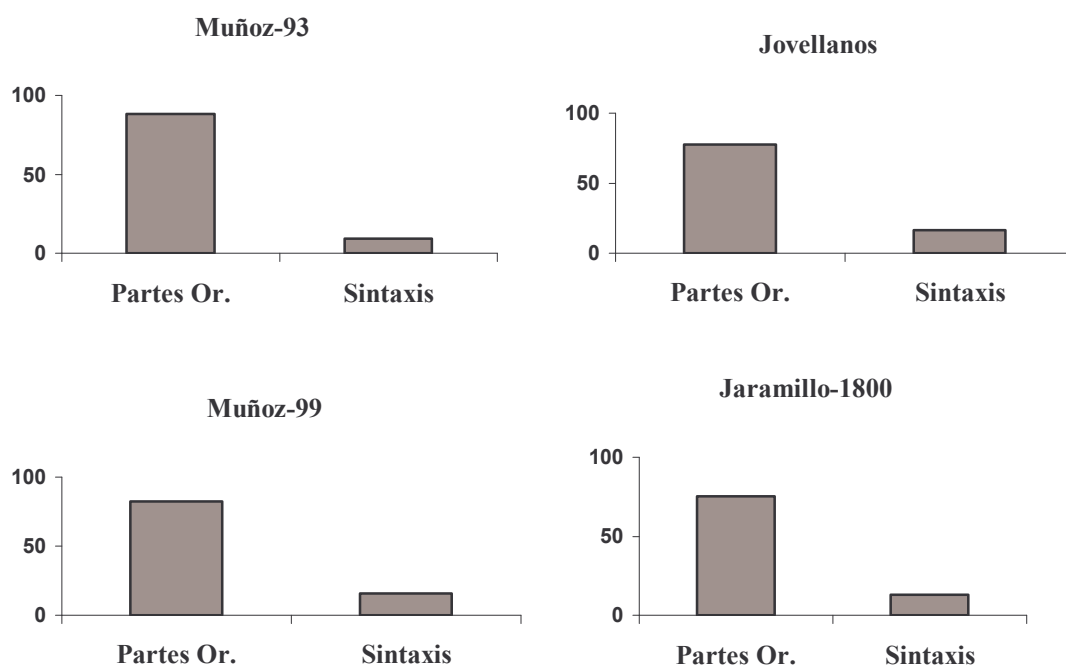
Por su parte, la construcción (coordinación, composición o sintaxis) se define dando prioridad a las cuestiones de orden —«según el de las ideas en la oración» (*id.*)—; tres cuestiones se tratan en este apartado: la concordancia, el régimen y las partes indeclinables (adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones) de las que no se trata en la Analogía, dado que a éstas no les afectan las cuestiones relativas al género, caso, conjugación, etc. La introducción de estas categorías en la sintaxis se hace, en mayor grado que para ninguna otra, mediante un ‘careo’ con el latín, esto es, se da una información mínima de tipo semántico (en el adverbio) o sintáctico (para la preposición), pero principalmente se establece una traducción, dado que ese es el objetivo del apartado destinado a la construcción castellana. Al final, el autor ofrece una lista amplia, ordenada alfabéticamente, donde introduce las formas indeclinables, las ejemplifica y las traduce. Esta lista aporta datos de verdadero interés; así, por ejemplo, al tratar las conjunciones indica si se utilizan con indicativo o subjuntivo, si tiene diferentes valores o alguna forma equivalente, etc. La lista se ordena alfabéticamente primero desde el latín y en segundo lugar desde el castellano y en ella se introducen no sólo preposiciones, adverbios, conjunciones e interjecciones, sino también infinidad de modismos, frases hechas, refranes, ejemplos de uso de formas (por ejemplo, en el caso de las preposiciones con valor múltiple) extraídos de la literatura (*El Quijote* aparece citado con frecuencia, así como Fray Luis de León, Mendoza o Garcilaso) o de carácter moralizante. Además de esto, en diferentes momentos remite a la explicación dada en la

⁶⁰ Sahlin, (*op. cit.*, p. 46) considera que Du Marsais pudo inspirarse en esto en la gramática de Wallis (*Grammatica linguae Anglicanae*, Oxford, 1653), quien también separa en dos apartados diferenciados las cuestiones referidas a las categorías gramaticales de las referidas a la derivación de las palabras y sus afinidades, éstas últimas bajo el epígrafe *De Etymologia* (p. 50). Debido al enfoque amplio que se ha adoptado en este apartado, no se va a estudiar en el presente trabajo este aspecto del tratado de Valdés.

Construcción (i. e., p. 259), estableciendo así una relación entre la lista y el cuerpo teórico de la obra⁶¹.

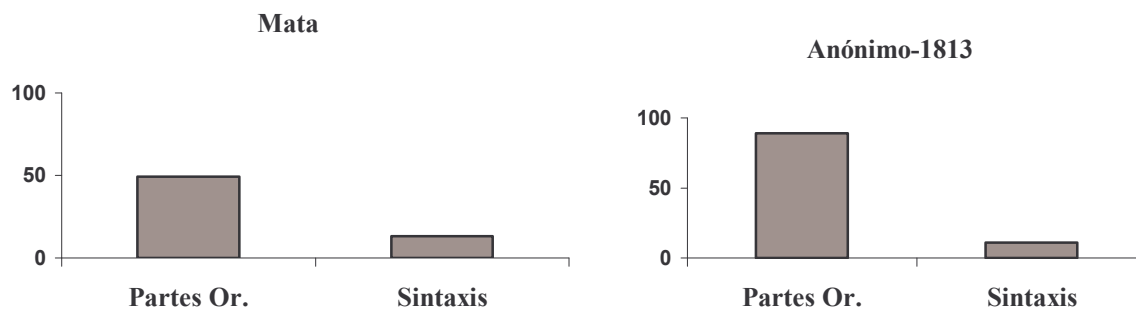
Sanchis, por su parte no realiza una división real de la gramática en cuatro apartados, sino que se limita a introducir los contenidos siguiendo la ordenación planteada inicialmente en los *Principios* y añadiendo todo aquello que le parece de interés para el aprendizaje de ambas materias (principalmente, del latín). Pese a ello, adopta la práctica habitual de definir cada una de sus partes; así, señala que la Etimología «enseña el conocimiento de las palabras», la Ortografía «como se escriban», la Prosodia «como se pronuncien», y la Sintaxis, «como se coloquen» (p. 70).

Tal y como ocurre con los autores de primera educación, se da un predominio de los aspectos morfológicos sobre los sintácticos⁶²:



⁶¹ Sobre el desarrollo de la lista en las gramáticas y su vinculación con los diccionarios, véase DELASALLE y MAZIÈRE, «La liste dans le développement des grammaires...».

⁶² No se han incluido gráficos para González Valdés ni para Sanchis, dada su particular organización (latín – castellano). El eje x muestra el tanto por cien ocupado por cada parte en la obra, y no el número de páginas. Para Jovellanos, se han computado las 9 páginas que comprenden los RGC de forma absoluta (sin tener en cuenta la distribución por columnas).



En el caso de Muñoz, cabe destacar un aumento de la sintaxis del 5,3% del total dedicado a ambas partes en 1793 al 16,4% en 1799⁶³, por la introducción de un nuevo capítulo destinado a la clasificación oracional⁶⁴. También en Jaramillo se da un ligero aumento respecto a sus ediciones anteriores (34,1%).

⁶³ No se han computado las páginas del apéndice, dado que aparecen como un apartado independiente de la gramática.

⁶⁴ Recuérdese que ocurre de manera similar en Torío, precisamente por influencia de Muñoz.

2.3. Las partes de la oración

En la distribución y clasificación de las partes de la oración, los gramáticos de secundaria presentan una mayor variabilidad que los tratadistas vistos hasta el momento, hasta el punto de que, prácticamente, cada uno de ellos lo hace de una forma particular, aunque en la práctica todos tratan las nueve partes habituales.

a. Mata señala siete partes de la oración⁶⁵: artículo, nombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección, ya que considera que participio y pronombre entrarían dentro de los nombres adjetivos:

No he puesto como partes de la oración al pronombre y participio, porque no son más que unos nombres adjetivos, y a consecuencia se comprenden en el nombre: y en verdad que si por ser nombres de distinta clase que otros, se hubieran de contar por partes de la oración, tendríamos que multiplicar muchas por la diversidad de nombres, verbos, &c. (p. 9, n.1).

Se trata de una simplificación puramente formal, que todavía se lleva más allá al agregar Mata una nueva división formal entre partes declinables (artículo, nombre y verbo) e indeclinables (adverbio, preposición, conjunción e interjección) «que algunos comprenden bajo el nombre de partículas» y añade que, en realidad, no considera a la interjección como una categoría propiamente, sino como «oración elíptica» (p. 9, nota). Así, la división quedaría, realmente, en cuatro categorías: artículo, nombre, verbo y partículas. Se puede apreciar ciertas similitudes con la división planteada por el Brocense y los autores de su estela, como Correas, etc. El autor engloba el participio y el pronombre en la categoría nominal por las similitudes formales (formales / posicionales en el caso del pronombre) que se dan con el adjetivo, principalmente⁶⁶.

⁶⁵ Gómez Asencio (*Categorías...*, pp. 98-99) recoge un sistema distinto, ya que, pese a citar a Mata con la fecha de 1805, en realidad el tratado considerado en este estudio es de 1848, el *Nuevo epitome de gramática castellana : o método sencillo de enseñar la lengua castellana por los principios generales a la filosofía común de las lenguas, arreglado también a la latina para facilitar su estudio / por Luis de Mata i Araujo. Novísima ed. puesta en diálogo, i [sic] siguiendo los principios de la Academia Española* (Madrid, Imprenta de D. Norberto Llorenç). En cuanto a las discrepancias entre la primera edición y la edición analizada por Gómez Asencio, cabe destacar, no solo la distancia temporal entre ambos tratados, sino también la existencia de unos *Elementos de gramática general, con aplicación a la castellana...* (Madrid, Vda. e hijos de Calleja), publicados por Mata en 1842.

⁶⁶ Los pronombres personales también se consideran adjetivos merced la concordancia que se establece entre ellos y el sustantivo cuyo lugar ocupan (p. 33).

En la práctica, se trata de una división en ocho partes, dado que el pronombre, pese a ser considerado parte de la categoría nombre, recibe un tratamiento independiente. No así el participio, que pierde completamente su carácter de parte de la oración y pasa a situarse junto al gerundio como forma verbal (y no nominal aunque se sitúe en la clasificación inicial en ese lugar). Asimismo, el autor trata la interjección «por seguir el uso establecido» (*id.*).

b. Sanchis y González Valdés hablan de ocho partes. Ambos autores realizan inicialmente una aproximación de tipo ‘general’ a las partes de la oración; se trata de proveer al alumno de ciertas herramientas teóricas previas que le sirvan de modo amplio para el aprendizaje lingüístico⁶⁷; el hecho de que se trate de gramáticas que combinan latín y español (y griego) favorece este acercamiento⁶⁸. Esta aproximación ‘general’, válida para cualquier lengua, explica que ambos autores nieguen la inclusión del artículo en la clasificación de las partes de la oración y hablen de ocho ‘especies’ de palabras tanto en español como en latín, para mantener la equivalencia entre las lenguas.

En González Valdés, la exclusión del artículo es diferente a la que realiza Puig unos años antes⁶⁹: si el catalán considera que artículo (y partícula) son elementos infracategoriales cuya única función es morfológica –señalar el género y el caso–, el asturiano asimila el artículo a la categoría nominal⁷⁰ «son una especie de adjetivos muy frecuentes» (p. 7). Pese a esto, al igual que Puig, establece una división entre palabras significativas y palabras no significativas⁷¹ –artículo y preposición– y realza el papel de nombre, pronombre y verbo como elementos precisos en la oración⁷²: «porque sin ellos

⁶⁷ Porcell (*Tratado de Educación pública...*) siguiendo a Pluche (*La mécanique des langues...*), al tratar de la preparación gramatical distingue tres ‘géneros’ gramaticales, el primero de ellos, el ‘conocimiento de los elementos’ se destina a la observación de «lo que hay mas simple, y que se halla en toda lengua; conviene a saber, las partes comunes del discurso, las declinaciones, y conjugaciones, los primeros enlaces de las palabras, y las reglas mas universales de la concordancia, y del régimen» (p. 158). Es interesante también que el segundo género, el ‘conocimiento de la propiedad’, englobe la Analogía, la Etimología, las reglas especiales y las irregularidades, ya que parece coincidir en cierta medida, con la que aporta González Valdés.

⁶⁸ De forma similar, otro latinista, Ballot, aunque su generalización conceptual se encuentra al final, en las notas, a manera de resumen y no al principio del tratado, como introducción.

⁶⁹ También es distinta a la que realiza Sanchis, quien obvia de manera casi total su existencia, limitando su mención a la distinción del género (*vid. infra*).

⁷⁰ Wallis (*op. cit.*) adopta con anterioridad una postura similar a la de González Valdés (*vid. ROBINS, op. cit.*, p. 176). Posteriormente, Lacueva (1832) y Martínez López (1841) también incluyen el artículo (desde una perspectiva sintáctica) en el sistema del adjetivo (Cfr. GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, p. 154).

⁷¹ El asturiano ejemplifica esta diferenciación con unidades que considera inferiores a la palabra, como partes de ella o artículo y preposición. Esto está en la línea de Prisciano quien niega expresamente toda importancia lingüística a las divisiones por debajo de la palabra (ROBINS, *op. cit.*, p. 98).

⁷² Gómez Asencio (*Categorías...*, p. 99) destaca lo contradictorio del pensamiento de González Valdés «inaprovechado por él e inaprovechable para nosotros», precisamente por excluir la preposición de las

expresados, o inferidos no podemos manifestarnos ni entendernos unos a otros nuestros pensamientos» (*id.*)⁷³.

Sanchis, por su parte, no solo excluye el artículo de la clasificación, sino que, además, no le concede la menor importancia, hasta el punto de que se limita a incluir un comentario en los *Principios*, al hilo de las reglas de declinación castellana⁷⁴, y a obviarlo absolutamente en la *Explicación*. El castellanense clasifica las ocho clases establecidas según un criterio formal en declinables, variables o mudables –nombre, pronombre, verbo y participio– e indeclinables o inmutables –preposición, adverbio, interjección y conjunción–.

Cabe destacar que, para Sanchis, la principal labor del gramático es identificar los elementos correspondientes a cada una de estas categorías y, según esto, poder explicar sus características (lo que denomina el ‘grado’ de cada palabra). O lo que es lo mismo, el maestro de Castellón está ampliando el método de aprendizaje del latín a todo el conocimiento gramatical: si un niño, enfrentado al texto latino, ha de reconocer formas, poder explicitar la categoría gramatical y sus rasgos morfosintácticos, y, en última instancia, ordenar y traducir, la labor del gramático (docente) consistirá,

partes de la oración por su carencia de significado e incluirla luego sin ninguna explicación, mientras que se mantiene la exclusión del artículo como categoría autónoma. El problema, como se indicó para Puig, es que estos autores están intentando adoptar una perspectiva que choca de frente –sobre todo en cuanto a la interpretación de la preposición– con la tradición, en primer lugar y con el latín, en segundo lugar; esto es, la preposición es a) una parte de la oración, b) que nada significa fuera de la combinación con otros elementos, c) que difiere en su utilización con el latín (especialmente en ciertas preposiciones como *a* o *de*), d) que, en castellano, adopta un valor morfológico equivalente al caso latino. Estos autores se encuentran, así, ante una disyuntiva: el artículo no significa nada fuera de la combinación, no existe en latín y en castellano sirve como marca de género, ergo no es parte de la oración; la preposición cumple los mismos requisitos (salvando las distancias), pero, a diferencia del artículo, sí que existe como parte independiente de la oración en latín. La solución, en el caso de Puig (y de Sanchis aunque mucho más atenuado) es la introducción de la noción de *partícula* (que asume los puntos b, c y d) y, en el caso de González Valdés, el desaprovechamiento de esta idea, ya que la misma estructura de su obra le impide llevarla hasta sus últimas consecuencias.

⁷³ El asturiano hace referencia a continuación al «lenguaje de acción» utilizado por los sordomudos, imposibilitados para usar el «lenguaje articulado». Esta referencia está en consonancia con la mención a Hervás y Panduro que realiza en las «Calificaciones a esta gramática», dado que el polígrafo conquense, autor de la *Escuela española de sordomudos* (Madrid, Imprenta Real, 1795), al parecer considera útil el método del asturiano para la enseñanza a los sordos y dedica a su obra diversos elogios (*vid.* «Calificaciones...»), donde se transcribe la carta de Hervás a Francisco Badan el 17 de febrero de 1796. La enseñanza a sordomudos, por otro lado, es un tema que interesa sobremanera a los docentes y tratadistas de la época en toda Europa y que genera una amplia bibliografía específica (FUERTES GUTIÉRREZ, M.: *Las ideas lingüísticas de Hervás y Panduro (1735-1809)*, Valladolid, Tesis doctoral en preparación).

⁷⁴ En ese comentario, resalta su valor como morfema de género más que como forma propia en castellano. Asimismo, desarrolla un cuadro (*P.* p. 7) en el que asigna a cada caso una o varias preposiciones, excepto al nominativo, al que le asigna el artículo definido.

precisamente, en hacer transparentes dichas categorías para el alumno⁷⁵. El autor, sin embargo, no basa ese reconocimiento de formas en lo morfológico –ya que la explicitación de las características formales se produce en el segundo momento–, sino en la aplicación de un aparente criterio funcional, aunque no es más que una definición de tipo semántico-teleológico en la línea tradicional, esto es, «reparando cada palabra para qué sirve, o aprovecha». Así, el nombre sirve para «nombrar la cosa» o «el modo de la cosa», el pronombre para «nombrar la cosa, o persona, o su modo sin espresar su nombre», el verbo para «nombrar lo que alguno es (...), haze (...) o (...) padece», etc. De esta manera, al igual que González Valdés, introduce un apartado inicial en el que se define cada categoría, para pasar luego a ocuparse de los aspectos concretos: su ‘grado’⁷⁶. Si el reconocimiento inicial de la categoría no es posible, el autor recomienda el recurso al contexto o al diccionario, que en la obra de Sanchis se convierte en una herramienta indispensable, como muestra el apartado que dedica a su utilización, así como sus continuas referencias a la necesidad de consultarlo.

Un poco más adelante, como González Valdés y Puig, el autor efectúa una división diferente entre *palabras sustanciales* «las que principalmente explican el pensamiento» (p. 34), el nombre sustantivo –«y lo que a él se reduce»– y el verbo, y *apósitos* o «lo accidental de la oración» que «sirven de mayor explicación» (*id.*)⁷⁷.

⁷⁵ No se puede olvidar que, pese al título de la obra, el castellano ocupa en ella un lugar secundario; no en vano el propio autor da como parámetros del conocimiento o «*cosas que son menester para provar, que se sabe la Gramática, y un Idioma (sic)*»: «La primera saber cada palabra o dición, o vocablo que especie, o manera es de las ocho que pueden ser palabras, y el grado de ella: La segunda, saber arreglar u ordenar las palabras con orden natural, o sintaxis propia caso de estar con la figurada, o saber conocer si están ya en dicha orden: La tercera cosa es saber cómo se ha de poner qualquier palabra del castellano al latín, o dar la razón porque esté assí, en caso de verla ya puesta», pp. 41-42. Este sistema, basado en el *ordo*, coincide en cierta medida con la propuesta de Du Marsais en su *Exposition d'une méthode raisonnée...* (Vid. CHEVALIER, *Histoire de la Syntaxe...*, pp. 656-658).

⁷⁶ El grado se aplica a cuestiones diferentes según la categoría tratada, así, por ejemplo, el nombre se compone de *modo* o «manera de ser» –distingue los nombres sustantivos de los adjetivos–, *género* o «sexo a que pertenece», *caso, número* o «sujeto que es», *declinación* o «regla según la cual se varía», y, por último, *regularidad e irregularidad* (p. 12). Esta consideración particularizada de los accidentes gramaticales, como ya se indicó al hablar de Gayoso, conlleva una comprensión de la gramática como estudio de la palabra, en la cual cada categoría es independiente del resto. Sin embargo, en aras de la brevedad, Sanchis remite de unas categorías a otras para ahorrarse la explicación; así lo hace, por ejemplo, con el pronombre: «en lo demás lo mismo que el Nombre, y se sabe del mismo modo» (p. 10).

⁷⁷ Más adelante, considera *apósito* desde un punto de vista sintáctico-semántico y no exclusivamente semántico y así lo reduce al adjetivo y todas aquellas formas que actúan como tal («todo lo que explique a cualquier otra cosa», p. 48); así, *apósito* ya no se contrapone a *palabra sustancial*, sino a *supuesto, término o verbo* (aunque éste último es a su vez apósito de su supuesto, *vid. infra*). En este sentido, Sanchis se aleja de los gramáticos medievales, así como del Brocense y sus seguidores en los que apósito (*appositum*) se interpreta como predicado, en oposición con el supuesto (*suppositum*) o sujeto (*vid. SAHLIN, op. cit.*, pp. 101-102).

c. Jovellanos, Castillo y Anónimo-1813 distinguen nueve partes de la oración; sin embargo, la distancia entre el primero y los segundos es evidente, dado que mientras que Castillo y Anónimo-1813 reproducen sin mayores complicaciones la clasificación académica (nombre, artículo, pronombre, verbo, participio, adverbio, preposición, conjunción e interjección), el polígrafo asturiano es el primero en nuestra tradición que separa la categoría nombre y clasifica como clases independientes sustantivo y adjetivo⁷⁸, además de asimilar el participio a la categoría verbal. Esta diferenciación llevada a cabo por Jovellanos procede de Condillac⁷⁹, aunque se encuentra asimismo refrendada en otra de sus fuentes, Blair, quien indica que la división de la oración en las partes tradicionales (ocho en su caso) no es muy lógica y uno de los ejemplos que da es, precisamente, el caso nombre = sustantivo + adjetivo; afirma que esta agrupación es más por su forma externa «que por su naturaleza o fuerza» (p. 195)⁸⁰.

d. Jaramillo establece en las *Lecciones* hasta tres tipos de divisiones en el seno de la oración; esto da lugar a tres clasificaciones distintas, aunque no incompatibles, de las clases de palabras. La primera división sigue un criterio lógico o racional y da lugar a tres clases que se pueden denominar ‘principales’; la segunda viene marcada por los parámetros establecidos por la tradición y da lugar a nueve clases; y la tercera y última es de tipo morfológico y da lugar a dos clases generales: partes declinables e indeclinables. Se establece así una clasificación amplia en la que unas clases están enmarcadas dentro de otras⁸¹.

En primer lugar, las palabras se clasifican por su función en el seno de la oración; así, establece una división tripartita según las palabras funcionen como *sustantivos* «porque precisamente ha de haber sujetos que hagan o sufran lo que los verbos significan», como *atributivos* «porque han de tener estos sujetos calidades sencillas, ó con alguna más propiedad o atributos», o como *conjuntivos* «porque indispensablemente ha de haber quien enlace y una las otras dos ya explicadas» (p. 15). Esta división parte de una concepción de las clases de palabras en tanto que partes del discurso ya que «el razonamiento cabal y perfecto tiene forzosamente que componerse

⁷⁸ GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, p. 98 y RIDRUEJO «Los *Rudimentos...*», p. 409-410.

⁷⁹ Para la influencia de Condillac en este punto, véase GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, pp. 103-107.

⁸⁰ No obstante esta coincidencia, Jovellanos no sigue, en lo general, la clasificación de Blair (véase un poco más abajo, Jaramillo, quien sí le sigue con fidelidad).

⁸¹ Un tipo similar de clasificación múltiple se encuentra ya en autores anteriores como Villar, Jiménez Patón o el maestro Correas (*Vid.* RAMAJO, *Gramáticas...*, pp. 50 y ss.), aunque con marcadas diferencias respecto al toledano.

de las dichas tres clases o especies» (*id.*), y se relaciona directamente con los presupuestos racionalistas de la gramática general, más conocida entre los gramáticos anglosajones como gramática universal. En este punto Jaramillo se hace eco de los postulados de Blair, aunque esto no es desconocido en la tradición española, ya que El Brocense –uno de los autores citados por Blair entre sus fuentes– ya estableció este tipo de clasificación y fue seguido por otros importantes autores españoles como Correas, Jiménez Patón, Villar, Benito de San Pedro, etc. Esta división parte, en última instancia, de la distinción aristotélica entre *onóma*, *rhéma* y *syndesmoi*⁸², es decir, un componente nominal, un componente en principio verbal (aunque admite, por su carácter de representación del predicado, la inclusión de adjetivos) y un componente sintáctico⁸³. Un caso diferente es el de Jovellanos, quien en los *RGG* establece una división entre ‘indicantes de ser’ (también ‘objeto’ y ‘sustancia’), los sustantivos, ‘indicantes de calidad’, los adjetivos, ‘indicantes de estado’ los verbos, y ‘palabras determinantes’ (incluye tanto adverbio, preposición y conjunción, como pronombres, artículos y algunos adjetivos).

En segundo lugar, el autor establece una subdivisión dentro de cada grupo que tiene en cuenta cuáles son «las partes de la oración necesarias para hablar»; en este punto, el criterio deja de ser únicamente la función y señala nueve partes (nombre, pronombre, artículo, verbo, participio, adverbio, preposición y conjunción), cuyo tratamiento está marcado por un evidente eclecticismo.

La distribución entre los tres grupos señalados, así como la división última en partes declinables e indeclinables, queda así:

⁸² A la que el propio Blair hace referencia en nota, p. 180 de la traducción de Cantwell, 1797, t. I.

⁸³ Cfr. ROBINS, *op. cit.*, pp. 55-57. En España, al menos dos autores posteriores realizan una división similar a la de Jaramillo: Calleja (*Elementos de gramática castellana*, Bilbao, Pedro Antonio de Apraiz, 1818) y Núñez de Arenas (*Gramática general*, en *Curso Completo de Filosofía*, T. II, Madrid, José María Alonso, 1847). El primero también clasifica las partes de la oración en tres grupos: *sustantivas*, *atributivas* y *conexivas*. Gómez Asencio (*Categorías...*, pp.108-109) indica que esa división procede de Harris; sin embargo, parece asemejarse más a la de Blair y Jaramillo. Por otra parte, Núñez de Arenas se encuentra más próximo a Harris (*Hèrmes...*), ya que, al igual que el autor inglés, realiza una división en cuatro partes, *sustantivas*, *atributivas*, *distintivas* y *conectivas* (*vid.* CALERO VAQUERA, *Historia de la gramática...*, pp. 57-58).

SUSTANTIVOS (portadores de sustancia)	ATRIBUTIVOS (portadores de calidad)	CONJUNTIVOS (elementos de relación)	
Nombres sustantivos	Nombres adjetivos		Declinables
Pronombres	Pronombres		
Verbos sustantivos	Verbos adjetivos		
Artículo	Participio		
	Adverbio	Preposición	Indeclinables
		Conjunción	
		Interjección	

Cabe resaltar la duplicidad –portador de sustancia / portador de calidad– de nombres, pronombres y verbos, a los que el autor considera «tres partes de la oración con la particularidad de tener cada una dos oficios; uno pertenece a la primera clase y otro a la segunda» (p. 17); esta repartición categorial va a marcar de forma determinante la teoría del autor respecto a estas clases de palabras y, en la práctica, supone que Jaramillo diferencia, como Jovellanos, sustantivo y adjetivo como categorías (o supracategorías) independientes.

e. Por último, Muñoz clasifica diez clases de palabras, añadiendo el gerundio a la clasificación en nueve partes que se generaliza en el periodo⁸⁴. Su particular taxonomía, por lo que toca a la admisión del gerundio como categoría independiente, se justifica pedagógicamente, dado que el autor intenta equiparar la distribución efectuada en su gramática latina con la de la gramática castellana. Sin embargo, la inclusión del artículo rompe esta perspectiva dado que esta categoría no existía en latín. Recuérdese que se da una marcada discrepancia entre lo admitido por el autor en su Prólogo de 1793 y su propio Plan de 1799 (reafirmado en el ‘Prospecto’): la gramática castellana no se

⁸⁴ La distinción de diez partes de la oración no es ajena a nuestra tradición, ya que es la elegida por Nebrija en la *Gramática castellana*, si bien este autor descarta la interjección como parte independiente (la incluye entre los adverbios) y añade el ‘nombre participial infinito’. También el bachiller Thamara adopta una división similar, aunque en su caso, es el artículo el que desaparece y se añaden gerundio y supino como categorías independientes (vid, KHUKENHEIM, *Contributions...*, p. 99). En Francia, la división en 10 partes se generaliza a partir de 1780, con la oficialización de la obra de Lhomond (*op. cit.*), en la que el autor cataloga las nueve partes habituales, pero separa nombre y adjetivo como categorías independientes.

concibe únicamente como puerta de entrada al latín, sino que adquiere su propio lugar entre las Bellas Letras. De ahí que su clasificación posea un marcado carácter mixto y se admita el gerundio⁸⁵, pero también el artículo⁸⁶. Como indica Gómez Asencio⁸⁷, esta perspectiva repercute en el tratamiento doble del gerundio: por un lado se clasifica como categoría independiente (así aparece tanto en la división de la oración como en el apartado destinado al régimen), pero en la práctica se incluye, al igual que el participio, como (sub)categoría verbal⁸⁸.

Muñoz se hace eco de la clasificación formal y divide las palabras según su declinabilidad –conjugación en el verbo–, esto es, la capacidad de variar o no la terminación de la palabra. Asimismo, en 1799 introduce sin mayor explicación (como posteriormente Mata) la denominación ‘partícula’ para adverbio, conjunción, preposición e interjección.

Pese a estas divisiones, los autores dedican espacio de una forma u otra a las mismas nueve partes de la oración que los gramáticos estudiados hasta el momento.

2.3.1. Nombre

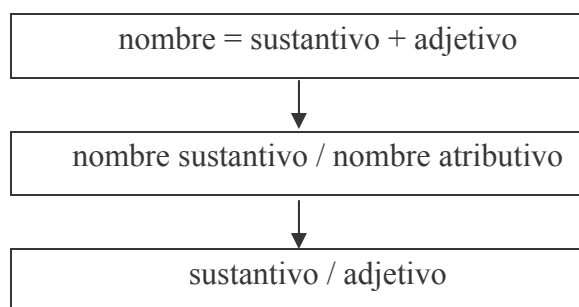
Con excepción de Jovellanos, los autores de secundaria consideran el nombre como una categoría genérica que abarca sustantivo y adjetivo. La postura de Jaramillo-1800 alterna entre la conservación de la supracategoría y su división, de tal forma que el toledano representaría un paso intermedio entre la teoría de la Academia y el polígrafo asturiano:

⁸⁵ «No menos importante es para el designio propuesto poner con separación los tiempos y gerundios que tienen distintas correspondencias latinas (...)), 1799, Prólogo.

⁸⁶ Gómez Asencio («Una gramática rara...», p. 660) lo justifica recurriendo a la denominada ‘perspectiva inherente’, esto es, aquella cuyo foco está en el español. Como ya se indicó en la primera parte, ambas perspectivas, inherente y latinizante se encuentran imbricadas en la mayor parte de los autores estudiados. El mayor peso de una u otra en cada tratado se debe no a aspectos internos, sino a los elementos externos que son el fundamento de la gramática escolar: los destinatarios, el centro de aplicación, el lugar que ocupa la gramática en la escala epistemológica, etc.

⁸⁷ *Id.*

⁸⁸ El autor indica en la Introducción de 1799: «algunos las reducen a nueve, porque incluyen el gerundio en el verbo» (p. 1).



2.3.1.1. Definición

Los autores de secundaria también plantean discrepancias a la hora de definir la categoría nombre, aunque se adopta principalmente el criterio semántico-teleológico al estilo de la Academia, haciendo referencia a su capacidad para nombrar. A diferencia del grueso de los autores de primeras letras, sin embargo, los gramáticos de secundaria optan por una definición que englobe la dualidad del nombre (sustantivo / adjetivo), más cercana a GRAE-1796 que a la primera edición académica; así pues el nombre es la palabra que

- sirve para nombrar las cosas (Castillo, p. 18; Anónimo-1813, p. 4).
- sirve para nombrar las cosas o las personas y para calificarlas (Jaramillo-1800, p. 19; de forma similar, Mata, p. 17).
- nombra la cosa (sustantivo) o el modo de la cosa (Sanchis, p. 13).
- nombrar «directa, o indirectamente el ser o alguna propiedad de los animales o cosas» (González Valdés, p. 7).

Castillo es el único del grupo que incluye la caracterización formal: «tiene, género, número, caso y declinación» (*id.*).

No muy alejado de éstos, está Muñoz, aunque el sevillano añade una nota interesante, dado que adopta un criterio exclusivamente semántico: «nombre es una palabra o parte de la oración que significa las sustancias corpóreas o incorpóreas, y sus qualidades o modos» (1793, pp. 3-4)⁸⁹. El autor se detiene a explicar qué entiende por sustancias y qué por cualidades:

⁸⁹ Obsérvese la proximidad con Consentio: «Nomen est pars orationis rem unam aliquam significans, sed ea ipsa quae significatur vel corporalia sunt vel incorporalia (...) Incorporalia sunt, ut *pietas, iustitia, eloquentia*» (*apud* RAMAJO, *Gramáticas...*, p. 75). La referencia a la *sustancia*, si bien aparece con anterioridad en la definición de sustantivo (i. e. Gayoso), no lo hace en la del nombre. Entre los autores revisados por Ramajo (pp. 75-78) tan sólo el bachiller Thámara la incluye de manera accesoria («el

- «Sustancias son todos aquellos seres o cosas que existen por sí solos, sin que necesiten de otros para su existencia»
- «Qualidades, o modos son aquellos otros seres o cosas, que no teniendo existencia por sí necesitan estar apoyados en las sustancias para poder existir» (p. 4).

No se trata, sin embargo, únicamente de la distribución nombre sustantivo / nombre adjetivo, sino que el autor, tal y como reflejan los ejemplos, incluye entre los segundos también los abstractos, catalogados después, propiamente, como sustantivos.

Esta definición, así como la descripción de sustancia y accidente se aproxima al tratamiento lógico-semántico de la cuestión en la *GGR* (que aparece representada en Zamora) y que establece, a partir de las teorías escolásticas y la noción de ‘sustancia’ de Descartes, una división entre los objetos del pensamiento, la sustancia, y el ‘modo de las cosas’ o accidente⁹⁰. Sin embargo, cabe destacar que los autores de Port-Royal aplican estas nociones a la división entre nombre sustantivo y nombre adjetivo, dado que el nombre, es propiamente la palabra que significa los objetos del pensamiento⁹¹. Por otro lado, la distinción entre sustancias y cualidades se encuentra también en Du Marsais, tanto la idea de la sustancia como lo que existe *per se*, como su valor como soporte de la cualidad⁹². Del mismo modo, se encuentra en Condillac, con quien el autor sevillano presenta, además, interesantes coincidencias, dado que el francés se refiere al las sustancias como corporales (*substances corporelles ou corps*) y como espirituales (*substances spirituelles ou esprits*)⁹³.

Se trata, en última instancia de una definición aglutinante en la que el autor introduce la duplicidad nominal (sustancia-sustantivo / accidente-adjetivo).

nombre es que nombra la cosa llamada / sustancia, accidente, propia, comunal», *Gramáticas...*, p. 76). Con posterioridad se encuentra, en una definición próxima a la de Muñoz, en Pelegrín («voz que nombra y califica las sustancias espirituales y corporales», *apud* GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, p. 129, n. 92).

⁹⁰ Cfr. SAHLIN, *op. cit.*, p. 158.

⁹¹ Véase el apartado destinado a esta cuestión en el análisis de *Arte* de San Pedro.

⁹² Para el desarrollo de esta idea y sus vinculaciones con la filosofía de Locke, véase SAHLIN, *op. cit.*, pp. 68 y ss. Se vuelve sobre este tema un poco más adelante.

⁹³ *Cours...*, pp. 134 y ss. También aparece una distinción similar esbozada en Jovellanos, en los *RGG*, ya que separa claramente los ‘indicantes de objeto o sustancia’ de los ‘indicantes de calidad’ (p. 105).

2.3.1.2. Clasificación

a. En primer lugar, se divide el nombre en sustantivo y adjetivo sin alejarse demasiado del tratamiento de la cuestión hecho por los gramáticos de uso. La distinción entre ambos se basa en la mezcla de criterios, se opta por un inicial criterio semántico o semántico-teleológico y se completa con notas sintácticas:

- Sustantivo: significa sustancia y puede estar en la oración por sí solo
- Adjetivo significa accidente / calidad / modificación y no puede estar por sí solo en la oración

Con diferencias mínimas, es la fórmula elegida por Castillo, Mata⁹⁴, Anónimo-1813, Muñoz y Jaramillo-1800.

Cabe realizar, sin embargo, algunas precisiones.

i. La definición de Jaramillo de ambas subclases si bien, realmente, no presenta una marcada diferencia con otros autores estudiados en este trabajo (v. gr. San Pedro)⁹⁵, se puede apreciar que, pese a que sigue considerando a adjetivo y sustantivo bajo la categoría tradicional nombre, los sitúa claramente como representantes de dos clases bien diferenciadas: por un lado, por introducirlos en dos (supra)categorías diferentes (sustantivos / atributivos) y por otro, por la propia organización estructural del tratado que establece una separación absoluta entre ambos, dado que, en contra de lo que ocurre habitualmente, se destina espacio para cada uno de ellos (definición, accidentes y clasificación).

ii. Para González Valdés, sustantivo y adjetivo se caracterizan prestando atención tanto a lo semántico como a lo sintáctico. Precisamente, el aspecto semántico es el que aleja al latinista asturiano de otros tratadistas de la época⁹⁶, ya que en vez de basar la diferenciación en la oposición excluyente sustancia / cualidad (propiedad), la sustenta, especialmente por lo que toca al sustantivo, en el diferente modo de significar: «[sustantivo es el que] significa alguna substancia o propiedad en abstracto, separada

⁹⁴ Este autor adopta un criterio semántico-teleológico e indica que el sustantivo «es el que nombra las cosas y personas, y éstas son sustancias» y el adjetivo «denota la calidad o modificación de las personas o cosas» (p. 17).

⁹⁵ Como el escolapio, Jaramillo basa esta división tanto en su diferente función y significado, como en las distintas posibilidades sintácticas: el adjetivo admite ante sí la palabra *cosa* y el sustantivo no; el adjetivo no puede subsistir por sí solo en la oración y el sustantivo sí.

⁹⁶ Gómez Asencio (*Categorías...*, pp. 134-135) habla específicamente de los casos de González Valdés, Pelegrín y Salvá, quienes introducen en la definición del sustantivo la particularidad que representan los substantivos abstractos.

mentalmente de la substancia»⁹⁷, mientras que el adjetivo «sirve para nombrar alguna propiedad, o circunstancia determinada de los sustantivos» (p. 8)⁹⁸. Esto es, por un lado se presenta la diferenciación sustancia / cualidad, pero por otro González Valdés se hace eco de la existencia de sustantivos abstractos. Esto aparece también en Muñoz, quien alude explícitamente a los sustantivos «que significan qualidades o modos, quando estos se consideran separados de las sustancias y como existiendo por sí, como *virtud, vicio, sabiduría, blancura*» (Muñoz-1793, p. 4)⁹⁹. El sevillano se encuentra cercano a Jovellanos y Condillac. El primero indica en los *RGG* «si consideramos la calidad abstracta, esto es, separada de un objeto, entonces la palabra que la indica se convierte en sustantivo» (p. 105), mientras que el francés habla de «qualités existent dans notre esprit, comme séparées de tout objet» (p. 136).

Por otro lado, González Valdés indica asimismo que el sustantivo sirve «de fundamento a los adjetivos y a los verbos». Esta fundamentación es semántica y formal: desde el punto de vista sintáctico, el autor alude a la concordancia, esto es los adjetivos «se sujetan» a los sustantivos «en género, número y caso» (p. 8), mientras que, en el caso del verbo, ‘conviene’ formalmente con el sustantivo (su supuesto o sujeto) en persona y número (p. 148)¹⁰⁰. Desde el punto de vista semántico, el sustantivo es el fundamento de la significación del verbo, del cual es sujeto o principio¹⁰¹, mientras que

⁹⁷ Esta definición de nombre sustantivo remite a la gramática especulativa medieval, reelaborada por los gramáticos racionalistas; así, Arnauld y Lancelot ya hablan del distinto modo de significar de *humain* y *humanité*, así como Du Marsais, quien realiza una diferenciación similar al hablar de los sustantivos que designan una cualidad, como *blancura*: «un terme abstrait et métaphysique (...) qui considère la qualité indépendamment de toute application particulière», *Encyclopédie*, art. ADJETIF, IV, p. 107, *apud* SAHLIN, *op. cit.*, p. 172.

⁹⁸ También se da un tratamiento morfológico en el caso del adjetivo, ya que lo considera en su faceta de *señalagéneros* (pp. 34-35), valor que sustenta la inclusión del artículo como un subtipo del adjetivo (*vid. infra*).

⁹⁹ Los ejemplos que ofrece González Valdés no aclaran realmente esta distinción (*sol grande, el sol brilla*, etc.), ya que a diferencia de Muñoz o Zamora (que traduce la *GGR*) no la apoya en fórmulas del tipo *blancura, humanidad*, etc. Éste es uno de los rasgos que caracterizan el tratado del latinista asturiano: no hay una preocupación teórica real, se limita a ofrecer una serie de ideas genéricas sin profundizar, de ahí que no aporte ejemplos aclaratorios a su definición. Su interés se centra en los aspectos prácticos, esto es, que los alumnos sean capaces de interpretar y traducir los textos latinos (y, de forma secundaria, producirlos en castellano), por lo que definir las categorías gramaticales adquiere un lugar secundario frente a las tablas, cuadros, reglas para declinar y conjugar, listas de palabras, equivalencias, etc. Algo similar ocurre en la obra de Sanchis.

¹⁰⁰ Del mismo modo, en San Pedro, II, pp. 98-104.

¹⁰¹ Sin embargo, desde un punto de vista sintáctico, el autor considera que es el verbo el elemento central, del cual dependen de forma directa o indirecta todos los elementos que aparecen en la oración (*vid. infra*). También se hace eco de aquellos autores que, en la línea del Brocense, niegan la existencia de verbos sin sujeto: «pues no hay nominativo, o proposición que haga sus veces, sin verbo personal de quien no esté pendiente, ni verbo personal sin nominativo expresados ambos, o callado alguno de los dos: ni infinitivo personalizado sin supuesto; y para algunos gramáticos no hay verbo alguno impersonal, a quien no suplan algún supuesto, aunque sea forzado» (p. 160).

el adjetivo se junta al sustantivo (de ahí su denominación como ‘adjunto’) y significa una cualidad o circunstancia de éste. Esta idea del sustantivo como sostén de la cualidad también está esbozada en Muñoz (*vid. supra*) y aparece, asimismo, en Condillac, quien considera que los adjetivos no tienen existencia por sí mismos y que «ceux qui ont nommé la substance n’ont prétendu désigner qu’un soutien des qualités» (*Cours...*, p. 134)¹⁰².

iii. Por último, cabe destacar la total separación que lleva a cabo Jovellanos. El polígrafo asturiano define el sustantivo conforme a GRAE-1771, aunque añade a la capacidad para «nombrar las cosas o personas» la de «distinguir las»¹⁰³, así como establece una tajante diferenciación con el resto de clases de palabras al indicar su imposibilidad para «señalar cantidad, calidad, acción o relación» (p. 108). Esta definición se relaciona con la que aparece en la *Encyclopaedia Britannica* (1771):

Nouns are all those words by which objects or substances are denominated, and which distinguish them from one another, by names applicable to each, without marking either quantity, quality, action, or relation (*s. v. UNIVERSAL GRAMMAR*)¹⁰⁴.

