

**HISTORIA DE LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA
EN AMÉRICA (II).
URUGUAY. LOS MANUALES ESCOLARES DE
R. ABADÍ SORIANO
Y H. ZARRILLI (1924, 1937)**

Alfonso Zamorano Aguilar¹
Universidad de Córdoba

RESUMEN

El artículo analiza, desde una perspectiva historiográfica, dos textos de gramática escolar del Uruguay, publicados en 1924 y 1937. Se trata de una contribución a la historia de las ideas gramaticales de Hispanoamérica. Pretende, además, estudiar la importancia y desarrollo de las ideas lingüísticas de la RAE y de Eduardo Benot en países latinoamericanos.

Palabras clave: Gramática escolar – Uruguay – historiografía lingüística – Eduardo Benot – Real Academia Española

ABSTRACT

This article analyzes, from a historiographical perspective, two Spanish scholastic grammar, published in 1924 and 1937, specifically in Uruguay. This study hopes to be a contribution to the history of grammatical ideas in Hispano-America. It tries to study, in addition, the importance and development of linguistic ideas of Spanish Language Academy (RAE) and Eduardo Benot in Latin American countries.

Key words: Scholastic grammar – Uruguay – Linguistic historiography – Eduardo Benot – Spanish Language Academy

En los últimos años el estudio historiográfico de la denominada "gramática escolar" está experimentando un auge muy significativo. Uno de los trabajos más extensos y, a la vez, más completos es el de García Folgado (2005), centrado fundamentalmente en la gramática escolar española de la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX, en concreto, entre 1768 y 1813.

Sin embargo, la gramática de corte didáctico del español ya contaba con algunos

¹ Profesor de Lingüística General del Departamento de Ciencias del Lenguaje. Facultad de Filosofía y Letras. Teléfono de contacto: 957 218784

trabajos importantes: Martínez Navarro (1996), centrado en el siglo XX, o Martínez Marín (1999), sobre los siglos XVIII y XIX². Sin embargo, la vertiente pedagógica de la gramática venía siendo objeto de investigación en otros ámbitos lingüísticos: el catalán (cf. Ginebra 1992a, 1992b y 1996) y, sobre todo, el francés (cf. Chervel 1977 y Delesalle-Chevalier 1986).

García Folgado (2005: 10 y ss.) expone algunas razones del abandono de este tipo de estudios que, como vemos, han sido privilegiados para el ámbito galo:

1. Adopción por parte de los estudiosos de una postura metodológica de corte teórico, más atentos a la teoría lingüística que al enfoque didáctico-pedagógico.
2. Inclusión de la gramática escolar en la mal denominada "gramática tradicional" (cf. Sarmiento 1996 y Llisteras 1998), ya que se considera a ésta como representante del normativismo y del carácter práctico, frente a los enfoques teóricos o descriptivos, en tanto que "científicos".

La profesora García Folgado, además, insiste en destacar, con buen criterio, la importancia de la gramática escolar, no sólo para la teoría lingüística general, sino también, incluso, para la periodización de la gramática española. El parámetro didáctico sirve a la autora para realizar una división de la historia gramatical de España:

1. *Etapa inicial*: gramática castellana como accesorio en la enseñanza a españoles [s. XV-Primera mitad s. XVIII].
2. *Etapa de transición*: se da importancia a la lengua castellana y a su enseñanza [Segunda mitad XVIII-Principios del XIX].
3. *Etapa de consolidación*: fijación del español como objeto de estudio e investigación [Principios del XIX-nuestros días].

En efecto, esta periodización rompe con la división en *temata*, siempre difícil y, en ocasiones, reduccionista; también supone una ruptura con la simplicidad de la mera compartimentación por siglos, que no puede recoger la complejidad de matices que se desbrozan en la historia lingüística.

Sin embargo, no debemos olvidar que, con muchísima frecuencia, se obvia, a la hora de hablar de lengua española, el continente americano³. Sin duda alguna, como hemos intentado demostrar ya (cf. Zamorano 2005), *la consideración de Hispanoamérica y el desarrollo del español y, por consiguiente, de la gramática española (en todas sus vertientes, perspectivas y ámbitos) puede llegar a suponer*

² La literatura crítica ha abordado y está abordando el ámbito escolar en dos tipos de trabajos: a) específicos sobre autores o periodos: Calero (2007a y 2007b), así como otro trabajo de la misma autora en este volumen-homenaje; Esparza (1993), entre otros; b) generales en los que la gramática de corte didáctico no es objeto central de investigación: Gómez Asencio (1981 y 1985), Calero (1986), Lázaro (1985 [1949]), entre otros muchos.

³ También se obvia, en este caso creemos que con buen criterio, el español en otros países. En este caso la diferencia con Hispanoamérica radica en la dicotomía lengua materna/lengua para extranjeros.

un reajuste o una modificación total del canon historiográfico y de los periodos y ejes/redes de influencia en la gramática española (de España y fuera de España).

El estudio que ya realizamos sobre Gámez Marín (1910) puso de relieve, por ejemplo, que la tan reiterada "escasa influencia de Benot en la gramática española" resultaba totalmente falsa. "Escasa" en España no significa "escasa" en la gramática española. En el presente artículo pretendemos contribuir a esa línea americana, necesaria y fundamental para la investigación historiográfica, y paradójicamente casi inexplorada.

Con el fin de enmarcar con exactitud el ámbito de investigación en que nos encontramos, veamos qué se entiende por "gramática escolar":

[...] 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 (García Folgado 2005: 30).

Pero, como también señala la autora, no sólo el criterio pedagógico caracteriza este tipo de gramática; de hecho, no todos los tratados que destacan su enfoque didáctico pueden considerarse "gramática escolar". La teoría, los diferentes objetivos, las distintas aplicaciones, sus contenidos, su clasificación, etc., convierten a la gramática escolar en una red compleja para la investigación, tanto sincrónica como historiográfica.

En Chervel (1977: 7) se define la gramática escolar como "une pratique concrète, réalité quotidienne, aujourd'hui comme hier, de nos établissements d'enseignement". Establece, además, la siguiente tipología:

- a) gramática contrastiva "au service des langues anciennes".
- b) gramática normativa "au service du bon usage".
- c) gramática de escuela primaria "au service de l'orthographe".

Por ello, la gramática escolar es para Chervel, fundamentalmente, la formación ortográfica que, como indica García Folgado (2005: 35), es diferente para el caso español, ya que no es necesaria la práctica ortográfica con tanta intensidad como en la lengua francesa. Por esta y otras razones, la autora establece una clasificación de la gramática escolar en función 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" (*ibidem*). Así, la división que establece es:

- a) gramáticas para la educación primaria (aprendizaje de lecto-escritura).
- b) gramáticas para la educación secundaria (formación intelectual, adquisición de reglas para el acceso a otros conocimientos y propedéutica para el aprendizaje de otras lenguas, ej. latín).

Con todo, "no hay gramática escolar, verdaderamente, hasta que no aparece la asignatura en la que se emplea, es decir, hasta que no se instrumentaliza la gra-

mática con fines didácticos, hasta que no pasa a ser un útil pedagógico con una finalidad y un receptor concreto" (*ibid.*: 27).

En el caso español (español de España), los primeros tratados considerados específicamente como manuales de gramática escolar son, a juicio de Ginebra (1992a), los tratados de Puig (1770) y la primera edición del *GRAE* (1771). Para Martínez Marín (1999), por el contrario, la fecha de inicio se sitúa en 1743, año de la *Gramática de la lengua castellana* de Gómez Gayoso. A través del criterio de la institucionalización de la gramática, Chervel (1977) señala para el caso francés que, al margen de obras como las de Restaut (1739) o Wailly (1754), "los *Eléments de la grammaire française* (1780) de François Lhomond es el primer manual de gramática oficial, elegido por la Convención como 'gramática nacional'" (García Folgado 2005: 27).

1. OBJETO DE ESTUDIO E HIPÓTESIS DE TRABAJO

Varios son los objetivos que pretendemos alcanzar con este estudio, continuación de nuestro trabajo sobre la gramática de Gámez Marín (Zamorano 2005):

- 1- Destacar la importancia y necesidad de estudiar el desarrollo de la gramática española en América.
- 2- Aportar datos en torno a la formalización de la gramática escolar, en este caso, del español, a través de obras americanas.
- 3- Poner de relieve la influencia de Eduardo Benot no sólo en la construcción de la teoría gramatical española, sino en la didáctica de esta materia.
- 4- Plantear líneas de trabajo con el fin de llevar a cabo este proyecto, el cual, necesariamente, requiere de un equipo de investigadores, dada la complejidad y amplitud del objeto de estudio. Éstas pudieran centrarse en:
 - 4.1. Creación de una base de datos sobre textos existentes en cada país americano.
 - 4.2. Análisis de autores concretos y obras específicas, con el objetivo de ir estableciendo tipologías, redes de influencia, tendencias teóricas, etc.
 - 4.3. Realización de estudios de conjunto (por países, por bloques de contenido y por tendencias teórico-prácticas) sobre los materiales ya abordados individualmente.
- 5- Contribuir al estudio de la *historia lingüística en la República Oriental del Uruguay*, específicamente, a través de dos tratados gramaticales para la educación primaria:
 - a) Abadía Soriano, R. y H. Zarrilli (1924), Ruben Darío, Libro de Lenguaje para Quinto Año, 1ª edición, [Obra aprobada por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal para servir de libro de estudio a los alumnos de las Escuelas Públicas], ilustraciones de H. Hernández y González, Mon-

tevideo: Imp. "El Siglo Ilustrado", de Risso & Ayala.

b) Abadía Soriano, R. y H. Zarrilli (1937), Cervantes, Libro de Lenguaje para Cuarto Año, 5ª edición, [Obra aprobada por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal para servir de libro de estudio a los alumnos de las Escuelas Públicas], Ilustraciones de Berdia, Montevideo: Imprenta Latina.

2. LAS OBRAS Y LOS AUTORES. CONTEXTO. MACROESTRUCTURA DE LOS TEXTOS. ANÁLISIS FÍSICO Y DESCRIPTIVO

2.1⁴. La historia educativa uruguaya está articulada, sin duda, en torno a dos ejes fundamentales, dentro de lo que se viene denominando, desde el punto de vista histórico, la "primera modernización (1880-1910)" del Uruguay:

a) uno, de tipo político: la labor de Batlle, cuya ideología reformista puede caracterizarse por la concepción de un Estado democrático, de perfil obrerista e innovador, laico, intervencionista en el terreno social y con leyes que apuesten por la eliminación de los conflictos de clase. Se trata, pues, del triunfo de la clase media urbana, inicio de una revolución democrático-burguesa.

b) otro, en el ámbito específicamente pedagógico: la reforma que inició José Pedro Varela, quien fue muy consciente de que el paso del Uruguay criollo al nuevo Uruguay debía pasar por una educación sólida, admirada y preservadora de la idiosincrasia del país. En este sentido, los libros de lectura y gramática se consideraban como uno de los medios de que dispone el Estado para cambiar, modificar e intervenir en las conciencias del ciudadano uruguayo⁵. Por esta y otras razones que vamos a obviar por alejarse de nuestro centro de interés investigador, se suele hablar de tres etapas en la enseñanza de la lectura en Uruguay: a) período pre-vareliano; b) reforma vareliana; c) afirmación de la escuela vareliana. Como puede intuirse, en esta tercera etapa localizamos los trabajos de Abadía-Zarrilli.

Un hecho fundamental que, además, explica el surgimiento de manuales innovadores como los que analizamos en este artículo (al menos, desde el punto de vista pedagógico, aunque también en materia gramatical, según intentaremos demostrar), es la carencia de libros de texto en esta época para los nuevos métodos de enseñanza. Los más necesitados eran los de lectura, por ser una de las materias

⁴ Estos breves datos de contextualización (epígrafe 2.1) proceden de Fernández-Priz-Ribas-Spinak (2000). Para bibliografía más detallada, *vid.* la que aparece en el interior de este trabajo.

⁵ En su obra *La Educación del Pueblo* "analiza la enseñanza de la lectura y destierra el uso de los antiguos métodos y preconiza el empleo de las palabras normales, ya que afirma la necesidad de hacer de la lectura un estudio agradable y razonado puesto que con ella no solamente será posible decodificar el lenguaje escrito, sino que también se le facilitarán los medios de adquirir conocimientos y apreciará a cultivar el gusto por la lectura. Es evidente el peso ideológico de la cultura libresa como herramienta antropológica de aprehender el mundo en detrimento de otras opciones. Existen notorias semejanzas entre Varela y sus continuadores en la forma de resolver una situación inoperante, tal es el caso de la lectura" (Fernández-Priz-Ribas-Spinak 2000: 4).

más importantes de la educación primaria, además, por las razones expuestas anteriormente.

Así, docentes, como Vázquez Acevedo, crearán libros de cierta novedad metodológica en el terreno (reclamado) de la lectura, cuyas pautas serán luego seguidas por autores tan diferentes como José H. Figueira y R. Abadía y H. Zarrilli. Sin embargo, ya en 1924, habían caído en desuso los tratados tanto del propio Vázquez, como de Figueira, pues empezaron a desvirtuar los principios reformistas a favor de la rutina acomodaticia.

Se apostó, por tanto, por un cambio total, en el que se igualó el progreso científico con el pedagógico. Colocarlos a la misma altura había sido una máxima de Varela. Así, una de las preocupaciones más acuciantes fue la de dotar a las Escuelas públicas de una serie de libros de lectura. Para ello, se presentó un proyecto que fue aprobado el 10 de septiembre de 1924, por el que se llamaba a concurso para la redacción de textos de lectura correspondientes a los cuatro primeros años de las Escuelas primarias. Este certamen despertó el interés de muchos maestros del país, lo que provocó la presentación de numerosos manuales⁶.

El jurado del concurso otorgó, por unanimidad, el primer premio a la serie de libros de lectura titulados *Alegría*, *Tierra Nuestra*, *Uruguay* y *Optimismo*, escrita por los jóvenes maestros Roberto Abadía Soriano y Humberto Zarrilli. Desde ese mismo momento, estos libros pasaron a ser los oficiales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.

Los libros, muy elogiados y de indudable novedad con respecto a los anteriores (ej. Figueira), fueron también muy criticados, precisamente por tratarse de ejemplares caracterizados por la innovación en materia metodológico-didáctica. Por ejemplo, carecían de una guía y suponían, pues, una defensa de lo que hoy llamaríamos "libertad de cátedra", de manera que se propiciaba la creatividad y la adopción personal del método por parte del Maestro, sin los corsés que suponían las guías de manuales anteriores. Todo ello provocó que el Consejo de Enseñanza, aunque había autorizado como oficiales los tratados de Abadía-Zarrilli, permitiera también el uso de los Figueira para aquellos maestros reticentes a la reforma que los jóvenes docentes planteaban en su serie de libros.