La idea de la ‘distinción’ parte, en última instancia, de la consideración del sustantivo como palabra primigenia, originada, precisamente en la necesidad del hombre por *distinguir* aquello que veía. Esta idea, que también comparten Condillac y Blair, se encuentra en Jovellanos quien reitera la importancia de este hecho al añadir que sin los sustantivos «no puede subsistir ninguna [palabra] en la oración», dado que todas ellas se refieren a él (p. 106).

El adjetivo, por otro lado, denominado ‘indicante de calidad’ en los *RGG*, no aparece definido propiamente en los *RGC*¹⁰⁵, más allá de señalar su capacidad –que

¹⁰² Esta interpretación de las sustancias son el fundamento de la cualidad (y de los sustantivos como fundamento de la significación de los adjetivos) puede relacionarse con las teorías de Locke expuestas en su *Essay concerning human understanding* (1690), *vid SAHLIN, op. cit.*, p. 163, n. 1.

¹⁰³ Esto se encuentra también en Balbuena «aquella palabra con que llamamos a alguna persona, o animal, o nombramos alguna cosa, *por el qual se distingue de los demás*» (p. 60, el subrayado es nuestro) y, casi idéntica a Jovellanos, en Díaz «El que sirve para nombrar las cosas y *distinguir las de otras*» (p. 5, el subrayado es nuestro).

¹⁰⁴ Ha sido consultada en formato electrónico en <www.classiclanguagearts.net/resources/universal-grammar.htm> (mayo 2002). La *Encyclopaedia Britannica* aparece recomendada por Jovellanos para su uso en la enseñanza en su *Memoria sobre la educación pública* (p. 256), sin embargo, no se refiere a ella en sus *Diarios* como fuente del *Curso*...

¹⁰⁵ En los *RGG*, se da una definición de tipo etimológico: al ‘indicante de calidad’ se le dio el nombre de adjetivo «porque debe juntarse a un substantivo para significar algo, siendo propio de ella indicar la calidad como perteneciente a un objeto» (p. 105).

comparte con el artículo— para «determinar a un nombre común, reduciéndole a clases menos generales o a individuos» (p. 107). Jovellanos distingue dos tipos de adjetivos, según su función: unos determinan (posesivos, demostrativos y conjuntivos) y otros califican (por ejemplo, *bueno*, *blanco*, etc.), ambos tipos comparten la obligatoriedad de aparecer junto a un sustantivo con el que deben concordar en género y número (*id.*)¹⁰⁶. Esto, de nuevo, se relaciona con el origen del lenguaje: si inicialmente el sustantivo surge para nombrar las cosas de forma genérica, los adjetivos aparecen para acotar su significación y poder distinguir los objetos, dado que «nuestros sentidos no perciben los objetos sino sus calidades» (p. 102). En este sentido, la separación entre nombres propios y comunes lleva a introducir una separación entre adjetivos que califican y adjetivos que determinan¹⁰⁷: «Estas palabras [los adjetivos] no siempre determinan, pues suelen muchas veces juntarse con otros nombres propios, en cuyo caso no hacen más que significar una calidad en ellos contenida» (p. 107)¹⁰⁸.

b. Tras la distinción inicial entre sustantivo y adjetivo, pasan los gramáticos a la clasificación nominal, sin excesivas diferencias con los tratadistas de primeras letras¹⁰⁹. Destacaremos, sin embargo, a González Valdés quien establece una taxonomía filosófico-semántica algo curiosa: los divide, como es habitual en *comunes* y *propios*. No obstante, lejos de la dicotomía morfológico-semántica (tiene o no plural, conviene a uno o a muchos)¹¹⁰, se establece una diferenciación en cuanto a alcance semántico; los primeros son los que no se refieren a una especie determinada, «no significan determinadamente ninguna» (p. 8), como *cosa*, *animal*, etc., mientras que los propios se dividen en dos clases: ‘propios de la especie’, los cuales son comunes a un individuo de una especie (*hombre*, *mujer*, *ciudad*), y ‘propios de un individuo’, significan una sola

¹⁰⁶ Del mismo modo, Jaramillo, en la estela de Blair, introduce entre los atributivos, además de los adjetivos, los demostrativos, posesivos e indefinidos (pp. 29-31).

¹⁰⁷ Para una interpretación más amplia de esta división, véase GÓMEZ ASENCIO (*Categorías...*, pp. 146-148), quien considera que Jovellanos incurre en una contradicción al distinguir dos subclases en los adjetivos (los que determinan y los que califican), dado que inicialmente considera que todos los adjetivos califican. Desde otro punto de vista, puede considerarse que la inclusión, junto al criterio sintáctico, de un criterio semántico, hace obligatoria la distinción.

¹⁰⁸ Esto se relaciona con las reglas aportadas para el uso del artículo: el artículo, cuya función es determinar, «se omite cuando otras palabras determinan bastante al nombre común» (en el ejemplo aportado, un posesivo), así como con los nombres propios, que no necesitan determinación.

¹⁰⁹ Comunes-apelativos / propios, como clasificación básica, a la que se añade la división tradicional en primitivo / derivado, y éste a su vez se divide en nominal, verbal, aumentativo, diminutivo, gentilicio o nacional, patronímico, posesivo, colectivo, numeral, partitivo, prenombre, renombre, simple, compuesto, etc.

¹¹⁰ Una división de este tipo se encuentra en todos los autores de este grupo, con excepción de Sanchis, quien trata muy escuetamente la clasificación, ya que considera que se trata de un tema «para los más adelantados en el conocimiento de las lenguas» (p. 13).

persona o cosa (*Toledo, Rómulo, etc.*)¹¹¹. Más adelante, ya en la Etimología, amplía la clasificación de sustantivos y adjetivos acogiendo en ella los diversos tipos ya vistos con anterioridad en otros autores¹¹².

2.3.1.3. Accidentes

a. *Género*. Como los gramáticos de uso, se da una preferencia por la caracterización biológica y el esquema básico de tres géneros; asimismo, se dan reglas y pautas para distinguirlo y se plantea la existencia o no del neutro, así como el problema de la arbitrariedad. Los autores de secundaria, sin embargo, amplían la cuestión incluyendo apreciaciones acerca de las clases de palabras que poseen esta propiedad.

a.1. Castillo y Anónimo-1813 presentan la postura más básica –en la línea de Balbuena–: reconocen únicamente dos géneros (masculino y femenino) caracterizados biológicamente (masculino lo que conviene a los hombres y animales machos y femenino lo que conviene a las mujeres o animales hembras) y únicamente incluyen el neutro «en el uso del artículo *lo* y en algunos pronombres acabados en *-o*: como *ello, eso, aquello, &c.*» (Anónimo-1813, p. 9). Dada la simplicidad de ambos manuales, no se incluye ningún tipo de regla, sino que ambos autores se limitan a señalar el artículo como marca indiscutible de género. En el caso de Castillo, esta omisión es deliberada, al igual que ocurre, por ejemplo, con la ausencia de verbos irregulares. Esto es debido a que el autor concibe su obra en la más pura línea gramatizadora, esto es, su objetivo son las lenguas vivas (francés, principalmente) y no el castellano, cuya gramática es exclusivamente propedéutica.

a.2. Jovellanos y Jaramillo-1800 representa la postura intermedia, dado que adoptan sin mayores consideraciones la descripción de GRAE-1796¹¹³: caracterización biológica y clasificación de cinco géneros. Sanchis también se puede incluir en este grupo, pese a que apenas se detiene en este punto: señala cinco géneros masculino,

¹¹¹ Vid. GÓMEZ ASENCIO, *Subclases...*, pp. 52-53. Esta clasificación remite a la triple división que la filosofía escolástica realizaba entre los *nomina generalia, specialia* y *propria*. Una división similar encontramos en Harris (*Hermès...*, pp. 42-42) cuando divide las sustancias en género, especie e individuo: «Parmi les substances naturelles, par exemple, animal est un genre, homme est une espèce et Alexandre un individu» (p. 42).

¹¹² Para el esquema y los comentarios a esta clasificación, véase GÓMEZ ASENCIO, *Subclases...*, pp. 15-16.

¹¹³ Véase para la relación entre el tratamiento del género en esta edición y Jovellanos, RIDRUEJO «Los *Rudimentos...*», pp. 406-407.

femenino, neutro, común de dos y común de tres (como Puig) y otorga al artículo la capacidad de distinguirlo.

Jaramillo amplía considerablemente este apartado respecto a 1798 ya que en la línea académica incluye, al igual que Jovellanos, las reglas para distinguirlo por su significado y por su terminación¹¹⁴. Un poco más adelante, sin embargo, el toledano se aparta de la Academia y diferencia entre género por atributo, «el de los que no tienen sexo» y género por propiedad «el de los que tienen» (p. 26)¹¹⁵. Se trata de la influencia de Blair quien acoge a su vez la formulación de Harris. Género ‘por atributo’ se refiere, propiamente, a la idea de que en los sustantivos sin marca sexual el género se halla en el atributo que le acompaña. Esta idea supone también un distanciamiento entre Jaramillo y el resto de los autores de este grupo, dado que tanto Muñoz, como González Valdés y Mata hablan de género *impropio*, refiriéndose implícitamente al tema del origen del lenguaje¹¹⁶: el género pertenece inicialmente al sustantivo común, por el que se nombra genéricamente (y por tanto, temporalmente anterior en la génesis lingüística a otros elementos) «a imitación de la naturaleza» (Mata, p. 12) y, con posterioridad, se extiende a otros elementos –seres inanimados, nombre propio, adjetivo, pronombre, etc. «y a qualquier otra parte, u oración, quando se usa como sustantivo» (Muñoz-1793, p.11)–, perdiéndose la motivación ‘propia’.

a.3. Mata, González Valdés y Muñoz presentan la postura más particular. En primer lugar, consideran que el género es una característica propia únicamente del sustantivo, aunque reconocen, sin embargo, la importancia del adjetivo (pronombre, artículo y participio) para su determinación; esto hace que, en opinión de Mata, el género sea asunto de la gramática, precisamente, por la existencia del adjetivo y la necesidad de concordar con el sustantivo, esto es, por la necesidad de dar reglas para la distinción del género, la concordancia entre ambos elementos, etc. Por su parte, como se indica más arriba, para Muñoz cualquier parte de la oración (o incluso una oración) puede tener género si equivale a un sustantivo.

González Valdés clasifica únicamente tres géneros, mientras que Muñoz admite también la existencia del común de dos, epiceno y ambiguo. Mata, sin embargo, al tratar

¹¹⁴ El propio autor indica: «Vean ustedes la gramática de la Real Academia impresa en el año 1796 al fol. 51, en donde se hallarán más extensas estas reglas» (p. 26).

¹¹⁵ Recuérdese que esta distinción se encuentra de igual modo en Torío-1802, precisamente por influencia de Jaramillo.

¹¹⁶ «Aquella señal específica del sexo, por la cual se impusieron a los animales, y cosas los nombres substantivos comunes, para significar determinada, o indeterminadamente macho, o hembra racionales, o irracionales, o las cosas consideradas impropriamente como machos, o hembras, o sin esta consideración», González Valdés, p. 14.

del género de los nombres, niega la existencia del género común y del epiceno y opta por denominar a los sustantivos que varían de género cuando varía su artículo ‘nombres comunes’ y ‘nombres epicenos’ a los que necesitan agregar ‘macho’ o ‘hembra’. Su razonamiento es el siguiente:

si el género denota la diferencia de sexo, y un mismo objeto en la naturaleza no puede ser al mismo tiempo macho y hembra, tampoco puede la razonada gramática inventar un género sin existencia en los seres, como lo es el género común (p. 31, n. 1).

En los tres autores destaca la negativa a admitir el neutro como género ‘verdadero’: Mata indica «no debe ser llamado propiamente género, sino una especie de género inventado por los gramáticos, quizás movidos por la estructura de la lengua» y un poco más adelante, añade «solo significa la idea de un objeto vago e indeterminado»(p. 13). Es interesante porque en este punto Mata se hace eco de Blair y considera que el género neutro no existe en castellano (ni en francés ni italiano) y añade «bien que examinado el género según lo que explica en la naturaleza, todos los nombres que no sean seres animados, se deberían de agregar al género neutro» (p. 13, n.1)¹¹⁷.

González Valdés lo explica desde el criterio etimológico: «que quiere decir *ni unos ni otros*, ni masculinos ni femeninos, sino un medio, con que prescindimos del sexo» (p. 14)¹¹⁸; esta explicación corresponde propiamente al latín, así como los ejemplos aportados, de ahí que un poco más adelante indique «en castellano, por falta de substantivos neutros solo hay dos especies de adjetivos que determinen el género de los substantivos a que se aplican» (p. 34)¹¹⁹. Sin embargo, no por ello deja de referirse al neutro, tanto en formas pronominales (*algo, nada*), como en formas *adjetivables*, esto es, susceptibles de funcionar como un adjetivo¹²⁰: «*Lo, esto, eso, aquesto, aqueso, ello, aquello* se adjetivan indefinidos neutros monoptotos, refiriéndose a una proposición

¹¹⁷ Indica en la nota inferior «véase la Gram. Cast. part. I. pág. 13. terc. edic. A Blair, lecc. 8. pág. 191»

¹¹⁸ Esto, también en Mata: «el género neutro envuelve la negación de cualquiera de los dos sexos» (p. 29).

¹¹⁹ Señala también la existencia de adjetivos aplicables sin variación a ambos géneros, así como los pronombres posesivos (aunque no les otorga esta denominación) y los «adjetivos indeclinables numerales», p. 35.

¹²⁰ Es interesante esta observación pues refleja una comprensión amplia (y no cerrada y estanca) de las categorías gramaticales. La posibilidad de que una parte de la oración pase a utilizarse en ciertos contextos oracionales como otra parte de la oración emerge de forma más o menos evidente en tres de los autores analizados: Puig, el propio González Valdés y Sanchis. El asturiano, a diferencia de Puig o Sanchis que sólo esbozan esta teoría del cambio de categoría, incluye un apartado dedicado a ella y titulado «Especies de palabras substituidas unas por otras» (pp. 183-184), donde se refiere tanto a sustituciones semánticas o de unas subclases por otras (*urbs* por *Romae*), como a aquellos casos en que una categoría «hace oficio» de otra.

entera, o a alguna cosa sin nombrarla» (p. 35). El autor considera la neutralidad desde esta perspectiva como una cuestión no de género (ya que no existe en castellano) sino de significado, lo que denomina «sentido neutro o indefinido» (*id.*) y que es posible encontrar también en estructuras tipo [(artículo) + *cosas* + adjetivo], por ejemplo, *las cosas buenas*.

Muñoz, por su parte, considera la neutralidad como un aspecto gramatical vinculado con la sustantivación, esto es, son del género neutro aquellas formas susceptibles de funcionar como un sustantivo, ya sean categorías *sustantivables* (adjetivo, pronombre o participio) o infinitivos, oraciones «u otra parte que no siendo nombre ni pronombre se usa como nombre sustantivo» (1793, p. 12). Para aclarar esta idea, ofrece a sus alumnos varios ejemplos como el siguiente:

«*Es cierto que todos hemos de morir, pero qué pocos se acuerdan de ello*»

i. Cercano a González alude a la equivalencia entre *cierto* y *cosa cierta*, relacionándola con la ‘significación neutra’ que comparte con la terminación latina¹²¹.

ii. Hace hincapié en la función de la oración *que todos hemos de morir* como supuesto del verbo, además de poner de relieve la concordancia entre ésta y el pronombre neutro *ello*.

Ni González Valdés ni Muñoz establecen reglas para distinguir el género; el primero, delega esta función en los adjetivos, entre los que incluye los artículos (propiamente, *señalagéneros*), los nombres adjetivos, los participios pasivos, los pronombres demostrativos y una serie de palabras –sin categorizarlas– susceptibles de construirse con sustantivos y marcar el género (*algún, ningún, gran, buen, mal, san, tercer, postrer*). El sevillano también considera marcas de género suficientes el artículo y el adjetivo, y critica el establecimiento de reglas para el género considerando que éstas «serían prolixas y sujetas a muchas excepciones, que las harían confusas y fastidiosas», además de esto, el autor es consciente de los destinatarios de su obra (jóvenes españoles) y el objetivo de ésta (perfeccionar el castellano y preparar el estudio del latín): «se pueden excusar [las reglas] para los que ya saben la lengua Castellana por el uso» (1793, p. 15)¹²². Por el contrario, Mata, aunque comparte estas ideas de forma

¹²¹ [*Cosa* + *adjetivo* = terminación neutra latina] presenta en cierta medida un paralelismo con [*preposición* + *sustantivo* = terminación casual]; esto es, la expresión de un mismo significado presentado de forma sintética en latín y de forma analítica en castellano.

¹²² Pese a esto, sí que distingue, como las diferentes ediciones de GRAE (1771, p. 79; 1796, pp. 30-31), los adjetivos a la manera latina según el género y las terminaciones (de tres, dos o una terminación) de las

genérica, sí introduce, siguiendo la GRAE-1796, diversas reglas de tipo semántico, aunque excluye las reglas de la terminación (pp. 27-32).

b. *Número.*

Si bien hay una cierta unanimidad entre los autores al distinguir el número como singular y plural, no la hay tanto en lo que se refiere al tratamiento particular de este accidente.

b.1. Castillo, Anónimo-1813 y Sanchis son los más breves, dado que se limitan a señalar la existencia de dos números, sin definirlos. El tratado mallorquín incluye un breve apunte morfológico sobre la formación del plural (pp. 9-10), al estilo de GRAE o Ballot.

En una línea similar, se sitúa Mata, quien sigue de cerca a Ballot y GRAE¹²³. Como el catalán, añade la definición genérica de número: «número gramatical es la diferencia que hay de uno a muchos» (p. 10)¹²⁴, y especifica: «singular es el que habla de una persona, o cosa sola (...) plural es el que habla de dos, o más cosas, o personas» (*id.*). También incluye las reglas morfológicas de formación del plural y la restricción que presentan los nombres propios y algunos apelativos.

b.2. En González Valdés el tratamiento de este accidente es bastante curioso, ya que se alude en la definición a la determinación: «la propiedad que tienen las palabras declinables, o indeclinables de significar determinada, o indeterminadamente una, o más cosas» (p. 14). Como es habitual, señala la existencia de dos números, singular y plural; sin embargo, un poco más adelante se ve obligado a introducir una matización: el singular no es realmente número, dado que «número es la colección de unidades», sino que, en propiedad «es el origen del plural»(*id.*)¹²⁵. En castellano, el autor considera la variación numérica como una cuestión que atañe a la declinación¹²⁶.

cuales ofrece un sucinto listado (pp. 5-6). Esto mismo aparece también en Jaramillo (p. 28) y en Anónimo-1813 (p. 5).

¹²³ También Jovellanos sigue a la Academia en este punto; véase RIDRUEJO, «Los *Rudimentos...*, p. 405-406.

¹²⁴ Para el término 'número gramatical' véase las apreciaciones realizadas al hablar de Torío en el capítulo anterior.

¹²⁵ Esta reflexión conlleva una generalización que, de nuevo, entronca con la idea del origen del lenguaje y la evolución de las categorías gramaticales desde las primeras o naturales hasta las accidentales o artificiales: «así como la unidad es también el origen de los demás números; lo indefinido de lo definido; y lo indeclinable lo es de lo declinable; y el género neutro lo es también del masculino, y del femenino» (p. 14).

¹²⁶ Esto también en Muñoz.

b.3. El tratamiento más original de la cuestión se encuentra en Muñoz y Jaramillo; ambos autores definen el número como ‘extensión de la significación’¹²⁷: «la extensión de significar que tienen las partes variables de la oración» (Jaramillo-1800, p. 22); «la extensión que tiene la significación de los nombres» (Muñoz-1793, p. 16). Aunque se da una pequeña diferencia entre ambos autores: para Jaramillo, dicha concepción del número implica que la aplicación de la significación dada en singular se amplía de dos unidades en adelante en el caso del plural¹²⁸, mientras que en la obra del sevillano, no se hace referencia a esa extensión del significado en el plural, sino tan solo a la existencia de dos números¹²⁹.

González Valdés, Sanchis y Castillo, dada la especificidad de sus manuales (orientados más a la propedéutica que al perfeccionamiento de la propia lengua), prescinden de las reglas del número. El primero delega en el artículo la capacidad para distinguirlo, mientras que los dos últimos no plantean la cuestión.

c. *Declinación y caso.*

La admisión del caso en español es uno de los aspectos que marca con más fuerza a los gramáticos de este grupo, dado que se convierte en el punto que diferencia a los latinistas (Sanchis, Mata, Muñoz y González Valdés), de aquellos que orientan sus tratados a la formación profesional (Jovellanos, Jaramillo y Anónimo-1813). La postura intermedia la representa Castillo.

c.1. Los latinistas admiten con diferencias el recurso al caso para acomodar la explicación del castellano con la del latín. Plantean esto, sin embargo, como un recurso didáctico y no como una característica propia del nombre castellano¹³⁰:

¹²⁷ En el grupo anterior, también en Díaz.

¹²⁸ «Singular es el que habla de una sola cosa o persona (...) y plural el que se extiende de dos en adelante» (p. 22).

¹²⁹ «Quando el nombre significa una sola persona, o cosa, es del número singular (...) pero si significa dos o más personas, o cosas, es del número plural» (p. 16). Un poco más adelante retoma la idea de la extensión referida al artículo y a la significación de los nombres.

¹³⁰ No así Sanchis, quien no plantea en ningún momento la inexistencia del caso para el castellano. Se limita a señalar que en castellano «solo hay una regla» para la declinación, mientras que en latín hay cinco. Al castellanense no le interesa tanto la teoría como la práctica y, de hecho, los suyos son manuales orientados principalmente al reconocimiento de formas que permita una correcta interpretación / traducción. De ahí que no le interese tanto definir un accidente (género, número, caso, etc.) como mostrar al alumno (mediante tablas en *P* y ejemplos en *E*) cómo se plasma dicho accidente en la lengua.

Los sabios de nuestra nación (a)¹³¹, y los más célebres gramáticos de la Europa (b)¹³², penetrados de que la declinación no es otra cosa que *la diversa modulación, o inflexión del nombre con distintas finales o terminaciones*; confiesan que en ninguna lengua viva hay declinación, y que si el uso la ha adoptado en alguna, es muy imperfecta, y quizá sin otro fundamento que quererla hacer esclava de la latina (a)¹³³. Por esta razón soy del dictamen de que en castellano no hay declinación; pero como nuestros oídos están ya familiarizados a oírla; y *atendiendo a la utilidad del principiante*, he puesto una definición más análoga a nuestro idioma en este punto (Mata, pp. 10-11, nota 1; el segundo subrayado es nuestro)

Esta idea, también se encuentra en Muñoz y en González Valdés quienes admiten la existencia de declinación en el nombre castellano, entendida ésta como variación del final de las palabras; esto es, el número: «los casos de singular en castellano tienen siempre una misma final, v. g. *viento*: la de plural es también siempre la misma, y casi siempre derivada y distinta de la de singular, v. g. *los vientos*» (González Valdés, p. 16)¹³⁴; «Los nombres en la lengua castellana, como ya se ha dicho, no tienen variedad de terminaciones dentro de un mismo número, para significar estos varios respectos con que se pueden considerar; pero esta falta se suple con ciertas preposiciones antepuestas» (Muñoz-1793, p. 18)¹³⁵. Ambos autores definen el caso desde una perspectiva semántica, aunque la formulación es distinta y ambos se refieren también a él en relación con la oración (entendida ésta como espacio en el que el caso se inserta y actúa)¹³⁶. La definición de los casos que ofrecen también es semántica¹³⁷ y no

¹³¹ Grae-1781, Ballot y Blair (se cree que se refiere a la traducción de Munárriz).

¹³² Du Marsais, Blair (de nuevo), Goullier y Adam Smith.

¹³³ Indica en la nota que la fuente de esta idea es Blair.

¹³⁴ Considera el autor la variación de número que aparece en nombres, pronombres y participios castellanos como declinación («Alteración de la última sílaba de cualquiera palabra radical en las palabras que se derivan de ella sin repugnancia del uso común de los doctos», p. 16), de ese modo los elementos nominales en castellano son todos *diptotos*, esto es, de dos terminaciones (p. 18).

¹³⁵ Muñoz, que sigue en este punto fielmente sus planteamientos iniciales, adopta una formulación tradicional, basada en el latín -«de la declinación por casos de los nombres», donde establece una equiparación entre los casos latinos y las preposiciones- y otra basada en el castellano -«de las declinaciones de los nombres» donde se inserta la variación de número-. Esto es, una desde la perspectiva latinizante y otra desde la inherente (Cfr. GÓMEZ ASENCIO, «Una gramática rara...»).

¹³⁶ González Valdés define caso como «modo de significar», aunque también hace referencia a la etimología del término al indicar que «los casos también se llamaron *casos*, porque deben estar sujetos al buen uso de las lenguas, según *caen*, se acomodan, o se ofrecen en la oración» (p. 15). Muñoz, por su parte, lo define como una «cierta variedad de terminaciones (al modo de la que tienen en castellano en su declinación del singular al plural) con la qual se denotan los varios respectos con que se consideran en la oración» (p. 17).

¹³⁷ De igual modo, en Mata (pp.11-12), quien reproduce con pequeñas variaciones las definiciones de GRAE-1796 (pp. 7-8). Es interesante destacar que Mata ofrece ejemplos de cada caso tras su definición, algo que no está en la obra académica y que muestra el espíritu pedagógico del autor.

se aleja demasiado de la línea nebrisense¹³⁸; ahora bien, en la definición del nominativo entra en juego la noción de afirmación: «se llamó *nominativo*; porque nos servimos de él, para nombrar los animales, o cosas, afirmando siempre con algún verbo expresado o entendido» (González Valdés, p. 15); «El nominativo sirve para nombrar las cosas; y denota, que aquella persona o cosa que se nombra es de quien se afirma o niega la acción o significación del verbo que determina» (Muñoz-1793, p. 17).

González Valdés, a continuación explica la distinción de los diversos casos en castellano, asignando a cada uno de ellos una o varias preposiciones y ejemplificando los usos particulares o diferenciales (por ejemplo los de la preposición *de* cuando es marca de genitivo y cuando lo es de ablativo). Lo interesante es que el latinista asturiano, a diferencia de otros autores, no considera que la preposición ‘acompañe’ a un determinado caso, sino que es la marca de ese caso: es, propiamente *señalacasos*¹³⁹: «El genitivo siempre está precedido de algún sustantivo o adjetivo como en latín, excepto la preposición *de*, con la cual le distinguimos» (p. 16). Mata comparte esta perspectiva: rechaza la existencia de caso en el nombre en español, con la salvedad de los pronombres personales, al igual que Jovellanos, y considera que el índice de relación es la preposición. Esto es, el caso definido como «expresión del estado, o relación que dice un objeto con otro» (pp. 10-11) no se encuentra contenido en el nombre, que no puede expresar esta relación por sí mismo, «sino en virtud de la preposición» (p. 11, n. 2).

Muñoz, tras la definición de cada caso, se limita a indicar que la distinción se realiza por medio de «ciertas preposiciones antepuestas», sin asignar, inicialmente, ninguna preposición a ningún caso determinado, aunque a continuación inserta tablas ejemplificadoras de cada declinación (1793, pp. 19-23; 1799, pp. 25-30)¹⁴⁰.

c.2. Castillo niega la existencia de declinación en español, más allá de la variación debida al género y al número; no obstante señala que el caso se puede conocer «por el artículo que le precede, siendo éste el motivo de que en las lenguas vulgares tenga la oración nueve partes» (p. 19). Sin embargo, se ve obligado, un poco más adelante, a realizar una concesión: puesto que los nombres propios no pueden ir con

¹³⁸ Es también con pocas variantes (y exceptuando la inclusión de la afirmación en la definición del nominativo) la de GRAE-1796 y Mata.

¹³⁹ Véase un poco más abajo el apartado destinado a esta categoría.

¹⁴⁰ Cabe destacar cierta variación en las tablas entre 1793 y 1799. En la primera edición, la primera declinación ‘sin artículo’ se ejemplifica mediante el sustantivo *mesa*, mientras que en la segunda, con mejor criterio, se selecciona el nombre propio *María*.

artículo, utilizan para su declinación las «partículas *a* y *de*»¹⁴¹. A pesar de esto, en el apartado dedicado al pronombre indica que hay un «artículo de los nombres propios» y otro de los nombres comunes, es decir, acoge el tratamiento de autores como Buffier y Restaut a este respecto¹⁴². Por lo que toca al *caso*, indica que la declinación se forma por medio del artículo, «que se junta con el nombre que se quiere declinar» (p. 12). Esta idea, que ya aparece en algunos autores áureos con un planteamiento similar (v. gr. Miranda), conlleva la conversión del artículo en la marca indiscutible del caso. Castillo va un paso más allá que Miranda y se aproxima a la gramática francesa al considerar que las partículas *a* y *de* son parte integradora del artículo.

c.3. Entre los manuales destinados a las escuelas profesionales, se restringe sobremanera la cuestión. Cabe destacar que Jovellanos¹⁴³ limita el caso al pronombre personal, únicamente para el singular (*yo, mí, me, conmigo, etc.*)¹⁴⁴. Por su parte, Jaramillo no habla del caso, ni como accidente del nombre ni, como se indica más adelante, parte de la descripción de la preposición, aunque sí introduce, al final de la tercera lección, ciertos cuadros con la declinación del pronombre y el sustantivo acompañado de ciertos adjetivos (pp. 32-49). Del mismo modo, Anónimo-1813 no habla de caso en ningún momento del tratado, aunque se adhiere a una línea más cercana a los latinistas al incluir cuadros con la declinación del artículo (pp. 2-3), el sustantivo (pp. 6-8) y el pronombre personal (pp. 14-17).

Es importante destacar la minimización de la cuestión en estos autores ya que, conscientes de su objetivo, tan alejado del latín, ni siquiera justifican una posible admisión en la didáctica (como sí hacen algunos autores de primeras letras).

¹⁴¹ La recurrencia a estas dos preposiciones, pese a que aparecen también citadas otras en los ejemplos (v. gr. «Ablativo, *por* Pedro», p. 21), viene dada por su versatilidad, ya que sirven para diferentes casos, los significados que pueden aportar también son diversos y su uso –la equivalencia casual– difiere del latín sobre todo para el acusativo y el genitivo (*vid. supra*).

¹⁴² Esta interpretación de la preposición o marca de caso como *artículo* tiene en nuestra tradición el precedente de Villalón, así como el de Gayoso, que acoge la caracterización de Restaut (*vid supra*).

¹⁴³ También Mata, como se ha visto más arriba es de esta opinión; sin embargo, a diferencia del polígrafo asturiano, Mata no se limita a esto, sino que desarrolla toda la teoría casual: «nos vemos precisados a seguir el vulgo hasta ver la aceptación de nuestra obrita» (p. 11, n. 2).

¹⁴⁴ Ridruejo («Los *Rudimentos...*», p. 409) señala la importancia de la ausencia del caso en la descripción de los nombres, punto en que se separa el asturiano de la Academia (a la que sigue en las reglas de género y número) y que supone un gran avance teórico.

2.3.2. Artículo

Los gramáticos de secundaria se dividen claramente en dos grupos, según incluyan o no el artículo entre las clases de palabras:

- Autores que lo excluyen: (Castillo), González Valdés y Sanchis.
- Autores que lo incluyen: Jovellanos, Muñoz, Jaramillo, Mata, Anónimo-1813.

La variación teórica también es importante, dado que se va desde consideraciones básicas (valor morfológico / clasificación de un solo tipo) hasta posturas más complicadas (determinación, dos tipos de artículos, etc.).

a. En primer lugar se encuentran aquellos autores que definen el artículo por su valor como morfema del nombre, como Castillo y Sanchis. El primero, realmente, no excluye el artículo de la clasificación de palabras, aunque por su descripción de la categoría puede, perfectamente, integrarse en este grupo, ya que, al igual que Puig indica que es una ‘partícula’ sin significado, con un valor morfológico únicamente: «Antepuesta y acompañada con el nombre, nos hace conocer el género, número y caso del mismo nombre» (pp. 10-11). Al tratar los accidentes, aprovecha para definirlos, en una línea similar a la de San Pedro, aunque luego vuelve a referirse a ellos en cada parte de la oración. Por lo que toca al artículo, resultan de interés su tratamiento de la *figura* y el *caso*. En cuanto al primer accidente, distingue figura simple –*el, la, los, las*– y figura compuesta. Esta última representa la unión del artículo con las preposiciones *de* y *a* –*del, de la, al, a la*, etc.–, lo cual está en la línea del *artículo infinito* de Gayoso, aunque en su caso se trata no del artículo combinado, sino de la preposición distinguida por su función como marca de caso. En este sentido, Castillo se halla más cerca de los gramáticos franceses como Buffier o Restaut, cuya distinción tiene en cuenta las formas contractas [artículo + preposición / partícula] (*des, du, au, aux*) como integrantes de la categoría artículo, tanto en su valor partitivo, como en su valor como marca de caso¹⁴⁵. El sistema de Castillo carece de la complicación del de los dos autores franceses citados, ya que la inclusión de las formas compuestas no implica una tipología distinta, solo una cuestión formal. Por otro lado, tampoco hay una explicación de esta distinción, fuera de la implicación de *a* y *de* como *partículas* con una función de marca casual, que

¹⁴⁵ Buffier (*op. cit.*, p. 145 y ss.) distingue artículo definido, indefinido (partícula) y *mitoyen* (partitivo), además de *un, une*; Restaut distingue definido, indefinido, indeterminado (partitivo) y *un, une*.

aparece corroborada un poco más adelante, al tratar de la declinación nominal y que se ha visto un poco más arriba.

Sanchis, por su parte, apenas le concede espacio en *P.* y no lo llega a tratar en *E.*, lo que es muestra clara de la poca importancia que le concede: «El primer ejemplo que se ha puesto es el Artículo, o lo que en Castellano suele acompañar a los nombres comunes, y señalar el género o sexo» (*P.*, p. 8).

b. En segundo lugar se encuentran aquellos autores que, en una línea cercana a GRAE-1796, se hacen eco de la teoría de la determinación, aunque tampoco se abandonan los valores morfológicos. Se pueden establecer dos grupos:

b.1. Autores que solo distinguen un tipo de artículo: Mata y Anónimo-1813.

El primero lo define como «una parte de la oración que se junta al nombre sustantivo apelativo, u otra parte que haga sus veces para entresacarle de la masa común de su especie, y denotar su género» (p. 14), mientras que el tratado mallorquín, muy cercano, indica: «es una parte de la oración que se junta solo al nombre sustantivo para señalar y determinar la persona o cosa de que se habla. Sirve también para distinguir los géneros de los nombres» (pp. 1-2). Ambos, como se ha indicado, clasifican sólo un tipo, aunque Mata amplía un poco la explicación al incluir, como GRAE, la idea de la elipsis y los usos del artículo. Anónimo-1813 se limita a ofrecer un cuadro con su declinación.

b.2. Autores que clasifican dos tipos de artículos: González Valdés y Jaramillo-1800.

Para González Valdés, el artículo tiene dos funciones fundamentales: por un lado es, básicamente, un *señalagéneros*, aunque considera que puede usarse también para la distinción del número. Por otro lado, introduce la idea de determinación aunque no termina de desarrollarla: «[los usamos] solo para determinar o no determinar los animales, y las cosas» (p. 6-7); desde esa perspectiva los divide en determinantes (*el, la, lo, los, las*) y no determinantes (*un, uno, una, unos, unas*) y, además, indica que «tampoco determinamos, cuando se callan los artículos» (p. 8). En su definición, también entra en juego el criterio posicional: «que usamos antepuestos siempre a los nombres, pronombres, y participios» (p. 6); asimismo incluye la posibilidad de que tanto *el* como *un* aparezcan antepuestos a infinitivos usados como sustantivos. El autor se aproxima de nuevo en sus planteamientos genéricos a Puig, pero, a diferencia del catalán, no desarrolla la teoría de la determinación ni la rentabiliza en la explicación de

los tipos de artículos, dado que, en realidad, no le interesa en demasía al tratarse de un aspecto que no afecta al latín, que no es ‘general’, sino particular del castellano (y, por tanto, secundario).

Por su parte, Jaramillo define el artículo desde un doble criterio funcional / sintáctico-colocacional: «una parte de la oración, que sirve para señalar y determinar la persona o cosa de que se habla, y por esta razón se antepone solo al nombre u otra parte que haga a veces de tal» (p. 17)¹⁴⁶.

- Determinado: «Sirve para excluir un sugeto o cosa de la masa común de sus respectivos individuos».
- Indefinido: «Sirve para confundir la misma persona o cosa dentro del número de sus mismos individuos» (p. 17)

En esta idea, Jaramillo se hace eco de los postulados de Blair¹⁴⁷. Para el escocés, la ‘fuerza’ del artículo consiste en «separar de la masa común el individuo de que hablamos» (p. 30)¹⁴⁸.

c. Mata y Jovellanos representan la postura más original en cuanto a la definición, ya que para ellos el valor del artículo consiste en marcar la extensión del nombre. Esta referencia a la *extensión* aparece también en San Pedro, referida a la determinación mediante el artículo que puede consistir, precisamente, en marcar la extensión del nombre. Es una idea procedente de la *GGR* que los gramáticos posteriores desarrollan. Así, por ejemplo, Beauzée entiende por extensión de la significación (*étendue de la signification*): «la quantité des individus auxquels on applique actuellement l’idée de la nature commune énoncé par les noms»¹⁴⁹; el autor francés no se refiere en concreto al número, sino a la particular significación de los nombres, la cual puede ser restringida o determinada por ciertos elementos externos (determinantes). De manera similar se encuentra en un gramático escolar, De Wailly, al que ya se ha hecho referencia con anterioridad. Este autor define el artículo, precisamente, por su

¹⁴⁶ Respecto a la sintaxis de la categoría, se limita a indicar que *el, la, los, las* y el indefinido se unen a sustantivos únicamente, mientras que *lo* se une a adjetivos.

¹⁴⁷ Recuérdese que ya se habló de esto al tratar a los gramáticos de uso, ya que tanto Torío como Herranz se encuentran muy cercanos a Jaramillo en sus planteamientos. Como se indicó, mientras que el primero cita al toledano, el segundo es muy posible que compartiera debates académicos en torno a esta cuestión con Jaramillo, dada la pertenencia de ambos al Colegio Académico.

¹⁴⁸ Esta idea, como se indicó, se encuentra también en Du Marsais, y en otros autores anteriores a él como los franceses Buffier o Girard (Cfr. SAHLIN, *op. cit.*, pp. 230-231) y entre los ingleses en Wallis o en la *Encyclopaedia Britannica* (1771).

¹⁴⁹ *Grammaire générale, ou Exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage, pour servir de fondement à l’étude de toutes les langues*, Paris, J. Barbou, 1767, p. 237.

capacidad para «déterminer l'étendue de leur signification» (*Abrégé...*, p. 12). También, como se puede ver un poco más adelante, es una noción recogida por Condillac.

Muñoz no incluye ninguna definición genérica para el artículo, sino que pasa directamente a dividirlo y definir cada subclase¹⁵⁰:

- Definido: «Una palabra o parte de la oración, que determina la significación vaga e indeterminada de los nombres comunes con que se junta».
- Indefinido: «Una palabra o parte de la oración, que significa la indeterminación en que se toma el nombre con que se junta: esto es, que da a entender, que no se quiere o que no hace al caso, declarar determinadamente, quién es la cosa significada por el nombre» (p. 3).

En el capítulo del nombre incluye un apartado titulado «Del uso de los Artículos con los Nombres» (p. 8) y amplía los valores aportados con anterioridad; así, el determinado no sólo se usa cuando el nombre tiene un «sentido cierto y determinado», sino también con valor generalizador «quando se toman en toda la extensión de su significado»¹⁵¹.

Establece después una serie de reglas para usos específicos del artículo:

- Con nombres propios: no hay que ponerlos en singular (sí lo admiten si están en plural), excepto para dar énfasis, con significación 'trasladada', por elipsis de un nombre común o por razones de uso (p. 9).
- Con nombres comunes: indica que no se usa artículo «quando se usan en su significación indeterminada, tomándose por alguno o algunos individuos solamente, de aquellos que comprende su significación» (p. 9). Parece referirse, por los ejemplos, más que a la idea de universalización, a la idea de la determinación que aportan otros elementos al nombre: *hombres sabios*.
- Con adjetivo: considera que en los casos artículo + adjetivo hay elipsis en excepto cuando se trata de *lo* + adjetivo «porque en ese caso se usan como sustantivos» (p. 10). En este sentido, cabe destacar, en la nota final, la idea del

¹⁵⁰ Gómez Asencio considera que el sevillano es el primero en clasificar la categoría artículo en definido e indefinido («Una gramática rara...», p. 661); sin embargo, como se ha indicado más arriba, en Puig ya puede observarse esta división.

¹⁵¹ La explicación posterior juega con la idea de 'lo conocido' para fijar qué artículo –definido o indefinido– usar en cada situación.

uso sustantivador de *el* (en vez de *lo*) con infinitivos «u otra parte qualquiera, o alguna oración» (p. 10)¹⁵².

Por último, en el apartado destinado al género de los nombres subraya el valor del artículo como marca del género (junto con la terminación del adjetivo) (p. 15).

Por su parte, Jovellanos no define la categoría, aunque en los *RGG* sí indica que es una de las palabras determinantes «Hay otra especie de palabras cuyo oficio es determinar aquellas de que hemos hablado, y por esos se llaman palabras determinantes» (p. 105). Opone la determinación y certeza que aporta el artículo con la indeterminación que supone su ausencia. En los *RGC*, se aproxima a Condillac al caracterizar el artículo por su valor como marca de la extensión del nombre¹⁵³:

- Valor generalizador: «Por sí sólo determina las palabras, refiriéndolas a las clases más generales».
- Valor individualizador: «Unido con adjetivos o sus equivalentes, las determina refiriéndolas a clases menos generales y a individuos» (*RGG*, p. 106)

Como el autor francés, hace referencia a la ausencia de artículo:

- Con valor universalizador, esto es «cuando el nombre común no necesita determinarse, porque sólo atiende a la idea que expresa, sin referirse a mayor o a menor número de individuos».
- Cuando ya hay otros elementos que determinan al nombre.
- En los nombres propios, aunque se puede dar el caso de que sí aparezca por motivos diversos.¹⁵⁴

Sólo registra un tipo y ofrece diversos ejemplos (literarios) de ausencia y presencia del artículo y sus variantes significativas. En estas explicaciones sigue Jovellanos muy de cerca a Garcés, incluso en la selección de ejemplos¹⁵⁵.

Como se puede apreciar, no hay unanimidad entre los autores en cuanto al tratamiento del adjetivo; la definición y clasificación es muy variada, así, mientras que

¹⁵² Recuérdese que amplía sobremanera la lista de elementos susceptibles de ser neutros, esto es de poder funcionar como un sustantivo. Esto es interesante pues demuestra un interés descriptivo por la lengua que se está estudiando y sus posibilidades. Otros autores como Puig, González Valdés o Sanchis, como se está viendo, también traen a colación con frecuencia en sus tratados esta posibilidad que ofrecen algunas categorías, estructuras oracionales, etc., para funcionar como otras.

¹⁵³ Cfr. RIDRUEJO, «Los *Rudimentos...*», p. 410. Indica este autor que el artículo es uno de los lugares de mayor distancia entre los *RGC* y la *GRAE*. Véase también GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, p. 161.

¹⁵⁴ Bien se considera al nombre propio una 'calidad', bien se omite un nombre común por «brevedad, energía o elegancia» (p. 106)

¹⁵⁵ Véase RIDRUEJO «Los *Rudimentos...*», p. 410.

un autor como González Valdés muestra una tendencia simplificadora en la definición, acoge sin embargo dos tipos de artículos, y otro autor que amplía el tratamiento de la categoría y su descripción como es Jovellanos, recoge un solo artículo. Muñoz y Jaramillo se inscriben en la línea más moderna vista hasta el momento, esto es, aquella que asigna a esta categoría la función determinativa y clasifica dos tipos de artículos.

2.3.3. Pronombre

Como ya ocurriera con los autores de primeras letras, no hay excesivas modificaciones entre el tratamiento de esta categoría que ofrecen los autores de secundaria y la tradición, esto es, el pronombre es un sustituto del nombre. Las variaciones, de nuevo, vienen dadas por la clasificación de las formas.

a. Autores que siguen la línea académica. El más sencillo en su forma de abordar la categoría es, sin duda, Anónimo-1813, ya que en una línea muy cercana a los compiladores, sigue la doctrina académica de 1771: «la palabra que se pone en lugar del nombre, como *yo* en lugar de *Pedro*» (p. 13). Como la Academia, los clasifica en personales, demostrativos, posesivos y relativos.

Del mismo modo, en Castillo, el apartado destinado a esta parte de la oración muestra claramente los propósitos de brevedad y sencillez que persigue el autor ya que se trata de una simplificación, en gran medida, de la teorización académica de la primera edición. Define el pronombre aludiendo, en primer lugar, a su declinabilidad¹⁵⁶ y, en segundo lugar, a la vicariedad: «Se pone en lugar del nombre, o suple la falta de éste, y significa o expresa tácitamente cierta y determinada cosa o persona» (p. 25). Establece una clasificación en cinco subcategorías (personales, posesivos, demostrativos, relativos e indefinidos), aunque no cierra la lista. En este apartado remite constantemente a la Academia.

Mata, por su parte, no considera los pronombres una clase de palabras independiente, sino que son nombres adjetivo, así define de la siguiente manera: «los adjetivos que se ponen en lugar del nombre por evitar su repetición» (p. 33). La inclusión del pronombre entre los adjetivos viene dada por la necesaria concordancia entre el pronombre y el sustantivo cuyo lugar ocupa: «Su uso en la oración es grande»,

¹⁵⁶ Cabe destacar que la alusión a la declinabilidad de esta categoría es frecuente en este nivel (Castillo, Muñoz, Jovellanos y González Valdés).

dice refiriéndose a los personales, «pero para salvar la Gramática siempre se ha de entender el sustantivo con quien conciertan, como qualquiera otro adjetivo» (p. 33). Pese a esto, su tratamiento no se aleja de la Academia: clasifica cinco subclases (personales, demostrativos, posesivos, relativos e indefinidos) y, por ejemplo, explica en los mismos términos de la GRAE-1796 la distinción sintáctica de *me / mí* como dativo o acusativo, del leísmo de persona, etc. (en nota), y también habla de la doble significación (directa y recíproca) del pronombre de tercera persona.

b. La postura intermedia la representan González Valdés y Muñoz. El primero introduce el pronombre como una de las categorías «precisas» para la oración, junto al nombre y al verbo:

Llámanse pronombres aquellos vocablos declinables, o indeclinables, que se distinguen de los demás en substituirse esencial y accidentalmente con los verbos, significando el mismo animal, o cosa, y con el mismo género, número y caso, en que se usan repetidos algunas veces con ellos los nombres a que se refieren (p. 9)¹⁵⁷.

Como se puede apreciar, utiliza la vicariedad como elemento central de su definición, sin embargo, también se refiere someramente a la posibilidad de que el pronombre aparezca junto al nombre, aunque no distingue –como sí hace Puig con anterioridad– realmente dos tipos de pronombre según su función (sustantivo / adjetivo)¹⁵⁸.

La clasificación, pese a su brevedad, no se distingue demasiado de las que efectúan otros autores: personales¹⁵⁹, demostrativos y relativos. En el caso de estos últimos adopta una postura cercana a la de San Pedro al señalar que «se llaman todos los pronombres (...) porque se refieren a un sustantivo anterior del mismo género, y número que el relativo» (p. 9), indica que particularmente lo son *que, cual*, etc. Además, como los gramáticos de Port-Royal, añade a estos una nota indicando que todos pueden ser interrogativos, servir para preguntar, esto es, considera la interrogación no es propia de un tipo determinado de pronombre, sino enunciativa. Por otro lado, indica que *quien*

¹⁵⁷ Gómez Asencio (*Categorías...*, p.174, n. 206) considera que la utilización en la definición del término ‘verbo’ relacionado con la sustitución es una errata por ‘nombre’.

¹⁵⁸ Como se ha indicado más arriba, el autor considera ciertas formas pronominales dentro del ámbito del adjetivo por su utilidad morfológica, esto es, por ser marca de género.

¹⁵⁹ «Los que significan propiamente las personas, e impropriamente las cosas», p. 9.

y *que* pueden usarse asimismo indefinidos «sin determinar persona o cosa, preguntando o sin preguntar» (*id.*)¹⁶⁰.

Por su parte, el sevillano también define el pronombre por su carácter sustitutorio y, siguiendo un criterio formal, por su capacidad para declinarse tanto en singular y plural, al igual que el nombre, como dentro de un mismo número en ocasiones. Cabe destacar el interés del autor por aclarar que la declinación del pronombre –a diferencia del número, variación nominal interpretada como declinación un poco antes– tiene un valor sintáctico-funcional:

las varias terminaciones con que se declinan estos Pronombres dentro de un mismo Número, sirve para denotar los varios respectos con que se consideran en la Oración: y por tanto no se puede usar indiferentemente unas por otras. De la terminación *Yo*, sólo se usa quando es Supuesto del Verbo (...) de *Me*, *Te*, *Se*, y *Os*, quando dichos Pronombres se usan en los casos de Dativo, o Acusativo (...) de *Lo*, quando es Supuesto del verbo, o concierta con el Supuesto, o es término de acción; de *Lo*, *La* y *Las*, quando son términos de acción (p. 27).

No descarta tampoco el criterio sintáctico-posicional: «de *Mí*, *Ti* y *Sí* quando son precedidas de alguna preposición (...) de *Migo*, *Tigo*, y *Sigo*, quando les precede la preposición *Con*, (y esta se une con ellos)» (*id.*).

Lo clasifica en personal, recíproco¹⁶¹, demostrativo, posesivo¹⁶², relativo, interrogativo, admirativo e indefinido. Los tres últimos, al igual que en González Valdés, se presentan como variantes de los relativos en virtud de una diferenciación semántica: bien porque «sirven también para preguntar» o «suelen explicar la admiración» o «significan indeterminadamente» (pp. 29-30). Amplía la nómina de estos últimos incluyendo también *alguien*, *nadie*, etc.

¹⁶⁰ En la Etimología habla de los pronombres compuestos y de los derivados. Entre los primeros incluye las formas *aquese*, *aqueste*, *nosotros*, *vosotros*, *esotro*, *aquello*, *quillotro* y sus derivados, los compuestos con *–quiera*, *nonada*, *conmigo*, *entrambos*, *ninguno* y las repeticiones afirmativas *tutu*, *yoyo*. Entre los derivados incluye los posesivos, aunque, siguiendo la fórmula nebrisense, no los nombra como tales.

¹⁶¹ Incluye una nota referida a los personales y recíprocos de tipo sintáctico, indicando que las variaciones del pronombre «sirven para denotar los varios respectos con que se consideran en la Oración: y por tanto no se pueden usar indiferentemente unas por otras» (p. 27), después especifica para cada pronombre su función, aunque mezcla también cuestiones de construcción (pronombres que se usan tras preposición).

¹⁶² En la definición de los posesivos, Muñoz se aproxima a la línea más tradicional (entre los gramáticos de uso, la de Delgado o Feliu): «Son aquellos que significan posesión o pertenencia, y se usan en lugar del genitivo del pronombre primitivo, de donde se derivan» (p. 28).

En 1799, apenas hay variaciones, aunque añade una nota a la explicación del uso de los pronombres personales haciéndose eco de la doctrina académica para el leísmo.

c. Los más particulares en sus planteamientos son Sanchis, Jaramillo-1800 y Jovellanos. Sanchis, inicialmente, parece incluir en la categoría únicamente los personales (primitivos) y posesivos (derivados): aquellos que nombran «la cosa, o persona, o su modo sin expresar su nombre, como *Yo, Yo, Ego, y Mío, Meu, Meus, a, um*» (p. 9). No obstante, al hablar del *modo* del pronombre, establece una clasificación que junto a primitivos y derivados incluye demostrativos, relativos, recíprocos e interrogativos. En la sintaxis, sin embargo, habla de pronombre sustantivo y pronombre adjetivo, asimilando cada clase a una de las dos subcategorías nominales: si los primitivos entran en la órbita del sustantivo por su capacidad para ocupar el lugar de *supuesto* del verbo, los relativos (o más concretamente, la proposición introducida por ellos) se aproximan al nombre adjetivo por su capacidad para ocupar el lugar de un *apósito* –«son Apósitos todo lo que explique a qualquier otra cosa» (p. 48)–¹⁶³; asimismo, los pronombres adjetivos –sean cuales sean– se caracterizan por concordar con el sustantivo en género, número y caso al igual que el adjetivo. En cuanto al resto de ‘grados’ o características morfológicas del pronombre, remite al nombre, lo cual está en consonancia con la interpretación nominal de esta categoría¹⁶⁴.

Jaramillo define el pronombre sin alejarse de sus anteriores tratados como «el que se pone en lugar del nombre para evitar su repetición» (p. 29). La clasificación, sin embargo es más original, ya que en función de su triple división inicial de las clases de palabras se consideran pronombres de la clase de los ‘sustantivos’ los que están sustituyendo a un nombre¹⁶⁵ y, por tanto, son portadores de sustancia –personal ‘solo’, personal relativo, personal recíproco o reflexivo, personal indefinido, personal interrogativo y personal admirativo–, y pronombres de la clase de los ‘atributivos’ aquellos que acompañan al nombre, es decir, que señalan alguna cualidad o característica de esos nombres; así, los demostrativos «sirven para señalar y demostrar

¹⁶³ En algunos momentos del manual, se da un cruce entre lo morfológico y lo sintáctico que lleva al autor a introducir ciertas apreciaciones sin ninguna explicación.

¹⁶⁴ Para Sanchis las categorías gramaticales son como casillas o huecos a rellenar por las palabras. Esto afecta a su concepción sintáctica de forma importante, ya que la sintaxis viene a ser una especie de puzzle que hay que solucionar, ya sea insertando piezas, ya sea trasladando las piezas latinas al tablero castellano (*vid. infra*), de ahí que asimile sin ambages unos elementos con otros en virtud del hueco que están llamados a llenar.

¹⁶⁵ «quando se pone por el nombre sin otra relación con él, que la de substituirle» (p. 29).

la cosa de que tratamos» y los posesivos «los que significan la posesión de alguna cosa»; en el caso de los indefinidos, la diferenciación se da entre la aparición del indefinido ‘solo’ y la posibilidad de que «se junte con el nombre» (pp. 29-31). Se da una reflexión por parte de Jaramillo con respecto a sus fuentes, ya que, por un lado, Blair –como para Jovellanos– sólo incluye entre los pronombres los personales «los representantes o sustantivos de los nombres» (p. 32)¹⁶⁶, mientras que la GRAE-1796 (pp.76 y ss.), como es sabido, considera los pronombres demostrativos y posesivos, al igual que a los indefinidos, como adjetivos; pero en su caso se trata de una cuestión formal: estos tipos de pronombres presentan los mismos accidentes y propiedades que los adjetivos.

Por su parte, Jovellanos indica en los *RGG* que los pronombres «son unas palabras que se ponen en lugar de otra; *yo, tú, él* son pronombres posesivos (*sic*), y *que, el cual, quien* son pronombres relativos» (p. 106); un poco antes, entre las palabras determinantes incluye los «adjetivos posesivos *mi, tu, su*; los demostrativos, *este, ese, aquel*, y los conjuntivos, *que, cuyo, el cual*» (p. 105).

En los *RGC*, en la línea de Blair¹⁶⁷, sólo incluye los personales entre los pronombres, sin darles esta denominación, sino como el escocés, la genérica ‘pronombre’¹⁶⁸. Indica que el pronombre se pone en lugar del nombre, habla de la variación casual y de los usos. Como Muñoz, parte de la variación casual para distinguir los diferentes tipos de funciones que puede asumir el pronombre «*él, ella* son siempre sujetos de acción; *le, la* son términos de ella» (p. 109). Siguiendo a Garcés¹⁶⁹, habla de la confusión de pronombres en la tercera persona y rechaza el uso de *lo* como término masculino: «se usa con poca exactitud en lugar de *le*» (p. 109).

¹⁶⁶ Quizás de ahí la incorporación del término ‘personal’ en la denominación de todos los pronombres sustantivos.

¹⁶⁷ Gómez Asencio habla aquí de la aceptación de la teoría francesa, aunque reconoce la distancia entre el planteamiento de asturiano y el de Condillac (*Categorías...*, p. 174, n. 205).

¹⁶⁸ También la *Encyclopaedia Britannica* (op. cit.) adopta un posicionamiento similar al indicar que «The genuine PRONOUN always stands by itself, assuming the power of a NOUN, and supplying its place». De los posesivos se indica claramente «so the pronouns which we here consider, being the real substitutes or "nominal" articles, ought also to be considered as a distinct class of pronominal articles; for as these never, in any case, can be substituted for a noun, they cannot be considered as pronouns». Por otro lado, también incluye un subtipo denominado ‘subjunctive’: «the SUBJUNCTIVE is truly a ‘pronoun’ from its ‘substitutions’; there being no substantive existing in whose place it may not stand. At the same time it is essentially distinguished from the other pronouns by this particular, that it is not only a ‘substitute’, but likewise a ‘connective’».

¹⁶⁹ Al igual que en el artículo, Jovellanos recurre a Garcés para la explicación de los usos particulares del pronombre: el valor desambiguador de *yo* y *él* en algunos tiempos del verbo, su uso para ‘avivar la expresión’, el empleo de *nos* y *vos* como formas de tratamiento en singular (Cfr. RIDRUEJO «Los Rudimentos...», p. 411).

Por último, habla de las ‘variaciones’ del pronombre de tercera persona, de las cuales indica que hay tres, pero solo registra dos:

- Recíprocas: «que sirven para señalar la relación que tiene una cosa o una persona consigo misma» (p. 107): *si, se, consigo*.
- «Para suplir la voz pasiva de los verbos que no tenemos en castellano»: *se*.

Si bien no hay un alejamiento de la tradición en el tratamiento general del pronombre, la adopción por parte de algunos autores a una postura más ecléctica tiene como resultado la importancia dada a la sintaxis de la categoría, bien por la división observada entre pronombre adjetivo y sustantivo (sólo esbozada en González Valdés, pero desarrollada en Jaramillo), bien por el interés que demuestran Mata y Jovellanos por las derivaciones funcionales de la variación formal en los personales.

2.3.4. Verbo

2.3.4.1. Definición.

Como en el caso de los gramáticos de uso, los autores de secundaria muestran una marcada preferencia por la definición semántica, aunque no excluyen el recurso a la caracterización formal.

a. Autores que adoptan una definición semántica: Castillo, Muñoz, Sanchis. Se trata de definiciones cercanas a las ya vistas en GRAE-1796¹⁷⁰ o Ballot¹⁷¹, esto es, se define la categoría según los significados generales que ésta admite y que se ven reflejados, por lo general, en la clasificación aportada. Además, cabe destacar que tanto Castillo¹⁷² como Muñoz¹⁷³ recurren a la descripción formal para completar la definición de la categoría.

Los rasgos utilizados en la definición son: el ser, la acción o la pasión (Muñoz, 1793, p. 31¹⁷⁴; Sanchis, p. 9¹⁷⁵). El reconocimiento de *ser* como rasgo independiente de

¹⁷⁰ «Una parte de la oración que significa existencia, acción o pasión de todas las cosas o personas con varias terminaciones de modos, tiempos, números y personas», p. 87.

¹⁷¹ «[Verbo] es una palabra, que con diferencia de modos, tiempos, números y personas significa el ser, la acción y la pasión», p. 44.

¹⁷² «Se conjuga por modos y tiempos, y no tiene casos» (p. 34).

¹⁷³ «Se conjuga o varía por modos, tiempos, números, y personas» (1793, p. 31).

¹⁷⁴ «Significa el ser o la existencia, la acción, o pasión de alguna persona o cosa» (1793, p. 31)

¹⁷⁵ «La palabra que es verbo sirve o aprovecha para nombrar lo que alguno es, como *soy, so, sum*, o lo que alguno hace, como *enseño, enseñe, doceo*; o para nombrar lo que alguno padece, como *ser enseñado, ser enseñat, doceri*» (p. 9). Sanchis obvia la explicación formal, dado que la definición de la categoría se

la acción y la pasión viene dada –al igual que ocurre con algunos autores de primeras letras– por la reinterpretación de las teorías sobre la existencia y la esencia que en España se efectúan paralelas a la corriente racionalista¹⁷⁶; la denominación ‘verbo sustantivo’ que Sanchis otorga a *ser* un poco más adelante, al hablar de los auxiliares (p. 21), le sitúa en una postura intermedia entre la propuesta académica en 1771 –donde se identifica *ser* como sustantivo también al tratar su posición en el paradigma verbal– y la Muñoz, quien, más cercano a autores como Balbuena, Ballot o la propia GRAE-1796 y sus compiladores (i. e. Rubel), identifica *ser* como un subtipo verbal establecido sobre la noción semántica de *existencia*. Cabe destacar que, pese a que Muñoz utiliza la noción de *afirmación* en ciertos lugares, no recurre a ella en el tratamiento del verbo, quedando aislada.

Una definición más alejada de éstos ofrece Castillo, quien continúa la línea que establece al principio de su obra y, al igual que en el caso del nombre, indica que se trata de una parte esencial de la oración «la qual explica, o un concepto del alma, o una operación del cuerpo» (p. 33)¹⁷⁷. Se trata, en última instancia, de una división entre verbos de pensamiento y verbos de acción, interpretación que viene refrendada por su definición de modo, donde habla de «pensamientos interiores de la voluntad» y de las «acciones exteriores del cuerpo» (pp. 37-38).

b. Anónimo-1813 adopta una definición atípica al considerar que el verbo es la palabra «que sirve para unir las otras partes de la oración a fin de que formen sentido»; esta definición recuerda, de forma muy simplificada, a la que autores como San Pedro realizan, esto es, el verbo como *cópula* o elemento de unión¹⁷⁸.

realiza en un primer momento ‘general’ –reconocimiento inicial de formas–, en el cual lo determinante es la función (entendiendo como tal el uso o utilidad) realizada por la categoría. Los rasgos morfémicos se desarrollan en un segundo momento –el ‘grado’– ya de forma independiente según la lengua en cuestión, por lo que no se incluyen dentro de la definición ‘general’, aplicable a cualquier lengua. Obsérvese la cercanía entre el castellonense y la definición que Ballot realiza en sus ‘notas’, donde indica que nos valemos del verbo «Para expresar el *Ser*, la *Acción*, o la *Pasión*; más claro, para expresar lo que *es*, *hace* o *padece* una persona o cosa» (n. 1)

¹⁷⁶ Se cuenta con el precedente de Fray Diego de la Encarnación, quien, bajo la influencia de Prisciano y Scalígero, considera que el verbo sustantivo es aquel que no expresa ni acción ni pasión, sino sustancia, esencia y existencia (vid. RAMAJO, *Gramáticas...*, p. 140).

¹⁷⁷ Recuérdese que en su división inicial de las categorías gramaticales define la ‘acción’ como «todas las operaciones, así naturales como divinas, tanto verdaderas como fingidas (...) y se llama verbo» (pp. 8-9).

¹⁷⁸ Du Marsais expresa algo similar al explicar: «c’est le| verbe qui, par sa propreté de marquer l’énonciation, fait d’un assemblage de mots une proposition régulière» (*apud* SAHLIN, *op. cit.*, p. 310). Más cercano al tratado español (salvando las distancias) se encuentra Batteaux: «un mot qui signifie la liaison ou le rapport des objets entre eux» (*Cours de belles-lettres distribué par exercices*, Paris, 1748, *apud* SAHLIN, *op. cit.*, p. 302).

c. La noción de afirmación es recogida en la definición por González Valdés¹⁷⁹ y Mata. Ambos consideran los verbos «los vocablos más declinables, y más excelentes». Es interesante esta asociación declinabilidad / excelencia por cuanto remite a un tópico lingüístico relacionado con el latín: la lengua culta contiene un mayor número de formas variables (declinables) que las lenguas vulgares (que no tiene casos); puesto que no se duda de la excelencia del latín, se asocia la idea de variabilidad en las formas con la alta valoración¹⁸⁰. Esta idea se extiende a las categorías gramaticales y, puesto que los verbos son las formas más mudables de la lengua, son por ende las más excelentes. Esto es, inicialmente no se da al verbo un carácter predominante como rector (semántico o sintáctico) de la oración, etc., sino que se sigue un criterio puramente formal. Más adelante, en la construcción, González Valdés adopta una perspectiva diferente:

Como no puede haber dependencia de casos, y proposiciones en los periodos sin el verbo a quien están sujetas todas las palabras o inmediatamente, o mediando alguna que auxilie al verbo, de ahí resulta que hasta el nominativo fundamental de un verbo está pendiente de él, y por consiguiente regido (p. 149).

El asturiano articula la definición en dos bloques: por un lado, adopta un criterio semántico-lógico, en la línea puertorrealista, e indica que significan «por sí solos la afirmación, o juicio que hacemos de las cosas» (p. 9)¹⁸¹; por otro lado, se refiere a sus características morfológicas: «señalando con su terminación la persona, el número, y el tiempo presente, pasado, o venidero» (*id.*). Por su parte, Mata se queda en la primera parte: «El verbo es una parte de la oración que significa la existencia, afirmación o juicio que hacemos de las cosas y personas» (p. 43).

Respecto a esta definición, Gómez Asencio señala sus similitudes con la que aparece en la *GGR*¹⁸², aunque indica que parece más probable que González Valdés (a quien se refiere) copiara la primera parte de su definición de San Pedro. No obstante, dado que las coincidencias con el escolapio parecen accidentales, es también posible que se trate bien de una reelaboración del propio autor basada en sus lecturas (*GGR* y

¹⁷⁹ También por Jaramillo al establecer la división del verbo en dos grandes grupos: sustantivo y adjetivo.

¹⁸⁰ Véanse, por ejemplo, las apologías de las lenguas romances que ensalzan su variabilidad y su capacidad para expresar infinidad de matices.

¹⁸¹ La inclusión de la afirmación como núcleo de su definición se amplía al participio (que se define, inicialmente, por su ausencia de afirmación) y también a la descripción modal y casual.

¹⁸² Propiamente, la coincidencia se da con la definición que los autores de Port-Royal realizan de verbo sustantivo: «un mot qui signifie l'affirmation avec désignation de la personne, du nombre & de temps» (*GGR*, p. 102). También Lázaro (*Ideas lingüísticas...*, p.203) hace referencia al logicismo de la obra del asturiano, aunque sitúa sus raíces en Condillac, antes que en Port-Royal; sin embargo, al menos por lo que toca a la definición de verbo, la distancia entre el asturiano y Condillac es evidente.

sus seguidores), bien de una fuente distinta que se acoja a la tendencia de la época¹⁸³. González Valdés adopta, además, la distinción puertorrealista entre verbo sustantivo y verbos adjetivos¹⁸⁴

El verbo anterior a todos por su naturaleza, y el más necesario es el verbo sustantivo *sum* anómalo, porque afirma simplemente el *ser*, o la existencia: todos los demás se pueden llamar adjetivos, porque a la simple afirmación de *sum*, que es común a todos los verbos, añaden otra afirmación que es propia de ellos (p. 9).

Como se puede apreciar, el autor se aleja de la concepción puertorrealista – presente también en San Pedro y Zamora– que identifica el verbo sustantivo con la función de cópula, esto es, nexo entre dos elementos o la necesaria integración del verbo en el seno de la proposición-juicio¹⁸⁵. En consecuencia, la noción de afirmación queda, al igual que en Mata, hueca, mero concepto filosófico sin trascendencia gramatical, lo que explica que al aplicarla al verbo *ser* se traiga a colación la noción de existencia así como la interpretación del asturiano acerca de dos tipos de afirmaciones:

- Verbo sustantivo (*Ser*) = afirmación 1 (existencia)
- Verbos adjetivos = afirmación 1 + afirmación 2 (propia del verbo → acción)

El propio autor analiza un ejemplo según estas coordenadas (p. 10):

<i>Los hombres viven</i>	Afirmación 1: <i>los hombres existen, tiene ser</i> Afirmación 2: <i>los hombres tienen vida</i>
--------------------------	---

Desde esta perspectiva la afirmación no es sino un elemento semántico adicional a la significación propia de cada verbo, esto es, cualquier verbo puede descomponerse en dos tipos de significados, uno existencial y otro relacionado con la acción que el verbo indica. Se puede apreciar que ni el asturiano ni Mata asimilan correctamente la teoría verbal de corte puertorrealista¹⁸⁶ con lo que estarían en una línea similar a la Academia y sus continuadores en tanto que se introduce la afirmación como parte

¹⁸³ Esto es, la asimilación de un racionalismo básico aplicado a la enseñanza de lenguas como ocurre en Francia, presente en autores de gran difusión (Restaut, Wailly, Chantreau, etc.) y en los ambiciosos programas educativos derivados, por ejemplo, del movimiento revolucionario francés. Esto, como se ha podido comprobar hasta ahora, ocurre también en nuestro país.

¹⁸⁴ Se trata en este punto de la distinción sustantivo / adjetivo tanto para González Valdés, como más adelante, para Jovellanos y Jaramillo, ya que lejos de intención clasificadora, como ocurre también en San Pedro, se trata de conceptos que entran dentro de la propia definición de la categoría verbal.

¹⁸⁵ GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, pp. 189.

¹⁸⁶ Gómez Asencio considera que se trata de una mala interpretación de la gramática filosófica, extensible también a la obra de Mata (*Subclases...*, p. 118).

intrínseca de la semántica verbal sin ninguna continuidad teórica ni base apreciable que la sustente. De hecho, esta idea se corrobora al encontrar un poco más adelante en la obra del asturiano, el verbo *ser* clasificado entre los verbos neutros o medios «que no afirman acción ni pasión, sino el estado de las cosas» (p. 10) y, en Mata la descripción sintáctica de las que llama ‘oraciones de verbo sustantivo’, en la que la términos como ‘afirmación’, ‘juicio lógico’, ‘cópula’, etc., brillan por su ausencia (p. 115) y la inclusión entre los verbos sustantivos no sólo de *ser*, sino también de *estar* y *haber* (con lo que se prioriza el valor existencial).

d. En último lugar, destacan Jaramillo y Jovellanos quienes no definen propiamente la categoría. El polígrafo asturiano en los *RGG* lo llama ‘indicante de estado’¹⁸⁷ y realiza una descripción a partir del ejemplo *el hombre es mortal*: señala que *es* «representa (...) una percepción del alma, cuya percepción se reduce a juzgar que la calidad *está* en el objeto. Sucede algunas veces que el verbo y la calidad se incluyen en una sola palabra» (p. 105, el subrayado es nuestro)¹⁸⁸.

Es muy interesante, por lo alejado de lo visto hasta el momento, que Jovellanos, pese al ejemplo propuesto, no parta de *ser* sino de *estar*. Frente a los autores que manejan las nociones de ‘afirmación’, ‘verbo sustantivo’ / ‘adjetivo’, e incluso ‘esencia’ y ‘existencia’, quienes parten para sus descripciones de *ser*, para el polígrafo asturiano no se trata de ‘esencia’, ‘existencia’ o ‘afirmación’, sino de *estado* y, por tanto, de *estar*, por lo que todo verbo (excepto el ‘verdadero’) se descompondrá ya no como [*ser* + adjetivo / atributo], sino como [*estar* + idea de adjetivo], esto es, [vivir = estar viviendo]. Tiene cierta lógica si se observa que, para él, la existencia, el *ser*, reside en el objeto, en el sustantivo, de ahí su denominación de ‘indicante de sustancia’. No obstante, se trata, en última instancia de una reelaboración de las ideas de Condillac.

Para Condillac el verbo es, como para Jovellanos, un elemento que manifiesta la existencia de un atributo en un sujeto: «la coexistence de l’attribut dans un sujet; & par conséquent dans *Corneille est poète* la coexistence de la qualité de *poète* avec *Corneille*

¹⁸⁷ Para Gómez Asencio, la inclusión de esta caracterización, tan alejada del análisis intraproposicional que realiza después y en el *Análisis*, en la línea tradicional, es un fallo del autor, ya que considera el verbo desde dentro y desde fuera de la proposición al mismo tiempo (*Categorías...*, p. 205). La separación entre ‘indicantes de estado’ (verbos) e ‘indicantes de calidad’ aleja a Jovellanos de Blair y la *Encyclopaedia Britannica*, donde el verbo, propiamente, se contempla entre los denominados *atributivos*. Por otro lado, recuérdese que ya se señaló la cercanía entre el tratamiento del polígrafo asturiano y Díaz en cuanto a la noción de *estado*: «[verbo] es una parte de la oración, que expresa el ser o estado de un nominativo» (p. 16).

¹⁸⁸ Para un análisis más detallado de esta definición, véase GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, pp. 205-206.

est tout ce que le verbe peut signifier» (*Cours...*, vol. I, p. 118), aunque el asturiano utiliza la noción de existencia, mas no la de coexistencia, quedándose en el resultado de la comparación «El verbo es el signo de una operación de nuestra alma, que juzga la relación de semejanza o diferencia que existe entre el sujeto y el atributo» (*Análisis del discurso*, p. 154). De ahí, ambos autores plantean la teoría del verbo único «de donde se podría inferir que no hay más que un verbo en el lenguaje» (*Análisis*, p. 154), «il ne faut que le verbe *être* pour prononcer tous nos jugements» (p. 119). La presencia en la lengua de verbos con otros significados les lleva a considerar dentro del marco del verbo la posibilidad de unión entre el verbo único y el significado del adjetivo:

Mais les hommes, dans la vue d'abrèger, ont imaginé d'exprimer souvent, par un seul mot, l'idée du verbe être réunie avec l'idée d'un adjectif ; & ils ont dit, par exemple, *vivre, aimer, étudier*, pour *être vivant, être aimant, être étudiant* (p. 119).

Mas los hombres procuraron reducir la expresión de sus pensamientos a un corto número de palabras, por cuya razón impusieron a una sola palabra la significación de varias relaciones, que deberían expresarse con distintas palabras.

Así unieron la idea del verbo estar con la idea de un adjetivo, expresando las dos con una sola palabra, cual es *vivir, amar, estudiar*, en lugar de *estar viviendo, estar amando, estar estudiando*; y estos compuestos se llamaron también verbos (*Análisis*, p. 154)¹⁸⁹.

¿Por qué no, visto esto, adoptar la noción de *existencia*, presente en la tradición española, y preferir la extraña *estado* y no *estar* antes que *ser*? No se trata, desde luego, de la incapacidad de Jovellanos como traductor, sino de la reflexión que el asturiano realiza teniendo en cuenta que su fuente, Condillac, se apresura a distinguir con claridad entre verbo sustantivo y el significado de existencia que posee *être*: el verbo sustantivo no supone una existencia real, sino simplemente, una «percepción del alma» (*RGG*, p. 105), una «vue de l'esprit» (*Cours...*, p. 120) que indica «que la calidad está en el objeto» (*id.*), «qui voit *Corneille* et *poète* comme deux idées coexistantes» (*id.*).

En los *RGC*, no define, sino que, a partir de las diferentes 'circunstancias o relaciones' que puede expresar un verbo (persona, acción, afirmación, tiempo, etc.) se

¹⁸⁹ Un poco más adelante, indica: «damos también el nombre de verbo a una palabra compuesta que comprende el verbo verdadero en adjetivo y varias relaciones expresadas con sus terminaciones, aunque algunos los diferencian llamando verbo sustantivo al primero y verbo adjetivo al segundo» (p. 155).

limita a señalar es, de entre todas las partes de la oración, la más ‘artificial’ y ‘difícil’ (p. 109)¹⁹⁰.

Jaramillo, por su parte, considera el verbo «la materia más delicada de la gramática» (p. 50), así como una de las partes más esenciales de la oración, junto con el nombre. El verbo, al igual que nombres y pronombres, presenta una división en dos categorías, sustantivos y atributivos; sin embargo, si bien la división del verbo en sustantivo y adjetivo ya había sido señalada en diversas ocasiones, la situación en las *Lecciones* es algo distinta. En primer lugar, Jaramillo no realiza una definición de la categoría *verbo* bajo la que se encuentren recogidos los dos tipos señalados –verbos sustantivos y verbos adjetivos–. Por ello, no hay ninguna referencia, inicialmente, a las características verbales generales, ni semánticas ni morfológicas –como venía siendo habitual en la descripción del verbo que aparecía en las gramáticas españolas–, excepto la alusión, en los verbos adjetivos, a la afirmación y el tiempo¹⁹¹. Esto hace que no coincida con la que es su fuente hispánica principal, la GRAE-1796 y lo aleja considerablemente de sus dos obras anteriores, en las que define el verbo como

La parte más principal de la oración que sirve para significar la acción de todas las cosas (1793, p.32).

El que significa la acción, pasión y afirmación de todas las cosas o personas con varias terminaciones de modos, tiempos, números y personas (1798, p.19).

En las *Lecciones*, está indicando que hay dos partes del discurso distintas:

- i. Verbos sustantivos: a los que se atribuye esencia o existencia y no cualidad: *haber, ser* y «algún otro» (p. 52).
- ii. Verbos adjetivos: el que tiene las mismas cualidades que el adjetivo «porque denota, como él, el oficio o calidad del nombre, con la circunstancia que lo hace más completamente», ya que también «afirma y declara tiempo» (p. 51).

Esta distinción, como se ha visto en diversos momentos, no es novedosa; sin embargo, si para San Pedro el verbo sustantivo es únicamente el verbo *ser* y su función es la de desempeñar el papel de cópula o de afirmación, frente al adjetivo que ejerce dos

¹⁹⁰ Esta misma idea, en Blair, p. 33.

¹⁹¹ Sí que lo hace más adelante, en la 5ª lección, donde indica «El verbo, señores, tiene números, personas, tiempos, modos y otras cosillas» (p. 56) y dedica la lección a desarrollar por extenso cada uno de estos aspectos.

funciones proposicionales, la de *cópula* y la de *atributo*¹⁹², para Jaramillo, la distinción entre ambos tipos no es funcional, sino semántica, esto es, no es intraproposicional, sino extraproposicional. Es decir, el verbo sustantivo se incluye dentro de la categoría sustantiva porque *expresa* la sustancia, la idea de existencia y no la afirmación o la relación entre un sujeto y un atributo. Esto explica que incluya *haber* y ‘otros’ junto al verbo *ser*¹⁹³. Esta definición se corresponde con la que aparece en GRAE-1796¹⁹⁴, aunque en esta obra, el verbo sustantivo se opone no al adjetivo, sino a otras «especies de verbos» como activos, neutros y recíprocos.

Del mismo modo que los verbos sustantivos se incluyen por su significado en la clase de los sustantivos, Jaramillo incluye los verbos adjetivos dentro de la clase atributiva porque su función es calificar a la clase sustantiva exactamente igual que hace un adjetivo y a esa significación atributiva le añade los significados de ‘afirmación’ y ‘tiempo’. El propio autor descompone semánticamente un ejemplo de la siguiente manera:

El hombre ama, donde el verbo *ama* expresa:

- La calidad del hombre: ser amante.
- Afirma que ama.
- Ama en tiempo presente.

Esta separación entre verbos sustantivos y verbos adjetivos aleja a Jaramillo de Blair, ya que para el autor escocés todos los verbos son de la misma naturaleza que el adjetivo; la única distinción que realiza es la de considerar que tanto *haber* como *ser* son verbos auxiliares¹⁹⁵. Esto, que aparece también en la cuarta edición de la Academia (p. 110), encuentra su reflejo en el gramático toledano, quien señala:

¹⁹² «El Substantivo es el que expresa la afirmación pura. El Adjetivo es el que expresa la afirmación con el atributo juntamente en una palabra. Aquel es verbo puro; éste mezclado. El verbo *ser* es sustantivo, los demás son adjetivos» (II, p. 4).

¹⁹³ También Mata hace algo similar, aunque en su caso no se trata de la asunción de la noción de existencia exclusivamente.

¹⁹⁴ «Verbo sustantivo es el que significa la existencia de las cosas o personas, como: *ser, estar, haber*», p. 87.

¹⁹⁵ Para Blair, los verbos auxiliares vienen a ser a la conjugación lo que las preposiciones a la declinación, históricamente hablando; se trata de un sustituto de las terminaciones: «Como estas lenguas comenzaron a formarse de las ruinas de las antiguas, familiarizados ya con estas palabras *soy, fui, he, seré*, pareció más fácil adjudicarlas a cualquier verbo, que reproducir la variedad de las terminaciones de los antiguos *amor, amabor, amavi*» (p. 206).

Ser y *haber* serán sustantivos cuando signifiquen substancia o existencia, como en estos ejemplos: *yo soy comerciante, aquí hay hombres aplicados*; pero serán auxiliares cuando se unan con los verbos adjetivos o los participios de estos (p. 52).

De esta forma, Jaramillo demuestra una reflexión sobre las propuestas de sus modelos que le lleva a replantear la categoría verbal y a adecuarla a la teoría que está desarrollando en su obra¹⁹⁶. Para él, verbo sustantivo y verbo adjetivo son dos categorías diferentes, aunque se manifiesten formalmente de la misma manera en las lenguas, ya que, como en el caso del nombre, la separación viene dada por su diverso significado –atribución frente a sustancia–¹⁹⁷.

2.3.4.2. Clasificación

En la clasificación verbal los autores no presentan la misma regularidad que los autores de primeras letras; como en otras ocasiones, aunque se detecta cierto acercamiento a la Academia en algunos momentos, se suele optar por un posicionamiento más particular. Sin embargo, por lo general, se admiten los mismos tipos vistos para los autores de primaria, por lo que este apartado se limita a describir los tipos recogidos por cada autor y sus consideraciones particulares en torno a ellos; se remite al apartado anterior para explicaciones más amplias a cerca de cada subtipo.

Castillo es el más cercano a la tradición de línea nebrisense, ya que sigue en su clasificación la estela de Gayoso casi literalmente, aunque añade alguna nota fruto de su constante remisión a la Academia. Distingue, en primer lugar, verbos personales e impersonales, y en segundo lugar, divide éstos en personal activo, pasivo y neutro, e impersonal activo y neutro. En la caracterización de cada subclase, como el gramático de Alvergüería, se remite a cuestiones formales y a la ‘propia significación’, sin explicitar cuál es ésta. Sin embargo, el peso de la Academia se deja notar al ampliar la explicación. Así, el verbo activo «se llama *transitivo*, porque transita o comunica la

¹⁹⁶ Ese mismo impulso es el que hace que Calleja (*op. cit.*, pp.100 y ss.) incluya al verbo *ser* entre las partes conjuntivas (conexivas en su obra), ya que para él lo importante es su valor de cópula, de elemento que establece una relación entre un sujeto y un atributo.

¹⁹⁷ Esta coherencia se manifiesta en otros momentos de la obra, en los que se ve obligado a introducir precisiones aclaratorias, como al hablar de las conjunciones comparativas, de las cuales indica que son conjunciones «cuando comparan una cosa con otra, y no llevan la expresión de calidad, que entonces sería nombre adjetivo» (p. 176); es decir, si la estructura comparativa no sólo está relacionando dos términos comparativamente, sino también introduciendo una valoración acerca de ellos, se hace necesaria su inclusión en el grupo de los atributivos, pues a ellos corresponde la función de señalar la cualidad.

acción a su acusativo» (p. 36) y el neutro «pues qualquier verbo que naturalmente no tuviere acusativo en que recayga o transite su acción, será verbo neutro» (p. 37)¹⁹⁸.

Para González Valdés, la clasificación verbal, fuera de la dicotomía verbo sustantivo / verbo adjetivo ya señalada, sigue los parámetros ya vistos con anterioridad¹⁹⁹: la afirmación 2 (acción)²⁰⁰ condiciona una división entre *verbos activos transitivos* y *verbos activos absolutos intransitivos* según la acción ‘pase’ o ‘no pase’ del sujeto (en nominativo) a un término inmediato (en acusativo). Además, señala la existencia de *verbos neutros* (*vid. supra*) y verbos pronominales «los que siempre significan reciprocación, y siempre se usan con algún pronombre personal que se refiere al supuesto» (p. 11)²⁰¹. Por otro lado, niega la existencia de verbos pasivos en español, aunque señala los procedimientos morfológicos para expresar la pasividad («significar pasión», p. 10), esto es, bien «verbos auxiliares con participios pasivos», bien «verbos activos transitivos, o absolutos, con la palabra mudable *se* antepuesta, o pospuesta a ellos, o a los participios» (pp. 10-11)²⁰².

Muñoz y Sanchis establecen una taxonomía de tipo semántico (ambos, de hecho, inician todas las definiciones por ‘significa’) que engloba las tres clases principales:

- Sanchis habla de verbo *Ser* –«lo que alguna cosa es»–, mientras que Muñoz prefiere la denominación *sustantivo* –«el que significa *ser* o *existir*» (p. 31)–.
- Activo²⁰³.
- Pasivo²⁰⁴.

¹⁹⁸ Además de esto, también distingue, en la conjugación, los verbos auxiliares *haber* y *tener*, por un lado, y *ser* y *estar*, por otro, aunque no hace ningún tipo de apreciación al respecto.

¹⁹⁹ Realmente, aparecen dos clasificaciones, una para el latín y otra para el castellano. Se ha omitido la primera que puede verse en GÓMEZ ASENCIO, *Subclases...*, p. 97.