2.2. ROBERTO ABADÍA SORIANO (1896-1992)⁷. Pedagogo y Director de la Biblioteca de Maestros y del Museo Pedagógico. Como docente, fue Ayudante de la Escuela de Aplicación de Varones, Ayudante y Director de Cursos Nocturnos para Adultos,

⁶ Conviene anotar que el artículo Cuarto de las bases de este concurso señalaba literalmente: "En todos los textos y principalmente en los correspondientes a los de Tercero y Cuarto años, deberán incluirse las reglas y ejercicios de lenguaje más apropiados a juicio de los autores, como guía para los Maestros. Contendrán también lecciones recreativas, científicas, históricas, procurando desarrollar en estas últimas, el amor a la Patria, a sus instituciones, a la familia, etc." ("Anales de Instrucción Primaria", época II, tomo III, nos. 1 y 2, marzo a junio de 1940, Consejo de Educación Primaria y Normal, p. 413, apud Fernández-Piriz-Rabas-Spinak 2000: 4).

⁷ Los datos bio-bibliográficos de Abadía y Zarrilli (apartado 2.3) proceden del Museo Pedagógico José Pedro Varela (Montevideo, Uruguay), <http://www.crnti.edu.uy/museo/sala6.htm>.

Profesor Encargado de Grupo de Psicología y Pedagogía de los Institutos Normales y Catedrático de Sociología y Economía Política de los cursos de segundo grado que se impartían en los mismos Institutos.

Ganó el primer premio en el concurso de Textos de Historia Nacional, organizado por la ex Dirección General de Instrucción Primaria. Algunas de sus obras son: *Historia Nacional para las Escuelas Primarias*, *Álbum Histórico del Uruguay*, *Manual de Enseñanza Antialcohólica* o *Geografía del Uruguay para los niños*.

Sin duda, gran parte de la trascendencia de Abadie Soriano se debe a la redacción de numerosos libros de lectura, junto con H. Zarrilli. Este hecho es perfectamente comprensible si tenemos en cuenta que, durante más de 40 años, estos libros han formado parte de la enseñanza primaria en la educación del Uruguay. Muchos de sus manuales fueron premiados en concursos nacionales públicos, por ejemplo, en 1924, 1941 ó 1946.

2.3. HUMBERTO ZARRILLI (1898-1964). Maestro y pedagogo uruguayo se caracteriza y ha trascendido por poseer una vastísima obra didáctica. Aunque fue docente vocacional, su espíritu inquieto y renovador hizo que dedicara poco tiempo de su vida a la actividad docente misma, a favor de la escritura y la investigación en los ámbitos metodológico-educacional y pedagógico (vid. apartado anterior para su obra conjunta con Abadie Soriano).

2.4. El primero de los textos que hemos reseñado en el apartado 1 es un manual, al estilo de los epitomes académicos, para la enseñanza de la lengua española en la educación primaria. Contiene 160 páginas, tres de las cuales acogen el prólogo de la obra, escrito por Luisa Luisi⁶ y fechado en Montevideo, en 1924. Carece de índice.

El libro está compuesto de 30 capítulos en los que se incluyen, sin orden fijo: ejercicios sobre gramática, ejercicios sobre lengua y lenguaje, ilustraciones didácticas (de H. Fernández y González), lecturas para ser recitadas (generalmente de autores uruguayos), breve teoría gramatical y lingüística, con ejemplos y ejercicios resueltos (ej. modelos de cómo se describe un animal, una persona, etc.).

Si nos centramos ahora en los temas gramaticales y lingüísticos que aborda este texto para Quinto Curso, los podemos agrupar en:

- *Lexicología y semántica*: sinónimos (cap. I), antónimos (cap. II), parónimos (cap. IV), homónimos (cap. V) y modismos (cap. X).
- *Morfología*: familia de palabras (cap. VII: palabras primitivas y derivadas), ti-

⁶ Luisa Luisi Janicki, nacida en Paysandú (14 de diciembre de 1883) y fallecida en Santa Lucía (10 de abril de 1940) fue una significativa poetisa, pedagoga y crítica literaria uruguaya del Postmodernismo. Afincada en Montevideo desde 1887, de familia rebelde, liberal e instruida, se graduó en Magisterio en 1903. Fue miembro del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, entre 1925 y 1929, año en que se jubiló. Junto a un papel destacado en el ámbito educativo nacional, también cabe mencionar su faceta como poetisa, mediante un trabajo de corte filosófico y riguroso, de dimensión internacional. Su producción, por tanto, se clasifica en dos bloques de contenido: a) educativo-pedagógico, donde destacan *Educación Artística* (1919), *Ideas sobre la Educación* (1922) o *A través de libros y autores* (1925); b) poético: *Sentir* (1916), *Inquietud* (1922) o *Polvo de días* (1935).

pos formales de palabras (cap. VIII), el verbo (cap. XI⁹, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX y XXI)*, adverbio (cap. XXIII), preposición (cap. XXV), interjección (cap. XXVII) y conjunción (cap. XXIX).

- *Gramática/Lingüística textual (tipologías)*: texto descriptivo (caps. III, VI, IX, XII, XX y XXX), texto epistolar (XXII), otros textos (XXIV [billetes y tarjetas], XXVI [avisos para periódicos] y XXVIII [telegramas]).

2.5. Por su parte, el segundo texto objeto de nuestro estudio, también en la línea de los epitomes de la RAE, es un manual para la enseñanza de la lengua española en la educación primaria (Cuarto Año). Contiene 112 páginas, tres de las cuales contienen el prólogo de la obra, escrito por Luisa Luisi y fechado en Montevideo, en 1924, aunque editado en 1937. Se trata del mismo prólogo que el que aparece en el de Quinto Curso. Contiene un índice de materias, por capítulos, que se sitúa al final del texto (pp. 111-112).

La obra se compone de 22 capítulos y contiene: ejercicios propuestos de aplicación teórica, ejercicios propuestos de lectura y conversación, modelos y ejercicios resueltos (ej. de tipos de cartas, etc.), ilustraciones/dibujos didácticos (de Berdia) y una mínima teoría lingüística.

Por lo que respecta a los temas gramaticales que se tratan en este texto para Cuarto Curso, se pueden distribuir en los siguientes bloques de contenido:

- *Lexicología y semántica*: sinónimos y antónimos (cap. I).
- *Morfología*: distinción de nombres, adjetivos y verbos (cap. II), distinción de pronombres (cap. IV), palabras primitivas y derivadas (cap. V), raíz y terminación (cap. VI), familias de palabras (cap. VII), nombre (cap. VIII, X y XI), adjetivo (cap. XII), artículo (cap. XIII), pronombre (cap. XIV) y verbo (cap. XVI, XVII y XVIII).
- *Sintaxis*: proposición (cap. XIX).
- *Gramática/Lingüística textual (tipologías)*: textos epistolares (cap. III), textos descriptivos (cap. IX y XV) y otros textos (cap. XX).
- *Ortografía*: signos de puntuación (cap. XXI) y uso de abreviaturas (cap. XXII).