²⁰⁰ Véase un poco más arriba la definición de verbo y el esquema aportados para este autor.

²⁰¹ Además de estos tipos, incluye, sin definirlos, los auxiliares *haber*, *estar* y *ser* que corresponden al verbo auxiliar latino *sum* (p. 40).

²⁰² Aunque señala la existencia de verbos impersonales para el latín, nada dice de ella para el castellano, si bien su definición y tratamiento parece comprender ambas lenguas. Define la impersonalidad como «una exclusión de la 1ª y 2ª personas de singular y plural», aunque su definición de los verbos impersonales no es ni mucho menos tan clara «*Impersonales* se llaman los verbos pasivos que afirman solamente la pasión con la terminación 3ª de singular sin nominativo, o supuesto determinado, de quien ni pueda afirmarse la acción, ni la pasión, ni la neutralidad, ya porque se ignora, ya porque no se quiere declarar» (p. 93). Un poco más adelante, afirma que aunque la impersonalidad es propia de la tercera persona del singular de los verbos pasivos, «hay no obstante impersonalidad todas las veces que no determinamos persona, aunque sea con otras terminaciones» (*id.*). Esta definición aparece de forma similar en Sanchis (*vid. infra*).

²⁰³ Sanchis: «lo que alguno hace» (p. 17); Muñoz: «el que significa hacer algo, como *amar*, *leer*, *escribir*» (*id.*). Al igual que González Valdés, el sevillano divide los activos en dos subtipos, transitivo e intransitivo, según la acción ‘pase’ o no ‘pase’.

Ambos amplían esta clasificación inicial con la inclusión de otros subtipos; así, Sanchis añade el neutro –que significa «alguna pasión o movimiento del ánimo»– y los deponentes, comunes y defectivos, estos tres últimos ejemplificados únicamente con el latín (pp. 17-18)²⁰⁵. Asimismo, un poco más adelante habla también de los impersonales o «verbos sin supuesto» (p. 54), para los cuales introduce una explicación puramente formal en la que se entrecruza la formación de la voz pasiva: en castellano son aquellos verbos que no tienen ‘compañero’ y aparecen en tercera persona del singular en pasiva y si es verbo neutro, con *se*²⁰⁶

Acusan → se acusa = *accusatur*

Acusaron → se acusó = *accusatum fuit*

Pese a estas notas taxonómicas, tal y como hace San Pedro con anterioridad, Sanchis rechaza el establecimiento de una clasificación verbal amplia dado que los verbos pueden ser de muchas otras maneras²⁰⁷.

Muñoz, por su parte, registra la oposición personal / impersonal desde el criterio sintáctico: por la presencia / ausencia de sujeto (1793, p. 33), aunque se completa con la explicación formal en una línea cercana a González Valdés²⁰⁸. Como el asturiano, también opone activo transitivo / activo intransitivo, aunque a diferencia de aquél, no registra un subtipo ‘pronominal’ o ‘recíproco’, sino que para él, el movimiento que representan este tipo de verbos –«retrocede a la persona que la ejerce expresada en algún pronombre» (1793, p. 33)– se incluye sin más complicaciones dentro de los transitivos.

Desde el criterio formal introduce los regulares, irregulares, defectivos y auxiliares (p. 34). La introducción de la irregularidad en los autores considerados se realiza de forma similar a los autores de primeras letras, esto es, se organiza el apartado

²⁰⁴Sanchis: «lo que alguno padece» (*id.*); Muñoz: «el que significa ser hecha alguna cosa; como: *ser amado, ser leído, ser escrito, &c.*» (*id.*)

²⁰⁵ Además de esto, como la Academia, incluye al hablar de la conjugación el subtipo formal ‘auxiliar’ o ‘ayudante’, *ser* y *haber*. Es interesante, en este sentido, la diferenciación, muy cercana a la estela nebrisense que establece el autor entre tiempos «que se explican por una sola *palabra*» (p. 22) y aquellos que «se explican por *rodeo*, esto es, por más de una sola *palabra*» (p. 23). De modo similar, en González Valdés.

²⁰⁶ Es una explicación muy cercana, aunque más simplificada, a la que ofrece González Valdés (*vid. supra*).

²⁰⁷ «Pero todo esto, a más de lograrse con mucho descanso por la observación de los Autores, que se lean para aprender la lengua (...) a más digo de poder adquirir la mayoría de los verbos con otras muchas cosas por el medio insinuado, no es tan perentorio, que no se pueda diferir hasta que el estudioso illustre su entendimiento con otros conocimientos de quienes pende mucho la averiguación de estos primores gramaticales, que más embarazan, que ilustran a los jóvenes al principio de sus estudios», pp. 18-19.

²⁰⁸ Recuérdese que también la Academia y Torío-1802 optan por un posicionamiento similar; como se señaló anteriormente, es un planteamiento que se aleja ligeramente de lo habitual (marcado por el criterio formal) y que se acerca a las ideas de De Wailly.

por conjugaciones, se describe la irregularidad, se ejemplifica y, a continuación, se ofrece una lista de verbos que la acogen. La fuente (más o menos resumida o ampliada) es la Academia. Cabe destacar que tanto Muñoz, como González Valdés²⁰⁹ y Mata dedican un espacio bastante amplio a este aspecto del verbo²¹⁰: para González Valdés, la irregularidad verbal en castellano es tal, «más de 400 verbos castellanos simples sin incluir los compuestos» (p. 51), que es imposible que los niños y los extranjeros la aprendan, por ello, tras resumir muy brevemente con que tipo de irregularidades puede encontrarse el alumno, da una muy amplia lista en la que también incluye, por su dificultad para el aprendizaje, los verbos pronominales (pp. 51-56). La inclusión de la irregularidad y la amplitud dedicada a este punto es una muestra del interés de estos autores por el castellano y muestra la distancia entre su obra y la de, por ejemplo, Castillo o Sanchis, quienes no dedican espacio para ello en sus tratados. Recuérdese, no obstante, que tanto Muñoz como González son autores que otorgan (o dicen otorgar) una posición de inferioridad al perfeccionamiento del castellano, frente al aprendizaje de otras lenguas.

Cabe destacar que Muñoz añade a su taxonomía en 1799 un subtipo novedoso, los verbos sociales, llamados así «porque se juntan a otro verbo, y lo acompañan de tal manera, que se consideran los dos en uno solo» (p. 44)²¹¹.

Jovellanos no establece propiamente ninguna división en cuanto a especies de verbos. Sólo habla de verbos irregulares²¹² y de impersonales, además de los auxiliares *haber* y *ser*²¹³. Destaca de esta clasificación la inclusión, únicamente, de aquellos tipos que distinguen por la forma²¹⁴, mientras que otros tipos –activos, pasivos, neutros, etc.–, caracterizados, por lo general semántica o sintácticamente brillan por su ausencia, ya que, al contrario que San Pedro, ni siquiera se refiere a ellos en la sintaxis (o en el

²⁰⁹ Es interesante porque separa la anomalía castellana (que aparece en el capítulo segundo) de la latina, a la que dedica el capítulo V de la Analogía.

²¹⁰ Jaramillo resume GRAE-1796 en todo lo relativo a los cuadros, paradigmas verbales y listas de irregulares, tal como indica en la página 169. De igual modo, Anónimo-1813 no se aparta de la línea ya vista en los compiladores.

²¹¹ En «Una gramática rara...» (p. 661), Gómez Asencio plantea la posibilidad de que esta novedad respecto a 1793 proceda de Garcí-Pérez o de la tradición inglesa. Lo cierto es que González Valdés, como se verá un poco más adelante, si bien no admite un subtipo específico fuera de los auxiliares, sí trata ampliamente de lo que denomina ‘circunloquios del verbo’, entre los que incluye los tiempos compuestos, pero también todo tipo de perífrasis. De igual modo, Ballot en 1796 habla al hilo de los auxiliares de otros verbos «que son en algún modo auxiliares»: *ir*, *venir*, *tener*, es decir, aquellos que participan en la construcción de formas perifrásticas.

²¹² Ridruejo analiza en «Los *Rudimentos*...» este apartado en relación con la teorización académica.

²¹³ Aunque añade, de forma muy similar a Ballot, «otros hacen muchas veces el mismo oficio» (p. 109).

²¹⁴ Los impersonales se caracterizan, principalmente, por ser usados en tercera persona del singular.

Análisis). La amplitud dedicada a este punto (especialmente a los irregulares), frente a la rapidez con que se pasan otros asuntos (i. e. el apartado dedicado al pronombre, o a la preposición), así como su preocupación por aclarar y ejemplificar los usos particulares del castellano, son consecuencia de la propia estructura del curso y de su concepción: recuérdese que el autor otorga a los *RGC* la función de enseñar «lo necesario para hablarla y escribirla con perfección. Esta es la parte práctica, y sin duda la más importante; porque no tanto se aprende una lengua con reglas, cuanto con ejemplos selectos; no tanto en una gramática, cuanto en los buenos autores» (p. 106).

Jaramillo realiza una subdivisión dentro de los verbos adjetivos, pese a que lo considera superfluo²¹⁵, en activo, neutro, recíproco, pronominal, reflexivo e impersonal, además de los auxiliares, a los que ya se ha hecho referencia. De esta taxonomía, es destacable la novedosa división establecida entre recíproco —«cuando dos o más sujetos se hacen mutuamente algún daño o provecho» (p. 54)—, pronominal —«el que por medio de un pronombre expresa la significación del verbo» (*id.*)— y reflexivo —«el que por medio de otro pronombre vuelve la significación del verbo a la persona de donde salió» (*id.*)—; el toledano se refiere a esta división como específica del francés, aunque aplicable al castellano²¹⁶. Por otro lado, Jaramillo se ve obligado a precisar que su taxonomía no es cerrada, puesto que «todos los verbos pueden hallarse en la oración de diversos modos» (p. 55); esto es, un verbo activo puede encontrarse como impersonal, como recíproco, etc., en cuyo caso debe tratarse a tal verbo de ‘propio’ «cuando se encuentre como él es en sí» (*id.*) y de ‘impropio’ cuando no sea así. Los ejemplos de propia fabricación vienen a intentar aclarar esta diferenciación que parece orientada a la práctica del análisis morfológico: *Yo alucino a D. Gabriel siempre que le pregunto*, donde el verbo *alucino* es activo impropio «porque la propiedad de su significación es ser de la clase de los reflexivos» (*id.*).

²¹⁵ «D.S.: No señor: supuesto que se ha de imprimir lo que tratemos en esta tertulia, y que los que han de leer o estudiar no han de ser todos inteligentes, es necesario hablar así tan clarito para que hasta los más rudos y tardos de comprender lo entiendan» (p. 53)

²¹⁶ No ha sido posible averiguar cuál es la fuente francesa de esta apreciación, aunque el diccionario de la Academia francesa, en su 5ª edición (*Dictionnaire de l'Académie Française, revu, corrigé et augmenté par l'Académie elle-même, cinquième édition*, Paris, Chez J. J. Smits et Ce, 1798 <hera.inalf.cnrs.fr/dictionnaires/ACADEMIE/>), ya distingue los verbos pronominales («Quelques Grammairiens appellent *Verbes pronominaux*, Les verbes qui se conjuguent avec le pronom personnel de la même personne que le sujet») de los reflexivos («Les Grammairiens appellent aussi *Verbes réfléchis*, les verbes pronominaux exprimant une action ou un état qu ne se rapporte qu'au sujet du verbe, tantôt dans un sens actif, (...) tantôt dans un sens passif, (...) tantôt dans un sens neutre, et qui n'exprime ni action, ni passion, mais une situation, un mode»), y de los recíprocos («On appelle *Verbes réciproques*, Les verbes pronominaux qui expriment l'action réciproque de plusieurs sujets les uns sur les autres»).

Por último, Mata y Anónimo-1813 siguen sin apenas variaciones la clasificación de GRAE-1796 (sustantivo, activo, neutro, recíproco), aunque la definición de verbo sustantivo de Mata no sigue la de la docta Institución, sino de forma muy cercana a Torío-1802: «el que denota simplemente la afirmación del ser, tales son: *ser* y *estar*» (p. 43)²¹⁷. Del mismo modo que el palentino o la Academia, rechaza la existencia de verbos pasivos (en nota), aunque no descarta su tratamiento formal en el desarrollo del paradigma y reconoce para el verbo el accidente voz.

2.3.4.3. Accidentes

Como ocurre con los autores de primeras letras, el apartado dedicado a los accidentes del verbo es uno de los más amplios de los manuales. Los accidentes considerados son, igualmente, el modo, el tiempo y la persona, aunque se incluye al hilo de los paradigmas, la irregularidad y la voz, así como las apreciaciones correspondientes al gerundio²¹⁸.

a. *Modo*. La definición de modo aparece en Castillo, en consonancia con su definición de verbo, como «aquél por el qual se distinguen ciertas maneras de significar en el verbo, explicando los pensamientos interiores de la voluntad, y las acciones exteriores del cuerpo» (pp. 37-38). Otros autores lo definen como modo o manera de significar (González Valdés, Muñoz, Mata), o como la variación en la expresión de las diferentes ‘circunstancias’ (tiempo, persona, afirmación, acción, etc.) contenidas en el verbo (Jovellanos, p. 109).

Los autores distinguen, con la salvedad de Jaramillo que excluye el infinitivo, cuatro modos, aunque no faltan referencias a ‘otros modos de significar’:

- Indicativo (también *demonstrativo* en Castillo): se define, en la línea de GRAE-1771, desde el criterio semántico-teleológico como el que ‘declara’, ‘demuestra’ ‘explica’ de forma ‘sencilla’, ‘directa’ la significación del verbo²¹⁹, frente a la ‘indirecta’ del subjuntivo; Muñoz es el único que incluye de forma explícita que esa

²¹⁷ Añade en nota: «también es sustantivo el verbo *haber* en la significación de *existir*, y a los tres se responde en latín con el sustantivo *sum es fui*» (*id.*).

²¹⁸ Éstas se tratan junto con el participio, dado que una mayoría de los autores aúnan su explicación.

²¹⁹ «el que declara absoluta y simplemente una acción o pasión nuestra» (Castillo, p. 38); «cunado las indicamos [las circunstancias] o manifestamos directamente» (Jovellanos, p. 109), «el que sencillamente explica los tiempos» (Jaramillo, p. 59); «el que demuestra sencilla y directamente lo que el verbo significa» (Mata, p. 44).

significación del indicativo se muestra «sin dependencia de otro» (1793, p. 31)²²⁰. La definición del indicativo de González Valdés difiere de éstas y es una continuación de su definición de verbo, de nuevo en la línea de la *GGR*: «significa propiamente la afirmación» (p. 41).

- Imperativo (*mandativo* en Castillo; *independiente* en González Valdés): se define semánticamente como el que ‘manda’, ‘ruega’, etc. González Valdés, desde una concepción temporal del modo que se refleja también en el subjuntivo, indica «significa mandato y tono de presente respecto de la 1ª persona y ejecución posible de venidero respecto de la 2ª»(*id.*)²²¹; de modo similar, en Jovellanos.

- Subjuntivo (también *conjuntivo* en Mata): se caracteriza por su dependencia, bien sea de otro verbo, una partícula o ambas: «es el que participa de los otros modos antecedentes, juntándosele algunas de estas partículas condicionales: v. gr. *para que, como que, aunque (...)*» (Castillo, pp. 38-39); «es aquel que significa, con dependencia de otro Verbo, o Parte con que se junta» (Muñoz, 1793, p. 31). González Valdés, al igual que en el imperativo, añade la consideración temporal: «significa alguna especie de tiempo venidero y siempre está sujeto a algún sustantivo, adjetivo, partícula o verbo mediante alguna conjunción expresa o callada» (González Valdés, p. 41).

- Infinitivo: Jovellanos, Mata²²², Muñoz y Anónimo-1813, como la Academia, se refieren a la ausencia de marcas formales para caracterizar el modo infinitivo. También Castillo²²³, aunque en su caso, como en el de Sanchis²²⁴ la explicación se amplía para acoger la referencia a la significación ‘incierto’ del infinitivo, así como a su oposición a los modos ‘finitos’. Esta descripción semántica del infinitivo no es habitual

²²⁰ Entre los autores de primeras letras, también Ballot y Díaz hacen una apreciación similar.

²²¹ En un momento determinado, el autor llega a indicar que el imperativo no es únicamente una forma, sino que es enunciativo, esto es «el tono imperativo en todas las lenguas se distingue siempre del de los otros modos, aunque se equivoque en las terminaciones» (p. 46); no niega la existencia de dicho modo, pero, al igual que ocurre con el optativo, concesivo, etc., considera que se trata más de un ‘tono’, un significado adquirido, que pueden adoptar diversas formas, coincidentes o no con otras ya existentes en la lengua para otros modos.

²²² Sin embargo, Mata, como San Pedro, no termina de aceptar el carácter modal del infinitivo e indica: «Con efecto, más bien se le debería llamar el tema o nombre del verbo que no modo», considera el maestro que, por su uso «vale lo mismo que el nombre substantivo» y lo considera confirmado en el hecho de que aparezca en los diccionarios de lenguas vivas (p. 45, n. 1). Añade también una idea que se desarrolla en la sintaxis: «el infinitivo es un caso virtual de la oración determinante» (*id.*).

²²³ «el que expresa una manera general de significar una acción incierta e indeterminada, y no tiene, ni números ni personas (...) ni puede terminar la oración por sí sola sin el auxilio del modo finito», p. 39.

²²⁴ Expresa la significación del verbo «indefinidamente o en general». El infinitivo cobra especial importancia dado que, en el marco de la enseñanza del latín / castellano, viene a ocupar el hueco de los participios y gerundios «esto es, los *Nombres verbales* de que carece» (p. 19).

en nuestra tradición, pese a que se encuentra en Gayoso²²⁵, sino que se aproxima a la que realiza Du Marsais en la *Encyclopédie*: «l’infinitif énonce l’action dans un sens abstract» (*Encyclopédie*, art. CONJUGAISON), ese «sentido abstracto» al que hace referencia el autor francés –como ya se observó al tratar la división entre modos finitos y modo infinito en Gayoso– hace referencia, principalmente, a la carencia de *persona*, esto es, de «aplicación individual», «en sorte que l’infinitif, par lui-même ne dit point qu’aucune individu fasse l’action qu’il signifie» (*id.*).

Por su parte, también González Valdés distingue entre modos finitos y el modo infinito, al cual caracteriza formal y sintácticamente, sin hacer referencia (a diferencia del de Alverguería, Castillo o Sanchis) a su significado: «es indeclinable, impersonal y se acomoda al tiempo de otro verbo que se lo determina», «se rige por algún sustantivo o adjetivo o participio que sea caso del otro verbo» (*id.*). Un poco más adelante, indica: «también se usa como nombre sustantivo neutro en todos los casos» (p. 43).

Cabe destacar que algunos autores hablan de otros modos o ‘maneras de significar’, aunque por su semejanza formal con el subjuntivo aconsejan no incluirlos en el sistema modal; así, Castillo se hace eco de la existencia del optativo²²⁶ y Sanchis y González Valdés del optativo, potencial y permisivo²²⁷.

b. *Tiempo*²²⁸. El tratamiento del tiempo en los autores de secundaria no difiere demasiado de lo visto hasta el momento²²⁹. Castillo señala los mismos tiempos que

²²⁵ Con posterioridad, también Balbuena adopta esta idea (*vid. supra*).

²²⁶ «el cual manifiesta gana o deseo. Este no se cuenta por ser lo mismo que el subjuntivo; esto es, los mismos tiempos y voces; pero solamente se distingue en diversas expresiones con que se manifiesta el deseo o gana de una cosa: v.gr. *oh si, Dios quiera, ojalá, haga Dios, quisiese Dios, plegue a Dios que Antonio haya venido, &c.*», p. 40.

²²⁷ González Valdés en la Construcción («Modos particulares de hablar», p. 180), hace referencia a ‘otros modos de significar’ que hay en las palabras «particularmente en los verbos, que son las indispensables», estos otros modos no se distinguen por la morfología verbal, sino «por los afectos del corazón», esto es, no se trata de formas verbales diferentes del subjuntivo, sino que difieren en cuanto a su significado. En la Analogía, los incluye como otras denominaciones del subjuntivo: optativo: «Cuando nos servimos de las terminaciones del subjuntivo para manifestar nuestros buenos, o malos deseos»; concesivo o permisivo: «también con verbos subjuntivos, cuando concedemos una cosa, y después pasamos a refutar, o reparar en alguna circunstancia contraria a lo concedido»; enfático o patético (potencial): «en todos los modos gramaticales menos el imperativo, cuando en todo de pregunta, o admiración explicamos con pocas palabras grandes conceptos, o queremos que entiendan lo que decimos» (p. 180). El asturiano se adentra en el terreno de la Retórica para sustraerle a ésta los tropos y las figuras y llevarlos al ámbito de la lengua cotidiana (pp. 180-181). El párrafo en cuestión es de gran interés ya que el autor se está refiriendo (salvando las distancias más que evidentes) a lo que en términos actuales se denomina pragmática.

²²⁸ El único que define el accidente es Muñoz: «el Tiempo es *quándo* se hace o executa lo que el Verbo significa» (pp. 31-32). Por su parte, Sanchis se limita a describir someramente la articulación formal tanto del verbo latino como del castellano a partir de los paradigmas que ofrece en los *Principios*. No le interesa profundizar en los aspectos particulares (excepciones, irregularidad, etc.) sino dar una serie de

Gayoso y los distribuye de idéntica forma, con algunas diferencias menores: en el pretérito perfecto engloba las formas *amé*, *he amado* y *hube amado*, pero indica, adoptando un criterio formal, que la primera es pretérito perfecto *simple*, frente a las dos últimas que son pretérito perfecto *compuesto*. Además de esto, incluye la explicación de ciertos usos perifrásticos y del gerundio como parte del tiempo, dado el significado temporal que les atribuye. Tampoco esta vez su explicación se aleja en demasía de Gayoso. La simplificación del apartado verbal se manifiesta de forma evidente en la ausencia de cuadros paradigmáticos, lo que es una muestra más de que, en primer lugar, el manual no estaba concebido para ser usado directamente por principiantes, y en segundo lugar, se pensaba en él como un medio o un tránsito para acceder a otras lenguas, de ahí que falte toda alusión, por ejemplo, a los verbos irregulares.

González Valdés habla de tres tiempos y los divide según la posición relativa en el continuo temporal: «El tiempo presente es solo un instante (...). El pasado es anterior o posterior, o igual a otro pasado: y lo mismo es el venidero o futuro anterior o posterior, o igual a otro futuro o venidero» (p. 41). La articulación del paradigma se basa en esta concepción temporal, lo que le lleva a omitir denominaciones clásicas y a realizar una adscripción temporal de las formas de subjuntivo que dé cuenta de su versatilidad²³⁰:

	INDICATIVO	SUBJUNTIVO
Presente	Presente <i>Ato</i>	
Pasado	Pasado 1° <i>Ataba</i>	Pasado 1°/ Venidero <i>Ataría, atara, atase</i>
	Pasado 2° <i>Até, he atado, hube atado</i>	Pasado 2 <i>Haya atado</i>
	Pasado 3° <i>Había atado</i>	Pasado 3° <i>Habría, hubiera o hubiese atado</i>
Futuro	Venidero <i>Ataré / Habré atado</i>	Venidero 1° <i>Ate</i>
		Venidero <i>Atare / Hubiere atado</i>

reglas generales que ayuden al alumno a conjugar cualquier verbo a partir del infinitivo (en castellano) «para que entiendan los que aprenden, que no todo se sujeta a aquellas reglas»; sin embargo, no es su intención escamotear esta información, sino sacarla de la gramática e introducirla en «el Diccionario respectivo de estos libros, que deseo proporcionar, para que se aprendan las lenguas Castellana, y Latina» (p. 31). Del mismo modo, como se vio con anterioridad, Benito de San Pedro indica que hay cuestiones que no deben incluirse en la gramática porque sólo sirven para sobrecargar la mente del estudiante y también manifiesta su intención de componer un diccionario.

²²⁹ Por ello, para evitar repeticiones, se describen de forma genérica las apreciaciones de los diferentes autores y sólo se describen con detalle aquellos paradigmas y conceptos que difieren de lo ya tratado.

²³⁰ El paradigma castellano se presenta como una traducción / equivalencia del paradigma latino, lo que complica sobremanera la lectura. Se ha extractado un cuadro para facilitar el análisis.

Se puede apreciar la doble temporalidad otorgada a *ataría*, *atara* y *atase* (pasado / futuro), así como la consideración de *ate* como futuro (y no presente de subjuntivo). El autor se basa en ejemplos como el siguiente para establecer este atípico paradigma: «Cuando yo vuelva, ya habréis vosotros llegado» (p. 41). Por otro lado, al ejemplificar los pasados terceros, tanto para indicativo como para subjuntivo, reitera su carácter anterior «Para venidero o pasado 3º subjuntivo anterior a cualquier subjuntivo en ambas lenguas» (p. 43). En cuanto al imperativo, registra dos formas, ambas de tiempo futuro: *he de atar* y *ata tú*. No habla de tiempos en el infinitivo o participios castellanos, aunque sí da una serie de equivalencias con los latinos, bien con formas personales + *que*, bien con fórmulas del tipo [preposición + infinitivo] (p. 49)²³¹.

Muñoz reconoce tres tiempos ‘físicos’ –presente, pretérito perfecto (*amé*) y futuro imperfecto– y otros tres que «los gramáticos distinguen» (1793, p. 32), pretérito imperfecto, pluscuamperfecto y futuro perfecto. Cabe destacar que las descripciones de estos últimos se aproximan a la línea ya vista en San Pedro, esto es se parte de la noción de tiempo relativo y así, el imperfecto es «el que denota una acción pasada, pero que se considera presente a otra también pasada» y el pluscuamperfecto «el que denota que la acción era ya pasada aun antes de otra» (*id.*), etc. Su paradigma, se caracteriza, en primer lugar, por clasificar, en el indicativo, las formas *amé*, *he amado* y *hube amado* respectivamente como pretérito perfecto 1, 2 y 3, y en el subjuntivo *amara*, *amase* y *amaría* como pretérito imperfecto 1, 2 y 3 respectivamente y de igual manera las formas de pluscuamperfecto. Además, en la línea de González Valdés, el autor introduce una

²³¹ Además de esto, el asturiano realiza una descripción formal del verbo en cuanto al número de sílabas o elementos léxicos que lo conforman; así, habla del *circunloquio* o *rodeo* «cuando significamos un solo tiempo en latín con dos palabras, la una un verbo auxiliar, y la otra participio; y en castellano con 2, 3, 4, y a veces 5 palabras: v. g. *hemos atado*, *hemos sido atados*, *habías de haber atado*, *habíais de haber sido atados*» (p. 41). Indica que en castellano hay un mayor número de ‘circunloquios’ que en latín y les dedica el capítulo IV de la Analogía, donde establece una correspondencia entre los circunloquios latinos y castellanos y se extiende considerablemente introduciendo todo tipo de perífrasis y añadiendo comentarios relativos tanto a la forma, como al tiempo que expresan y su significado. Y añade «y en esta más que en latín: prueba convincente de la mayor o menor copia de voces en las tres lenguas, aunque no de expresiones». Es interesante porque algunos autores consideran que la proliferación de tiempos compuestos en las lenguas, la pérdida de la declinación casual, etc., (o lo que es lo mismo, el paso de lo sintético a lo analítico) es un fallo o defecto de las lenguas modernas –recuérdese lo que se indicó un poco antes sobre la variabilidad / excelencia del verbo–, que si bien ganan en sencillez estructural, pierden en gracia y prolijidad (véase, por ejemplo, Blair, p. 38). Por otro lado, se encuentran de nuevo referencias a los orígenes del lenguaje cuando el autor habla de circunloquios principales: «los que se componen de verbo auxiliar, y participio. Estos circunloquios son los que más consueñan con la naturaleza, y la lógica: porque antes es la existencia, o el ser, que la acción; antes esta que la pasión, y la neutralidad es medio entre la acción, y la pasión» (p. 94).

distinción entre tiempos simples, «los que se expresan con una sola palabra» y tiempos compuestos «los que se expresan con dos, tres, cuatro, o cinco palabras» (p. 33); esto complica sobremanera el paradigma –también Jaramillo hace otro tanto– ya que se incluyen en él toda una serie de formas perifrásticas como tiempos de futuro tanto en indicativo como en subjuntivo, por ejemplo: futuro imperfecto 2 (*he de amar*), futuro imperfecto 3 (*había de amar*), futuro imperfecto 4 (*habré de amar*) y de igual modo en el futuro perfecto, por ejemplo, futuro perfecto 4 de subjuntivo (*hubiere de haber sido amado*).

Por su parte, Jovellanos no incluye cuadros con los paradigmas, aunque sí realiza una descripción detallada de los tiempos²³². En los *RGG*, el autor habla de tres tiempos «porque una calidad puede estar ahora, haber estado antes, o estar después en un objeto» (p. 105). La división inicial en presente, pasado y futuro se amplía al entrar en juego consideraciones aspectuales –«expresar una cosa no acabada»– o a la posición relativa en el tiempo –remoto, próximo, pasado respecto de otro pasado–, así, el polígrafo asturiano admite, siguiendo a Condillac, la existencia de cuatro tiempos de pasado: pasado próximo (*he leído*), pasado remoto (*leí*), pluscuamperfecto (*había leído*) e imperfecto. A esto, añade en los *RGC* que la división de los tres tiempos básicos se puede realizar «considerándose las cosas pasadas como más o menos concluidas, y las venideras como más o menos distantes» (p. 109); de este modo, el futuro queda dividido en indefinido (*estudiaré*) y definido (*habré estudiado*). En cuanto al subjuntivo, el autor señala que sus terminaciones «no se refieren a un tiempo sólo, como las del indicativo, sino que pueden expresar varios tiempos, según las palabras o proposiciones a que están subordinadas» (*id.*)²³³. Su clasificación de las formas no difiere de la académica excepto por la inclusión de la forma *hube estudiado* como pasado de subjuntivo (junto a *haya estudiado*)²³⁴. Además de esto, señala un tiempo en el imperativo, aunque, como González Valdés, admite su duplicidad «presente respecto al que manda, y venidero respecto al que ha de ejecutar lo mandado» (*id.*). Por otro lado, el autor indica que hay dos formas de expresar el tiempo, bien por medio de las terminaciones del verbo, bien

²³² Para este punto, seguimos a Ridruejo, «Los *Rudimentos...*», p. 408-409.

²³³ En *RGG* los llama ‘tiempos subordinados’.

²³⁴ Ridruejo considera que se trata de un resultado de la caracterización que realiza Jovellanos del subjuntivo como tiempo de la subordinación y «dado que la forma *hube estudiado* supone localización anterior dependiente siempre de otra determinación temporal distinta, ha de ser considerada como expresión de la subordinación o dependencia, y por tanto subjuntivo» («Los *Rudimentos...*», p. 408).

por medio de auxiliares, con lo que establece una división entre tiempos simples y compuestos.

En cuanto a Jaramillo, su presentación de los paradigmas rompe con lo visto hasta el momento, ya que en vez de organizar por modos organiza, en primer lugar, por raíces²³⁵, en segundo lugar, por tiempos y en tercer lugar, por modos: esto es, se enuncia cada tiempo y se presentan primero las formas de indicativo y en segundo lugar las de subjuntivo y en el caso del futuro imperfecto, también las de imperativo (p. 87). La distribución de las formas, por otro lado, sigue la línea académica, aunque cabe destacar la inclusión de las formas de imperativo bajo el epígrafe futuro imperfecto, y la división del pretérito perfecto en tres tiempos: primer pretérito perfecto o remoto simple (*amé*), segundo pretérito perfecto o remoto compuesto (*hube amado*), tercer pretérito perfecto o próximo (*he amado*)²³⁶.

Por último, Anónimo-1813 y Mata no se apartan de GRAE-1796; además, éste último en sus descripciones de cada tiempo sigue con fidelidad a Torío-1802.

c. *Número y persona*. No hay novedades por lo que toca al número y a la persona, con la salvedad de González Valdés quien considera que la persona no es propia del verbo («los verbos no son las personas»), ya que «persona es la substancia a que se refiere la propia significación del que habla», sin embargo el verbo es capaz de caracterizar la personalidad: «los verbos latinos y castellanos casi siempre determinan la personalidad: y por esos se omiten las más de las veces los nominativos (...) con que representamos la 1ª y 2ª persona en los dos números de cada tiempo» (p. 41).

En una línea similar, Mata asegura que el verbo no tiene personas «pues estas son los nombres» (p. 52), sino «terminaciones acomodadas a las personas» y establece una correspondencia entre la terminación y el sujeto, según la caracterización tradicional de ‘persona’ (el que habla, con quien se habla y de quien se habla).

d. *Conjugación*. La mayoría de los autores distinguen tres conjugaciones; sin embargo, Sanchis distingue en el verbo castellano, frente a lo que venía siendo habitual, dos conjugaciones: la primera engloba a los verbos acabados en *-ar* y la segunda a los

²³⁵ Primera raíz *amar*, segunda raíz *haber amado*, tercera raíz *haber de amar*, cuarta raíz *haber de haber amado*. Además, también se divide por voces. Esto complica sobremanera el paradigma ya que se introducen toda una serie de tiempos ‘mixtos’, en su mayoría formas perifrásticas.

²³⁶ Para la justificación de estas divisiones, véase en el punto 1.3.4.3. de la parte anterior, la explicación del tiempo en Torío-1802, quien sigue a Jaramillo en esto.

acabados en *-er* e *-ir*. No da ninguna explicación a esta división; no obstante es de suponer que engloba por un lado la primera conjugación y por otro la segunda y la tercera (que se reparten el resto de las conjugaciones latinas) por las coincidencias formales que se dan entre estas últimas²³⁷. Además de esto, en contra de lo que cabría esperar, la gradación que ofrece el autor en el aprendizaje de la conjugación verbal no es 1º dos reglas castellanas, 2º cuatro reglas latinas, sino a la inversa:

P. Qué se deve aprender después de las quatro *reglas* latinas bien sabidas?

R. Se deven aprender las dos *reglas* castellanas (...) (p. 25).

e. *Voz*. Como ocurre con los autores de primeras letras, los autores de secundaria se resisten a hablar de la voz en el verbo, pese a que en su mayoría reconocen los procedimientos para marcar el significado pasivo en español²³⁸. La salvedad son Jaramillo y Mata; éste último indica «todos los verbos tienen voz activa y pasiva» (p. 53) y las opone según un criterio semántico-teleológico: el verbo está en voz activa si «executa alguna acción» y en voz pasiva «cuando su sugeto recibe la acción» (id.), a continuación se ve impelido a aclarar que, realmente, el castellano no tiene voz pasiva «siendo activas todas sus terminaciones» y aclara los procedimientos utilizados en español «para que no falte a nuestra lengua la belleza y giro de las oraciones en pasiva».

En general, como se puede apreciar, los autores de secundaria se posicionan de forma similar a lo visto hasta el momento en otros autores; destaca, sin embargo, la fuerte influencia del objetivo del tratado en el desarrollo teórico, que se dilata o encoge según los puntos de interés de cada autor; así, mientras que Castillo o Sanchis restringen sobremanera las explicaciones en torno a la irregularidad verbal o el desarrollo de los tiempos, Mata, Muñoz o Jovellanos se preocupan por dar largas listas de irregulares, Muñoz, González Valdés o Jaramillo establecen paradigmas particulares, o se realizan taxonomías diferenciadas. En general, aunque la Academia está presente – especialmente en Mata y Anónimo-1813 y en los listados de irregulares y la división temporal– se localizan otras fuentes, así como un replanteamiento de sus teorías.

²³⁷ Esto mismo es lo que lleva a Miranda a establecer una precisión al hablar de la conjugación castellana: si se sigue el infinitivo, las conjugaciones son tres, pero «se haveremo risguardo alle seconde persone come alcuni vogliono, non havemo piu di due» (*op. cit.*, p. 117). De igual modo en Oudin (*op. cit.*, p. 46).

²³⁸ Así, por ejemplo, Sanchis no entra en si la voz pasiva existe o no en castellano, sino que se limita a incluir dos tipos formalmente distintos: «por *rodeo*» (p. 25) y «por las *partículas* pasivas *Me, Te, &c.* (...) añadiendo a éstas la tercera *persona* del *plural* del *tiempo* respectivo de la *activa*» y añade «solo si la *partícula* es *Se*, se ha de añadir la tercera *persona* del *singular* de la *activa* del *tiempo* respectivo» (p. 26).

2.3.5. Participio y gerundio

2.3.5.1. Participio

No hay variaciones en el tratamiento de esta categoría; la mayoría de los tratadistas de secundaria opta por la descripción etimológica, como Castillo, quien indica que ‘participa’ de nombre y verbo en cuanto a sus accidentes y lo define atendiendo a su forma, es indeclinable, y a su carácter mixto: «un nombre adjetivo o sustantivo verbal»; cercano a él se encuentran Mata y Anónimo-1813. Otros, como Jovellanos, se refieren únicamente a su carácter verbal: «así llamados porque participan del verbo» (p. 110). La importancia dada al carácter mixto de esta categoría tiene como resultado algunas definiciones cuanto menos curiosas, como la de Sanchis, quien lo explica aunando las definiciones de verbo y adjetivo como el que sirve para «nombrar lo que alguno es, haze o padece, pero la dicha *palabra* parece significar el modo de la cosa» (pp. 9-10).

Por su parte, González Valdés adopta en el tratamiento de esta categoría un acercamiento mixto: por un lado los denomina «adjetivos verbales» –aunque señala que hay algunos no verbales y declinables– e indica que «significan sin afirmación el modo y tiempo determinados por los verbos de que dependen» (p. 9). Por otro lado, adopta un tratamiento etimológico al referirse a las características de verbo y nombre de las que ‘participa’. Esta definición se adecua al tratamiento que González Valdés realiza de la categoría verbal: en la línea de Port-Royal, niega la afirmación en el participio (característica verbal por excelencia) y lo convierte en un verdadero adjetivo (no verbal y declinable)²³⁹, aunque reconoce su carácter verbal cuando se asocia a otro verbo (un auxiliar), que es propiamente quien aporta el tiempo y el modo. Sin embargo el asturiano incurre en una contradicción al incluir, pese a haber negado en la definición este aspecto, la afirmación como uno de los rasgos verbales del participio y al atribuirle asimismo rasgos temporales y modales (aportados, según la definición inicial, por el verbo de que depende el participio, y no propiamente rasgos del participio). Esta confusa descripción revela la desconfianza con que el autor adopta ciertas

²³⁹ De ahí su posición en la estructura del tratado, tras nombre y pronombre y no tras el verbo, como es habitual. Este acercamiento queda reforzado establecer dos bloques en la Analogía: uno dedicado los accidentes de nombres, pronombres y participios y otro dedicado al verbo.

modernizaciones, así como el peso aplastante de los usos tradicionales: el acercamiento etimológico presente en la tradición obliga en cierta medida a no ignorar la ‘participación’ y a meter con calzador los rasgos compartidos, pese a que esto provoca una obvia incoherencia²⁴⁰.

Muñoz y Jaramillo adoptan un posicionamiento algo diferente. Ninguno de los dos define propiamente la categoría, aunque el toledano habla de los «nombres derivados de verbo» e incluye el participio como tal²⁴¹ y lo denomina ‘adjetivo verbal’. Tanto él como Muñoz se esfuerzan por aclarar los usos de las formas de participio y así, ambos explican los casos en que se pueden hallar en la oración como (verdaderos) participios y cuando actúan como adjetivos o sustantivos. Los ejemplos abundan –más en el tratado de Muñoz– y en la explicación se entrecruza el criterio semántico –«los participios de presente suelen significar la manera» (1973, p. 105)– con el sintáctico-colocacional –«son participios cuando se juntan con los verbos sustantivos o auxiliares» (Jaramillo, *id.*)– o el formal –«están en la oración como verdaderos adjetivos cuando conciertan con los sustantivos» (*id.*)–.

En cuanto a la clasificación, como ocurre con los autores de primeras letras, algunos autores se refieren a la voz y clasifican dos tipos, activo y pasivo (Castillo, Jovellanos, Jaramillo, Anónimo-1813, Mata²⁴²) y otros al tiempo (Muñoz). Por su parte, González Valdés se limita a señalar que «se dividen como los verbos», y añade una nota sobre el menor número de los participios castellanos frente a los latinos, más abundantes. Cabe destacar, sin embargo, que el asturiano incluye el gerundio como un tipo de participio de terminación diferente (*vid.* p. 40), o como participio indeclinable²⁴³.

Por último, cabe destacar que Muñoz incluye una larga lista de participios irregulares, así como, al igual que Jovellanos, de verbos con doble participio²⁴⁴.

²⁴⁰ Se han visto a lo largo de este trabajo otros ejemplos de la resistencia de los autores a abandonar las denominaciones y descripciones habituales aunque introduzcan al mismo tiempo otras más novedosas. Constituye una muestra altamente reveladora la traducción de la *Enciclopedia Metódica* realizada por Mínguez en 1788, donde junto a las definiciones de Beauzée se encuentran las adiciones del traductor, en la más pura línea tradicional (véase, por ejemplo, la voz ADJETIVO).

²⁴¹ En el ejemplo, incorpora como derivados de *leer*: *lección*, *lectura* y *leído* (p. 64)

²⁴² Mata se da cuenta de ciertas incongruencias en esta clasificación; así indica en nota que aunque el participio «salga de verbo neutro, con todo se llama activo, aunque no hay otro fundamento que el uso».

²⁴³ Esta eliminación del gerundio como subclase propia se debe a una simplificación por parte del autor de un aspecto problemático, dado que las estructuras de gerundio (y gerundivo) difieren considerablemente entre latín y castellano y son un problema para la traducción.

²⁴⁴ En ambos se da una notable coincidencia con GRAE-1796; en el caso de Jovellanos, Ridruejo apunta a una posible consulta por parte del polígrafo asturiano de los materiales de la cuarta edición para justificar otras coincidencias entre ésta y los *RGC*; pero ¿cómo se explican las coincidencias con Muñoz dado que hay tres años de diferencia entre su gramática y la publicación del tratado académico? Nos referimos, especialmente, a la lista de los dobles participios, reproducida con alguna diferencia por la Academia,

2.3.5.2. Gerundio

El gerundio, generalmente, aparece incluido dentro de los accidentes del nombre relacionado con el tiempo. Sin embargo, entre los autores de secundaria se le da un tratamiento más cercano al del participio; así Muñoz lo incluye como clase autónoma de palabras, y Jaramillo lo trata como un nombre derivado del verbo y de forma similar, Mata. Otros, como Sanchis, no lo tratan, o, como se ha visto en González Valdés, lo incluyen como un subtipo de los participios.

Su tratamiento es mixto, entre lo formal y lo semántico(-teleológico), aunque los autores se resisten a definirlo –con la excepción de, Jovellanos, Mata y Jaramillo quienes lo consideran, como GRAE-1796, «nombre adjetivo verbal»– y se limitan a hablar de su significado, forma y uso. En cuanto a lo primero, hay una discrepancia entre los autores que siguen a GRAE-1796 (Jovellanos, Mata, Anónimo-1813 y Muñoz) y Jovellanos, para quien el valor temporal que le atribuyen los primeros, no reside en él, sino «puede expresarlos [todos los tiempos] según las palabras con que se junta» (p. 109)²⁴⁵.