3. MICROESTRUCTURA DE LOS TEXTOS. ANÁLISIS Y RELACIONES. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. Como ya hemos indicado, en ambos tratados se imprime el mismo prólogo, firmado en Montevideo (1924) por Luisa Luisi, a pesar de que el libro de Cuarto es de 1937 (quinta edición) y el de Quinto de 1924, lo que hace pensar en una publi-

⁹ En la página 51 aparece una errata, pues donde pone "Capítulo X" debe decir "Capítulo XI". El asterisco (*) al lado de algunos capítulos indica que en el texto se incluye la siguiente referencia: "Ampliación de cuarto año", lo que implica una secuenciación de contenidos y, por tanto, de la complejidad y precisión de la teoría gramatical aportada en cada manual.

d) En la línea de Gámez Marín, tal y como se expone también en el prólogo de su *Gramática razonada*, se apuesta por un concepto de lengua viva, actual, de corte literario y americanista¹¹, a través de una gramática entendida, sobre todo, como arte (o como tensión comunicante entre arte-ciencia), al menos en su enfoque didáctico:

Idioma Castellano, es decir, lengua viva, lengua hablada, actual; no reglas muertas, cuyas excepciones son tan numerosas como los casos normales; idioma castellano, es decir, lengua corriente y lengua literaria; modismos; idiosincrasia, y gracia del decir; elevación y llaneza, estilo y fuerza expresiva, pureza e idiotismo, calor y vida, absurdo y lógica; es decir realidad. Difícil, para todo arte, es coger la realidad y fijarla luego; realidad cambiante, variable, compleja, cuyas normas no han sido aún -¿lo serán, acaso, alguna vez?- asequibles al entendimiento humano, burlado constantemente en su absurda pretensión de someterla a reglas [...] He aquí el último esfuerzo que faltaba: agua viva sacada del mar con agua y todo; movible, cambiante y viva en su clásico elemento. Trozos de *nuestro* hablar; no tampoco del clásico, muerto Siglo de Oro: *nuestra lengua*, la americana actual, ya diversificada de su lengua madre, y con características propias (Abadie-Zarrilli 1924/1937: 6).

Como vemos, la cita que hemos reproducido traduce directamente un modelo no sólo de lengua, sino también de teoría gramatical. Un modelo de lengua de corte social, con incidencia clara en lo particular, como fuente de lo general (idea también benotiana en su inspiración teórica); una lengua basada en un modelo sociolingüístico, donde los fenómenos de variación se sienten como fenómenos de código universal; un modelo de lengua asentado en el dinamismo (la *energeia* de Humboldt), frente a una lengua estática (*ergon*); una lengua que toma como modelo imitativo el de las ciencias naturales, de clara inspiración decimonónica y germen de la posterior revolución estructural; lengua entendida como entidad movible, donde se pudiera incluso vislumbrar el concepto de sistema dinámico¹², tan fructífero en la teoría de Benot y, luego, en la de Gámez Marín.

Se trata, en definitiva, de un modelo sincrónico en el que esta proyección hacia el presente resulta de una concepción revitalizadora y cambiante del propio código lingüístico, y en el que las reglas surgen como resultado de la observación y comprensión (siempre provisional) de una lengua en continuo movimiento (enfoque empirista), ajena, por tanto, a los corsés formalistas y de orientación excesivamente preceptista, sin renunciar por ello a la norma.

3.2. En cuanto a los contenidos lingüísticos que han sido tratados en ambos manuales, la estadística arroja los siguientes porcentajes, muy significativos desde el punto de vista didáctico e historiográfico:

¹¹ Sobre la base de una negación del Siglo de Oro literario y peninsular, se defiende la escritura de autores como: Rubén Darío, José E. Rodó, Santos Chocano, Silva Valdés, González Martínez, Amado Nervo, Gabriela Mistral o Juana de Ibarbourou.

¹² "Reglas, pocas. Las suficientes para distinguir unos de otros, los órganos del maravilloso cuerpo idiomático; elementos necesarios para clasificar sus partes" (Abadie-Zarrilli 1924/1937: 7).

LIBRO DE CUARTO

	Número de Capítulos	% en la obra completa
Lexicología y Semántica	1	4,5%
Morfología	14	63,6%
Tipologías textuales	4	18%
Sintaxis	1	4,5%
Ortografía	2	9%

LIBRO DE QUINTO

	Número de Capítulos	% en la obra completa
Lexicología y Semántica	5	16,6%
Morfología	15	50%
Tipologías textuales	10	33,3%

a) Se pone de relieve que, aunque se parte de una conceptualización de corte racionalista-empirista, en el que la oración y/o el texto completos son los ejes de la enseñanza de la lengua o, al menos, los ejes sobre los que debe partirse en la enseñanza del idioma: sobre la base del texto completo, se aterriza en los elementos que, dinámicamente, componen el todo. Por esta razón, en el libro de Cuarto Curso se abordan todos los niveles de lengua (ortografía [¿algo de fonética?], morfología, sintaxis, lexicología y semántica) y las categorías fundamentales del discurso lógico-lingüístico: nombre y verbo, ejes sobre los que se articula la organización de la lengua. Por ello, en Cuarto (curso inicial) se aborda la proposición (único contenido sintáctico, inexistente en el manual de Quinto) y los elementos que lo constituyen (nombre y verbo), con especial énfasis en el componente nominal.

b) A pesar de que se parte de esta concepción novedosa, cuyo germen en el terreno didáctico se encuentra en los empiristas e ideólogos del XIX, que tanto hicieron por la enseñanza de la lengua desde una perspectiva racional, corriente de la que bebieron Benot, Gámez Marín e, incluso, en el ámbito americano Andrés Bello. Al margen, pues, de esta novedad pedagógica, se procede de una forma latinista, atómico-cista, en el análisis de los componentes, excesivamente apegados a las formas y a las unidades no funcionales. Esto se puede resumir diciendo que, aunque la macroestructura teórica sea de corte empirista-funcionalista, el análisis microestructural revela la presencia de la tradición academicista, de raíz latina e influjo nebrinsense.

c) Por esta razón, el modelo que prima, a pesar de los tintes de racionalidad, es el modelo de "palabra y paradigma", cuyos pormenores analizaremos seguidamente.

d) Otro hecho que prueba el tradicionalismo microestructural es el apego excesivo a las autoridades literarias, eje de oposición a los programas racionalistas puros. A pesar de ello, y paradójicamente, se apuesta por una lengua viva, dinámica, en

continuo cambio... concepción que choca, en gran medida, con una ejemplificación casi exclusiva del ámbito de la literatura, aunque sea de la literatura latinoamericana, como realidad lingüística aparentemente más cercana a la realidad social de los receptores de estos manuales escolares.

Por tanto, y en esquema, éste podría ser, provisionalmente, el trasfondo teórico que se desprende de la organización de los tratados:

MACROESTRUCTURA:

racional-empirista-funcionalista [De la oración/texto al componente]

MICROESTRUCTURA: academicista-formalista-atomicista

[Análisis casi exclusivo de los componentes, o mejor, de los elementos formales de los componentes, no de los elementos funcionales y/o racionales]

Este proceder, contrario al que expusimos para Gámez Marín, aunque pudiera contener mayor incoherencia teórica, consideramos que resulta excusable porque, frente a las motivaciones de Gámez, los objetivos de Abadie-Zarrilli son, en alto porcentaje, didáctico-pedagógicos. Este criterio estaba presente en Gámez, sin embargo, no resultaba ser un criterio determinante.

3.3. Morfología¹³. En este apartado estudiaremos la teoría gramatical implícita y explícita en los tratados de Abadie-Zarrilli. Abordaremos conjuntamente los dos manuales, con el fin de ver cómo se produce, desde un punto de vista didáctico, la secuenciación de contenido gramatical. De esta forma, (a) podremos destacar lo que, a juicio de los autores, resulta de mayor o menor complejidad teórica desde una perspectiva cognitiva; (b) estaremos en condiciones de establecer los límites de las cesiones (o no) de sus fuentes explícitas: E. Benot y F. Gámez Marín.