En cuanto a su uso, destaca, en los latinistas, el interés por ‘resolverlo’, esto es, dar formas equivalentes –lo hacen también con el participio–, en un intento de aproximar la forma latina a la expresión castellana: «son unos nombres adjetivos que siempre están concertados con algún sustantivo; pero pueden resolverse con facilidad, y no servirá de poco esta prevención a los que estudien latinidad» (Mata, p. 121)²⁴⁶.

2.3.6. Las categorías invariables

Frente a lo que ocurre entre los autores de primeras letras, los gramáticos de secundaria establecen una separación –que no se refleja a posteriori en el desarrollo del manual– entre las partes indeclinables y las declinables que va más allá del mero elemento formal. Así, González Valdés los considera ‘prescindibles’ o ‘accesorios’, frente a nombre, pronombre y verbo, elementos precisos en la oración; tanto Muñoz

Jovellanos y también por Ballot. No se tiene una respuesta clara ante este hecho, pues se desconoce si los académicos contaron con la obra de Muñoz entre sus fuentes, aunque no es una posibilidad descabellada.

²⁴⁵ Véase este punto con mayor amplitud en RIDRUEJO, «Los *Rudimentos...*», p. 409.

²⁴⁶ Mata da instrucciones, asimismo, para ‘resolver’ el infinitivo, ofreciendo equivalencias a sus alumnos entre los diferentes infinitivos que clasifica y los tiempos personales (p. 121, n. 1).

como Mata adoptan en cierto momento la denominación *partículas*, aplicada de forma genérica a adverbio, preposición, interjección y, especialmente, conjunción y Jaramillo introduce preposición, interjección y conjunción entre los conjuntivos o elementos de relación²⁴⁷. No obstante, las variaciones con respecto a los tratadistas vistos hasta el momento son mínimas.

2.3.6.1. Adverbio

Como ocurre con los autores de primeras letras, dos aspectos destacan en el tratamiento del adverbio; las palabras susceptibles de juntarse con un adverbio y las acciones que éste realiza sobre aquellas.

En primer lugar, tanto Castillo como Jaramillo y Anónimo-1813 siguen la línea académica –«se junta al verbo para determinar su significación» (Anónimo-1813, p. 67)–, frente a Mata, Jovellanos, Muñoz, González Valdés y Sanchis quienes, como ya hiciera San Pedro, abren las posibilidades para abarcar otras categorías, hasta el punto de que Muñoz afirma que «se junta con las demás partes, (menos con la Interjección)» (p. 111).

Destacan los gramáticos la capacidad del adverbio para modificar²⁴⁸ la significación verbo o las palabras a las que acompañen. En este sentido, resulta de interés la posición de Sanchis, quien define el adverbio por su capacidad para variar la significación de adjetivos y verbos: «sirve o aprovecha para aumentar, o disminuir, o explicar mejor el modo de la cosa, su acción, o pasión» (p. 10). Sin embargo, es la explicación de su ‘circunstancia’²⁴⁹ lo que resulta de interés o lo que es lo mismo «la significación que tiene» (p. 33). Esta apreciación semántica es doble: una propia, la

²⁴⁷ Jovellanos, por su parte, habla en los *RGG* de palabras determinantes para referirse a adverbio y preposición, aunque no queda claro si también incluye entre éstas a la conjunción y a la interjección.

²⁴⁸ González Valdés utiliza ‘alterar’ (véase GÓMEZ ASENCIO, *Categorías...*, p. 226, para la relación entre ‘alterar’ y ‘modificar’), así como otros, como Muñoz, amplían esta actuación con términos como ‘aumentar’ o ‘disminuir’ (1793, p. 111). Véase el tratamiento de esta cuestión realizado para los autores del grupo anterior.

²⁴⁹ De interés en su análisis de las partes indeclinables en la *Explicación* resulta la noción de *circunstancia*. En principio aparece como una cuestión de ‘grado’, esto es, una característica inherente a la preposición, adverbio e interjección, pero no a la conjunción; dicha característica parece ser de índole semántica, esto es, qué información semántica básica comporta la forma perteneciente a tal o cual categoría; la denominación ‘circunstancia’, sin embargo, no sitúa a las tres categorías que la poseen en el marco sintáctico del ‘complemento circunstancial’, sino que parece darse un cruce entre la denominación sintáctico-semántica que comienzan a adoptar algunos autores –‘circunstancia’ aplicado a los casos que acompañan al verbo a la manera de ablativo (y, en esta misma línea, la equivalencia [(prep. + término) = adverbio], i.e. *con rapidez, rápidamente*)– y el propio significado de las formas. La clasificación de éstas que aparece en los *Principios* es exclusivamente semántica (*P.*, p. 36 y ss.).

circunstancia, que cada adverbio posee y que se aprende por medio de la lectura, y otra sintáctica, esto es, lo que el autor denomina *concordia*: «la fuerza de hacer poner al Verbo, o a lo que acompañe de este, o del otro modo, en esta o en la otra positura» (*id.*). El autor no añade más en este apartado, pero más adelante, en la sintaxis, hace referencia a la modificación o explicación como tarea propia del adverbio «o lo que se tome por tal, como algún *Ablativo* de *modo*, esto es, algún *Nombre Sustantivo* puesto en *Ablativo* por servir para significar el *modo*» (p. 49). Así, Sanchis, dentro de su curiosa articulación sintáctica semántico-colocacional da cabida a una función²⁵⁰ propia exclusivamente del adverbio o de un sustantivo con preposición / puesto en un determinado caso (o ambos). No obstante, esta idea no es rentabilizada en el seno de una sintaxis en la que impera el latín, y donde, finalmente, se interpreta el análisis de estos elementos que ‘modifican o explican’ como una sucesión de casos orientada a la traducción.

La clasificación ofrecida por los autores es principalmente semántica, aunque no falta la referencia formal (simples / compuestos), como en Muñoz, Mata o Jaramillo. Mata, al igual que Jaramillo, sigue a la Academia con fidelidad, incluidas las explicaciones acerca de los adverbios en *-mente* o algunas cuestiones particulares como la doble negación; también Jovellanos sigue a la docta Institución²⁵¹, incluso en las apreciaciones acerca de algunos adverbios como *jamás*, *no* o *más* y *menos*, entre otros. Por su parte Muñoz establece una clasificación particular que incluye, entre otros, los adverbios de número, de igualdad, de semejanza, de contrariedad, de unión, de separación, de pregunta, de deseo, de preferencia o de aprobación (1793, pp. 111-112).

La clasificación formal es, por otro lado, la única que establece Anónimo-1813, mientras que Castillo introduce algunos tipos semánticos sin afán de exhaustividad, ya que le interesa más establecer un método de reconocimiento de los diferentes tipos, excepto los de duda, mediante preguntas²⁵²:

- De tiempo: responden a la pregunta *¿cuándo?*
- De lugar: responden a las preguntas *¿a dónde?*, *¿de dónde?*, *¿por dónde?*

²⁵⁰ Entiéndase como tal, la representación de un papel en la oración, un hueco o lugar, que, como se está pudiendo apreciar es mayoritariamente semántico; el propio autor nos proporciona esa imagen al definir los casos como ‘lugares’, ‘puestos’ o ‘sillas’ (p. 6) y luego interpretar la sintaxis oracional como una cuestión de orden de dichos ‘lugares’, o de ajuste de piezas, como se verá un poco más adelante.

²⁵¹ Indica Ridruejo («Los *Rudimentos...*, p. 411) que el polígrafo asturiano se limita a añadir los adverbios de comparación, subclase que la Academia, sin embargo, ya registra en 1771 (p. 191).

²⁵² Posteriormente, como ya se ha visto, también Díaz aduce un sistema similar.

- Etc.

Por su parte, González Valdés establece en la *Construcción* (pp. 195-198) una amplia clasificación semántica de los tipos de adverbios (de tiempo, de lugar, etc.). Se encuentra esta clasificación en la entrada latina del *careo*, aunque no parece haber diferencias para el castellano; en la entrada castellana, en muchas ocasiones, se ahorra la adscripción de la forma a una cierta subclase, limitándose a dar su significado y su equivalente latino.

Por último, Jaramillo y Mata introducen las expresiones adverbiales «ciertos modismos de hablar, que aunque parezcan y sean verdaderas oraciones no se tienen por tales entre los que conocen el rigorismo de la lengua» (Jaramillo, p. 172). Mata, además, adopta la misma perspectiva de Ballot al incluir las preposiciones compuestas dentro de los modos adverbiales (p. 93).

2.3.6.2. Preposición

La definición y clasificación de la preposición varía entre los autores de secundaria, sin que haya unanimidad entre los autores. No obstante, la mayoría no se alejan de lo visto en los gramáticos de primaria. Así, Muñoz adopta en 1793 el tradicional criterio posicional: «La Preposición es una palabra o Parte de la Oración, indeclinable, que se antepone a las demás Partes» (1793, p. 112), mientras que en 1799 se aproxima a la Academia: «significa la relación o el respecto con que se considera la parte a que se antepone» (p. 135). Por su parte, Mata adopta un criterio mixto, próximo a Ballot y, en cierta medida, a GRAE-1771: «Preposición es una parte de la oración que denota la relación que hay entre dos extremos: ordinariamente se pone antes de la palabra a que se junta, bien sea para componerla, bien para regirla» (p. 92). Del mismo modo, Anónimo-1813 y Jovellanos siguen la primera edición académica. Jaramillo, por su parte, no se aleja de lo propugnado en su edición de 1793 (*vid. supra*).

Con todo, se dan algunos casos curiosos como el de Castillo, quien, en primer lugar, define la preposición siguiendo un criterio tradicional posicional «se pone antes de otra palabra» (p. 54). Sin embargo, en segundo lugar, establece un lazo entre esta parte de la oración y el adverbio en cuanto a su función, diferenciándolos únicamente por su autonomía «poder el adverbio entrar solo en la oración y formar un sentido cabal (...) pero la preposición requiere después de sí alguna otra palabra, que perfeccione el sentido» (*id.*). La equiparación entre ambas categorías se basa en ejemplos del tipo

Pedro se ha portado *prudentermente*

Pedro se ha portado *con prudencia*

En ellos, el autor reconoce «la misma modificación» (p. 55); esto es de gran interés, ya que las teorías sobre la *modificación*, que abrirán el camino para la comprensión de las relaciones intraoracionales como *complementación* y ya no como una cuestión de casos regidos, tardarán en llegar a España²⁵³. En Francia, las primeras manifestaciones se dan con Buffier, para ampliarse posteriormente con Du Marsais y Beauzée²⁵⁴. Esta pequeña nota que aporta Castillo destaca, por un lado, porque a diferencia de Puig o Gayoso u otros, el autor nada dice de la preposición como índice de caso. Dado que esta función la realiza el artículo, Castillo reserva la preposición para aquellos contextos en que el complemento preposicional funciona de manera equivalente a un adverbio. En consonancia con esto, el adverbio no tiene apartado propio, sino que se trata conjuntamente con la preposición.

Para González Valdés, la preposición, *preverbio* o *señalacasos* se caracteriza desde una combinación de criterios; así, indica que es indeclinable (criterio formal), que «sirven para señalar casos, o palabras de la oración singulares o plurales que significan la causa, el lugar, el tiempo, la unión, la distancia (...)» (criterio funcional), «se usan antepuestas» (criterio sintáctico-colocacional). Pese a esta mezcolanza destaca la concepción funcional del autor, dado que la preposición es tanto la marca de caso como introductora de elementos que aportan una significación *circunstancial* a la oración; en cualquier caso, la carga significativa no radica en la propia preposición, que es realmente un elemento morfosintáctico, sino en la palabra a la que anuncia²⁵⁵.

En cuanto a Sanchis, el castellonense define la preposición en la línea de las GRAE sirve para «nombrar el respeto, o relación de una cosa con otra» (p. 10). Lo

²⁵³ Jovellanos en el Análisis adopta una posición similar al advertir que el adverbio «equivale a un sustantivo con preposición» (p. 154), en la línea de Condillac (*Cours...*, p. 291). Cfr. RIDRUEJO, «Los Rudimentos...», p. 411, n. 54.

²⁵⁴ Vid. CHEVALIER, *Histoire de la syntaxe...*, cap. III y IV.

²⁵⁵ Gómez Asencio, (*Categorías...*, p. 240) señala las semejanzas entre el planteamiento de González Valdés y el de Vossius. Asimismo, contrasta la aportación de autores como Ballot o Díaz (ambos estudiados en este trabajo), con la del gramático asturiano, dado que hay una evolución (dentro de los límites de una marcada latinización de la gramática) entre ellos: si los dos primeros consideran que la preposición rige un determinado caso, el asturiano va más allá al eliminar la cuestión del régimen y tratar la preposición como una mera marca morfemática (p. 245). Recuérdese que una perspectiva similar se encuentra en Puig, quien distinguen la partícula –marca de caso– de la preposición –que rige un determinado caso–.

interesante, como en el caso del adverbio, es su circunstancia: «la fuerza de expresar el respecto», o lo que es lo mismo, la forma de expresar la relación que adopta cada preposición «por modo de movimiento, otras por modo de quietud, otras de una, y otra manera» (p. 33), esto es, detecta que hay diferentes tipos de estructuras preposicionales que responden a motivaciones distintas según el verbo: el ‘modo de movimiento’ se relaciona con el llamado ‘término’ (el que recibe la acción del verbo), tanto como con aquellas preposiciones que significan propiamente movimiento, de ahí que haya algunas cuya ‘circunstancia’ sea «de una, y de otra manera» (*id.*)²⁵⁶.

La clasificación también es variada; así, Jaramillo adopta un criterio sintáctico en su división entre preposiciones propias –«las que se encuentran dentro y fuera de la composición» (p.173)–, e impropias (prefijos)²⁵⁷. Anónimo-1813 se sitúa en la línea de los compiladores y solo habla de preposiciones ‘verdaderas’²⁵⁸. Muñoz y Mata, por su parte, clasifican tres tipos, denominados por el sevillano, respectivamente, separadas (nunca en composición), separables (en la composición y fuera de ella) e inseparables (prefijos). Ambos establecen también otra división de tipo formal entre simples y compuestas (pp. 112-113)²⁵⁹, aunque Mata, como ya se indicó, considera que estas últimas no son «verdaderas preposiciones», sino modos adverbiales (p. 93). Además, Mata, fiel a lo establecido al tratar el caso, también establece dos grupos entre las preposiciones «que rigen caso»: fijas o variables, según rijan un solo caso o varios.

González Valdés, por su parte, aunque no da una clasificación *stricto sensu* para el castellano, indica de forma general qué preposiciones son marca de qué casos y a qué tipos de palabras, además de los nombres, pueden anteponerse (infinitivos, participios o la conjunción *que*). Interesa destacar que el autor no cierra estas categorías y considera que hay formas adverbiales que pueden unirse a conjunciones y actuar como tales,

²⁵⁶ Cabe destacar, asimismo, la articulación latina de esta categoría: al igual que ocurre con Puig –aunque en el castellanense no significa una diferenciación entre una categoría y una infracategoría–, Sanchis distingue con el término *partícula* ciertas preposiciones como *de* o *a* en aquellos contextos oracionales que en latín no necesitan de tal preposición, v. gr., los ‘tiempos con de’, el genitivo o el dativo: «Si viene tras otro *Nombre sustantivo*, o lo que sus veces haga, precedido de la *partícula* (de) *castellana* se pondrá en *Genitivo*, como la *palabra Dios* en lo que se sigue, *Templo de Dios*» (p. 57). Sin embargo, en aquellos contextos que en latín sí posibilitarían la aparición de preposición, reciben tal denominación: «*Tratado de Prudencia*, que se pondrá en *Ablativo* con la *preposición de*» (*id.*). No da ningún tipo de clasificación en la *Explicación*, aunque en los *Principios* ofrece una taxonomía de tipo semántico (pp. 36-37).

²⁵⁷ De igual modo, en Herranz.

²⁵⁸ Jovellanos, aunque no les da ninguna denominación, también registra únicamente las consideradas por la Academia en 1771 como verdaderas, esto es, las que constan de una sola palabra. Véase RIDRUEJO, «Los Rudimentos...», p. 411.

²⁵⁹ Señala Gómez Asencio («Una gramática rara...», p. 661) el interés que presenta su clasificación de preposiciones compuestas dado que incluye en este grupo «entidades la mayor parte de las cuales son ahora ‘locuciones prepositivas’».

preposiciones que pueden funcionar como adverbios, etc. La delimitación entre unas unidades y otras depende exclusivamente de la función que desempeñen esas formas: alterar la significación, distinguir el caso o unir elementos.

2.3.6.3. Conjunción

La conjunción no presenta apenas complicación teórica o novedad, manteniéndose su tratamiento, por lo general, dentro de los cánones académicos; así, la conjunción es una parte de la oración que ‘ata’, ‘une’ o ‘junta’ las demás partes (Castillo, Anónimo-1813, Jovellanos, González Valdés) o también las oraciones entre sí (Muñoz, Mata). Tanto Jaramillo²⁶⁰ como Castillo, además introducen en la definición no sólo la capacidad para unir, sino también, como Gayoso, la de desunir «es una parte indeclinable de la oración, que ata y liga, junta y aparta las demás partes» (Castillo, p. 59).

Por lo que toca a la conjunción en Sanchis, en su definición se produce un hecho destacable: el autor hace referencia a su facultad para juntar ‘cosas’, pero también a su capacidad «para hazer memoria, de la cosa pasada, sin que pueda convenir o *concordar* con ella», esto es, parece excluir los relativos al mencionar la ausencia de concordancia; sin embargo, más adelante entre las características de la conjunción sí incluye la ‘concordia’, aunque no se extiende en este punto²⁶¹. Se puede señalar, asimismo, que para el autor la conjunción se distancia del resto de partes indeclinables y se convierte en un componente activo en la estructuración de la oración, más que en un elemento con significado propio; de ahí que no incluya ninguna referencia a su significado (circunstancia) y que la clasificación ofrecida se base en un criterio posicional, lo que Sanchis denomina *orden*: conjunciones *prepositivas* –las que se colocan delante–, *pospositivas* –las que se colocan detrás– o *comunes* –las que pueden ir delante o detrás– (p. 34).

²⁶⁰ Es interesante que el toledano introduzca en este punto el término partícula: «sin embargo de que todas las partes indeclinables de la oración se deben llamar *partículas*, y lo son en realidad, daremos solo este nombre a la conjunción, porque parece que a ella es a quien pertenece con más propiedad» (p. 175). Hay aquí un resto de las ideas de Blair, quien trata de ‘partículas’ a los llamados conexivos (preposición y conjunción) por su valor como marcas de relación y transición entre ideas (p. 36).

²⁶¹ En la práctica, al analizar diversas oraciones como ejemplo de su sintaxis, separa taxativamente relativos, que expresan una relación, y conjunciones –«la qual haga memoria de algo pasado» (p. 50)- Los ejemplos parecen aclarar algo esta cuestión: en *No mató Pedro al culpado sino al inocente, sino* hace memoria de lo ya pasado porque evita la repetición de *Pedro mató*.

En cuanto al resto de clasificaciones, destaca González Valdés, quien establece dos tipos de clasificaciones, una sintáctica y otra semántica. La primera hace referencia a los elementos unidos por la conjunción y le lleva a distinguir conjunciones de palabras y conjunciones de proposiciones. La segunda diferencia las conjunciones según sus «varios modos de significar», así habla de conjunciones concesivas, causales, condicionales, finales, disyuntivas, racionales, adversativas, expletivas y dubitativas²⁶².

Ese mismo criterio semántico es el preponderante en el resto de autores del grupo, que siguen a la Academia con alguna pequeña salvedad. Así, por ejemplo, Muñoz introduce las racionales (aparecen también en San Pedro) y, en 1799 las temporales²⁶³, que aparecen también con posterioridad en Mata.

2.3.6.4. Interjección

Los gramáticos de segunda enseñanza, como los de primaria, apenas le dedican espacio a la interjección, limitando su caracterización a una definición de tipo semántico-teleológico: ‘explica’ o ‘denota’ los ‘afectos del ánimo’, y, puesto que, verdaderamente, una misma interjección puede representar diversos estados de ánimo, no elaboran una clasificación, limitándose a dar una nómina más o menos amplia.

Cabe destacar que González Valdés pone de relieve, de nuevo, su conocimiento de las teorías en torno al origen del lenguaje, ya que considera las interjecciones «primeros signos en el orden de la naturaleza»²⁶⁴. Su definición no se aleja demasiado de lo visto hasta el momento para otros autores (manifiestan los afectos del ánimo), aunque destaca la idea de que mediante la interjección el hablante ‘interrumpe’ «el hilo

²⁶² Como ya se indicó, en el ‘careo’ el autor introduce información relativa al modo que rige cada conjunción, estableciendo contrastes entre aquellas que pueden construirse con indicativo o con subjuntivo, aportando ejemplos, etc. Como ocurre unos años después con la Academia y otros autores, la clasificación semántica de la conjunción se extiende, en la sintaxis, a las oraciones que introducen.

²⁶³ Indica Gómez Asencio («Una gramática rara...», p. 661), que esta subclase entró de forma tardía en las gramáticas del español y no con excesiva frecuencia. De los gramáticos analizados, es el primero que las incluye.

²⁶⁴ Esto puede relacionarse en cierta medida con las teorías derivadas del sensualismo lockeano, vinculadas posteriormente a la mencionada cuestión del origen del lenguaje y que aparecen reflejadas, entre otros, en el *Tratado sobre el origen de los conocimientos* de Condillac, publicado en 1746: «Cuando vivieron juntos, tuvieron ocasión de ejercitar más esas primeras operaciones, puesto que su comercio recíproco les hizo unir a los gritos de cada pasión las percepciones de las que éstos eran los signos naturales. Acompañábanlos ordinariamente de algún movimiento, de algún gesto o de alguna acción, cuya expresión era todavía más sensible. Cuanto más se familiarizaban con estos signos, tanto más estuvieron en situación de evocarlos a su elección. Sin embargo, habiendo adquirido estos seres el hábito de ligar algunas ideas a signos arbitrarios, los gritos naturales les sirvieron de modelo para hacerse un nuevo lenguaje».

del asunto» (p. 13), esto es, no forma parte propiamente del discurso sino que se desarrolla al margen de él.

Por su parte Jovellanos, al igual que poco después Ballot, hace referencia al carácter involuntario y emocional de la interjección: «breves sonidos o voces con que el ánimo prorrumpe casi involuntariamente para desahogo suyo, y para advertir alguna cosa a otro, o llamar la atención» (p. 112)

Por último, Jaramillo la considera «es una especie de voz que realmente no debe incluirse entre las partes de la oración» (p. 177), ya que es consciente, pese a incluirlas en la clasificación inicial como pertenecientes al grupo de los conjuntivos, de que las interjecciones no responden exactamente a ninguna de las tres categorías generales señaladas. Para él, la explicación es sencilla: las interjecciones no son palabras, sino sonidos que los hombres emiten, de la misma forma que lo hacen los animales irracionales «que no tienen habla, locución o idioma» y añade: «los hombres tenemos, además de nuestro respectivo idioma, nuestras particulares interjecciones» (*id.*).

Además del tratamiento de cada parte de la oración, algunos autores introducen un apartado destinado a las figuras de dicción (Muñoz, Mata, Anónimo-1813, Jaramillo), e incluso, un ejercicio de análisis destinado con exclusividad a lo morfológico (Mata, pp. 101-102).

Como se ha podido observar, el tratamiento de las partes de la oración en los manuales destinados a la educación secundaria varía ligeramente con respecto a los autores de primeras letras, ya que, pese al peso evidente de la Academia, los autores integran otras ideas, amplían las explicaciones, etc., teniendo en cuenta el objetivo inmediato de su tratado. Así, tanto Muñoz, como Mata o González Valdés incluyen en sus obras datos y elementos de unión con la gramática latina (v. gr. el tratamiento del caso o de las formas compuestas de los verbos), Castillo o Anónimo-1813 extreman la sencillez de sus obras, Jovellanos se centra en la explicación y ejemplificación de usos particulares y Jaramillo introduce tratamientos de las partes de la oración diferentes de sus obras anteriores (v. gr. artículo, verbo o interjección), Sanchis adapta a su método latino la explicación de la gramática castellana, y de igual modo, González Valdés.

Al igual que los gramáticos de uso, estos tratadistas centran su atención en las partes declinables, en especial nombre y verbo, y dan mucha importancia –con la salvedad de Castillo– a la parte práctica, esto es, ejemplos, tablas, listas, etc. Del mismo modo, las partes indeclinables apenas presentan novedad alguna, manteniéndose, con alguna excepción, dentro de los límites de la convención.

2.4.Sintaxis

Como ya se indicó al tratar los manuales de primera educación, la dependencia de la sintaxis latina es muy importante en el periodo; en este sentido, la explicación discurre tan próxima que algunos autores como González Valdés o Sanchis se limitan a resaltar aquellos casos en que la teoría latina y la teoría castellana no coinciden.

La sintaxis –sus contenidos, su estructuración, su cuerpo doctrinal– se va reconstruyendo y reformulando a lo largo de este periodo; ese carácter propio que le atribuyen los latinistas, esos particularismos, la apartan verdaderamente del modelo, ya que se hace necesario buscar nuevos contenidos. De ahí surge una verdadera amalgama de tradición y modernidad, de viejas concepciones latinas y nuevas nociones filosóficas, de errores e imprecisiones, pero también de un firme deseo didáctico que, como se ha indicado, se convierte en la fuerza motriz de la evolución teórica.

A grandes rasgos, los tratadistas de este grupo actúan de forma similar a los autores de primeras letras²⁶⁵, dado que las ideas de Muñoz o Jaramillo-1800 se ven plasmadas en las obras de Torío-1801/1802 y Herranz, así como algunas de las consideraciones sintácticas de Jovellanos encuentran su reflejo en GRAE-1796. Por ello, puesto que las consideraciones hechas en ese apartado se aplican de forma general a estos autores, se limita este apartado a tratar algunas cuestiones particulares.

Cabe destacar la importancia que cobra en los latinistas la práctica de la lengua latina, particularmente su traducción; así, Mata define la sintaxis como «aquella parte de la gramática que enseña a unir las partes de la oración según su dependencia para *traducir* y componer el periodo» (p. 100). Mientras que González Valdés estructura el libro IV, más que ningún otro, en función del análisis y la traducción; de ahí que trate, por un lado, de lo que tienen en común latín y castellano, los modos particulares de hablar, las disimilitudes entre ambas lenguas²⁶⁶, el cambio de categoría (palabras que se

²⁶⁵ Recuérdese que la división en dos bloques es organizativa. Castillo no incluye un apartado dedicado a la sintaxis, ya que, como se ha reiterado en diversas ocasiones, se evidencia una clara intención formativa gramaticográfica, en cuanto a que no se pretende como objetivo prioritario que los estudiantes aprendan / perfeccionen la lengua española, sino que partan de su lengua para proveerse de recursos gramaticales (terminológico-conceptuales) que puedan aplicar para acceder con mayor facilidad a otras lenguas; de ahí la despreocupación del autor por incluir cuadros de declinaciones o conjugaciones; su poco interés clasificador o la exclusión total de aspectos problemáticos como el tratamiento de los verbos irregulares o las cuestiones sintácticas.

²⁶⁶ Este apartado es interesante, ya que en él se abordan las cuestiones de orden, marcadamente diferentes entre ambas lenguas; el autor propone un método de enseñanza del latín basado en la aproximación del

sustituyen unas por otras), que incluya, a modo de diccionario bilingüe, el ‘careo’ y, por último, que dedique un apartado a la «construcción metódica de la lengua castellana *para traducirla en latín*» (p. 185, el subrayado es nuestro). El autor es bastante claro al respecto: «Nuestra lengua conviene en su construcción con la latina mucho más en las concordancias que en el régimen: y así solo hablaremos de los idiotismos en que se aparta» (p. 185); en esta afirmación se aprecia claramente la importante imbricación de latín y castellano en este tratado. González Valdés se preocupa especialmente por los aspectos derivados de la construcción, dado que afectan de forma significativa a la traducción; así, recomienda que el alumnado practique el análisis (no lo denomina de esta forma) de los periodos castellanos:

Dividiéndolos en sus prótasis y apódosis (...) y cada mitad en sus miembros, y cada miembro en sus incisos o proposiciones gramaticales, y estas en las palabras de que se componen; reconociendo cada una de por sí, qué parte sean de la oración, qué género, número y caso, qué modo tiempo y personalidad (p. 185).

Y, posteriormente, pase a ejercitar la construcción castellana variando los textos analizados («amplificando, dilatando, o resolviendo, y reduciendo») sin cambiar su significado. El apartado dedicado a la construcción castellana se articula, precisamente, siguiendo estas indicaciones a partir de un ejemplo analizado por el autor e incorporando a él los elementos que ha ido aportando a lo largo de todo el libro IV²⁶⁷.

2.4.1. Sobre el orden

El orden aparece en los autores de secundaria en la línea ya vista, esto es, como base de la división de la sintaxis en dos tipos –regular / irregular-figurada– y, en menor medida, como manifestación externa de las relaciones intraoracionales; aunque, como ya se advirtió, es una cuestión de importancia menor frente a la concordancia, el

orden latino y castellano; esto es, se trata, en los niveles iniciales, de ‘acomodar’ la lengua latina al orden castellano. Por ello, el orden no es un aspecto esencial en la Construcción, fuera de indicar que, en latín, las palabras regidas van delante y las regentes, detrás.

²⁶⁷ Para González Valdés la construcción «consiste en conocer la relación que hay de unas palabras a otras» (p. 148); esta parte de la gramática es, en opinión del asturiano, absolutamente necesaria «sin la cual de nada servirían la analogía, etimología, y prosodia» (*id.*). La divide en dos partes: de unión o concordancia; de régimen o dependencia. Pese a esta división, el primer apartado aporta numerosos datos, conceptos y explicaciones que caen dentro de la cuestión del régimen, más que de la concordancia propiamente dicha, mientras que régimen se estructura, como ya ocurre en San Pedro, desde la explicación de cada caso, aunque es un apartado absolutamente dedicado al latín, razón por la cual se omite su análisis.

régimen o, en algunos casos, la construcción. La salvedad es Sanchis en quien cobra especial importancia.

El maestro de Castellón no habla propiamente de sintaxis en el sentido en que se ha podido apreciar en los tratados estudiados hasta el momento, sino que incluye las cuestiones sintácticas entre las pautas que permitirán evaluar el nivel de conocimiento que alguien tiene sobre un idioma. La segunda de estas pautas o ‘pruebas’ es precisamente «saber arreglar, u poner las palabras en *Syntaxis propria*, si es que están en figurada, o conocer si están ya en dicha orden». Esto se realiza de la forma ya indicada:

- i. Conocer la *especie* y *grado* de cada palabra
- ii. Ponerlas por su orden natural o ‘sintaxis propia’.

Sanchis, gramático latinista, convierte el orden en el centro de su doctrina sintáctica. El castellonense, de hecho, organiza este apartado desde el punto de vista del latín, más que desde su propia lengua, y articula la sintaxis desde el sistema de análisis latino: reconocer las formas, analizar / ordenar, traducir. Para este autor, la sintaxis es toda una, latina y castellana, y su afán didáctico le lleva a considerar el estudio de la proposición castellana al mismo nivel de la latina: su método se basa en analizar la oración asignándole un número a cada constituyente y a partir de ahí, explica las relaciones que se establecen²⁶⁸.

Lo que le interesa es que «los que aprenden la *Gramática castellana y latina*, sepan decir, dada *qualquiera oración*, cómo se ha de poner cada una de las *palabras*; o por qué está así puesta, si es que ya estuviese colocada» (p. 53). De ese modo, el autor ofrece a sus alumnos en primer lugar la ordenación correcta de los elementos oracionales:

1. Primero se colocan las palabras que llamen la atención (i.e. interjecciones, vocativos...).
2. Luego los *apósitos*, las explicaciones, como adjetivos, participios o pronombres relativos²⁶⁹.

²⁶⁸ A diferencia del grueso de los autores que se han considerado, para Sanchis la sintaxis es ‘general’, esto es, las reglas del orden «valen comúnmente en todas las *lenguas*» de ahí que las haga «manifiestas en la *lengua castellana*» y también su sistema numérico-colocacional heredado de la tradición latina escolar: al asignar un número a cada constituyente, realmente da igual el lugar en el que aparezcan porque es ese número el que determina su posición.

²⁶⁹ Estos suelen llevar ‘rastró’, una mayor ampliación de la explicación, esto es, el resto de la oración de relativo; el ejemplo utilizado es *Al hombre que tú acusaste el abogado le defendió*, donde el apósito es *que* y lo que le sigue, la ampliación de su explicación (se trataría de un apósito ‘ampliado’). Esto responde a una interpretación sintáctica puramente lineal.

3. Luego el *supuesto* de la oración, es decir, lo que acompaña al verbo²⁷⁰.
4. Tras este los posibles *apósitos*.
5. Después el *verbo*.
6. Después los modificadores del verbo.
7. A continuación el *término* «aquella palabra a la que se encamina, o como que va a parar la significación del verbo».
8. A su lado los apósitos del término.
9. Dativo + apósitos – Acusativo + apósitos.
10. Etc.

Y, en segundo lugar, realiza una interpretación de ese orden mediante la asignación de un número a cada elemento²⁷¹. Como ya se indicó, se trata de un análisis que concibe la oración como un puzzle o rompecabezas con una serie de huecos vacíos que hay que llenar²⁷²; cada hueco pertenece a una función, independientemente de su significado, y puede ser llenado por diversas categorías que se adaptan a él. Así, el autor concibe una teoría de la transcategorización más amplia que la ofrecida por Puig, ya que, mientras que el catalán se limita a expresar que existen dichos movimientos entre categorías, el castellanense los pone en práctica con su análisis; esto es, existe una función, por ejemplo, *apósito* que puede ser realizada por un adjetivo, un participio o un pronombre relativo. Más claramente lo expresa el propio autor: «Después se toma el supuesto de la oración, o lo que acompañe al verbo, *sea lo que fuese*» (p. 49, el subrayado es nuestro).

Así, Sanchis ofrece una serie de ejemplos y opera de la siguiente forma:

A ⁹ti ¹⁰Criador ⁷ofenden ⁸atrevidamente, ¹o ²Dios ³misericordioso las ⁴criaturas ⁵más ⁶nobles

1. «la palabra *o* tiene el número uno, o se pone en primer lugar por ser lo que llama la atención» (p. 50).
2. Vocativo
3. Apósito «o palabra que explica a *Dios*»
4. Supuesto «o compañero del *verbo*»
5. *más*
6. *nobles*
7. Verbo de la oración «que es un *apósito* necesario del *supuesto criaturas*»

Apósito de *Criaturas*

²⁷⁰ Pese a que se refiere al sujeto, se confunde con su descripción –«lo que acompaña al verbo»– e incluye en este grupo, además de otros verbos, los adverbios.

²⁷¹ La numeración no sigue exactamente el esquema, ya que se asignan los números en función de los elementos que aparecen; si no hay vocativo o apósitos, 1 corresponde al sujeto, 2 al verbo, etc.

²⁷² De hecho, el tratado III responde al revelador rótulo de «Se continúan las *reglas* de *Composición*, y pruévase como se logra por ellas saber la razón de la *Positura*, que tienen las *palabras* en donde se encuentren» (p. 56).

8. *Atrevidamente* «modifica al verbo *ofenden*»
9. *A ti* término del verbo «o a donde se encamina la ofensa»
10. Apósito de *a ti*.

El análisis es, en este punto del manual, prioritariamente sintáctico, aunque no faltan ejemplos donde se explicita también la categoría de la pieza que ocupa el hueco en cuestión²⁷³. Es en el tratado III donde manifiesta la pertenencia de ciertas categorías a ciertos huecos, o, la *positura*, esto es, cómo una palabra puede ocupar un cierto lugar en la oración, como por ejemplo, un nombre sustantivo si ocupa el hueco de supuesto, ha de estar en nominativo, etc. Es un tratado dedicado a la traducción, pero repleto de sabrosos comentarios referidos a los modos verbales, el tránsito entre categorías, etc.²⁷⁴ Este apartado responde más que ninguno al latín, pues se da una equiparación entre lugar / función y caso, por ejemplo, la función de *término* la efectúa un nombre sustantivo; si el verbo de la oración es activo, ese sustantivo ha de aparecer en acusativo; los ejemplos se dan en castellano pero la teoría es latina²⁷⁵.

Otra discrepancia con los gramáticos en primeras letras en cuanto al orden es la idea que aporta Jovellanos al hilo del ‘orden natural’. Como ya se vio en Ballot, Jovellanos considera que la colocación de las palabras ha de seguir un cierto orden jerárquico: «es conforme al orden natural decir las cosas con aquella antelación que tienen por naturaleza o mayor dignidad» (p. 113), sin embargo, el polígrafo asturiano reconoce que esto no se sigue con exactitud, dado que

el pueblo, por quien y para quien se formaron las lenguas, no sabe por lo regular qué cosa es sustancia, causa, efecto o calidad, ni atiende a todas estas nociones metafísicas, de que solo se valen los sabios cuando discuten o analizan sus ideas (*id.*).

De esto, deduce el autor que, puesto que el uso formó las lenguas «debe haber en cada una ciertas diferencias de construcción, que constituyen su forma particular y la

²⁷³ Esto aleja a Sanchis de los gramáticos de primaria quienes realizan un análisis prioritariamente morfológico, esto es, reconocimiento de formas y cuestiones de concordancia, más que de régimen o dependencia (véase, por ejemplo, Torío).

²⁷⁴ La gran mayoría de ellos ya se han traído a colación al tratar las partes de la oración, por lo que se omiten aquí. Este tratado constituye el tercer punto de su método de enseñanza gramatical: conocer las formas, su orden y en último lugar enfrentarse a las oraciones: reconocer → numerar → traducir.

²⁷⁵ *Vid.* especialmente pp. 58-61 y tratado IV.

distinguen de las demás» (*id*)²⁷⁶. Pese a la importancia dada al uso, no por ello el autor abandona el recurso a las figuras para explicar las alteraciones del orden natural²⁷⁷, aunque incluye algunas notas acerca de la colocación del sujeto, el adjetivo, el artículo, el participio y los pronombres que se acompañan también con la explicación de su concordancia.

2.4.2. Nuevos y viejos conceptos

Como ya se indicó, la aparición del análisis del discurso como ejercicio práctico, conlleva la necesaria inclusión en el ámbito de la sintaxis de toda una serie de conceptos nuevos o reelaborados desde la tradición anterior.

Así, se redefine la oración, la cual se interpreta no sólo desde la perspectiva semántico-nocional –expresión de una idea–, o su carácter absoluto en la gramática –sinónima de *habla, lengua, discurso*– sino formalmente. La oración ya no es el fin único, no se trata exclusivamente de unir palabras en su seno, sino que, identificada con el verbo personal, se inserta en un periodo –o miembro perfecto semánticamente (Mata) y determinado por la puntuación formalmente (Muñoz)–, que a su vez es parte de un discurso elaborado, susceptible de ser analizado. Jovellanos, Muñoz y Mata, principalmente, son los que incluyen esta idea en sus manuales y la desarrollan²⁷⁸.

El desarrollo de esta concepción se efectúa de diferente forma; así, Muñoz –en 1799, que no en su primera edición donde el tratamiento de la sintaxis es mucho más tradicional– en la línea Du Marsais, de Ballot o de la GRAE-1796, incorpora a la sintaxis regular un tercer apartado, la construcción, el estudio de la estructura oracional: «de la observación de la concordancia y el régimen resulta la buena estructura de las oraciones que es el complemento de la sintaxis. Esta buena estructura suele llamarse *construcción*, y algunos la tienen por el tercer fundamento de esta parte de la gramática» (p. 155). En este apartado se ocupa, según sus propias palabras «de las varias especies de las oraciones» y su clasificación «del modo más racional, desterrando la insulsa

²⁷⁶ Por el contrario, para Muñoz la ruptura de las reglas del orden –que da lugar a la sintaxis figurada– «siempre se funda en alguna razón, y en el uso de los autores que han hablado bien la lengua» (1799, p. 149).

²⁷⁷ Lo cual es lógico si se considera que el *Curso...* va de lo general a lo particular del idioma, y de ahí a la retórica, la poética y, en última instancia, el análisis.

²⁷⁸ Torío, en sus manuales decimonónicos, también acoge un tratamiento similar, aunque no tan desarrollado como el de su fuente, el propio Muñoz. Por su parte, Ballot en su *Breve tratado del discurso gramatical*, adopta una perspectiva cercana a Du Marsais, y define, como Mata, las partes gramaticales de un discurso: sujeto, verbo, atributo, término de acción, y las estructuras mayores, como son los incisos, miembros y periodos.

nomenclatura que han introducido algunos gramáticos en esta materia»²⁷⁹. Aunque se reconocen las clasificaciones ya vistas con anterioridad, cabe destacar un mayor deseo ordenador de esta materia por parte de Muñoz, que se traduce en una división oracional «lógicamente, o atendiendo al sentido» y «gramaticalmente, o atendiendo al verbo que la gobierna» (p. 155)²⁸⁰. La primera división da lugar a dos tipos de oraciones:

- Principales «la que puede subsistir por sí sola»
- Accesorias o incidentes «no puede subsistir sin agregarse otra» (p. 156).

A partir de esta división, el autor considera que en un periodo hay una sola oración principal –que se reconocerá, formalmente, por estar «independiente sin relativo ni conjunción» y por estar en modo indicativo su verbo– y el resto son accesorias. Pese a que no hay un verdadero capítulo destinado al análisis, el autor ejemplifica ampliamente este apartado a partir del *Informe sobre la ley agraria* de Jovellanos

A esta división inicial, añade el autor la subdivisión de las oraciones accesorias, según el nexo, «la dicción con que están ligadas» (p. 157):

- Con relativo: Relativas
- Con conjunción: copulativas, disyuntivas, adversativas, etc.²⁸¹

La segunda división, según el verbo, establece una división entre: oraciones de verbo sustantivo²⁸², oraciones de activa²⁸³ y oraciones de pasiva²⁸⁴.

²⁷⁹ González Valdés, con la mirada fija en el verbo, habla también de la subordinación oracional y distingue dos tipos de proposiciones, simples y complejas, según su dependencia o no de un verbo principal. A decir verdad se trata más bien de la relación entre dos verbos, uno principal y uno subordinado –como demuestra la inclusión del infinitivo en este grupo–; sin embargo, el autor es consciente del carácter oracional de esta dependencia así como de que no se trata de una mera unión de oraciones, sino que dichas oraciones desempeñan una función concreta en la oración, y así distingue las que realizan una función nominal, de las que no: «y el otro, u otros [verbos] subordinados a quien sirven de nominativo o acusativo, como son los infinitivos, y subjuntivos, excluyendo de las proposiciones subjuntivas [proposic. suj] las finales, causales, condicionales (...) y no sirven a la de estos vocablos de nominativo, ni acusativo, y dependen sin embargo de ellas para su perfecto sentido» (p. 150). Un poco más abajo, habla de proposiciones interpuestas –«las cuales deben sacarse del medio para traducirlas con conocimiento de su dependencia» (*id.*)– que no son exactamente ni regentes ni regidas, sino ‘incidentes’ o de relativo dependiente. Cabe destacar la incipiente clasificación oracional que asoma en González Valdés, que no aparecerá con fuerza en nuestro país hasta 1796; pese a que el gramático asturiano no la desarrolla, se aprecia una ampliación de la concepción de las relaciones intraoracionales más allá del tándem lineal palabra-palabra, a medio camino entre lo funcional (proposiciones que ‘sirven’ de nominativo o acusativo) y lo semántico (proposiciones finales, causales, condicionales, etc.): «a veces dependen de una sola proposición otras muchas» (*id.*).