3.3.1. El concepto de "palabra" es uno de los ejes de análisis lingüístico¹⁴ en estos tratados escolares, seguramente y como ya hemos indicado, por cuestiones didáctico-pedagógicas. Los contenidos relativos a esta unidad gramatical se distribuyen de la siguiente forma en los dos manuales:

CUARTO CURSO	QUINTO CURSO
- Concepto de PALABRA PRIMITIVA y PALABRA DERIVADA (cap. V)	- Concepto de FAMILIA DE PALABRAS (cap. VII)
- Concepto de RAÍZ y TERMINACIÓN (cap. VI)	- Conceptos de VOCABLO SIMPLE y VOCABLO COMPUESTO (cap. VIII)
- Concepto de FAMILIA DE PALABRAS (cap. VII)	

Conviene, en primer término, establecer dos cuestiones de terminología:

¹³ Por razones de espacio, vamos a analizar con detalle sólo los contenidos relativos a morfología y sintaxis. Se trata, además, de los contenidos más interesantes desde el punto de vista historiográfico.

¹⁴ Según indicamos anteriormente, los dos grandes criterios son: a) De la oración/texto al componente (criterio macroestructural); b) análisis del componente (criterio microestructural).

- a) Por las motivaciones didácticas ya mencionadas, funcionan como sinónimos VOCABLO y PALABRA. En el primer término, la inspiración puede ser Gámez (1910: 17), reflejo de Benot (cf. *etiam* GRAE 1920: 10).
- b) En este mismo sentido, también funcionan de manera sinónima TERMINACIÓN y DESINENCIA. En ambos casos, el criterio formal es el que permite la igualación significativa.

La teoría gramatical subyacente en torno a la palabra se construye a través de un enfoque semántico-formal. Se definen las *palabras primitivas* como aquéllas "que no proceden o derivan de otra palabra de nuestro idioma" (Cuarto, p. 24) y las *derivadas* como las "que proceden o derivan de otras" (*ibidem*). En toda palabra, primitiva o derivada, se distinguen dos partes, una variable (la terminación/desinencia) y otra invariable (la raíz). De la combinación de estos cuatro conceptos surge el de "familia de palabras": "Forman familias de palabras los derivados que, como *caballero*, *caballería*, *cabalgata*, *caballerizo*, *caballete*, *caballeresco*, *caballerescamente*, tienen una raíz común" (Cuarto, p. 28).

Tanto en familia de palabras como en primitivas/derivadas subyace el criterio semántico-formal aludido. Esta dualidad se recoge en Gámez (1910: 18, clasificación "por la especie") y en la GRAE (1920: 21). Por su parte, en raíz/desinencia-terminación se sigue un criterio estrictamente formal.

Las fuentes de estos presupuestos teóricos hunden sus raíces en tratados gregolatinos, que llegan a la tradición hispánica a través de la obra de Nebrija y, luego, en la modernidad, a través de las diversas gramáticas de la Real Academia, como institución reguladora del uso. Es el conocido criterio, antes reseñado, de "palabra y paradigma", el "Wörter und Sachen" de Ch. Hockett.

Por su parte, en el tratado de Quinto Curso se incide en ese concepto complejo de "familia de palabras", sin añadir teoría alguna. Sin embargo, se completa la exposición sobre tipos de palabras/vocablos con una nueva dicotomía, de corte formal, que exige conocimiento expreso de categorías gramaticales, de ahí su ubicación en Quinto. Nos referimos a los conceptos de "vocablos simples" y "vocablos compuestos": "Vocablo simple es aquel a cuya formación no contribuye ninguna otra voz agregada, es decir, que consta de una sola palabra, como por ej.: *árbol*, *flor*, *tinta*, *durazno*, etc." (Quinto, p. 40); "vocablo compuesto es el que consta de una palabra simple y de otra u otras voces o partículas como por ej.: *tira-líneas*, *ante-sala*, *in-dócil*, *con-tener* [...]" (*ibidem*). Además, se incluyen diversos mecanismos ("maneras") de formación de palabras¹⁵. Nos encontramos ante una dicotomía de literal inspiración académica. En esos mismos términos se definen "vocablo simple" y "vocablo compuesto" en la GRAE (1931: 21). Aunque la definición no coincide de forma exacta, también se recoge la dualidad en Gámez (1910: 23).

Dos capítulos merecen nuestra atención en el manual de Cuarto Curso. Nos referimos a aquéllos en los que se explica (a) la distinción entre nombre, adjetivo

¹⁵ Las maneras son: a) dos nombres (*bocacalle*); b) adjetivo y nombre (*cejijunto*); c) verbo y nombre (*matamoscas*); d) dos verbos (*ganapierde*); e) otras partes de la oración (*hazmerreir*, *correveidile*, etc.).

y verbo; (b) la distinción de los pronombres con respecto a otras categorías gramaticales. Como resulta coherente con los criterios microestructurales que hemos descrito anteriormente para estos manuales, el enfoque nocional, propio de la gramática tradicional (pre-estructural), está presente en la definición de estas cuatro categorías, definidas de la siguiente forma:

- Nombre: designa personas, cosas o animales. CRITERIO NOCIONAL.
- Adjetivo: acompaña al nombre y sirve para calificarlos. CRITERIO NOCIONAL-COLOCACIONAL.
- Verbo: expresa hechos o acciones. CRITERIO NOCIONAL.
- Pronombre: sirven para reemplazar a los nombres en el lenguaje (discurso). CRITERIO FUNCIONAL LAXO.

Igualmente, la mezcla de criterios y el atomismo en la definición categorial son dos argumentos más para defender el enfoque latinizante del contenido microestructural en los manuales de Abadía-Zarrilli.

3.3.2. La *categoría nominal* que, de manera tradicional, se denomina *nombre* (y, en escasas ocasiones, *substantivo*) aparece tratada sólo en el manual de Cuarto. Al margen de su definición nocional, se abordan, de forma algo caótica, otros contenidos relativos a esta categoría:

a) Dicotomía "nombre aumentativo" / "nombre diminutivo". En la línea de aunar en su exposición didáctica los criterios formal y semántico, se establece una diferencia (de corte también nocional) entre NOMBRE POSITIVO, NOMBRES AUMENTATIVOS y NOMBRES DIMINUTIVOS, para referirse respectivamente a la "idea de tamaño" en el referente expresado por el nombre: tamaño normal, tamaño aumentado y tamaño disminuido (cf. GRAE 1931: 22; Gámez 1910: 20); no hay coincidencia literal en la definición, pero sí se acoge la triple clasificación. No se hace referencia alguna a otros valores semánticos, por ejemplo, del diminutivo en español, a pesar de que se pone un ejemplo que rompe con la teoría explicada: "Luis, Luisico, Luisillo", donde, muy probablemente, nada tiene que ver la estatura de Luis con la desinencia de diminutivo empleada.

b) Número gramatical. Para la definición de esta microcategoría lingüística se continúa con el criterio nocional empleado en la categoría nominal: "el singular, que denota una sola cosa o persona; el plural, que denota dos o más" (Cuarto, p. 40). Se trata de la definición que se incluye en la GRAE (1920: 11) (cf. Gámez 1910: 29; definición similar). Se aportan, además, excepciones e irregularidades (formales/ortográficas o semánticas) en el empleo/formación del plural y del singular.

c) Concepto de "nombre colectivo": "los nombres que [...] estando en singular expresan pluralidad, se llaman colectivos" (Cuarto, p. 43). Este concepto aparece en el tratado académico (cf. GRAE 1920: 22), pero no en Gámez Marín. En este caso, la categoría descrita en este capítulo XI forma parte del grupo de irregularidades en el empleo del singular o, mejor, en la descripción técnica de la dicoto-

mía singular-plural. Este tipo de excepciones son también un rasgo definitorio de la gramática tradicional, en la que no se incluye, por ejemplo, Benot.