²⁸⁰ Véase Gómez Asencio («Una gramática rara... pp. 662-666), para una explicación amplia sobre la novedad del planteamiento de Muñoz.

²⁸¹ Aquí hace una advertencia sobre los tipos de conjunciones que cataloga como racionales o continuativas, ya que su valor no es el de ligar oraciones, sino periodos, esto es, son organizadores discursivos (*vid.* GÓMEZ ASENCIO, «Una gramática rara... p. 665).

²⁸² Dos posibilidades: a. Supuesto (en nominativo) + verbo + término (en nominativo), b. Supuesto (en nominativo) + verbo.

Por último, el autor rechaza la existencia de oraciones de infinitivo, gerundio o participio, así como de otros tipos por ser «modismos castellanos» o «monstruosos partos de los Gramáticos» (p. 161). La terminología, como se puede apreciar, es heredada del latín, aunque no así el desarrollo de la primera clasificación en la que se aprecia la huella del análisis proposicional de Du Marsais²⁸⁵, aunque también una posible influencia de la Academia²⁸⁶.

Por su parte, Mata realiza al inicio de la sintaxis una definición formal de oración: «el agregado que resulta del sugeto, verbo y predicado, acompañado comúnmente de ciertas circunstancias. Esta si no depende de otra se llama principal, y si depende se llama incidente» (p. 100) y allí mismo define e identifica cada elemento²⁸⁷. En los mismos términos que Muñoz –tan cercano que es prácticamente literal–, aunque sin admitir la tripartición de la sintaxis regular, Mata introduce un capítulo destinado a las ‘varias clases de oraciones’²⁸⁸.

En cuanto a la clasificación de la oración, resultan interesantes las opiniones de Sanchis acerca de lo inadecuado que resulta intentar establecer una taxonomía, o decir si son de tal o cual tipo, ya que lo que le interesa es que los alumnos sepan colocar cualquier palabra en cualquier oración y sólo destaca como pertinente la distinción entre activas y pasivas «que por preciso ha de ser de una, o de otra manera por razón del Verbo» y añade que «otra cualquiera distinción» es «totalmente arbitraria, y así no usaré de ella en mi método, en el qual doy reglas para hazer qualquiera de dichas Oraciones» (pp. 52-53). Pese a esto, Sanchis apunta en su tratado de sintaxis latina la existencia de oraciones simples «la que solo tiene un verbo» frente a oraciones compuestas «la que tiene dos o más verbos unidos por atadura». Establece que la ‘atadura’ se puede hacer de cuatro formas: «primero, con relativo. Segundo, con palabras de comparación (...).

²⁸³ Tres posibilidades: a. Supuesto (en nominativo) + verbo transitivo + término (en acusativo), b. Supuesto (en nominativo) + verbo intransitivo y c. (Supuesto: infinitivo u oración) + verbo impersonal.

²⁸⁴ Tres posibilidades: a. Supuesto (en nominativo) + verbo + agente (en ablativo + *de / por*), b. Supuesto (en nominativo) + verbo y c. (Supuesto: infinitivo u oración) + verbo impersonal.

²⁸⁵ Según el autor francés las proposiciones pueden ser analizadas según diversos puntos de vista que conducen a diferenciar la proposición absoluta frente a la relativa, explicativa frente a determinativa, principal frente a incidente... Además, se pueden clasificar las proposiciones compuestas, en función del valor de la conjunción que las introduce, como condicionales, causales, adversativas...

²⁸⁶ Véase el apartado destinado a la sintaxis en los autores de primeras letras.

²⁸⁷ Todos ellos son identificados según un criterio posicional (el sujeto va delante, el predicado detrás del verbo), semántico-teleológico (sujeto: persona que es el principio de la acción) o se recurre a la nomenclatura latina (circunstancia: los dativos, genitivos, etc.; acusativo de verbo activo: predicado regido)

²⁸⁸ Del mismo modo actúa Jaramillo, aunque su clasificación es mucho menos novedosa que la que presentan Mata o Muñoz (y GRAE-1796), dado que se limita a establecer una división en *primeras* y *segundas*, acompañada de explicación de cada tipo según el verbo (pp. 190-194).

Tercero con palabras indefinidas (...) dejando de ser interrogativas. Cuarto, con conjunciones. Esto es algo de lo que mucho hay que decir; pero no conviene recargar la memoria de los jóvenes». Es interesante que, aunque no hay un desarrollo de la sintaxis tan acusado como en otros autores (no hay una taxonomía oracional, no se habla de subordinación o régimen oracional propiamente dicho), el autor considera, al explicar los ejemplos, ciertas cuestiones que afectan al modo de los verbos; así al explicar un caso como *se hizo que Pedro hiriese / factum fuit, ut Petrus feriret* se ve obligado a precisar que, al haber añadido la conjunción *ut, ferio* «ha hido a parar a *Preterito Imperfecto de Subjuntivo*, porque este *tiempo* pide el *contexto*, y sino (*sic*) dígase por otro qualquier tiempo, y será fácil ver, que no viene bien» (p. 55). La importancia del contexto en la interpretación gramatical de Sanchis es destacable, dado que a él se remite a los alumnos para dilucidar tanto cuestiones morfológicas (la clase de palabras a la que pertenece una forma dudosa), como sintácticas (en el ejemplo, el modo del verbo dependiente).

Por último, Jovellanos, limita los contenidos de la sintaxis a ciertas cuestiones de orden y concordancia, a la introducción de la ‘determinación’ como noción sintáctica, y a las figuras, dejando fuera aspectos como el régimen; aunque en su *Análisis*, desarrolla un verdadero análisis lógico, reflejo de la vertiente sensualista de su tratado. Por una parte, se trata de análisis del discurso como pensamiento, es decir, de analizar las partes de un discurso según los diversos pensamientos o ideas expuestos en él; para ello, es muy importante el uso de la puntuación, como forma de estructurar las ideas contenidas en un discurso. En esta misma parte, y siempre tomando como referencia el significado, la articulación semántica del discurso, Jovellanos distingue entre *proposición principal* que «presenta por sí sola un sentido completo» y *subordinada* «no forma sentido alguno, sino en cuanto se une a la proposición principal», la función de la subordinada es, pues, ‘desenvolver’ la principal (p. 152).

En segundo lugar, pasa a analizar la proposición; esta se articula según las operaciones de nuestro entendimiento: tras percibir la sensación de dos ideas u haberlas atendido nuestro entendimiento, se pasa a compararlas. El *juicio* procede de la comparación de dos ideas. Representamos por medio de palabras las dos ideas de que consta el juicio y una tercera representará la relación entre ambas:

Sujeto ↔ Verbo ↔ Atributo

En este apartado, introduce una diferenciación fundamental entre *proposiciones simples y compuestas*, siempre atendiendo al sentido, en este caso a los juicios que comprende la proposición; al final, analiza cada una de las partes de la proposición-juicio y añade algunas observaciones sobre las *palabras compuestas*, los adverbios, pronombres y conjunciones, que representan diversas ideas.

Como ya se hizo con los autores de primeras letras, se ha limitado el estudio de la sintaxis a una somera descripción de sus contenidos de interés. Un estudio de conjunto de los autores de ambos grupos al mismo tiempo revela una evolución de la sintaxis en la que la falsa barrera primaria/secundaria no impide el trasvase de ideas y conceptos. Entre 1795 y 1796, aproximadamente, y desde perspectivas diferentes, entran en España las ideas de diversos teóricos franceses; así, la Academia acoge ciertas ideas de Du Marsais, que se plasman en una incipiente clasificación oracional (ya se conciba como *construcción* o como capítulo añadido) que lleva a los autores a plantearse de forma amplia la noción de oración, que penetran con rapidez. Ese mismo año también aparecen algunas de sus ideas en Ballot y, a través de la Academia, en los compiladores o en Herranz. Muñoz las acoge tres años después y, a partir de él, otros autores como Torío. Por su parte, Jovellanos se hace eco de Condillac y su análisis lógico de la proposición.

2.5. Conclusiones

Los gramáticos de secundaria presentan una mayor tendencia al eclecticismo, entendiéndose como tal la introducción de ideas, conceptos y términos procedentes tanto de la propia tradición (castellana y latina), como de influencias externas. Se manifiesta en estos autores, como ya ocurriera en San Pedro, un deseo de dar una explicación completa que no limite el hecho gramatical a la explicación estanca de las categorías gramaticales, sino que lo interprete dentro de un marco más amplio (los principios generales, las cuestiones relativas al origen del lenguaje, sus diversas posibilidades de utilización) y con unas perspectivas más elevadas, esto es, lejos de tratarse de un mero conocimiento introductorio o complementario de otros saberes, se busca un conocimiento completo del sistema lingüístico –las humanidades castellanas– que sirva no sólo de ‘puerta’ del saber sino como un sistema de organización del pensamiento, de comprensión de la realidad y verbalización de ésta.

Los grados en esta concepción van desde la más absoluta sencillez de Castillo o Anónimo-1813 (si bien esta última habría de ser revisada a la luz de su complementario manual de lógica), hasta la mayor complejidad de Jovellanos, que acomoda a las ideas de línea académica los postulados de Condillac, o Jaramillo, quien introduce en su obra el pensamiento de Blair, de nuevo en combinación con las ideas de la Academia. En una línea diferente, dada su absoluta especificidad, quedan González Valdés y Sanchis; el primero se halla cercano, de una forma general, a los planteamientos de San Pedro y su acogida de ciertas novedades procedentes de la gramática general francesa. En el segundo, es apreciable el esfuerzo por integrar latín y castellano en una teoría coherente que resulte útil a sus alumnos a la hora de enfrentar los ejercicios derivados del estudio del latín: de ahí su interpretación sintáctica, lo restringido de su explicación morfológica o la amplitud del espacio destinado a ejercitar la teoría. Por su parte, Mata y Muñoz representarían una línea intermedia, dado que acogen de forma diversa ideas que aparecen tanto en la Academia, como en González o Jovellanos.

El objetivo inmediato, tal y como ocurre con los gramáticos de primeras letras, marca la teorización llevada a cabo por estos autores. Cada uno de ellos adapta su manual a las coordenadas en las que va a ser utilizado; así, se pueden marcar dos líneas predominantes:

- Los latinistas, que, en el marco de la enseñanza de las humanidades subordinan en mayor o menor medida la gramática castellana a la latina (negación del artículo como parte de la oración, admisión de la declinación y el caso, gran énfasis en aspectos relacionados con los ejercicios latinos como la traducción, las equivalencias preposición-caso, etc.): en un mayor grado se encuentran en este grupo González Valdés y Sanchis, que redactan manuales conjuntos en los que el mayor peso lo detenta la lengua sabia. Por su parte, Muñoz y Mata se encuentran en una línea intermedia que si bien tiene como objetivo manifiesto el latín, no descarta la importancia de la formación castellana. Este hecho destaca sobre todo en la segunda edición del sevillano, en la que se da gran importancia a la sintaxis castellana, así como a su literatura, la historia del idioma o sus particularismos.

- Los autores que destinan sus obras a escuelas profesionales, alejadas de la formación humanística (latina), se alejan en gran medida del peso latino y son capaces de introducir en sus tratados ideas y planteamientos alejados de su esfera (rechazo o no inclusión de la noción de caso, bipartición del nombre, división del artículo): Jovellanos, Jaramillo, Castillo y Anónimo-1813 se encuentran en este grupo, si bien los dos últimos, como se ha indicado, se encuentran por su sencillez teórica extrema y la propia estructura de sus tratados, más cercanos a la órbita de los gramáticos de primeras letras.

Con todo, si algo destaca de la gramática para la educación secundaria es su menor convencionalismo, esto es, hay una cierta admisión de la interpretación personal, que viene dada en la mayoría de casos por el objetivo de la obra: al tratarse de un estadio superior, los profesores aún dentro de unos límites muy estrechos –los de la propia institución escolar– abren una pequeña brecha a la reflexión sobre el idioma y sus mecanismos.

Conclusiones Finales

En este trabajo se ha revisado la gramática española para españoles desde 1768 hasta 1813, se ha propuesto una caracterización teórica de la gramática escolar y se ha presentado el análisis de veintisiete manuales ordenados en tres bloques.

1. En primer lugar, ha podido observarse la importancia que cobra la gramática española en la institución escolar a partir de 1768, cuando, tras el extrañamiento jesuítico, se busca una reforma general de la enseñanza en todos sus estadios. Esta importancia queda afianzada desde sus inicios por varios factores:

- El apoyo del Estado, que en un primer momento ve en su enseñanza una herramienta de castellanización –especialmente en la antigua Corona de Aragón– y, en un segundo momento, coincidente con el auge de la Ilustración, un instrumento útil para la mejora de la nación.
- La importancia que dan los ilustrados a las lenguas vernáculas como vehículo de difusión cultural y, como consecuencia de ello, el papel destacado que van a dar al castellano en sus proyectos de reforma educativa, las instituciones que surgen al calor de su ideario, etc.
- Los propios docentes, que ven en la gramática de la propia lengua un instrumento útil por su valor propedéutico, tanto en los primeros estadios educativos, como en la educación secundaria.

No es un cambio instantáneo, sino algo que venía fraguándose desde el siglo anterior y que se relaciona con la ampliación de campos en los que la lengua española empieza a desempeñar un papel importante, reservado hasta el momento a la lengua latina. Tampoco es algo generalizado, sino un lento movimiento que afecta de manera desigual a la primera educación y a la educación secundaria. La primera se contempla como necesaria e útil, y se intenta regular sus contenidos, la formación de sus docentes, etc., mediante la creación de diversas instituciones que cuentan con el apoyo del Estado; asimismo, se multiplican las fundaciones de centros de diversa índole donde se imparte la formación inicial (leer, escribir, contar y doctrina cristiana). En este estadio educativo se generaliza la inserción de la gramática castellana de corte académico, ya que se promueve la obra de la docta Institución como base del conocimiento gramatical (*Estatutos del Colegio Académico*, *Método uniforme* de los Escolapios, obras de Torío

de la Riva, etc.). La secundaria, sin embargo, dada la menor cuantía de individuos que la siguen y su polimorfía recibe una menor atención por parte del Estado, que se plasma en la inexistencia de una institución reguladora; la inserción de la gramática castellana en los diferentes estudios que la conforman es, por ello, desigual, así como la influencia de la Academia.

La multiplicación de centros donde se imparte gramática española como materia propia o adyacente a otras conlleva la necesaria proliferación de manuales para cubrir las necesidades de maestros y alumnos. En ese momento surge una gramática española que difiere de las publicadas hasta el momento, no tanto en los aspectos teóricos o incluso en su forma, como en la inmediatez de sus objetivos y, como consecuencia de ello, en su necesaria adaptación a ciertas coordenadas de índole externa: el nivel educativo en el que va a ser utilizada; su lugar entre los conocimientos que se imparten en dicho nivel (y que vienen marcados, en gran medida, por el centro escolar) o su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Por otro lado, la división cronológica del corpus en dos grandes bloques temporales (1768-1780 / 1780-1813) ha permitido ofrecer una visión más exacta del proceso de fundación de la gramática escolar, que se resume a continuación:

2.1. Los manuales del primer bloque –Gayoso, 1769; San Pedro, 1769; Puig, 1771 y Zamora, circa 1771-1781– se caracterizan por su heterogeneidad. La inexistencia de un modelo común, además de su idiosincrasia –son los primeros manuales eminentemente escolares y se encuentran, especialmente San Pedro y Puig, altamente marcados por su objetivo inmediato–, estimula la inserción de teorías novedosas para España en los cuatro manuales del grupo; se produce, así, un giro hacia la producción gramatical escolar de otros lugares, especialmente Francia.

San Pedro, Gayoso y Zamora se vinculan más estrechamente a la corriente puertorrealista, bien de forma directa, como Zamora –quien realiza, principalmente, una traducción de la *GGR*–, bien de forma indirecta y circunstancial, como Gayoso, o, por último, como San Pedro, quien integra los presupuestos racionalistas desde una perspectiva ecléctica, combinándolos hábilmente con la corriente racionalista hispánica –representada por Correas– e, incluso, con ideas procedentes de la tradición nebrisense. Tanto en su caso como en el de Gayoso, la fuente principal de estas ideas no es, como se ha insistido, la propia *GGR*, sino un importante autor escolar francés, Restaut, quien en

sus *Principes...* reelabora las teorías puertorrealistas en pro del didactismo. Además, en San Pedro es importante la influencia de otra obra de raigambre puertorrealista, la *Nouvelle méthode* de Lancelot.

2.1.1. Cabe destacar que San Pedro es el más innovador de los dos, ya que compone un tratado marcadamente ecléctico, caracterizado por una reiterada acumulación de ideas que van desde lo más tradicional a lo más innovador, siempre con la sencillez como principio fundamental. Desde esta perspectiva, busca formular un sistema simple, de normas generales que sean útiles, tanto por su aplicación como por su poco número. Le mueve el deseo de ofrecer a sus alumnos la explicación más completa y clara posible, lo que le lleva en ocasiones a cierta subordinación a los presupuestos de la gramática latina, inevitable, por otra parte, puesto que su programa de aprendizaje gramatical se basa precisamente en conjugar ambas materias. Su doctrina se apoya en un corpus bien definido de autores del Siglo de Oro, de manera que San Pedro va más allá del *consensum eruditorum* habitual en la tradición y compone la primera gramática del español basada metódicamente en un corpus de autoridades. Este corpus cumple en el *Arte* varios propósitos, entre los que destacan la apología de la lengua a través de la exaltación de las letras española, especialmente, como se ha dicho, del Siglo de Oro, considerado como el momento de mayor esplendor de la literatura española; a éste se añade un interés descriptivo que le lleva a analizar gramaticalmente los textos utilizados aplicando los métodos inductivos. En este sentido, la aportación de San Pedro al progreso de la gramática consiste en una ampliación del campo de estudio como consecuencia de la observación y el tratamiento de los fenómenos reunidos en el corpus, desarrollando especialmente la sintaxis, puesto que son los mismos textos las principales fuentes del conocimiento sintáctico.

En el aspecto metodológico, destaca, en primer lugar, la inclusión de la historia de la lengua como capítulo independiente en su gramática; esto, que de por sí constituye una novedad, tiene como objetivo, por un lado, la apología del idioma, ya que se convierte en una historia de la lengua literaria destinada a mostrar las grandezas pasadas del idioma con el fin de poner los cimientos para el restablecimiento de las letras españolas; por otro lado, San Pedro asume los presupuestos metodológicos de las gramáticas españolas destinadas a extranjeros y convierte este apartado en un puente entre la lengua latina y el castellano, sustentado principalmente por la búsqueda etimológica y la aproximación a la gramática histórica. En segundo lugar, sustituye la

perspectiva etimológica en el estudio de las partes de la oración por la analógica, en la línea de los gramáticos racionalistas que buscan la regularidad idiomática. Esto conlleva no sólo un novedoso cambio de nombre de esta parte de la gramática, que logrará un gran éxito en las obras posteriores, sino también un cambio en la formulación de definiciones y preceptos, entre los que destaca la definición lógica del verbo, el tratamiento del nombre o del artículo, la descripción de los pronombres, etc. En tercer lugar, como ya se ha dicho, amplía considerablemente la sintaxis llamada propia, ya que incluye, como un aspecto más de la sintaxis de regencia, las relaciones que establecen las palabras en el seno de la oración, fundamentalmente con el verbo y especialmente en lo que se refiere a sus consideraciones acerca de lo que se entiende actualmente por transitividad, basada en presupuestos que lo acercan mucho al concepto de complemento. En cuarto lugar, el escolapio apenas presta atención a los aspectos prosódicos, ya que concibe su obra exclusivamente para alumnos españoles a los que no les es necesario aprender algo de lo que tienen un conocimiento directo. Por el contrario, con su sistema ortográfico, busca fines más elevados, ya que considera que el español está falto de una ortografía unitaria y pretende dotar a la lengua de un sistema sencillo que conjugue el respeto a la etimología con una consideración hacia la importancia de la pronunciación; un sistema que San Pedro apoya en el *consensum eruditorum*, ya que, con gran perspicacia, advierte que incluso los ortógrafos más abiertamente etimologistas, son incapaces de dejar a un lado completamente los usos tradicionales.

La trascendencia del *Arte del Romance Castellano* en el panorama gramatical español todavía está por calibrar; sin embargo, podemos afirmar que esta obra representa una inflexión que admite lo pasado y avanza lo futuro, es decir, a medio camino entre la tradición y la modernidad, la obra del escolapio se abre a las nuevas corrientes europeas y conjuga hábilmente las dos tendencias gramaticales españolas. Asimismo, es la primera gramática española que se desliga, en lo que se refiere a las cuestiones didácticas, de la subordinación a la gramática latina y se alza como el primer manual para la enseñanza del español como materia propia.

2.1.2. Gómez Gayoso reformula en 1769 ciertos aspectos de su tratado de 1743, lo que hace su segunda edición más interesante para el investigador. Se trata de una obra de raigambre nebrisense que se inspira directamente en la gramática latina del humanista sevillano y más concretamente, en las partes de ésta destinadas a explicar con

mayor sencillez los conceptos a los jóvenes alumnos. Como San Pedro, Gayoso acomoda ciertas ideas y conceptos de raigambre racionalista (procedentes tanto de Correas, como de Restaut) en su tratado, aunque en mucha menor medida y de forma más dispersa. Su interés radica en una serie de rasgos que caracterizarán con posterioridad la gramática de las primeras letras: su sumisión a la Academia (como muestra el apartado ortográfico) y la búsqueda deliberada y manifiesta de la sencillez que se plasma en la simplificación teórica y en la ausencia casi total de especulación. Es el manual más conservador del grupo y, sin embargo, uno de los más influyentes en el grupo siguiente, ya que tanto Castillo, en la secundaria, como Balbuena, Delgado y Feliu en la primaria muestran rasgos similares al de Alvergüería.

2.1.3. Puig escribe por encargo una gramática en dos lenguas, castellano y catalán, pensada y redactada tanto para la formación gramatical de los jóvenes y el apoyo en la formación retórica de los adultos, como para la castellanización del alumnado catalán. El manual es una curiosa articulación de tradición y modernidad en dos niveles perfectamente diferenciados: para el alumno se opta por definiciones clásicas y sencillas acompañadas de ejemplos y cuadros; mientras que para el lector adulto se busca una explicación adicional que admite cierta tendencia a la especulación. Puig es un conocedor de la vertiente racionalista, tanto en su vertiente latina, como en sus derivaciones contemporáneas y en su obra se encuentran huellas tanto de Vossius, Scaligero o el Brocense, como de Buffier, Harris, Du Marsais o la *GGR*, sin olvidar la raigambre autóctona representada por la adopción en muchos casos de concepciones nebrisenses. Su obra presenta diversas cuestiones novedosas que, sin embargo, no encuentran una continuación inmediata, entre las que destacan la admisión de dos tipos de artículos (definido e indefinido), la clasificación del pronombre en dos subtipos (sustantivo y adjetivo) o la adopción de un criterio semántico que hace que se cuestione la conformación, valor y función de las categorías tradicionales.

Es interesante destacar las coincidencias entre algunos aspectos de la obra de Puig y los tratados de Sanchis y González Valdés, especialmente por lo que toca a la clasificación inicial de las categorías gramaticales (consideración del artículo y la partícula como elementos supragramaticales merced una distinción entre partes significativas y partes no significativas, integración en su teoría de ideas sobre la transcategorización, etc.).

2.1.4. En último lugar, el P. Zamora realiza una traducción (y en cierta medida, una adaptación) de la *GGR* con un objetivo principalmente propedéutico. Esta obra se ha conservado manuscrita por lo que se desconoce su alcance, aunque no se descarta su trascendencia puesto que la gramática griega –obra para la que parece fue traducida la *GGR* a manera de introducción– del autor sí fue muy conocida y consultada. Su interés para esta investigación radica en que se trata de una muestra temprana de la inserción de la gramática general en el ámbito escolar, algo que no vuelve a suceder –según los datos obtenidos–, hasta 1795 con la obra de Jovellanos.

2.2. Los manuales del segundo bloque son mucho más homogéneos que los del primero, dado que en este segundo periodo, la gramática académica se erige como modelo institucional –no siempre aceptado ni exento de críticas–, como marco gramatical genérico al que los autores recurren bien como modelo teórico, bien para legitimar la propia obra vinculándola a la de la Academia. La división en dos grupos de los autores de este bloque responde a la clasificación establecida en los tratados escolares según la escala epistemológica, esto es, el nivel de estudios en el que el manual es utilizado. Sin embargo, al tratarse de una etapa formativa del género, los resultados obtenidos muestran que, si bien una parte importante de los tratados de primeras letras se caracterizan por su dependencia de la Academia y su tendencia a la convención (los denominados *Compiladores*), otros como Torío (especialmente a partir de su segunda edición), Ballot, Díaz o Herranz se encuentran más próximos al planteamiento ecléctico de los autores de segunda enseñanza. Otros, como Castillo o Anónimo-1813, catalogados por su objetivo en la enseñanza secundaria, se sitúan por su estructura y planteamientos en la órbita de la primera educación.

Cabe destacar en este segundo periodo la aparición de una interesante técnica escolar: el análisis gramatical. Si bien San Pedro ya introduce en su obra un comentario de ejemplos extraídos del corpus de autoridades destinado a una mayor y mejor comprensión de la teoría explicada, a partir de tratados como los de Jovellanos, Ballot o Torío, el análisis –ya sea análisis lógico (Jovellanos), morfológico (Torío) o sintáctico (Ballot)– se destina por un lado a la práctica inmediata de los conocimientos adquiridos y por otro a una racionalización de lo aprendido con vistas a la propia producción.

2.2.1. Los tratados de primera educación se caracterizan por la adecuación de las obras a ciertas pautas pedagógicas que vienen exigidas por la corta edad de los

destinatarios (nivel educativo de aplicación del manual); la concepción de la gramática como medio para el correcto aprendizaje de la lecto-escritura y el desarrollo lingüístico del alumnado –la perfección se consigue no con el aprendizaje gramatical sino con la práctica escrita y la lectura–, así como la fuerte dependencia teórica de las obras de la Academia Española. Los gramáticos docentes se preocupan más de definir conceptos que de explicar con profundidad el sistema de la lengua, dado que el manual sólo es un complemento de la labor del maestro, a quien corresponde ampliar los puntos expuestos en él. Tampoco buscan realizar una labor normativa, puesto que eso ya lo hace la docta Institución y los maestros aleccionan en todo momento a los alumnos para que amplíen lo estudiado con la consulta de los trabajos lingüísticos de ésta.

Todo ello conlleva una simplificación en los contenidos que se evidencia perfectamente en la labor de los compiladores. Éstos, especialmente Anónimo-1792, Rubel, Anónimo-1802 y Cortés, conforman una red en la cual cada uno de ellos, sin perder de vista la obra académica, continúa la obra de los anteriores; esto es, se crea un modelo de compilación –que en el caso del corpus que se ha trabajado, parte de Anónimo-1792, aunque no se descarta la posibilidad de un modelo anterior, dada la existencia de cuatro ediciones previas a dicho manual así como de la obra de Cortés Moreno– que selecciona contenidos de los tratados académicos (GRAE-1771, principalmente) y los gramáticos continúan dicho modelo sin apenas más variaciones que el número de ejemplos aportado, la distribución, etc.

Del mismo modo, la sumisión al objetivo didáctico provoca una ausencia casi total de crítica; los gramáticos de uso no se preocupan, en general, por la reflexión gramatical, más allá de valorar de forma más bien intuitiva si un contenido es adecuado o no, lo que se manifiesta en la selección realizada. El sistema de los autores de primeras letras, en este sentido, adopta un cariz casi lexicográfico, en tanto que elaboran principalmente definiciones que en ocasiones amplían con explicaciones adicionales, excepciones, etc. Dichas definiciones se construyen de forma aislada, *ad hoc*; esto es, no intentan dotar a su tratado de coherencia interna, más allá de una recurrencia formal que emana de la sumisión a los principios básicos del texto escolar (sencillez, brevedad, etc.). De este acriticismo se deriva, en ocasiones, incoherencia y una cierta pobreza metodológica, ya que se asumen conceptos sin una base teórica adecuada que los sustente y se elude su descripción o ésta resulta insuficiente.

Como ya se indicó, hay, no obstante, excepciones, entre las que se incluyen los tratados de Torío (especialmente su segunda edición y posteriores), Ballot, Díaz y

Herranz. En general, estos tratados responden a las características reseñadas más arriba, esto es, un moderado eclecticismo que acoge formulaciones procedentes de la gramática general matizadas por la influencia académica. Es importante destacar que se da un movimiento fluctuante en el propio género que se alimenta de sí mismo, ya sea por incorporaciones tomadas del extranjero (es importante, aunque no ha sido valorada en todo su alcance, la influencia de manuales como los de el ya citado Restaut, De Wailly, Blair, etc., e incluso cierta línea enciclopedista), ya sea por influencias mutuas como las que se observan entre Herranz y Jaramillo-1800; Torío, Jaramillo-1800 y Muñoz; Ballot y Mata; etc.

2.2.2. Entre los tratados de secundaria la homogeneidad es menor, dado que no hay una única enseñanza y los manuales tienden a adaptarse a la coordenadas específicas para las que han sido creados (tipo de alumnado, plan de estudios del centro, etc.). Así, se da una separación evidente entre aquellos manuales escrito para escuelas de latinidad, en los que el peso del latín es mucho mayor, y aquellos tratados escritos para instituciones de formación profesional, donde se aprecia una mayor independencia en los contenidos de la latinidad. En general, pese a que el convencionalismo de sus formas disminuye con respecto a la gramática de primeras letras y se da una ampliación de contenidos, las innovaciones son aisladas, fruto de interpretaciones personales, como en Muñoz, o de influencias directas como ocurre con Jovellanos y Condillac o Jaramillo y Blair, sin un verdadero deseo modernizador sino clarificador. Este grupo de autores (se excluyen Castillo y Anónimo-1813) se encuentra cercano a la concepción totalitaria de la gramática vista en San Pedro –si bien González Valdés y Sanchis se distancia la centrar sus tratados de forma evidente en el latín–, esto es, se da un planteamiento de marcado eclecticismo donde nada se rechaza mientras sea válido para la explicación; la adopción de ideas novedosas (distinción de principios generales y particulares, división del nombre en sustantivo y adjetivo, clasificación de dos tipos de artículos, ampliación de la sintaxis a unidades mayores que la palabra, etc.) se conjuga con la línea académica, más conservadora (especialmente, en el apartado verbal), y la propia tradición latina (más presente en Muñoz o Mata, que en Jaramillo o Jovellanos, como muestra la adopción de la noción de caso).

3. El análisis de este corpus nos ha permitido evaluar tanto los contenidos teóricos de los textos como la manera en que se forma y articula el discurso gramatical escolar (exclusión, integración o transformación de textos y teorías anteriores).

La gramática general se convierte en el marco amplio al que los autores se remiten para sustentar su teorización; sin embargo, no se trata de la doctrina especulativa desarrollada por Port-Royal, Du Marsais, etc., sino de una rentabilización pedagógica de la doctrina que la caracteriza: la existencia de principios generales válidos para la gramática de todas las lenguas. Dicho principio se muestra altamente útil en el marco de la pedagogía lingüística del periodo estudiado, dado que se inserta en una nueva orientación en la enseñanza de las lenguas clásicas, a la que hay que sumar la creciente estima de la lengua propia y la importancia dada al conocimiento de lenguas extranjeras, especialmente francés e inglés.

Los autores asumen la fundamentación racional del buen uso, que conlleva tanto la consideración de la analogía en las lenguas como recurso uniformador y, por tanto, reductor de irregularidades e idiotismos, como la disminución de las reglas gramaticales. Del mismo modo, encuentran lugar en los tratados ciertas innovaciones teóricas como el reconocimiento de dos tipos de artículos, la tripartición de la proposición (lógica), la ampliación de la sintaxis (concordancia, régimen y construcción), etc.

Sin embargo, todo ello, salvo excepciones, se lleva a cabo sin afanes innovadores o rupturistas, sino con ánimo conciliador –en muchos casos, una simple pátina de ‘modernidad’–, lo que da lugar a tratados donde el eclecticismo acumulativo es la pauta a seguir; así, pese a considerar la razón como fundamento del buen uso, se sigue constatando la importancia de los modelos (autoridades) como fuente de comprobación y perfeccionamiento de lo aprendido, se mantienen posturas tradicionales en el tratamiento de las clases de palabras (por ejemplo, el propio verbo) y se conservan ciertas nociones y conceptos que pertenecen propiamente a la lengua latina (declinación, sistema casual, verbo deponente, verbo pasivo, etc.).

Se trata, principalmente, de una descripción gramatical inmanente, alejada de las preocupaciones teóricas de la gramática filosófica. Una gramática de uso elaborada con una finalidad pedagógica, con la idea de simplificar y facilitar el estudio práctico de la lengua española que consiguió un éxito hasta entonces desconocido para este tipo de

obras. De ello dan muestra la proliferación de tratados y de ediciones, así como el interés de centros escolares, instituciones diversas y, en general, de la gente culta preocupada por escribir con corrección.

En conclusión, los tratados gramaticales analizados aquí no son, en muchos aspectos, ni nuevos ni originales: sus fuentes son diversas y recogen el método de la tradición escolar latina que venía practicándose desde varios siglos antes. Todos ellos, por ser utilizados en la enseñanza del español, pertenecen a la gramática escolar y muchos de ellos a la llamada «gramaticografía menor»; sin embargo, esto no resta interés a estos veintisiete manuales, que forman parte de un capítulo pendiente aún de completar, pero necesario en cualquier manual sobre historiografía lingüística y gramaticográfica, así como en las bibliografías sobre historia de la enseñanza en España.

Bibliografía

1. FUENTES PRIMARIAS

ALDRETE, B.: *Del origen i principio de la lengua castellana o romance que oi se usa en España*, Roma, 1606; edición facsimilar de Lido Nieto, Madrid, Visor, 1993.

ALEA, J. M.: «De la necesidad de estudiar los principios del lenguaje, expuestos en una gramática general, y aplicados a la lengua materna», *Variedades de ciencias, literatura y artes*, t. I, pp. 101-117, 1803.

----- «Proyecto del plan de enseñanza y educación que da a sus alumnos o pupilos en su Academia privada de latinidad y demás ramas de humanidades don Agustín Muñoz Álvarez», en *Variedades de ciencias, literatura y artes*, II, 1804, nº 10, pp. 217-230.

AMAR Y BORBÓN, J.: *Sobre la educación física y moral de las mujeres*, Madrid, Benito Cano, 1790.

ANDUAGA Y GARIMBERTI, J.: *Discurso sobre la necesidad de la buena educación y medios de mejorar la enseñanza en las escuelas de primeras letras. Leído la tarde del día 16 de septiembre de el año 1789 al empezar los exámenes de los niños de la Real Escuela de San Isidro de esta Corte*, Madrid, Imprenta Real, 1790.

----- *Arte de escribir por reglas y sin muestras: establecido de orden superior en los Reales Sitios de San Ildefonso y Valsain, después de haberse experimentado en ambos la utilidad de su enseñanza y sus ventajas respecto del método usado hasta ahora en las escuelas de primeras letras, 2ª edición con notas*, Madrid, Imprenta Real, 1795.

ANÓNIMO: *Vtil y breve institvtion para aprender los principios y fundamentos de la lengua Hespañola*, Lovanii, Bartholomaei Graui, 1555.

ANÓNIMO: *Gramática de la Lengua Vulgar de España*, Lovaina, 1559

ANÓNIMO: *Compendio de Gramática Castellana, dispuesto en diálogo con arreglo a la Gramática de la Real Academia de la Lengua para uso de las Escuelas de Primeras Letras*, Cádiz, Manuel Ximénez, 1792 (5ª ed.).

ANÓNIMO: *Gramática castellana: Tratado primero de la analogía y sintaxis, para uso de las escuelas del Real Colegio Académico de la ciudad de Barcelona y Principado de Cataluña, según provisión del Supremo Consejo de 22 de diciembre de 1800*, Barcelona, Compañía de Jordi, Roca y Gaspar, 1802, vol I.

- ANÓNIMO: *Gramática castellana: Tratado segundo de la ortografía y la prosodia, para uso de las escuelas del Real Colegio Académico de la ciudad de Barcelona y Principado de Cataluña, según provisión del Supremo Consejo de 22 de diciembre de 1800*, Barcelona, Compañía de Jordi, Roca y Gaspar, 1802, vol. II.
- ANÓNIMO: *Compendio sacado de la Gramática Castellana, que dispuso D. Torcuato Torío de la Riva para uso de los Seminarios y Escuelas públicas del Reyno, donde de orden de SM se ha establecido su método*, Mallorca, Buenaventura Villalonga, 1811.
- ANÓNIMO: *Elementos de lógica ó del arte de pensar: para el uso del Colegio Militar de Palma*, Mallorca, Felipe Guasp, 1813.
- ANÓNIMO: *Extracto de la Gramática Castellana para uso del Colegio Militar de Palma*, Mallorca, Felipe Guasp, 1813.
- ARNAULD, A. y C. LANCELOT: *Grammaire générale et raisonnée*, ed. facsimilar de H. E. Brekle, Stuttgart, Friedrich Frommann Verlag, 1966 [1676 /1660].
- BALBUENA Y PÉREZ, J.: *Arte nuevo de enseñar a los niños y vasallos a leer, escribir y contar, las reglas de Gramática, y orthografía castellana, precisas para escribir correctamente; y formulario de cartas con los correspondientes tratamientos Y una lámina fina, que representa las consequências (sic) de la ociosidad, del delito, y sus castigos*, Santiago, Ignacio Aguayo, 1791.
- BALLOT Y TORRES, J. A.: *Lógica y arte del bien hablar por el Dr. ___*, Barcelona, F. Piferrer [s.a.].
- *Gramática de la lengua castellana dirigida a las escuelas*, Barcelona, Juan Francisco Piferrer, 1796.
- BUFFIER, C.: *Grammaire françoise sur un plan nouveau pour rendre les principes plus clairs et la pratique plus aisée*, Paris, Hachette, 1971 [1709].
- CABARRÚS, F. de: *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes, oponen a la felicidad pública... al Señor don Gaspar de Jovellanos y precedidas de otras al Príncipe de la Paz*, Vitoria, 1808 [1792].
- CAPMANY, F.: *Observaciones críticas sobre la excelencia de la elocuencia castellana*, edición y notas de C. Cabrera, Salamanca, Universidad, 1991 [1786-1792].
- *Arte de traducir el Idioma Francés al Castellano con el vocabulario lógico y figurado de la frase comparada de ambas lenguas*, Madrid, Impr. de Antonio Sancha, 1776.

- CASTILLO, P. del: *Cartilla de la lengua castellana; método breve y fácil para poder ser gramático: obra muy útil para todos, particularmente para los que tienen a su cargo la instrucción de la juventud; pues con ella pueden facilitarles el estudio de las lenguas Latina, Francesa, Italiana o cualquier otra*, Madrid, Pantaleón Aznar, 1787.
- Censo de la población de España en el año 1797 executado por orden del Rey*, en el año de 1801, Madrid, Imprenta Real, 1801.
- Certámenes de gramática y ortografía castellana que tendrán los alumnos del real estudio de don Guillermo Antonio de Cristobal y Xaramillo...* Madrid, José Doblado, 1803.
- Certámenes públicos de doctrina cristiana e historia sagrada, de gramática castellana, latina y francesa, de poética y retórica, de geografía, cronología e historia, de matemáticas ... que tendrán en el Real Seminario de Nobles de Madrid algunos caballeros seminaristas*, Madrid, Imprenta Real, 1802.
- Certámenes públicos de doctrina cristiana e historia sagrada, de gramática castellana, latina y francesa, de poética y retórica, de astronomía, geografía, cronología e historia, de matemáticas, de física, de lógica y metafísica ... que tendrán en el Real Seminario de Nobles de Madrid algunos caballeros seminaristas*, Madrid, Imprenta Real, 1804.
- Circular del Consejo mandando distribuir ejemplares de la obra de D. Torcuato Torío de la Riva «Arte de escribir por reglas y con muestras» a todas las escuelas, pagándose de lo Propio y Arbitrios*, Madrid, AHN, Consejos, lib. 1500, n. 80.
- CLIMENT, J. DE: *Los seis libros de la Rhetorica Eclesiástica, escritos en latín por el V. P. M. Fr. Luis de Granada, vertidos en español, y a costa del Ilustrísimo señor Obispo de Barcelona, para instrucción de sus feligreses...*, Barcelona, Luis Solís y Bernardo Plá, 1770.
- Colección de ideas elementales de educación: para el uso de una Academia de maestros de primeras letras y padres de familia en la ciudad de Sevilla*, Sevilla, Nicolás Vázquez y Cia., [s.a].
- Colección General de las Providencias hasta aquí tomadas sobre el extrañamiento y ocupación de temporalidades de los Regulares de la Compañía*, Madrid, Imprenta Real de la Gazeta, 1767-1774, vol. I.

CONDILLAC, E. B.: *Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme*, Genève, chez Duvillard fils & Nouffer, 1780 [1775].

Constitución de Bayona, 6 de julio de 1808, <club.telepolis.com/erbez/1808.htm.>, febrero 2001.

CORREAS, G.: *Arte de la lengua española castellana*, edición de Emilio Alarcos García, Madrid, CSIC, 1954 [1625].

----- *Trilingüe de tres artes de las tres lenguas Castellana, Latina i Griega, todas en romanze*; edición del *Arte Kastellana* de Manuel Taboada Cid, Santiago de Compostela, Universidad, 1984 [1627].

CORTÉS [Y AGUADO], Antonio: *Compendio de la gramática castellana : dispuesto en dialogo arreglado á la gramática de la Real Academia de la Lengua para el uso de los niños que concurren á las escuelas de primeras letras / por ___*, Madrid, Imprenta de Ruíz, 1808.

----- Segovia, Imprenta de Espinosa, 1813.

----- San Lúcar de Barrameda, Imprenta de D. Francisco de Sales del Castillo, 1818.

CRISTÓBAL Y JARAMILLO, Guillermo Antonio de: *Arte nuevo de ortología, gramática castellana, ortografía y calografía que para la instrucción de la juventud dispuso D. ___*, Maestro de primera educación por S.M. (que Dios guarde) en la Ciudad de Toledo, Veédor-Examinador de los de su Arte. / *Añádese el régimen, y método de Escuela, que observa dicho Profesor. / Con licencia*, En Toledo, por los herederos de Nicolás de Alcuanzano, 1793.

----- *Curso de gramática castellana en sólo ochenta días*, Madrid, Gerónimo Ortega, 1798.

----- *Lecciones de Gramática-Ortografía Castellana según y como lo enseña en su estudio D. ___*, Madrid, Gerónimo Ortega, 1800.

DELGADO Y MARÍN (DE JESÚS Y MARÍA), S.: *Elementos de gramática castellana, ortografía, caligrafía y urbanidad, para uso de los discípulos de las Escuelas Pías*, Madrid, Benito Cano, 1790.

----- *Nuevo Compendio de Gramática Castellana, Ortografía y Prosodia según las últimas decisiones de la Real Academia Española. Por preguntas y respuestas fáciles para uso de las Escuelas*, Madrid, Imp. de Collado, 1817.

DÍAZ DE SAN JULIÁN, A.: *Elementos de gramática castellana : dispuestos de modo que sirvan á los niños para hacer mayores y mejores progresos en lengua latina ú*

- otra cualquiera que quieran estudiar. Para uso de los discípulos de las Escuelas Pías*, Madrid, por Gómez Fuentenebro y Compañía, 1805.
- DIDEROT, D. & D' ALEMBERT: *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris, 1751.
- Dictionnaire de l'Académie Française, revu, corrigé et augmenté par l'Académie elle-même, cinquième édition*, Paris, Chez J. J. Smits et Ce, 1798
<hera.inalf.cnrs.fr/dictionnaires/ACADEMIE/>, mayo-julio 2003.
- DU MARSAIS, C. C.: *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*, Paris, Etienne Ganeau, 1722.
- ENCARNACIÓN, Fray D. de la: *Grammaire espagnole expliqué en françois*, Dovay, Baltasar Bellere, 1624.
- Encyclopaedia Britannica: or, a dictionary of arts and sciences, compiled upon a new plan*, Edimburgo, 1771, <www.classiclanguagearts.net/resources/universal-grammar.htm>, mayo 2002.
- Encyclopédie méthodique, ou par ordre de matières*, Paris, Panckoucke, 1782-1786
- Estatutos del Colegio Académico de Primeras Letras*, 22 de diciembre de 1780, Archivo Histórico Nacional, Consejos, lib. 1524 n. 77.
- Estatutos del Colegio Académico de Primeras Letras*, 22 de diciembre de 1780, Madrid, Isidoro Fernández Pacheco, 1781.
- Estatutos del Colegio Académico de Primeras Letras*, 22 de diciembre de 1780, *Novísima recopilación de las leyes de España*, vol. IV, libro VIII, título I, ley II.
- Examen de gramática, latinidad, rethórica y poesía, que ofrecen al publico los Cavalleros Colegiales de las Escuelas Pías de Lavapies, asistidos de su maestro... Andres de Jesu Christo, en los dias 24 y 25 del ... mes de septiembre de 1774*, Madrid, Imprenta de Pedro Marin, 1774.
- Exámenes de los alumnos del Real Estudio de Gramática-Ortografía castellana: establecido y regentado por el catedrático de primera educación Don Guillermo Antonio de Cristobal y Xaramillo*, Madrid, José Doblado, 1800
- Exámenes públicos de doctrina christiana, ortología, historia sagrada y de España, calografía, geografía, lengua castellana, latina y francesa, humanidades, retórica, poética y matemáticas a que se presentaran... los caballeros seminaristas del Colegio de Escuelas Pías del Avapies (sic)...* Madrid, Imprenta de Benito Cano, 1803.

Exercicios de doctrina cristiana, elementos de historia sagrada y de España, geografía, calografía, aritmética y dibujo, gramática castellana y latina, humanidades, retórica y poética á que se presentarán los caballeros seminaristas de las Escuelas Pías del Avapies, el día [25] de Mayo por la tarde a las [4] y los días [26, 27 y 28] por la mañana á las [9] y por la tarde a las[4], Madrid, Imprenta de la Viuda e hijo de Marin, 1800

Extractos de las Juntas Generales celebradas por la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País (1771), edición facsimilar de la Caja de Ahorros de San Sebastián, 1985, vol. IV.

FRANCIOSINI, L.: *Grammatica spagnuola ed italiana*, Ginebra, 1707.

FELIU DE LA VIRGEN MARÍA, Jacinto: *Elementos de Gramática Castellana, Ortografía y Calografía...*, Palma, Felipe Guasp, 1813.

GARCÉS, G.: *Fundamento del vigor y elegancia de la lengua Castellana*, Madrid, Vda. de Ibarra, 1791.

General utilidad nacida de particular aplicación : quinto examen público de los alumnos del curso de gramática-ortografía castellana..., Madrid, Jerónimo Ortega, 1800.

GIRARD: *[Les] vrais principes de la langue françoise*, facsimil de la edición de Paris, Le Breton, 1747, Genève, Droz, 1982.

GOBEYOS, A.: *Conversaciones críticas sobre el libro intitulado «Arte del Romance Castellano» publicado por el Reverendísimo Padre Benito de San Pedro...* Madrid, Imprenta de Sancha, 1780.

GÓMEZ ASENCIO, J. J.: *Antiguas gramáticas del castellano*, (comp. y estudio introductorio), Colección Clásicos Tavera, Digibis Publicaciones Digitales, Mapfre - Fundación Histórica Tavera, Madrid, 2001.

GONZÁLEZ CAÑAVÉRAS, J. A.: *Plan de Educación, o exposición de un nuevo método para estudiar las lenguas, geographía, cronología, historia, mathemáticas, filosofía, política, &c.*, Cádiz, Manuel Espionosa, 1787 [1782].

----- *Modo de enseñar las lenguas y ciencias que convienen a un noble bien educado o Plan de estudios con el método de estos en un seminario util para la juventud*, Madrid, Benito Cano, 1794.

GONZÁLEZ VALDÉS, J. A.: *Silabario teórico-práctico: dividido en tres listas, Con los nombres particulares de los sonidos diferentes de la voz para las articulaciones de casi todas las palabras escritas...*, Madrid, Joachin Ibarra, 1779

- *Ortopeia universal ó arte de pronunciar segun los principios físicos elementales de que depende el modo de articular, leer y escribir ... / demostrados con exemplos... en lengua griega, latina y española*, Madrid, Joachin Ibarra, 1785.
- *Silabario trilingüe para aprender á leer y escribir todos los sonidos simples elementales de la lengua Española, griega, y latina, y casi todas la sílabas de la primera: reducido y acomodado á toda clase de discípulos y maestros*, Madrid, Imprenta Real, 1785.
- *Problema resuelto en favor del mejor método de enseñar a leer en todas las lenguas defendido con autores griegos, latinos, españoles, y franceses / por D. Antonio Casero*, Madrid, D. Joachin Ibarra, 1785.
- *Gramática de la lengua latina y castellana. Dividida en sus quatro partes: Analogía, Etimología, Prosodia y Construcción, principios indispensables para entender una y otra con fundamento en todas sus edades, facilitados y combinados alternativamente los unos con los otros, con arreglo al uso de los escritores de prosa y verso, y en la Cédula real de 23 de junio de 1768*, Madrid, Imprenta Real, 1791.
- *Gramática completa grecolatina y castellana*, Madrid, Imprenta Real, 1798.
- HARRIS J. / THUROT, F. (trad): *Hermès ou recherches philosophiques sur la grammaire universelle*, edición de A. Joly, Genève, Librairie Droz, 1972 [1751 / 1798].
- HERRANZ Y QUIRÓS, D. N.: *Elementos de gramática castellana*, Madrid, 1815 (6ª impresión).
- HERVÁS Y PANDURO, L.: *Escuela española de sordomudos*, Madrid, Imprenta Real, 1795.
- *Catálogo de las lenguas de las naciones desconocidas*, Madrid, Imprenta de la Administración del Real Arbitrio de Beneficencia, 1800-1805.
- IBÁÑEZ DE LA RENTERÍA, J. A.: *Sobre la educación de la juventud en punto a estudios. Discurso que presentó a la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País en sus Juntas Generales de los años 1780, 81 y 85*, Madrid, Pantaleón Aznar, 1790.
- JIMÉNEZ PATÓN, B.: *Instituciones de la gramática española*, Baeza, Pedro de la Cuesta, 1614.
- JOVELLANOS, G. M. de: *Rudimentos de gramática castellana, circa 1795*, edición de Cándido Nocedal *Obras Publicadas e Inéditas de don Gaspar Melchor de*

- Jovellanos*, Madrid, M. Rivadeneyra, 1858 (Biblioteca de Autores Españoles, 46, Madrid, Atlas, 1963).
- *Obras en Prosa de don Gaspar Melchor de Jovellanos*, edición, introducción y notas de J. M. Caso González Madrid, Castalia, 1970.
- *Obras Completas de don Gaspar Melchor de Jovellanos*, tomo VI, *Diarios*, edición de J. M. Caso González, Oviedo, Instituto Feijoo de Estudios del siglo XVIII- Ayto. de Gijón, 1994.
- LANCELOT, C.: *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu temps la langue latine*, París, Imprimerie d' Antoine Vitré, 1754.
- *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu temps la langue espagnole*, París, Pierre Le Petit, 1660; edición facsimilar e introducción de Eulalia Hernández e Isabel López, Murcia, Universidad, 1991.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, C.: «Discurso acerca de la gramática general», *Memorial Literario, Instructivo y Curioso de la Corte de Madrid*, diciembre 1789, pp. 546-558.
- *Discurso en que se exponen los fundamentos lógicos de la Gramática de todas las lenguas con el método de aprenderlas analítica y sintéticamente contraído principalmente a la castellana y la latina*, Sevilla, Hijos de Hidalgo González de la Bonilla, 1796.
- LUNA, J. de: *Arte breve, y compendiosa para aprender a leer, escribir, pronunciar, y hablar la Lengua Española*, Londres, Iuan Guillermo, 1623.
- MARTÍNEZ ALCALDE, M. J.: *Textos clásicos sobre Historia de la Ortografía Castellana*, (comp. y estudio introductorio), Colección Clásicos Tavera, Digibis Publicaciones Digitales, Mapfre - Fundación Histórica Tavera, Madrid, 1999.
- MARTÍNEZ GÓMEZ GAYOSO, B.: *Gramática de la Lengua Española reducida a breves Reglas y fácil método para instrucción de la juventud*, Madrid, Gabriel Ramírez, 1769 [1743].
- MARTÍNEZ MARINA F.: *Ensayo histórico-crítico sobre el origen y progresos de la lengua señaladamente del romance castellano*, en *Memorias de la Real Academia de la Historia*, tomo IV, Madrid, Imprenta de Sancha, 1793.
- MATA Y ARAUJO, L. de: *Nuevo epítome de Gramática Castellana, o verdadero y sencillo método de enseñar el castellano por principios generales a la filosofía común de las lenguas, arreglado también a la latina para facilitar su estudio*, Madrid, Imprenta de la Administración del Real Arbitrio de la Beneficencia, 1805.

- MAYANS Y SISCAR, G.: *Reglas de Ortografía de la lengua castellana, compuestas por el Maestro Antonio de Lebrija, Chronista de los Reyes Catholicos. Hizolas reimprimir añadiendo algunas reflexiones Don Gregorio Mayans i Siscar*, Madrid, Juan de Zúñiga, 1735 [1517]; edición facsimilar con estudio preliminar de A. Roldán y A. Esteve, Murcia, 1992.
- *Orígenes de la lengua española*, edición facsimilar, Valencia, Librería París-Valencia, 1988 [1873 / 1737].
- *Abecé español*, estudio, edición y notas de M. J. Martínez Alcalde, Madrid, Arco-Libros, 1991.
- MAYMÓ, J. A. (trad.) / VERNEY, L.: *Verdadero Método de estudiar para ser útil a la República y a la Iglesia*, Madrid, J. Ibarra, 1760.
- MÍNGUEZ DE SAN FERNANDO, L.: *Enciclopedia Metódica. Diccionario de gramática y literatura traducido del francés al castellano, ilustrado y aumentado por __*, Madrid, Sancha, 1788.
- MIRANDA, G.: *Osservationi della lingua castigliana*, Venecia, Imprenta de Iván Jolito, 1566.
- MOLES, J.: *Educación y estudios de los niños, y niñas, y jóvenes de ambos sexos, que escribió en francés el señor Carlos Rollin*, Madrid, Manuel Martí, 1781.
- MORA Y CATALÁ, J.: «Observaciones sobre los principios elementales de la historia», *Memorias de la Real Academia de las Buenas Letras de Barcelona*, Vol. I, Barcelona, Francisco Suriá, 1956.
- MORALES, J. I.: *Comentario de. D. ___ al excelentísimo señor don Joseph de Mazarredo sobre la enseñanza de su hija*, Madrid, Sancha, 1796.
- MUÑOZ ÁLVAREZ, A.: *Gramática de la lengua castellana: ajustada á la latina para facilitar su estudio / por Agustín Muñoz Alvarez*, Sevilla, Imprenta de Vázquez y Viuda de Hidalgo, 1793.
- *Gramática de la lengua castellana: ajustada á la latina para facilitar su estudio, 2ª edición corregida y mejorada por su autor, y aumentada con una noticia preliminar de las Humanidades, y un apéndice sobre el genio, idiotismos, edades y autores célebres de la lengua castellana, por D. Joseph Garci-Pérez de Vargas*, Sevilla, Juan de la Puerta, 1799.

- NEBRIJA, E. A.: *Introducciones latinas contrapuesto el latín al romance*, Madrid, Ibarra, 1773 [1492].
- *Gramática Castellana*, edición de A. QUILIS, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, 1989 [1492].
- *Introducciones latinae*, Caesaraugusta, Petrus Bernuz, 1549 [1481].
- NIPHO, M. [RUIZ DE URIBE, M.]: «Comentario sobre el *Plan raisonné d' éducation publique pour ceci que regarde la parti des études*, de M. Colomb (Avignon, 1762)», *Diario extranjero, noticias importantes y curiosas para los verdaderos apasionados (sic) de artes y ciencias...*, Madrid, Imprenta de Gabriel Ramírez, 12 de abril de 1763, pp. 15-20.
- «Reseña del *Dictionnaire de Trevoux*», *Diario extranjero...*, Madrid, Imprenta de Gabriel Ramírez, 31 de mayo de 1763, pp. 129-130.
- «Reseña de la *Orthografía de Douchet*», *Diario extranjero...*, Madrid, Imprenta de Gabriel Ramírez, 31 de mayo de 1763, pp. 131-132.
- *Correo General de España*, Madrid, Miguel Escribano, 21 de septiembre de 1770.
- (trad.) / CARACCIOLO, M. de: *El verdadero mentor ó Educación de la nobleza*, Madrid, Miguel Escribano, 1783 [1756].
- NTLLE, *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*, <www.rae.es> abril 2002 – junio 2004.
- LOUDIN, C.: *Grammaire espagnolle expliqvee en François*, Paris, Marc Orry, 1606.
- PAÚL DE SAN JUAN BAUTISTA, A. [SAN PEDRO, B. de]: *Gramática de la lengua latina nuevamente dispuesta e ilustrada para uso de la Escuelas*, Valencia, Imprenta de Benito Monfort, 1769.
- PALAFIX Y MENDOZA, J. DE: *Breve tratado de escribir bien y de la perfecta orthographia*, Zaragoza, Herederos de Diego Darner, 1679.
- PICHÓ Y RIUS, P.: *Principios de Gramática General*, Valencia, Yernos de José Esteban, 1813.
- PICORNELL, J.: *Discurso Teórico-Práctico sobre la educación de la infancia dirigido a los padres de familia*, Salamanca, García Rico, 1786.
- Plan del modo i medios convenientes i proporcionados para el gobierno del Real Seminario de Nobles... cuyo Plan se ha formado de orden del Real Consejo... del 13 de diciembre de 1770*, Archivo Municipal de Valencia, Serrano Morales, 6821.

- PLUCHE, A.: *La mécanique des langues et l'art de les enseigner*, Paris, Vda. de Estienne e hijos, 1751.
- PORCELL, J.A. (Trad.) / MORVEAU, G. de: *Tratado de Educación pública con la planta de un colegio... traducido del francés por D. Josef Antonio Porcél, Canónigo de la Colegiata del Salvador de Granada*, Madrid, Joachin Ibarra, 1768.
- PUIG, S.: *Rudimentos de Gramática Castellana que por disposición del Ilustrísimo Señor Don Josef Climent, Obispo de Barcelona, del Consejo de S.M. &c. Se han de enseñar en el Colegio Episcopal Tridentino...*, Barcelona, Thomás Piferrer, 1770.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de Autoridades (Diccionario de la Lengua Castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua)*, Madrid, Francisco del Hierro, 1726-1739; edición facsimilar, Madrid, Gredos, 1979.
- *Orthographia Española*, Imprenta de la Real Academia, 1741.
- *Ortografía de la Lengua Castellana*, Madrid, Gabriel Ramírez, 1754.
- *Gramática de la Lengua Castellana*, Madrid, Joaquín Ibarra, 1771; edición facsimilar, con introducción y apéndice documental, de Ramón Sarmiento, Madrid, Editora Nacional, 1984.
- *Gramática de la Lengua Castellana*, Madrid, Viuda de Ibarra, 1796 (4º ed. corregida y aumentada).
- Real Cédula de S.M. y Señores del Consejo por la que se aprueban los Estatutos de la Sociedad Económica de Amigos del País, con lo demás que se expresa a fin de promover la agricultura, industria y oficios*, Madrid, Pedro Marín, 1775.
- Real Orden de 31 de enero de 1801 oficializando la obra de Torío de la Riva*, Archivo Histórico Nacional, Cons. Lib. 1500, nº 80.
- Real Seminario de Vergara: Programa de su colegio y enseñanzas académicas y especiales*, Bilbao, Juan E. Delmas Hijo, 1852; ed. de Bulego Birtuala para la colección electrónica de la Biblioteca de Koldo Mitxelena Kulturunea <www.gipuzkoa.net/kultura/km>, julio 2004.
- REAL SOCIEDAD ECONÓMICA DE SEVILLA: *Prospecto y plan de una clase de humanidades que establece la Real Sociedad Económica de Sevilla*, Sevilla, Viuda de Hidalgo y Sobrino, 1804.

- RESTAUT, P.: *Principes généraux et raisonnés de la grammaire françoise*, Paris, J. Desaint, 1730.
- 8ª edición, Paris, Vda. de Lottin & J. H. Butard, 1758.
- 11ª edición, Paris, Lottin, 1770.
- RUBEL Y VIDAL, J.: *Reglas de escribir bien : sacadas de los mejores autores modernos para uso de los discípulos de la escuela de primeras letras regentada por don Juan Rubel*, Barcelona, por Francisco Generas, 1792.
- *Lecciones de ortografía castellana en verso de asonantes, dispuestas con arreglo a la doctrina de la Real Academia Española*, Barcelona, Sierra y Oliver [circa 1795].
- *Discurso hecho por Don Juan Rubel y Vidal, director primero del Colegio Académico de primeras letras, que baxo la invocación de san Casiano y en virtud de Real Decreto de S. M. y del Supremo Real Consejo de Castilla, se estableció en la ciudad de Barcelona, en 19 de abril y se pronunció en el acto de dicho establecimiento*, [s.l., s. n., 1795 o post.].
- *Compendio de gramática en lengua castellana, dispuesto en preguntas y respuestas. Y con arreglo a la quarta edición de la Gramática que la Real Academia Española publicó en el año próximo pasado de 1796, por D. __, Maestro Profesor de primera educación y Revisor de Letras*, Barcelona, Sierra y Martí, 1797.
- SÁNCHEZ, S. (ed.): *Colección de Pragmáticas, Cédulas, Provisiones, Autos Acordados y otras providencias generales*, Madrid, Imprenta de Vda. e hijo de Marín, 1803, 3ª edición.
- SANCHIS ABELLA, J.: *Principios de Gramática Castellana y Latina para el uso del aula de la villa de Castellón de la Plana*, Valencia, Hermanos de Orga, 1795.
- *Explicación de los principios de la gramática castellana y latina, conocimiento de las palabras en castellano y latín, modo de hallarlas en el manejo de diccionarios y ordenarlas, hablando, escribiendo y traduciendo, y la noticia de los guarismos romanos y arábigos*, Valencia, Francisco Burguete, 1795.
- *Principios de Sintaxis figurada de construcción, para el uso del Aula de Castellón de la Plana*, Valencia, Francisco Burguete, 1797.
- SANFORD, J.: *An entrance to the spanish tongue*, Londres, Th. Haueland, 1611.
- SAN PEDRO (FELIU), B. de: *Academia literaria... en honor de la Solemne Canonización de... San José de Calasanz*, Valencia, Benito Monfort, 1767.

- *Arte del Romance Castellano dispuesta según sus principios generales y el uso de los mejores autores*, Valencia, Imprenta de Benito Monfort, dos volúmenes, 1769.
- *Arte del Romance Castellano*, edición facsimilar en CD-rom, con introducción y estudio de la obra en formato de libro de M. I. López Martínez, y E. Hernández Sánchez, Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2001 [1769].
- SCIO, F.: *Método uniforme para las escuelas de Castilla: deletrear, leer, escribir, aritmética, gramática castellana y ejercicio de doctrina cristiana, como se practica por los padres de las Escuelas Pías*, Madrid, Pedro Marín, 1780.
- SIMÓN ABRIL, P.: *Apuntamientos de como se deben reformar las doctrinas y la manera de enseñallas, para reducillas a su antigua entereza y perfección; de que con la malicia del tiempo, y con el demasiado deseo de llegar a los hombres presto a de tomar las insignias dellas, han caido; hechos al Rey Nuestro Señor (Don Felipe II) por el Doctor Pedro S. A.*, BAE, tomo LXV, Madrid, 1953, pp. 293-300.
- TERREROS, E. (trad.) / PLUCHE, A.: *Carta a un padre de familia*, Madrid, Gabriel Ramírez, 1754.
- *Paleografía española*, Madrid, Imprenta de Joaquín Ibarra, 1758 [1755].
- *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes a las tres lenguas francesa, latina e italiana*, Madrid, Viuda de Ibarra, 1786-1793; edición facsímil con presentación de M. Alvar Ezquerra, Madrid, Arco-Libros, 1987.
- TEXEDA, J.: *Gramática de la lengua española*. Edición y estudio introductorio de J. M. Lope Blanch, México, UNAM, 1979.
- TORÍO DE LA RIVA, Torcuato: *Arte de escribir por reglas y con muestras, según la doctrina de los mejores autores antiguos y modernos, extranjeros y nacionales: Acompañado de unos principios de Aritmética, Gramática y Ortografía castellana, Urbanidad y varios sistemas para la formación y enseñanza de los principales caracteres que se usan en Europa*, Madrid, Viuda de Ibarra, 1798.
- *Ortología y diálogos de caligrafía, aritmética, gramática y ortografía dispuestos por D. Torcuato Toria de la Riva*, Madrid, [s.n.], 1801 (Imp. de la Vda. de Ibarra).

- *Ortología y diálogos de caligrafía, aritmética, gramática y ortografía castellana: para uso de los seminarios y escuelas públicas del reyno, dispuestos por don Torcuato Torío de la Riva*, Madrid, Imprenta de la viuda de Ibarra, 1804
- TRAGGIA, J. de: *Idea de una feliz revolución literaria*, 1791, mss. 9-5231, Real Academia de la Historia.
- VARGAS PONCE, J.: *Declamación contra los abusos introducidos en el castellano, presentada y no premiada en la Academia Española, año de 1791: síguela una disertación sobre la lengua castellana y la antecede un diálogo que explica el designio de la obra*, Madrid, Imprenta de la Viuda de Ibarra, 1793.
- VAYRAC, J. De: *Nouvelle Grammaire Espagnolle pour apprendre facilement et en peu de temps à bien parler, lire et écrire la Langue Castellane*, Paris, P. Witte, 1714 [1708].
- VELÁZQUEZ, L. J.: *Ensayo sobre los alphetos de las letras desconocidas que se encuentran en las más antiguas medallas y documentos de España*, Madrid, Imprenta de A. Sanz, 1752; edición facsimilar, Valencia, Librería París-Valencia, 1992.
- *Orígenes de la poesía castellana*, Málaga, 1797 [1754].
- VILLALÓN, C. de: *Gramática Castellana : Arte breue y compendiosa para saber hablar y escreuir en la lengua Castellana congrua y decentemente*, Anveres, Guillermo Simon, 1558.
- VILLAR, J.: *Arte de la lengva española redvcida a reglas y preceptos de rigurosa gramatica*, Valencia, Francisco Verengel, 1651.
- VIÑAZA, C. de la: *Biblioteca histórica de la filología castellana*, Madrid, Imprenta de Manuel Tello, 1893; edición facsimilar, Madrid, Atlas, 1978 (3 vol.).
- ZAMORA, B. A. de: *Gramática general o introducción al estudio de todas las Lenguas*, manuscrito M/92 de la Biblioteca de la Universidad de Salamanca.

2. FUENTES SECUNDARIAS¹

- AARSLEFF, H.: *Da Locke a Saussure. Saggi sullo studio del linguaggio e la storia delle idee*, Bologna, Il Molino, 1984 [1982].
- ABAD LICERAS, J. M. y E. CARMONA: *Leyes de normalización y política lingüística (anotadas con jurisprudencia y legislación)*, Madrid, Universidad Europea-CEES Editores, 1999.
- ABAD NEBOT, F.: «Materiales para la historia del concepto de ‘Siglo de Oro’ en la literatura española», *Analecta Malacitana*, III/2, 1980, pp. 309-330
- «Otras notas sobre el concepto ‘Siglo de Oro’», *Analecta Malacitana*, IV/1, 1983, pp.177-178.
- «Las ideas lingüísticas en el siglo XVIII: Don Gregorio Mayans», *Symbolae L. Michelena Septuagenario Oblatae*, Vitoria, 1985, pp. 763-772.
- «Sobre el concepto literario de ‘Siglo de Oro’: su origen y su crisis», *Anuario de Estudios Filológicos*, IX, Universidad de Extremadura, Cáceres, 1986, pp. 13-22.
- «La constitución de las ciencias humanas en el siglo XVIII español», en *Actas del Congreso Internacional sobre Carlos III y la Ilustración*, Vol. III, Madrid, CSIC-Ministerio de Cultura, 1989, pp. 461-474.
- Actas del Congreso Internacional sobre «Carlos III y la Ilustración»*, tres volúmenes, Madrid, Ministerio de Cultura-CSIC, 1989.
- AGUILAR, F.: *La Universidad de Sevilla en el siglo XVIII. Estudio sobre la primera reforma universitaria moderna*, Madrid, 1969.
- *La prensa española en el siglo XVIII. Diarios, revistas y pronósticos*, Madrid, 1978.
- «Los Reales Seminarios de Nobles en la política ilustrada española», *Cuadernos Hispanoamericanos*, 356, 1980, pp. 329-349.
- *Bibliografía de autores españoles del siglo XVIII*, Madrid, CSIC, 1984.

¹ Las fuentes electrónicas se citan con el nombre del autor, el título del trabajo, el nombre de la web o revista electrónica, la dirección (http) y el mes y año de la consulta. Si la consulta ha sido reiterada (v. gr., proyecto Manes, Gallica, RAE, etc.) se dan la fecha de inicio y la de finalización.

- «Entre la escuela y la universidad: La enseñanza secundaria en el siglo XVIII», *La educación en la Ilustración española. Revista de educación*, n° extraordinario, 1988, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 225-243.
- «La política docente», *Historia de España. La época de la Ilustración: el Estado y la cultura (1759-1808)*, tomo XXXI, vol. I, Madrid, Espasa-Calpe, 1988, pp. 439-451.
- (ed.): *Historia literaria de España en el siglo XVIII*, Madrid, Trotta - CSIC, 1996.
- ALARCOS GARCÍA, E.: «La doctrina gramatical de Gonzalo de Correas», en *Boletín del Seminario de estudios de Literatura y Filología* (Universidad de Valladolid, 1, fasc. 1º, 1940-41 (reproducido en *Homenaje*, I, pp. 81-67).
- ALBIÑANA, S.: *Universidad e Ilustración. Valencia en la época de Carlos III*, Valencia, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació, Universitat de València, 1988.
- ALMELA PÉREZ, R.: *Apuntes gramaticales sobre la interjección*, Murcia, Universidad de Murcia, 1982.
- ALONSO, A.: *Castellano, español, idioma nacional*, Buenos Aires, Losada, 1943 (2ª edición).
- *De la pronunciación medieval a la moderna en español*, Madrid, Gredos, 1976 (2ª edición, 1ª reimpresión), 2 vol.
- ALONSO CORTÉS, A.: *La exclamación en español. Estudio sintáctico y pragmático*, Madrid, Minerva, 1999.
- ÁLVAREZ DE MORALES, A.: *La Ilustración y la reforma de la Universidad en la España del siglo XVIII*, Madrid, Instituto de Estudios Administrativos, 1971.
- ANDIOC, R.: «Notas a la primera enseñanza en Madrid a finales del siglo XVIII», en *El siglo que llaman ilustrado [Homenaje a Francisco Aguilar Piñal]*, Madrid, CSIC, 1996, t. I, pp. 73-85.
- ANDREU, A.: *Ilustración e ilustraciones*, Valencia, Universidad Politécnica, 1997.
- ARBUÉS, J. (ed.): *Gran Enciclopedia de España*, Zaragoza, 1991.
- ARIZA, M.: *Manual de fonología histórica del español*, Madrid, Síntesis.
- ASENSIO, E.: «La lengua compañera del imperio. Historia de una idea de Nebrija en España y Portugal» en *RFE*, XLIII, 1960, p. 399-413.
- AUROUX, S.: «L'histoire de la linguistique», *Langue Française* 48, 1780, pp. 7-15.
- «La teoría de los tiempos en la gramática general francesa (Beauzée y Desttut de Tracy)», *Estudios de Lingüística*, 3, 1985-86, pp. 287-312.

- «La grammaire général et les fondements philosophiques des classes de mots», *Langages*, 92, 1988, pp. 79-91.
- «Actes de pensée et actes linguistiques dans la grammaire général», *HEL*, 8/2, pp. 105-120.
- «L'Adjectif et la catégorie des déterminants: l'apport de Beauzée», *HEL*, 14/1, 1992, pp. 159-179.
- *La révolution technologique de la grammatisation*, Paris Mardaga, 1994.
- *La raison, la langue, la norme*, Paris, PUF, 1998.
- AYMES, J.R., et al. (eds.): *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle à nos jours: politiques éducatives et réalités scolaires. Actes du Colloque de Tours*, Tours, Université, 1986.
- BAHNER, W.: *La lingüística española del Siglo e Oro. Aportaciones a la conciencia lingüística en la España de los siglos XVI y XVII*, Madrid, Ciencia Nueva, 1966.
- BALIBAR, R. y D. LAPORTE: *Le Français national*, Paris, Hachette, 1974.
- *Burguesía y lengua nacional*, Barcelona, Avance, 1974.
- BALIBAR, R.: *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des carolingiens à la République*, Paris, PUF, 1985.
- BARTOLOME, B. (ed.): *Historia de la acción educativa de la Iglesia en España*, Madrid, Editorial católica, 1995.
- BAS, N.: *Antología de textos de la Ilustración valenciana*, Valencia, Alfons el Magnànim, 1998.
- BATLLORI, M.: *La cultura hispano-italiana de los jesuitas expulsos. Españoles-hispanoamericanos, filipinos (1767-1814)*, Madrid, Gredos, 1966.
- *La Il·lustració*, Valencia, Tres i Quatre, 1997.
- BAUDIOT, M.: *Jovellanos et la linguistique*, Paris, Fac. des Lettres, 1965.
- BIDART, P.: «'Ilustración' et question linguistique en Pays Basque», *Mélanges de la Casa Velázquez*, XII, 1986, pp. 325-344.
- BIERBACH, C.: «¿La lengua compañera del imperio o la filología compañera del imperialismo?», *Minorisation linguistique et interaction*, Universidad de Neuchatel, 1989, pp. 217-232.
- BLACK, J.: *La Europa del siglo XVIII (1700-1789)*, Madrid, Akal, 1997 [1990].

- BLAS GUERRERO, A.: *Nacionalismos y naciones en Europa*, Madrid, Alianza, 1995 [1994].
- BLECUA, J. M.: «Notas sobre la puntuación española hasta el Renacimiento», en *Homenaje a Julián Marías*, Madrid, Espasa-Calpe, 1984, pp. 128-130.
- BOSCH, M. D.: «Algunos aspectos de la educación en la prensa española del siglo XVIII (1755-1775)», *Actas del III Coloquio de Historia de la Educación (Educación e Ilustración en España)*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1984, pp. 18-32.
- BOSQUE, I.: «La investigación gramatical sobre el español. Tradición y actualidad», HENRÍQUEZ, M. C. y M. A. ESPARZA: *Estudios de Lingüística*, Vigo, Departamento de Filología Española, Universidad de Vigo, 1997, pp. 9-37.
- BREVA, M.: «La teoría gramatical del Brocense en los siglos XVII y XVIII», *REL*, 10, 1980, pp. 351-371.
- BURSILL-HALL, G. L.: *Speculative grammars of the Middle Ages. The doctrine of «Partes orationis» of the modistae*, La Haya, Mouton, 1975.
- CABRERA, C.: «Reflexiones sobre el valor musical del castellano en los tratadistas del siglo XVIII», en A. ALONSO *et al.* (eds.): *Actas del III Congreso Internacional de Historia de la lengua Española*, Madrid, Arco-Libros, 1996, pp. 633-652.
- CALA, R.: «Materiales pedagógicos para la enseñanza de la lengua castellana en Catalunya» (ss. XVIII-XIX), ESPARZA, M. A. *et al.* (eds.): *Actas del III Congreso Internacional de la SEHL*, Hamburg, Helmut Buske Verlag, 2002, pp. 35-44.
- CALASANZ RABAZA: *Historia de las Escuelas Pías en España*, Madrid, 1917, vol. II, pp. 342-347.
- CALERO, M. A.: «La relación género gramatical-sexo biológico desde Nebrija hasta 1771», *Actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística «Nebrija, V Centenario»*, Murcia, Universidad de Murcia, 1994, pp. 121-140.
- CALERO VAQUERA, M. L.: *Historia de la gramática española (1847-1920)*. De A. Bello a R. Lenz, Madrid, Gredos, 1986.
- «Métodos de enseñanza gramatical en la tradición: propuesta de nueva disciplina», CORRALES, C. *et al.* (eds.): *Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística*, *Actas del IV Congreso de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, vol. I, Madrid, Arco-Libros, 2004, pp. 317-326.
- CAPITÁN, A.: *Historia de la Educación en España, I. De los orígenes al Reglamento General de Instrucción Pública de 1821*, Madrid, Dykinson, 1991.

- CARRERA DE LA RED, A.: *El 'problema de la lengua' en el Humanismo renacentista español*, Valladolid, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, 1988.
- CARRILLO, P.: «Sintaxis figurada: conceptos y fuentes bibliográficas», *Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, Vol 8, 2004 <www.um.es/tonosdigital/> diciembre 2004.
- CASADO, M. et alii (eds.): *Scripta Philologica in memoriam Manuel Taboada Cid*, vol I, A Coruña, Universidade da Coruña, 1996.
- CASO, J.: *Jovellanos*, Barcelona, Ariel, 1998.
- CATACH, N.: *L'Orthographe*, Paris, Presses Universitaires de France, 1978.
- CHECA, J.: «Elogio de la lengua española en Capmany», *RFE*, LXIV, 1989, pp. 131-151.
- «Paralelos de lenguas en el siglo XVIII: de Feijoo a Vargas Ponce (1726-1793)», *Revista de Literatura*, 106, tomo LIII, 1991, pp. 485-151.
- CHERVEL. A.: «Rhétorique et Grammaire: petite histoire du circonstantial», *Langue Française*, 41, 1974, pp. 5-19.
- ... *il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1977.
- *La culture scolaire: une approche historique*, Paris, Belin, 1998.
- CHEVALIER, J.C.: «La grammaire générale et la pédagogie au XVIII^e siècle», *Le Français Moderne*, 40, pp. 40-51.
- CHISS, J. P.: «La grammaire entre théorie et pédagogie», *Langue Française*, 41, 1974, pp. 49-59.
- COLLINOT, A. Y F. MAZIERE: *Le français à l'école, un enjeu historique et politique*, Paris, Hatier, 1999.
- COLOMBAT, B.: «Le traitement syntaxique du cas dans les grammaires latines de la Renaissance et du XVI^e siècle», *HEL*, 20/2, 1998, pp. 19-34.
- CONTAMINA, C. de la: «Elogio del socio M. R. P. Benito San Pedro de San Pedro, leído en 1801 por el Conde de la Contamina», *Sociedad Valenciana*, Valencia, imprenta de B. Monfort, 1802.
- COTARELO Y MORI, E.: *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles*, Madrid, Tipografía de la *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*, 1913, vol. I

- *Catálogo de las obras publicadas por la Real Academia Española*, Madrid, Tipografía de la Revista de Archivos, 1928.
- CUEVA, D.: «Benito Feliu de San Pedro», en VILÁ, C. y L. M. BANDRÉS: *Diccionario Enciclopédico Escolapio*, Salamanca, Ediciones calasancianas, 1983, vol. II (Biografías de escolapios).
- DE CLERCQ, J. y P. SWIGGERS: «Le terme ‘complement’ au XVIII^e siècle: remarques sur un concept gramatical», *Travaux de Linguistique et de Philologie*, Strasbourg-Nancy, Klincksiek, 1990, pp. 55-61.
- DELASALLE, S. y J.C. CHEVALIER: *La linguistique, la grammaire et l'école, 1750-1914*, Paris, Arnauld Colin, 1986.
- DELASALLE, S. y F. MAZIÈRE: «La liste dans le développement des grammaires», *HEL*, 24/1, 2002, pp. 65-92.
- DEMERSON, P. y F. AGUILAR: *Las Sociedades Económicas de Amigos del País en el siglo XVIII. Guía del investigador*, San Sebastián, 1974.
- DÍAZ HORMIGO, M. T.: «El ‘género’ del sustantivo según las gramáticas españolas de la tradición», *Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco-Libros, 1999, pp. 219-231.
- «El accidente gramatical número del sustantivo en las gramáticas de la tradición lingüística española», *Estudios de Lingüística General, Actas del II Simposio de Historiografía Lingüística*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la U. de Córdoba, 1998, pp. 209-228.
- DOMÍNGUEZ CAPARROS, J.: «La Gramática de la Academia del siglo XVIII», *RFE*, 58, 1976, pp. 81-108.
- DOMÍNGUEZ ORTIZ, A.: *Carlos III y la España de la Ilustración*, Madrid, Alianza, 1988.
- DONZÉ, R.: *La gramática general y razonada de Port-Royal. Contribución a historia de las ideas gramaticales en Francia*, Buenos Aires, Eudeba, 1970.
- DORTA, J.: *Modos y tiempos del verbo en la tradición gramatical hispánica: desde Nebrija hasta Bello (1492-1860)*, Microficha de tesis doctoral, La Laguna, Universidad, 1987.
- EBERENZ, R.: «Castellano antiguo y español moderno: reflexiones sobre la periodización en la historia de la lengua», *RFE*, 71, 1991, pp. 9-106.
- ECHENIQUE, M. T.: «Campomanes y el proyecto de un gran diccionario vasco», *Symbolae L. Michelena Septuagenario Oblatae*, 1985, pp. 1089-195.

- «Protohistoria de la lengua española», LAKARRA, J. A. (ed.): *Memorial L. Mitxelena Magistri Sacrum*, Anejos del ASJU, XIV, San Sebastián, Diputación Foral de Guipúzcoa, 1991, pp. 33-39.
- Educación e Ilustración en España, Actas del III Coloquio de Historia de la Educación* Barcelona, Universidad de Barcelona, 1984.
- ENCISO, L. M., et al.: *Historia de España*, vol X, *Los Borbones en el siglo XVIII (1700-1808)*, Madrid, Gredos, 1991.
- ESCAVY, R.: *El pronombre. Categorías y funciones pronominales en la teoría gramatical*, Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 1987.
- «Aspectos de la aportación hispánica a la teoría del pronombre», en *Historiographia Linguistica*, 14/3, 1987, pp. 243-264.
- ESCOLANO, A.: *Educación y Economía en la España Ilustrada*, Madrid, M.E.C., 1988.
- (dir.): *Leer y escribir en España: doscientos años de alfabetización*, Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez, 1992.
- ESPARZA, M. A.: «Una interpretación de la Gramática Castellana de Nebrija a la luz de la tradición gramatical escolar» en *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios latinos*, Madrid, Editorial Complutense, 1993, pp. 149-180.
- «Trazas para una historia de la gramática española», CASADO, M. et alii (eds.): *Scripta Philologica in memoriam Manuel Taboada Cid*, A Coruña, Universidade da Coruña, 1996, vol. I, pp. 47-71.
- «De antiguos y modernos: 'Gramática tradicional', tradición gramatical y análisis gramaticográfico», CORRALES, C. et al. (eds.): *Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística, Actas del IV Congreso de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, vol. I, Madrid, Arco-Libros, 2004, pp. 455-468.
- ESTEBAN, L.: «Las obras 'ilustradas' sobre educación y su recepción en España», *La educación en la Ilustración española. Revista de educación*, nº extraordinario, 1988, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 135-160.
- ESTEVE, A.: *Contribución al estudio de las ideas ortográficas en España*, Murcia, Universidad, 1977 [resumen de tesis doctoral].
- *Estudios de teoría ortográfica del español*, Murcia, universidad, 1982.
- ETIENVRE, F.: *Rhetorique et patrie dans l'Espagne des lumières. L'oeuvre linguistique d'Antonio de Capmany (1742-1813)*, Paris, Honoré Champion, 2001.

- FAUBELL, V.: *Acción educativa de los escolapios en España (1733-1845)*, Madrid, Fundación Santa María- Instituto universitario «Domingo Lázaro» de la Universidad Pontificia de Comillas, 1987.
- FERAZ, M.: «La enseñanza en España durante el Antiguo Régimen (s. XVIII). El ejemplo periférico insular de Gran Canaria, como fraude de la Ilustración a la educación popular», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, n° 18, mayo-agosto 2003 <www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta18/18invest2.pdf> Consultada en junio 2004.
- FERNÁNDEZ, R.: *La España de los Borbones. Las reformas del siglo XVIII*, Cuaderno n° 18 de la colección *Historia de España de Historia 16, Temas de Hoy*, Madrid, SGEL, 1996.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M. et al. (eds.): *Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco-Libros, 1999.
- FERRANDO, A y M. NICOLÀS: *Panorama d'història de la llengua*, Valencia, Tàndem, 1997 [1993].
- FERRER, F.: *La persecució política de la llengua catalana*, Barcelona, Edicions 62, 1986 [1985].
- FERRER BENIMELI, J. A.: «Carlos III y la expulsión de los jesuitas», en *Actas del Congreso Internacional sobre «Carlos III y la Ilustración»* (Vol. I, *El rey y la monarquía*), Madrid, Ministerio de Cultura-CSIC, 1989, pp. 239-259.
- FILGUEIRA, M. A.: «Lengua materna y educación en fray Martín Sarmiento», en *Estudios dedicados a Fr. Martín Sarmiento. Artigos tirados dos Cuadernos de Estudios Gallegos*, Santiago de Compostela, CSIC – Instituto «Padre Sarmiento», 1995 [1972].
- FISHMAN, J.: *Advances in language planning*, La Haya - Paris, Mouton, 1974.
- FLORENSA, J.: «Reforma de la universidad de Valencia a fines del siglo XVIII y el P. Felíu», *Analecta Calasanctiana*, 13, 1965, pp. 81-107.
- «Hacia el plan Blasco. Reforma de la Universidad de Valencia en 1787», *Analecta Calasanctiana*, 15, 1966, pp. 105-127.
- «Un hombre de la Ilustración a través de la Sociedad de Amigos del País de Valencia», *Analecta Calasanctiana*, 18, 1967, pp. 239-302.
- «Familiares del P. Benito Felíu de San Pedro (1732-1801)», *Analecta Calasanctiana*, 47, 1982, pp. 307-317.