3.3.3. Por lo que respecta al *verbo*, aparece tratado tanto en el manual de Cuarto como en el de Quinto, prueba de la importancia que se otorga a esta categoría. Veamos cómo se distribuyen los contenidos relativos al verbo en ambos cursos:

CUARTO CURSO	QUINTO CURSO
<ul style="list-style-type: none"> - Definición de verbo (cap. XVI) - Accidentes: presentación y definición de las personas, tiempos y modos (cap. XVI) - Clasificación de los accidentes (cap. XVI): *Personas: yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos *Tiempos: presente, pasado o pretérito y futuro *Modos: indicativo, imperativo, condicional, subjuntivo e infinitivo - Definición y breve análisis formal de la conjugación (cap. XVI) - El modo indicativo: definición, tiempos y valores (cap. XVII) - Modelos de conjugación: amar, temer y partir (modo indicativo) (cap. XVII) - El modo imperativo: definición y formalización del tiempo (cap. XVIII) 	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de la conjugación. Se incluye, con respecto a Cuarto, el accidente de número (cap. XI) - Ejemplo del verbo CANTAR (cap. XI) - Definición y clasificación del modo verbal. Definición y análisis de cada modo. Cinco modos. Se indica, en nota al pie, que al "condicional" la RAE lo llama "potencial" (cap. XI) - Concepto de forma verbal simple, forma verbal compuesta y verbo auxiliar (cap. XIII) - Conjugación de HABER y SER (cap. XIII) - El modo indicativo: definición, tiempos y sus valores, modelo de indicativo con AMAR, TEMER y PARTIR (cap. XIV) - El modo imperativo: definición, tiempos y sus valores, modelo de indicativo con AMAR, TEMER y PARTIR (cap. XV) - El modo condicional: definición, tiempos y sus valores, modelo de indicativo con AMAR, TEMER y PARTIR (cap. XVI) - El modo subjuntivo: definición, tiempos y sus valores, modelo de indicativo con AMAR, TEMER y PARTIR (cap. XVII) - Concepto y conjugación de verbo regular. Modelo completo de AMAR, TEMER y PARTIR (cap. XVIII) - Concepto y conjugación de verbo irregular. Excepciones y observaciones de uso y conjugación (cap. XIX) - El participio: definición, usos, valores, tipos y excepciones (cap. XXI)

a) El *verbo* se define, en el capítulo XVI de Cuarto Curso, como "la palabra que expresa acción" (p. 69). Por su parte, la *conjugación* se encuentra caracterizada tanto en el manual de Cuarto Curso ("conjuguar un verbo es indicar la acción en los diferentes tiempos, modos y personas", p. 70), como en el de Quinto ("CONJUGACIÓN es la serie ordenada de las distintas formas que puede tomar el verbo cambiando su terminación o desinencia. En la conjugación se manifiestan todos los accidentes del verbo", p. 51).

Tanto la concepción nocional del verbo, como la formal de la conjugación proceden, claramente, de los tratados académicos, frente a las que aporta Gámez en su *Gramática razonada*:

Verbo es la parte de la oración que designa estado, acción o pasión (GRAE 1920: 45).

Conjugación es la serie ordenada de las distintas formas que puede tomar el verbo cambiando de desinencias (GRAE 1920: 46).

Sin duda, el modelo de "Palabra y Paradigma" tiene en el verbo y su conjugación la parte oracional más propicia para su desarrollo.

b) En cuanto al número de accidentes, por razones didácticas, en el tratado de Cuarto se incluyen sólo tres (tiempos, modos y personas), como las tres modificaciones inherentes a la categoría verbal. En el tratado de Quinto se incluye también el número, que comparte el verbo con otras partes de la oración, como bien sabemos. Tanto la *GRAE* (1920) como Gámez (1910) reconocen estos cuatro accidentes, a los que ambos añaden la voz. Esta flexión creemos que no se reconoce en los manuales de Abadie-Zarrilli por una cuestión pedagógico-cognitiva, debido a la dificultad conceptual de la "voz". Seguramente, este accidente se incluya en cursos superiores.

c) Nos vamos a centrar ahora, brevemente, en dos accidentes consustanciales al verbo: tiempo y modo.

En el tratado de Cuarto se indica, simplemente, que los modos del verbo son cinco: indicativo, imperativo, condicional, subjuntivo e infinitivo. En cuanto al tiempo, se dice que "son las diversas formas que toma el verbo para expresar en qué momento se efectúa la acción. Los fundamentales son: presente, pasado o pretérito y futuro" (p. 69). Por su parte, en el manual de Quinto se indica que esos son los mismos tiempos fundamentales, pero se especifica que "no hay más que un solo presente; pero hay varios pasados y varios futuros, porque toda acción se puede colocar en diferentes momentos, tanto en el pasado como en el futuro" (p. 53), lo que pone de relieve la secuenciación de contenidos gramaticales en función de la complejidad cognitiva. Por esta razón, en los capítulos XIV a XVII se indican los tiempos que tiene cada modo, con explicación de sus usos.

El modo se define como "la manera en que se emplea el verbo para indicar cómo se presenta la acción" (p. 53). Acto seguido, se define cada uno de los modos:

1) *Infinitivo*: "denota la significación del verbo en abstracto, sin expresar tiempo,

número ni persona, y da nombre a la acción" (*ibidem*). Comprende, según Abadía-Zarrilli, el infinitivo propiamente dicho ("que expresa la idea del verbo, como puede hacerlo un nombre de acción"), el participio ("que expresa la idea del verbo como un adjetivo, y se divide en activo y pasivo") y el gerundio ("que tiene valor de un adverbio y termina en ANDO o IENDO").

2) *Indicativo*: "cuando el verbo está en modo indicativo se afirma que se hace, se hizo o se hará la acción. Por eso este modo debiera llamarse AFIRMATIVO" (p. 54).

3) *Imperativo*: "expresa mandato o ruego".

4) *Condicional*: "es el que expresa que la acción está sometida a una condición".

5) *Subjuntivo*: "es el que presenta la acción como dudosa o incierta, dependiendo de una intención o de un sentimiento".

Si comparamos la teoría vertida en Abadía-Zarrilli con sus posibles fuentes, llegamos al siguiente cuadro-resumen:

	GRAE (1920)	GÁMEZ MARÍN (1910)
Definición del modo	Distintas maneras generales de expresar la significación del verbo (p. 46).	Se llama modo en el verbo a las distintas maneras que éste tiene de expresar su significación (p. 83).
Definición del tiempo	Denota la época o momento en que se hace o sucede lo que el verbo significa (p. 47).	Tiempo es la época en que se realiza o acontece lo que dice el verbo (p. 88).
Número de modos	CINCO Indicativo, imperativo, potencial, subjuntivo e infinitivo	CUATRO Indicativo, imperativo, subjuntivo e infinitivo
Def. indicativo	Expresa el hecho como real y objetivo (p. 287).	Manifiesta la significación del verbo de una manera completamente independiente y afirmativa (p. 83).
Def. imperativo	Enuncia el hecho como mandato (p. 287).	El otro modo personal e independiente es el imperativo, que constituye siempre y en cualquier circunstancia, las cláusulas imperativas, imposibilitadas para la afirmación, la interrogación, lo admirativo, etc., como para formar los conglomerados de valor sustantivo, adjetivo o adverbial (p. 84).