- FRIES, D.: «*Limpia, fija y da esplendor*». *La Real Academia Española ante el uso de la lengua (1713-1973)*, Madrid, S.G.E.L., 1989.
- FROLDI, R.: «Aportaciones críticas sobre la historiografía de la cultura y la literatura españolas del XVIII», en *NRFH*, XXXIII, 1989, pp. 59-71.
- FOURNIER, J. L.: «Le traitement des exemples dans le discours grammairien de l'âge classique, un cas limite d'autonymie», <www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/autonymie/theme3/fournierjm.pdf>, agosto 2002.
- FUERTES, M.: «Estado de la cuestión en los estudios sobre Lorenzo Hervás y Panduro», ESPARZA, M. A. et al. (eds.): *Actas del III Congreso Internacional de la SEHL*, Hamburg, Helmut Buske Verlag, 2002, pp. 513-523.
- «Aproximación a la corriente historicista en la lingüística española del siglo XVIII», VILLAYANDRE, M (ed.): *Actas del V Congreso de Lingüística General*, Madrid, Arco-Libros, 2004, pp.1087-1098.
- «Lingüística e historia en el siglo XVIII», *I Jornadas Monográficas de la AJIHLE*, Valencia, 12 y 13 de diciembre de 2002 [en prensa].
- *Las ideas lingüísticas de Hervás y Panduro (1735-1809)*, Valladolid, Tesis doctoral en preparación.
- Fundación Foro Jovellanos del Principado de Asturias <www.jovellanos.org> , marzo-abril 2002.
- FUSI, J. P.: *España. La evolución de la identidad nacional*, Madrid, Temas de hoy, 2000.
- FUSTER, J.: «Art de castigar als vençuts», *Heretgies, revoltes i sermons. Tres assaigs d'història cultural*, Barcelona, Biblioteca selecta, 1968.
- «Català i castellà entre els valencians de la Il·lustració», *Segon Congrés Internacional de la Llengua Catalana*, vol. VIII, Valencia, Institut de Filologia Valenciana, 1989, pp. 19-30.
- GALENDE, J.C.: «Torcuato Torío y su aportación a la caligrafía española», *Actas del III Congreso de Historia de Palencia*, vol. II, Palencia, Diputación Provincial, 1990, pp. 253-262.
- «El Calígrafo Torcuato Torío de la Riva: Una faceta de su vida profesional», *Publicaciones de la Institución Tello Téllez de Meneses*, nº 64, Palencia, Diputación Provincial, 1993, pp. 499-516.

- GALINO, A.: *Tres hombres y un problema. Feijoo, Jovellanos y Sarmiento ante la educación moderna*, Madrid, CSIC, 1953.
- «Jovellanos, pedagogo de la Ilustración española», *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, n. 3-4, 1993, pp. 808-821.
- GARCÍA, C.: *Contribución a la historia de los conceptos gramaticales. La aportación del Brocense*, Madrid, CSIC, 1960.
- GARCÍA ARANDA, M. A.: *Un capítulo de la lexicografía didáctica del español: nomenclaturas hispano-latinas (1493-1745)*, Tesis doctoral inédita, Madrid, Universidad Complutense, 2003.
- GARCÍA CALVO, A.: *Hablando de lo que habla. Estudios de lenguaje*, Madrid, Lucinda, 1989.
- GARCÍA MARTÍN, J. M. y BINOTTI, L.: «La forma del objeto directo en las gramáticas españolas de los siglos XV al XVII», MAQUIEIRA, M. *et al.* (eds.): *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco-Libros, 2001, pp. 447-458.
- GARCÍA-MIGUEL, J. M.: «Régimen y caso en las primeras gramáticas del español», en CASADO, M.: *Scripta philologica in memoriam Manuel Taboada Cid*, A Coruña, Universidades, 1996, pp. 109-121.
- GARRIDO VÍLCHEZ, G. B.: *'Gramática', 'Sintaxis' y Relaciones de Dependencia Intraoracional en la Obra académica*, Trabajo de Grado inédito, Salamanca, 2001.
- «La Real Academia Española y el concepto de *Gramática*: el aspecto pedagógico-normativo», *Con Alfonso Zamora Vicente*, Alicante, Universidad de Alicante, 2003, pp. 629-638.
- *Gestación y desarrollo del concepto de subordinación oracional*, Tesis doctoral en preparación, Universidad de Salamanca.
- GERZENSTEIN, A.: «El tratamiento el nombre en las gramáticas de Nebrija y Villalón», *REL*, 8/2, 1978, pp. 409-429.
- GIL AYUSO, F.: «Nuevos documentos sobre la fundación de la Real Academia Española», *BRAE*, LXX, 1927.
- GIL FERNÁNDEZ, L.: *Panorama social del humanismo español (1500-1800)*, Madrid, Alhambra, 1981.

- GINEBRA, J.: *La Gramática catalana (1796-1829) de Joan Petit i Aguilar: estudi i edició*, Barcelona, Universitat de Barcelona, Tesis Doctorals Microfitxades n° 1678, 1992.
- «Llengua, gramàtica i ensenyament al tombant del segle XVIII al XIX», *Randa*, 31, 1992, pp. 65-79.
- *L'obra gramatical d'Antoni Febrer i Cardona (1761-1841)*, Maó, Institut Menorquí d'Estudis, 1996.
- GÓMEZ ASENCIO, J. J.: *Gramática y categorías gramaticales en la tradición española (1771-1847)*, Salamanca, Ediciones Universidad, 1981.
- *Subclases de palabras en la tradición española (1771-1847)*, Salamanca, Ediciones Universidad, 1985.
- «Gramática teórica y gramática aplicada en la primera mitad del siglo XIX» en *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas del III Congreso de Lingüística aplicada*, Valencia, 1986, pp. 391-414.
- «Naissance et développement de la notion de phrase composée dans les grammaires espagnoles (1771-1851)», *HEL*, IX/2, 1987, pp. 117-132.
- «El prólogo como programa. A propósito de la GRAE de 1771», *BRAE*, t. LXXX, 2000, pp. 27-46.
- «El prólogo como proemio. La GRAE de 1796», BORREGO, J., *et al.* (eds.): *Cuestiones de Actualidad en lengua española*, Salamanca, Instituto Caro y Cuervo, 2000, pp. 71-81.
- «Lo latino en las gramáticas del español», MAQUIEIRA M., *et al.* (eds.): *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco-Libros, 2001, pp. 35-55.
- «Una gramática rara: la de Don Agustín Muñoz Álvarez (1793 y 1799)», CORRALES, C. *et al.* (eds.): *Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística, Actas del IV Congreso de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, vol. I, Madrid, Arco-Libros, 2004, pp. 653-668.
- GONZÁLEZ OLLÉ, F.: «El establecimiento del castellano como lengua oficial», *BRAE*, LVIII, 1978, pp. 321-280.
- «El intervencionismo lingüístico en España. (Ante una ley de defensa del idioma)», *Homenaje a Pedro Sáinz Rodríguez*, Madrid, FUE, 1986, t. III, pp. 331-354.

- «El largo camino hacia la oficialidad del español en España», SECO, M. y G. SALVADOR (eds.): *La lengua española, hoy*, Madrid, Fundación Juan March, 1995, pp. 37-61.
- *El habla toledana, modelo de lengua española*, Toledo, Diputación provincial, 1996.
- «Intereses comerciales y económicos en la protección de la lengua española (1549-1801)», *Homenaje al profesor Emilio Alarcos García en el centenario de su nacimiento, 1895-1995*, Valladolid, Universidad, 1998.
- GUEREÑA, J. L.: «La construction des disciplines dans l'enseignement secondaire en Espagne au XIX siècle», *Histoire de l' Education*, 78, 1999, pp. 57-87.
- GUEREÑA, J. L. y VIÑAO, A.: *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*, Barcelona, EUB, 1996.
- GUITARTE, G.: «La dimensión imperial del español en la obra de Aldrete: sobre la aparición del español de América en la lingüística hispánica», *Historiographia Linguistica*, XI, 1 / 2, 1984, pp. 129-187.
- GUTIÉRREZ CUADRADO, J.: «La sustitución del latín por el romance en la universidad española del siglo XVIII», en *Universidades españolas y americanas. Época colonial*, Valencia, CSIC- Generalitat Valenciana, 1987, 237-252.
- «El latín sustituido por el castellano en la universidad española (siglos XVIII-XIX)», en *Actas del I Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Madrid, Arco-Libros, 1988, vol. II, pp. 1205-1213.
- «Mayans y la lengua de la ciencia», *Mayans y la Ilustración*, Ayuntamiento de Oliva, 1989, pp. 319-364.
- HAMILTON, E. J.: *Guerra y precios en España: 1651-1800*, Madrid, Alianza, 1988 [1947].
- HASSLER, G.: «Gregorio Mayans y la discusión sobre los orígenes de la lengua», *Actas del Congreso Internacional sobre Gregorio Mayans*, Valencia, Publicaciones del Ayuntamiento de Oliva, 1999, pp. 309-328
- «Textos de referencia y conceptos en las teorías lingüísticas de los siglos XVII y XVIII», en ESPARZA, M. A. et al. (eds.): *Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Hamburg, Helmut Buske Verlag, 2002, pp. 559-585.

- HÉBRARD, J.: «L'évolution de l'espace graphique d'un manuel scolaire: le *Despautère* de 1512 à 1759», en *Langue Française*, n° 59, 1983, pp. 68-87.
- HERNÁNDEZ, T.: «Enseñanza de latinidad y humanidades en la renovación pedagógica del seminario Andresiano de Nobles (1763-1785)», *Estudis*, n° 23, Valencia, 1997, pp. 269-296.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E.: «Las ideas ortográficas en el Arte de la Lengua Española de Juan Villar», ESCAVY, R. et al. (eds.): *Homenaje al profesor A. Roldán Pérez*, Murcia, Universidad, 1997, vol. I, p. 221-241.
- Historia de la Educación en España: textos y documentos*, vol. I. (*Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz*), Madrid, Ministerio de Educación, 1979.
- Síntesis de Historia de las Escuelas Pías*, <www.calasanz.org>, diciembre 2002.
- IGLESIAS, M. C.: «Educación y pensamiento ilustrado», en *Actas del Congreso Internacional sobre «Carlos III y la Ilustración»*, vol. III, *Educación y Pensamiento*, Madrid, Ministerio de Cultura-CSIC, 1989, pp. 2-30.
- IMPARATO-PRIEUR, S.: «La enseñanza de las Primeras letras en España en la segunda mitad del siglo XVIII: contenidos y métodos a través de algunos tratados de enseñanza», *Contextos Educativos*, 3, 2000, pp. 235-252, <www.unirioja.es/Publicaciones/ej/contextos/con03/art13.pdf>, mayo de 2003.
- JIMÉNEZ, E. (ed.): *Expulsión y exilio de los jesuitas españoles*, Alicante, Universidad de Alicante, 1997.
- JIMÉNEZ DOMINGO, M. E.: «El verbo en la *Nouvelle Grammaire Espagnolle* (1708) del abad Jean de Vayrac (1664-1734)», CORRALES, C. et al. (eds.): *Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística*, *Actas del IV Congreso de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, vol. II, Madrid, Arco-Libros, 2004, pp. 881-894.
- KAGAN, R. L.: *Universidad y sociedad en la España moderna*, Madrid, Tecnos, 1981.
- KOERNER, E. F. K.: «History of linguistics: attainments and challenges» en FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M. et al. (eds.): *Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco-Libros, 1999, pp. 15-29.
- La historia y sus protagonistas*, <www.artehistoria.com/historia/contextos/2180.htm> Ediciones Digitales Dolmen, 2000, febrero-marzo de 2001.
- LAPESA, R.: «Del demostrativo al artículo», *NRFH*, XV, 1961, pp. 23-34.
- *Historia de la lengua española*, Madrid, Gredos, 1981⁹.

- LASALDE, C.: *Historia literaria y bibliográfica de las Escuelas Pías en España*, Madrid, 1893, vol. I.
- LASPALAS, J.: «Una alternativa para la educación popular en la España del siglo XVIII: el método uniforme del Padre Felipe Scio», en *Revista Española de Pedagogía*, Año LII, nº 199, septiembre-diciembre 1994; reimpresión en *Procesos Históricos. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, vol. 2, n. 3, <www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/procesoshistoricos/vol2num3/articulo3-3.pdf> enero 2003.
- La Voz de Galicia*, 9 de mayo de 2002, «Cultura», p. 31.
- LÁZARO, F.: *Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII*, Barcelona, Crítica, 1985 (2ª reimpresión).
- LECEA, J.: *Las Escuelas Pías en Aragón en el siglo XVIII*, Madrid, Publicaciones ICCE, 1972.
- LEÓN, V. y T. M. HERNÁNDEZ: «El Real Seminario de Nobles Educandos de Valencia (1767-1784) ¿Un símbolo del reformismo educativo?», *Anales Valentinos*, 55, 2002, pp. 129-154.
- LÉPINETTE, B.: «La grammaire contrastive franco-espagnole de la première moitié du XVIII^e siècle: analyse de six ouvrages édités en Espagne», *Historiographia Linguistica*, XXII, 1995, pp. 27-74.
- Les enfants sauvages - Les enfants sages. Langue et société en France autour 1800* (2001) <<http://www.neccessaire.com/exposition/index.htm>> junio 2003.
- LEWANDOWSKI, T.: *Diccionario de Lingüística*, Madrid, Cátedra, 1982 [1973].
- LLITERAS, M.: «Benito de San Pedro frente a la tradición nebrisense», *Bulletin Hispanique*, 94, 2, 1992, pp. 505-527.
- «De la Etimología a la Analogía en la tradición gramatical española», en CASADO, M. *et alii* (eds.): *Scripta Philologica in memoriam Manuel Taboada Cid*, vol I, A Coruña, Universidade da Coruña, 1996, p. 131-141.
- «Sobre la formación del corpus de autoridades en la gramática española», *Historiographia Linguistica*, XXIV, 1997, 1 / 2, pp. 57-72.
- «Sobre la llamada ‘gramática tradicional’ de la lengua española», en *Homenaje al profesor Emilio Alarcos García en el centenario de su nacimiento, 1895-1995*, Valladolid, Universidad, 1998, pp. 357-366.
- «La recuperación de la gramática española en el siglo XVII: el uso conflictivo de razón o propiedad castellana», *Actas del III Congreso de la Sociedad Española*

- de Historiografía Lingüística*, Hamburg, Helmut Buske Verlag, 2002, pp. 293-306.
- «La lengua española y su codificación en la época de Calderón», LARA, J. (ed.): *El mundo como teatro. Estudios sobre Calderón de la Barca*, Anejos de *Analecta Malacitana*, 47, 2003.
- LODARES, J. R.: «Alfonso X el Sabio y la lengua de Toledo (un motivo político-jurídico en la promoción del castellano medieval)», *RFE*, LXXV, 1991, pp. 35-56.
- *El Paraíso políglota*, Madrid, Taurus, 2000.
- LOPE BLANCH, J.M.: *El concepto de oración en la lingüística española*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1979.
- *Estudios de historia lingüística hispánica*, Madrid, Arco-libros, 1990.
- «La enseñanza del español durante el Siglo de Oro», FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M. et al. (eds.): *Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco-Libros, 1999, pp. 49-73.
- LÓPEZ, F.: «La historia de las ideas en el siglo XVIII: concepciones antiguas y revisiones necesarias», *Boletín del Centro de Estudios del siglo XVIII*, 3, 1975, pp. 3-18.
- «Aspectos específicos de la Ilustración española», *II Simposio sobre el padre Feijoo y su siglo*, Oviedo, 1981, vol. I, pp. 23-39.
- «Rasgos peculiares de la Ilustración en España», *Mayans y la Ilustración. Simposio Internacional en el Bicentenario de G. Mayans*, Oliva. Ayuntamiento, 1989, vol. II, pp. 629-671
- «La vida intelectual en la España de los ‘novatores’», PÉREZ MAGALLÓN, J. (ed.): *Del Barroco a la Ilustración*, Charlottesville, UA, The University of Virginia, 1997, pp. 79-90.
- LÓPEZ ALONSO, C. y A. SERÉ: *La lectura en lengua extranjera. El caso de las lenguas románicas*, Hamburgo, Buske, 2001.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M. I. «Contribución de Benito de San Pedro al estudio de la formación de la lengua española», ESCAVY, R. et al. (eds.): *Homenaje al profesor A. Roldán Pérez*, Murcia, Universidad, 1997, pp. 301-318.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M. I. Y HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E.: *Benito Martínez Gómez Gayoso en la teoría gramatical del siglo XVIII*, Murcia, Universidad, 1994.

- LÓPEZ PÉREZ, M.: «El deán Martínez de Mazas y la pedagogía del Jaén de su tiempo», *II Congreso Virtual «La Ilustración: Pablo de Olavide y su época»*, organizado por el Centro Asociado a la UNED «Andrés de Vandelvira», Jaén, <www.uned.es/ca-jaen-ubeda/comunicaciones/deanmartinez> del 21 de febrero al 23 de febrero de 2003.
- LÜDKE, J.: «Acerca del carácter imperial de la política lingüística de Carlos III», *La Corona de Aragón y las lenguas románicas. Miscelánea de homenaje a Germán Colón*, Tübingen, Verlag, 1989, pp. 267-274.
- LYNCH, J.: *El siglo XVIII*, vol. XII de la *Historia de España* dirigida por el mismo autor, Barcelona, Crítica, 1991.
- MANCHO, M. J.: «El castellano como vehículo de divulgación científica en el Renacimiento», MANCHO, M. J. (ed.): *Pórtico a la ciencia y técnica del Renacimiento*, Valladolid, Junta de Castilla y León, pp. 45-84.
- MAQUIEIRA, M.: «La sílaba en la teoría gramatical del siglo XVI», en *Estudios Humanísticos. Filología*, 7, 1985, pp. 99-123.
- «Las gramáticas castellanas para extranjeros a lo largo del siglo XVI», *Contextos*, 11, 21/22, 1993, pp. 265-287.
- MARAVALL, J. A.: «El sentimiento de nación en el siglo XVIII: la obra de Forner», *Estudios de Historia del Pensamiento Español. El siglo XVIII*, Madrid, Mondadori, 1991 [1967], pp. 59-86.
- «Los límites estamentales de la educación en el pensamiento ilustrado», *Estudios de Historia del Pensamiento Español. El siglo XVIII*, Madrid, Mondadori, 1991 [1986], pp. 460-475.
- «Idea y función de la educación en el pensamiento ilustrado», *Estudios de Historia del Pensamiento Español. El siglo XVIII*, Madrid, Mondadori, 1991 [1987], pp. 489-523.
- «El principio de utilidad como límite de la investigación científica en el pensamiento ilustrado», *Estudios de Historia del Pensamiento Español. El siglo XVIII*, Madrid, Mondadori, 1991 [1987], pp. 476-488.
- MARCET, P. y J. SOLÀ: *Història de la lingüística catalana 1775-1900. Repertori crític*, Vic, Eumo, 1998, 2 vols.
- MARCHELLO-NIZIA, CH. Y G. PETIOT: «Les exemples dans le discours grammatical», *Langages*, 45, 1977.
- MARCOS MARÍN, F.: *Reforma y modernización del español*, Madrid, Cátedra, 1979.

- «Periodización», HOLTUS, G. *et al.* (eds.): *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, VI-1, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1992, pp. 602-607.
- MARTÍ, F.: *Ensayo de una bibliografía valenciana del siglo XVIII*, Valencia, Edicions de la Diputació, 1987 [1917].
- MARTINELL, M.: «Gramática y moral» (resumen de comunicación), *Revista Española de Lingüística*, 14/1, 1984, pp. 168-169.
- MARTÍNEZ ALCALDE, M. J.: «Aproximación al sistema etimológico mayansiano», *Actas del I Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Madrid, Arco-Libros, 1988, pp. 909-918.
- «Las ortografías de Mayans y Bordazar: el fondo de una polémica», *RFE*, LXX, 1990, pp.143-159.
- «Presencia italiana en los estudios sobre el español en valencia durante el siglo XVIII», *Letras de Deusto*, 51, 1991, pp. 191-204.
- *Las ideas lingüísticas de Gregorio Mayans*, Valencia, Publicaciones del Ayuntamiento de Oliva, 1992.
- «La doctrina ortográfica de Benito de San Pedro y su impugnación por Benito Martínez Gómez Gayoso», *Bulletin Hispanique*, 94, 2, 1992, pp. 551-558.
- «L'il·lustrat Gregorio Mayans i la seua 'escola'», PRUNYONOSA, M. (ed.): *Historiografía lingüística valenciana*, València, Universitat, 1996, pp. 87-102.
- «Gramáticas y ortografías académicas y preacadémicas españolas en el siglo XVIII», *Historiographia Linguistica*, XXIV, 1 / 2, 1997, pp. 73-93.
- «Gramáticas españolas preacadémicas en el siglo XVIII: sobre el llamado artículo indefinido», en *Homenaje al profesor Emilio Alarcos García en el centenario de su nacimiento, 1895-1995*, Valladolid, Universidad, 1998, pp. 387-409.
- «Descripción y valoración de la norma meridional desde el siglo XVII: del 'vicio' a la norma panhispánica», ESPARZA M. A., *et al.* (eds.): *Actas del III Congreso Internacional de la SEHL*, Hamburgo, Helmut Buske Verlag, T. I, pp. 325-340.
- «Las voces gramaticales en el Diccionario de Terreros», CORRALES, C. *et al.* (eds.): *Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística*, *Actas del IV Congreso de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, vol. II, Madrid, Arco-Libros, 2004, pp. 1043-1053.

- MARTÍNEZ ALCALDE, M. J. y M. QUILIS MERÍN: «Nuevas observaciones sobre la periodización en la historia de la lengua española», ALONSO, A. *et al.* (eds.): *Actas del III Congreso Internacional de Historia de la lengua Española*, Madrid, Arco-Libros, 1996, pp. 873-886.
- MARTÍNEZ GAVILÁN, M. L.: «La sílaba en la teoría gramatical del siglo XVII», *Estudios Humanísticos. Filología*, 7, 1985, pp. 125-144.
- *Las ideas lingüísticas en España en el siglo XVII: los tratados gramaticales*, Tesis doctoral inédita, Universidad de León, 1989.
- «La relación entre el artículo y el pronombre en la teoría gramatical española del siglo XVII», *VI Congreso de Lingüística General*, Santiago de Compostela, 3-7 de mayo de 2004 [en prensa].
- MARTÍNEZ MARÍN, J.: «La evolución de la ortografía española: de la ortografía ‘de las letras’ a la ortografía ‘de los signos de escritura’», *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua española*, Madrid, Arco-Libros, 1992, pp. 753-761.
- «La estandarización de la puntuación en español: siglos XV-XVI», *Actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística*, Murcia, 1994, pp. 437-450.
- «La gramática escolar del español durante los siglos XVIII y XIX», FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M. *et al.* (eds.): *Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco-Libros, 1999, pp. 493-502
- MARTÍNEZ NAVARRO, I.: *La gramática en la enseñanza de la lengua española*, Murcia, DM, 1996.
- MAYORDOMO A. y L. M. LÁZARO LORENTE: *Escritos pedagógicos de la Ilustración*, Madrid, MEC, 1988.
- MEDINA, E.: «Las traducciones de Charles Rollin y su lugar en la bibliografía pedagógica del siglo XVIII», LAFARGA, *et al.* (ed.): *La traducción en España (1750-1830). Lengua, Literatura, Cultura*, Lleida, Universidad, 1998, pp. 233-242
- MENÉNDEZ PIDAL, R.: *Orígenes del español. Estado lingüístico de la Península Ibérica hasta el siglo XI*, Madrid, Espasa-Calpe, 1980.
- *Historia de España. La época de la Ilustración: el Estado y la cultura (1759-1808)*, tomo XXXI, vol. I, Madrid, Espasa-Calpe, 1988.

- MERRIL, J. S.: «Las primeras clasificaciones tripartitas de las partes de la oración: Villalón y el Brocense», *NRFH*, XIX, 1970, pp.105-110.
- MESTRE, A.: *Historia, fueros y actitudes políticas. Mayans y la historiografía del XVIII*, Valencia, Publicaciones del Ayuntamiento de Oliva, 1970.
- *Despotismo e Ilustración en España*, Barcelona, Ariel, 1976.
- *Influjo europeo y herencia hispánica: Mayans y la Ilustración valenciana*, Oliva, Ayuntamiento, 1987.
- *La Ilustración Española*, Madrid, Arco-Libros, 1998.
- MILHOU, A.: «L'impérialisme linguistique castillan: mythe et réalité», *Les Cahiers du CRIAR*, 9, 1989, pp. 7-21.
- MOLINA, J. L.: «Las ideas lingüísticas de Bernardo de Aldrete», *RFE*, LI, 1968, pp. 183-207.
- MONÉS, J.: *La llengua a l'escola (1714-1934)*, Barcelona, Barcanova, 1984.
- «La Ilustración en España. Algunas precisiones sociolingüísticas sobre la escolarización», *La educación en la Ilustración española. Revista de educación*, nº extraordinario, 1988, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 423-441.
- MORIYÓN, C.: «Planificación lingüística ampliadora en la España de los Siglos de Oro», *ALH*, VIII, 1992, pp. 171-188.
- NAVARRO, T.: *Manual de pronunciación española*, Madrid, CSIC, 1992.
- NEGRÍN, O.: *Ilustración y Educación. La Sociedad Económica Matritense*, Madrid, Editora Nacional, 1985.
- NICOLÀS, M.: «Les bases històriques i metodològiques de la historiografia lingüística valenciana», Conferencia pronunciada en el *VI Col·loqui internacional Problemes i Mètodes d' Història de la Llengua: Història de les idees lingüístiques*, Girona, Institut de Llengua i Cultura Catalanes - Universitat de Girona, 9-12 de julio de 2001.
- NIEDEREHE, H.J.: *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español*, vol. I, «Desde los comienzos hasta 1600», John Benjamin's Publishing, 1994.
- «La gramaticografía del siglo XVIII entre tradición y reorientación», *Historiographia Linguistica*, XXIV, 1 / 2, 1997, pp. 41-55.

- *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español*, vol. II, «Desde el año 1601 hasta el año 1700», John Benjamin's Publishing, 1999.
- ORTEGA, M.: «La educación de la mujer en la Ilustración española», *Revista de educación*, nº. extraordinario, 1988, pp. 305-325.
- PALACIO, I. Y C. RUIZ RODRIGO: «Obispado e Ilustración: Mayoral-Climent. Actitud reformista de dos obispos ilustrados», *Educación e Ilustración en España, III Coloquio de Historia de la Educación*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1984, pp. 511-533.
- PALAU Y DULCET, A.: *Manual del Librero Hispanoamericano*, Barcelona, Librería Anticuaria de A. Palau, 1948-1971.
- PARIENTE, J. C.: *L'Analyse du langage á Port-Royal: Six études logique - grammaticales*, Paris, Minuit, 1985.
- PENSADO, J. L.: *Fray Martín Sarmiento: sus ideas lingüísticas*, Oviedo, *Cuadernos de la Cátedra Feijoo*, 8, 1960.
- PEREYRA, M. A.: «Hubo una vez unos maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las academias», *La educación en la Ilustración española. Revista de educación*, n. extraordinario, 1988, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 195-224.
- PÉREZ SAMPER, M. A.: *La España del Siglo de las Luces*, Barcelona, Ariel, 2000.
- PESET, M. y PESET, J. L.: *Gregorio Mayans y la reforma universitaria*, Valencia, 1975; de los mismos autores,
- *La universidad española. Siglos XVIII y XIX. Despotismo ilustrado y revolución liberal*, Madrid, 1976.
- «Política y saberes en la universidad ilustrada», *Actas del Congreso Internacional sobre «Carlos III y la Ilustración»*, vol. III, Madrid, Ministerio de Cultura-CSIC, 1989, pp. 31-135.
- PIÑERO RAMÍREZ, P. M. y ROZAS, J. M.: «La originalidad de Jiménez Patón y su huella en el *Arte de la lengua* del Maestro Correas», *RFE*, XLVI, 1963, pp. 81-95.
- PRADO, E.: «Origen y desarrollo de los conceptos *determinación y determinantes*», MAQUIEIRA, M. et al. (eds.): *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco-Libros, 2001, pp. 785-786.

- PUELLES, M. Y TIANA, A. (dirs.): *Proyecto MANES: Los manuales escolares en la España contemporánea (1808-1990) Catalogación documental, análisis bibliométrico y estudio de sus características pedagógicas y político-ideológicas*, <www.uned.es/manesvirtual/portalmemes.html> mayo de 2000-julio de 2002.
- QUILIS MERÍN, M.: *Orígenes históricos de la lengua española*, Anejo XXXIV de *Cuadernos de Filología*, Valencia, Universidad, 1999.
- RAMAJO, A.: «La Gramática General del Padre Bernardo de Zamora», *Studia Philologica Salmanticensia*, 2, 1978, pp. 221-222.
- *Las gramáticas de la lengua española desde Nebrija a Correas*, Salamanca, Universidad, 1987.
- RAMOS, A.: «El valor de la lectura», *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo* (Revista del Grupo de Estudios del Siglo XVIII, Universidad de Cádiz), nº 6, 1998, pp. 63-71
- Real Sociedad Bascongada de Amigos del País*, <www.bascongada.org> septiembre de 2002.
- REBIUN, *Red de Bibliotecas Universitarias españolas* <www.rebiun.es> marzo de 2000-diciembre de 2003.
- RECARTE, M. T.: *Ilustración vasca y renovación educativa: la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*, Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca-Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, 1990.
- REDONDO, E.: «La secularización docente en la segunda mitad del siglo XVIII: labor de los políticos», *Revista Española de Pedagogía*, XXIV, nº 86, octubre-diciembre, 1966, pp. 283-291.
- RERUM LATINARUM SCRIPTORES ex Ordine Schol. Piorum*, Romae, 1956.
- Revista de Educación, La educación en la Ilustración española*, número extraordinario, Madrid, Ministerio de Educación y ciencia, 1988.
- RIDRUEJO, E.: «Notas romances en gramáticas latino-españolas del siglo XV», *RFE*, 59, 1977, pp. 47-80.
- «El estudio de la lengua y su aplicación según Jovellanos», *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas del III Congreso Internacional de Lingüística Aplicada*, Valencia, Universidad, 1986, pp. 517-531.

- «Los *Rudimentos de la gramática castellana* de Jovellanos y la *Gramática* de la Real Academia», *Homenaje a D. Antonio Llorente, Philologica II*, Salamanca, Universidad, 1989, pp. 399-414.
- «Los tratados de historia del español bajo el reinado de Carlos IV: las obras de Vargas Ponce y Martínez Marina», *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Madrid, Arco-Libros, 1991, pp. 825-837.
- «La gramática racionalista a València: Benito de San Pedro», PRUNYONOSA, M. (ed.): *Historiografía lingüística valenciana*, València, Universitat, 1996, pp. 105-111.
- ROBINS, H. R.: *Breve historia de la lingüística*, Madrid, Cátedra, 2000 [1967].
- ROCHAIX, N.: «José Climent et la lutte contre l'ignorance dans l'Espagne du XVIII^e siècle», *Les Langues Néo-latines*, n° 224, 1978, pp. 26-64.
- RODRÍGUEZ ARANDA, L.: «La influencia en España de las ideas pedagógicas de John Locke», *Revista Española de Pedagogía*, julio-septiembre 1954, pp. 321-327.
- ROELANDT, J. y P. SWIGGERS: «La 'modification' comme relation sémantico-syntaxique chez Claude Buffier», *Travaux de Linguistique et de Philologie*, Strasbourg-Nancy, Klincksiek, 1990, pp. 63-70.
- ROJO, G.: «El lugar de la sintaxis en las primeras gramáticas de la Academia». Discurso pronunciado el 7 de octubre de 2001 con motivo de su ingreso en la RAE, <www.rae.es> septiembre de 2002 - julio de 2004.
- ROLDÁN, A.: «Motivaciones para el estudio del español en las gramáticas del siglo XVI», *RFE*, LVIII, 1976, pp. 201-229.
- ROMERO LÓPEZ, F. y ROMERO LÓPEZ, A.: «La enseñanza de la gramática en el sistema educativo español», *La gramática y su didáctica. Actas del IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Málaga, Gómez Ediciones, 1996, pp. 334-345.
- ROSENBLAT, A.: «Las ideas ortográficas de Bello», en BELLO, A.: *Estudios gramaticales*, V, Caracas, Comisión editora de las *Obras Completas* de A. Bello, 1951, pp. IX- CXXXVIII.
- *Nuestra lengua en ambos mundos*, Barcelona, Salvat, 1971.
- ROZAS, J. M.: «Siglo de Oro: historia de un concepto, la acuñación de un término», *Homenaje a Francisco Ynduráin*, Madrid, 1984, pp. 411-428.
- RUBIO I BALAGUER, J.: «Literatura catalana», en DIAZ-PLAJA, G.: *Historia general de las literaturas hispánicas*, vol. III, Barcelona, PAM, 1986, pp. 149-151.

- RUIZ BERRIO, J.: «Reformas de la enseñanza primaria en la España del despotismo ilustrado: la reforma desde las aulas», AYMES, J.R., *et al.* (eds.): *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle à nos jours: politiques éducatives et réalités scolaires. Actes du Colloque de Tours*, Tours, Université, 1986, pp. 3-6.
- «La educación del pueblo español en el proyecto de los ilustrados», *La educación en la Ilustración española. Revista de educación*, nº extraordinario, 1988, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 163-191.
- «Le processus de professionnalisation des instituteurs primaires en Espagne (1780-1808). Le cas du mouvement de San Ildefonso», *Paedagogica Historica*, XXX / 1, 1994, pp. 231-249.
- (dir.): *La educación en España: textos y documentos*, Madrid, Actas, 1996.
- SAHLIN, G.: *Cesar Chesneau Du Marsais et son rôle dans l'évolution de la grammaire générale*, Paris, PUF, 1928.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL, 1992.
- *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL, 1997.
- SANTIAGO, R.: «La puntuación según Nebrija», *Dicenda*, 14, 1996, pp. 273-284.
- «Apuntes para la historia de la puntuación en los siglos XVI y XVII», en BLECUA, J.M. *et al.* (eds.): *Estudios de grafemática en el dominio hispano*, Salamanca, Universidad de Salamanca-Instituto Caro y Cuervo, 1998, pp. 243-278.
- SAN VICENTE, F.: «Racionalismo y empirismo en la gramática española de B. San Pedro de San Pedro (1732-1801)», *Studi Italiani di linguistica teorica ed applicata*, VII, 3, 1978, pp. 439-465.
- «Las *Cartas Marruecas*, arte de bien decir, modelo de hacer personas», *Miscel·lània Homenatge a Enrique García Díez*, Valencia, Universitat de Valencia, 1991, pp. 221-232.
- SARMIENTO, R.: «Inventario de documentos gramaticales de los siglos XVIII y XIX», *Boletín de la Real Academia Española*, 57, 1977, pp. 129-142.
- «La Gramática de la Academia: historia de una metodología», *REL*, 8/1, 1978, pp. 105-115.

- «La doctrina gramatical de la Real Academia Española», *Anuario de Letras*, 19, 1981, pp. 47-74.
- «La gramática académica del Siglo de las Luces», *Serta Philologica: Homenaje a Fernando Lázaro Carreter*, Madrid, Cátedra, 1983, vol. I, pp. 571-585
- «Origen y constitución de la doctrina sintáctica en la época clásica», en *Homenaje a Antonio Llorente, Philologica II*, Salamanca, Universidad, 1989, pp. 419-438.
- «Los grandes temas de la tradición filológica española (1500-1800)», en BARTOL, J.A. *et al.* (eds.): *Estudios filológicos en homenaje a Eugenio de Bustos Tovar*, Salamanca, Universidad, 1992, vol. II, pp. 903-923.
- «Tres Modelos de gramática tradicional en España», en DUTZ, K. D. y H.J. NIEDEREHE (eds.): *Theorie und Rekonstruktion*, Münster, Nodus, 1996, pp. 25-53.
- «Historia, problemas y función de una ‘partecilla’ de nuestra lengua», en CASADO, M. *et alii* (eds.): *Scripta Philologica in memoriam Manuel Taboada Cid*, A Coruña, Universidade da Coruña, 1996, vol. I, pp.224-226
- SARRAILH, J.: *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1994 [1954].
- SATORRE, F. J.: «Los criterios de corrección en las gramáticas de los siglos XVI y XVII», ALONSO, A. *et al.* (eds.): *Actas del III Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Madrid, Arco-Libros, 1996, pp. 923-927.
- «La lengua coloquial en las obras gramaticales y lexicográficas del Siglo de Oro», FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M. *et al.* (eds.): *Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco-Libros, 1999, pp. 615-625.
- SERBAT, G.: *Casos y funciones. Estudio de las principales doctrinas casuales, de la Edad Media a nuestros días*, Madrid, Gredos, 1998.
- SHERMAN, A. F.: «Jovellano’s Real Instituto Asturiano: A Marriage of science & literature», *Dieciocho*, 23 / 1, 2000, pp. 86-91.
- SOLANO, F. de: *Documentos sobre la política lingüística en Hispanoamérica, 1492-1800*, Madrid, CSIC, 1991.
- STAMMERJOHANN, H. (ed.): *Lexicon Grammaticorum. Who’s who in the history of world linguistics*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1996.

- SWIGGERS, P.: «La théorie du nom et de l'adjectif dans la Grammaire et la Logique de Port-Royal» *Le français moderne*, 49, 1981, pp. 234-242.
- «Une étape importante dans l'histoire de la grammaire française: les *Principes* de Restaut», *Studia Neophilologica*, 57/2, 1985, pp. 219-226.
- TABOADA, A.: «Notas para una edición de las primeras gramáticas de la Real Academia Española (1771, 1772, 1781 y 1788)», *Verba, Anuario Galego de Filoloxía*, Vol. VIII, 1981.
- TIETZ, M. y D. BRIESEMEISLER (eds.): *Los jesuitas españoles expulsos. Su imagen y su contribución al saber sobre el mundo hispánico en la Europa del siglo XVIII. Actas del Coloquio Internacional de Berlín (7-10 de abril, 1999)*, Madrid-Frankfurt am Main, Iberoamericana-Vevuert, 2001.
- TRAPIELLO, A.: «Firmas», *Magazine*, dominical del periódico *Levante*, 4-3-2001, p. 16.
- TUSON, J.: «Problemes i mètodes de la historiografia lingüística», PRUNYONOSA, M. (ed.): *Historiografia Lingüística Valenciana*, València, Universitat, 1996, pp. 15-25.
- URIARTE, J. E. de: *Catálogo razonado de obras anónimas y seudónimas de autores de la compañía de Jesús*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1904-1916, vol. IV.
- VAL ÁLVARO, J. F.: *Ideas gramaticales en el «Diccionario de Autoridades»*, Madrid, Arco-Libros, 1992.
- VARELA, J.: «La educación ilustrada o como fabricar sujetos dóciles y útiles», *La educación en la Ilustración española. Revista de educación*, nº extraordinario, 1988, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 245-274.
- VALLS, J. L.: «Una polémica gramatical del siglo XVIII», en BARTOL, J. A. et al. (eds.): *Estudios filológicos en homenaje a Eugenio de Bustos Tovar*, Salamanca, Universidad, 1992, vol. II, pp. 925-940.
- VELANDO, M.: *Las aportaciones sintácticas de las gramáticas del siglo XVIII*, Valencia, 1998 [Trabajo inédito].
- «Los rasgos suprasegmentales en la tradición gramatical española», ALEZA, A. (ed.): *Estudios de Historia de la Lengua española en América y España*, Valencia, Universitat de València., Universidad, 1999.
- VIEJO, M. L.: *Estudio sobre la gramática de Carolus Rodríguez Matritensis (1662)*, Tesis doctoral Universidad Autónoma de Madrid, 1990 [en prensa].

- «El morfema verbal modo en la tradición gramatical de los siglos XVI y XVII», en ECHENIQUE, M. T. *et al.* (eds.): *Actas del I Congreso de Historia de la lengua española en España y América*, Valencia, Universitat de València, 1995, pp. 487-498.
- «El acento español en la gramática de los Siglos de Oro», ALONSO, A *et al.* (eds.): *Actas del III Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, I, Madrid, Arco-Libros, 1996, pp. 205-216.
- «La historia de la lengua española en las gramáticas de los siglos XVI y XVII», *Actas del IV Congreso internacional de Historia de la lengua Española*, Madrid, Arco-Libros, 1998, pp. 653-664.
- VILA RUBIO, N.: «Historiografía Lingüística: observaciones terminológicas y conceptuales», MAQUIEIRA, M. *et al.* (eds.): *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco-Libros, 2001, pp.1003-1013.
- VILLALAÍN, J. L.: *Manuales escolares en España, vol I. Legislación (1812-1939)*, Madrid, UNED, 1997.
- *Manuales escolares en España, vol. II: Libros de texto autorizados y censurados 1833-1874*, Madrid, UNED, 1999.
- VIÑAO, A.: «Alfabetización e Ilustración: difusión e usos de la cultura escrita», en *Revista de Educación*, 1988, pp. 275-302.
- «La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico», *Anales de Documentación*, 5, 2002, pp. 345-359.
- «Filantropía y educación. Fundaciones docentes y enseñanza elemental (siglos XVIII-XIX)», AYMES J. R., *et al.* (eds.): *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle à nos jours: politiques éducatives et réalités scolaires. Actes du Colloque de Tours*, Tours, Université, 1986, pp. 65-79.
- «Les origines du corps professoral en Espagne: les Reales Estudios de San Isidro, 1770-1808», *Paedagogica Historica*, XXX/1, 1994, pp. 119-175.
- «Aprender a leer en el Antiguo Régimen: cartillas, silabarios y catones», ESCOLANO, A. (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, pp. 149-191

YANGUAS, A.: «*Terra labiis unius*. Sobre políticas y actitudes hacia las lenguas americanas en Nueva España en el siglo XVIII», *Actas del II Congreso Internacional de la SEHL*, Madrid, Arco-Libros, 2001, pp. 1015-1022.

YLLERA, A.: «La gramática racional castellana en el siglo XVII: la herencia del Brocense», *Serta Philologica Fernando Lázaro Carreter*, Madrid, Cátedra, 1983, pp. 649-666.

ZAMORANO, A.: *Gramaticografía de los modos del verbo en español*, Córdoba, SPUC, 2001.

----- *El subjuntivo en la tradición gramático-textual española (1771-1973)*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Córdoba, 2002.