Def. condicional	[POTENCIAL] Indica el hecho no como real sino como posible (p. 287).	NO EXISTE. Se incluye en el indicativo
Def. subjuntivo	Expresa el hecho como un deseo, o como dependiente o subordinado a otro hecho indicado por uno cualquiera de los otros tres modos (p. 287).	Sirve para construir las cláusulas imperativo-negativas. Difiere del resto de modos personales porque, aunque pueden construirse con algunos de sus tiempos cláusulas admirativas, optativas, etc., dichos tiempos necesitan siempre, para ello, despojarse de sus nexos, y auxiliarse con los signos (pp. 84-85).
Def. infinitivo	Denota la significación del verbo en abstracto, sin expresar tiempo, número ni persona, y comprende los llamados nombres verbales (infinitivo propiamente dicho, participio y gerundio) (p. 46).	El modo impersonal llamado infinitivo, que comprende también el gerundio y el participio, se caracteriza porque, careciendo de desinencias personales, no expresa accidentes gramaticales de la conjugación sino con el auxilio de otras palabras (p. 85).

Como puede observarse, también en la definición del tiempo, el modo y cada uno de los modos, la influencia de la gramática académica es manifiesta:

1) Aunque los accidentes de que tratamos se definen en la línea de la RAE, coinciden también con las definiciones aportadas por Gámez Marín.

2) En cuanto al número de modos, el influjo procede, conceptualmente, de la GRAE. Gámez se inscribe en la línea de Salvá y Bello que incluían las formas en –RÍA dentro del indicativo. No obstante, Abadie-Zarrilli no incorpora la innovación que la RAE ofrece desde 1917 con la inclusión del "potencial" entre los modos, frente a otros tratadistas que hablaban de "condicional". Conviene anotar, no obstante, que entre 1847 y 1999 sólo Benot divide el modo en cinco subclases (Zamorano 2001: 142) con la nomenclatura que adoptan Abadie-Zarrilli. Esto puede orientarnos con relación al hibridismo de fuentes (a veces mezcla indiscriminada) con que proceden los autores de los manuales que estudiamos.

3) Si centramos nuestra atención en cada modo, podemos concluir lo siguiente:

i) *Indicativo*. Los autores parecen atribuir a este modo sólo el rasgo de la AFIRMACIÓN. En la tradición española desde 1847 a 1999 sólo Valcárcel (1847), de inspiración logicista, ha caracterizado con este único rasgo al indicativo. Sin embargo, junto a otros atributos, también lo han descrito: Bello, Fernández Monje, GRAE 1854 y 1870, Cejador, Benot y, ya en la segunda mitad del XX, A. Martín y Alcina-Blecua (Zamorano 2001: 151-152). Por tanto, la fuente de nuestros autores parece estar clara.

ii) *Infinitivo*. En este caso la definición coincide exactamente con la aportada por la GRAE de 1920.

iii) *Imperativo*. En esta ocasión, aunque no de forma literal, la fuente parece ser también la gramática académica.

iv) *Subjuntivo*. La definición aportada responde a una tradición lógico-filosófica, en la línea de los ideólogos franceses del XVII-XIX. En los manuales de Abadie-Zarrilli se ofrecen notas diversas de este tipo de inspiración teórica, algunas de forma muy evidente, por ejemplo, en la sintaxis intraproposicional (vid. apartado 3.4).

v) *Condicional*. Como señala Donzé (1970 [1967]: 114, nota 64), en la tradición europea, fue el abate Girard (1747) quien hizo del condicional, por primera vez, un modo diferente. La fuente de Abadie-Zarrilli pudiera estar, en esta línea logicista laxa, en Benot.

3.3.4. En cuanto a *otras categorías gramaticales*, Abadie-Zarrilli se muestran igualmente tradicionales, en la línea académica:

3.3.4.1. El *adjetivo* se define (sólo en el tratado de Cuarto) en el capítulo II, según ya se ha comentado, desde un enfoque nocional-colocacional, como la palabra que suele acompañar al nombre y sirve para calificarlo. El tratado académico incluye en la definición, además, "para calificarlo o *determinarlo*". No obstante, se observa que la inspiración es claramente de la GRAE (1920: 27) y diferente de la caracterización que aporta Gámez (1910: 137)¹⁶.

Además, en el capítulo XII se aborda el tema de los grados del adjetivo, según un criterio claramente semántico-nocional: grados positivo, comparativo y superlativo, para distinguir, después, tres grados dentro de la comparación: igualdad, superioridad e inferioridad. Las definiciones de cada uno, luego, siguen el enfoque nocional al que nos tiene acostumbrados la gramática tradicional escolar de sesgo latino y, posteriormente, académico. Termina este capítulo explicando, de manera exageradamente formal y, quizá, por razones de tipo didáctico, cómo se construye cada grado de comparación, ya que llega a denominar al intensivo "tan" o a la unidad comparativa "como" a través de hiperónimos nada precisos como el de *palabra*.

Tras la explicación de cómo se forman los superlativos, se incluye (Cuarto, p. 53) un cuadro sinóptico de todos los grados del adjetivo que, como precisan los autores en nota al pie, resulta de un alto valor didáctico, quizá uno de los logros de estos manuales escolares. Por las alusiones que se hacen en esa nota al pie a los maestros, puede trazarse aquí la cronología de estos recursos/instrumentos pedagógicos para la enseñanza de la gramática: cuadros sinópticos con valor didáctico, pues, en torno a los años veinte del siglo XX, aunque encontremos ejemplos de ellos en textos anteriores.

3.3.4.2. El *artículo* se define en la línea de Benot y de Gámez como la palabra que limita la extensión del nombre o sustantivo: "Las palabras que, como *el, la, un* y *una*, sirven para limitar y determinar la extensión del nombre, se llaman *artículos*" (Cuarto, p. 54). La deuda de Gámez, al contrario que en el caso del adjetivo, es aquí manifiesta (cf. Gámez 1910: 129; *etiam* GRAE 1920: 40).

¹⁶ "La palabra o grupo de palabras que puestas al servicio de un nombre, lo sacan de su vaguedad general por aumentarle su comprensión, es siempre en Gramática *adjetivo*, y siempre complemento de *especificación*" (Gámez 1910: 137).

Los clasifica en tres grupos, sin definición y con criterio bastante acertado, frente a otras categorías que se caracterizan según una línea tradicional: *artículos determinantes* (el, la, los, las), *artículos indeterminantes* (un, una, unos, unas) y *artículos indefinidos* (lo). La clasificación procede, sin duda, de Gámez Marín (*vid. ibid.* 1910: 130-131), aunque el autor de la *Gramática razonada* incluye también "demostrativos/locativos" y "distributivos". Los que Abadie-Zarrilli llaman "indefinidos" son los de género neutro según otras terminologías. Gámez denomina a este género "indefinido" al tratar de este accidente en el nombre (cf. Gámez 1910: 28).

Después de realizar algunas observaciones de tipo formal, incluyen los autores dos indicaciones de gran valor lingüístico, en la línea de Benot y, luego, Gámez, siguiendo un incipiente (y nada frecuente en estos dos tratados) criterio funcional:

- a) el artículo se coloca delante del nombre (criterio colocacional con implicaciones funcionales) (cf. *GRAE* 1920: 40; Gámez 1910: 129);
- b) según un criterio estrictamente funcional llama igualmente *artículos* a "algunas palabras que también limitan al nombre en cierto sentido" (Cuarto, p. 55). Ejemplos: *algún, pocos, numerosos, muchos*, etc. Esta manera de proceder, sin duda, caracteriza el método benotiano de análisis lingüístico, altamente valorado posteriormente, y que fue seguido con coherencia por Gámez Marín, ambos autores mencionados en el prólogo de estos dos manuales escolares uruguayos. En esta observación del artículo se percibe de forma nítida la influencia de Gámez Marín (procedente de Benot) (*vid. ibid.*: 130 y ss.). La RAE se refiere a esas "algunas palabras que también limitan al nombre en cierto sentido" como "indefinidos" y señala expresamente que NO son artículos.

3.3.4.3. Después de definir el *pronombre* en el capítulo II como la palabra que sirve para reemplazar al nombre, en el capítulo XIV se aborda el concepto de "pronombre personal". En esta ocasión, y aunque hubiera sido deseable, el criterio funcional se abandona y se sigue apostando por un criterio mixto formal-nocional, pobre desde el punto de vista del rendimiento lingüístico. La fuente de esta concepción del pronombre procede de la tradición grecolatina¹⁷; no la hallamos así ni en Gámez (1910: 40)¹⁸ ni en la *GRAE* (1920: 34)¹⁹. Como señala el profesor Gómez Asencio (1981: 173): "Definir el pronombre por su carácter de vicario del sustantivo supone de alguna manera la consideración del pronombre desde una perspectiva intraoracional o, al menos, intradiscursiva [...] [N]o parece que estemos ante la utilización

¹⁷ "Ya desde Dionisio de Tracia se ha considerado al pronombre como sustituto del nombre" (Ramajo 1987: 121). En Nebrija se recoge también esta definición, con la variante que se refleja ya en sus *Introducciones* (1481) que hace referencia a su carácter "declinable". En la tradición posterior a Nebrija siempre ha habido un sector, más tradicional, que apuesta por la definición del pronombre como vicario del nombre (cf. Ramajo 1987: 122 y ss.; Gómez Asencio 1981: 172 y ss.; Calero Vaquera 1986: 90-91).

¹⁸ "Llámanse así comúnmente las palabras que, con indole y valor de substantivos, reproducen a los nombres".

¹⁹ "Pronombre es la parte de la oración que designa una persona o cosa sin nombrarla, y denota a la vez las personas gramaticales".

del criterio sintáctico funcional, pero si ante el empleo del otro criterio sintáctico, el que determina toda la sintaxis tradicional [...]: el colocacional" (*vid. etiam* Calero Vaquera 1986: 90).

Así, de la unidad "yo" se dice que "representa a la persona que habla y se llama de primera persona; Tú representa la persona que escucha o con quien se habla y se llama de segunda persona [...]" (Cuarto, p. 57), y así sucesivamente. Esta definición de los pronombres personales coincide exactamente con la que aporta Gámez (1910: 40-41), y es similar a la de la *GRAE* (1920: 34). Se llega a límites extremos en la aplicación del criterio nocional, ya que se afirma: "Estos pronombres, que reemplazan a las personas que hablan, se llaman *Personales*" (*ibidem*). No es necesario demostrar ni insistir en que esta afirmación, desde una perspectiva eminentemente gramatical, no se sostiene.

En esta misma línea, cuando hubiera sido deseable y esperable el criterio funcional utilizado para el artículo, se llega a afirmar de manera muy formalista: "Tú tiene las formas: Te, ti, contigo, para el singular; vosotros, vosotras, os, para el plural" (Cuarto, p. 58). Este mismo criterio formal se encuentra en el texto académico.

3.3.4.4. Los *adverbios* se definen de la siguiente manera: "las palabras que se juntan al verbo para modificar su significación o explicar una circunstancia que le da un nuevo sentido" (Quinto, p. 120). Se trata, frente a Benot o Gámez, de un tratamiento "moderno" del adverbio, ya que el rasgo que singulariza esta categoría es su capacidad para circunscribir la extensión del verbo (del mismo modo que el artículo limitaba la del nombre) y, también, como se indica más adelante, su posibilidad de modificar igualmente la significación de adjetivos o de otros adverbios. Era ya común en las gramáticas del XIX la teoría de, por ejemplo, Bello, según la cual los adverbios también modificaban a adjetivos y a otros adverbios, en la línea de la gramática filosófica francesa (también Harris en Inglaterra), y que en España dejará huella en autores como Lacueva o Jovellanos (cf. Gómez Asencio 1981: 226 y ss.; Calero Vaquera 1986: 140 y ss.; Martínez Linares 2001: 35-36). También la gramática académica, a partir de su edición de 1870, incorpora esta "novedad" racionalista (Zamorano 2005: 100). De hecho, la definición que hemos analizado de Abadía-Zarrilli coincide con la que leemos en la *GRAE* (1920: 131).

Además, realiza una clasificación semántico-nocional del adverbio: de lugar, de tiempo, de modo, de cantidad, de comparación, de duda, de afirmación, de negación, etc. Este hecho pudiera ser fruto de su apego didáctico a la tradición académica y normativa (cf. idéntica clasificación en *GRAE* 1920: 133-134).

3.3.4.5. En la línea de muchos gramáticos del siglo XIX y principios del XX, las *preposiciones* se definen como: "Las palabras que, como DE y CON, se emplean para unir dos ideas, expresando la relación y dependencia que existe entre ambas" (Quinto, p. 131). Sin embargo, Abadía-Zarrilli introducen un elemento, de sesgo ideologicista, que reduce el nivel de contradicción observado en un buen número de gramáticos coetáneos (aunque no, por ejemplo, en Gámez Marín) quienes, tras definir en esos términos la preposición, la clasifican en *separables* (preposiciones propiamente dichas) e *inseparables* (afijos de otras corrientes lingüísticas). El factor

de novedad a que nos hemos referido radica en que nuestros maestros hablan de "unir dos ideas" y, en cambio, esa tradición que hemos nombrado habla de "palabra que sirve de relación entre vocablos" (cf. Calero 1986: 157-158; *vid.* Gámez 1910: 153 y *GRAE* 1920: 138). En el primer caso, se parte de un criterio notional, que permite su materialización en el discurso a través de medios/formas diversos; por otro lado, en la segunda definición, se parte de un criterio formal estricto que, luego, imposibilita la conexión (formal, reiteramos) a través de afijos. Estos matices teóricos que estamos estableciendo quizá sean fruto del azar (Abadie-Zarrilli han dado muestra de su "despreocupación" por los términos, de ahí el recurso a la sinonimia en el uso descriptivo); sin embargo, creemos que este hecho resulta de interés teórico, con independencia de sus posibles motivaciones reales.

Se sitúan, así, nuestros autores en una línea intermedia entre los gramáticos referidos y sus mentores (?), al menos, en el caso de Gámez (cf. Zamorano 2005: 101):

- OTROS GRAMÁTICOS -	- ABADÍE-ZARRILLI -	- GÁMEZ -
"unión de vocablos"	"unión de ideas"	prep.= prep.+ partículas
separables/inseparables"	"separables/inseparables"	Definición de las tres
↓	↓	↓
Contradicción	Aparente contradicción	No hay contradicción

3.3.4.6. Por lo que respecta a las *conjunciones*, aparecen definidas como "las palabras que [...] se utilizan para ligar proposiciones, oraciones, frases o vocablos" (Quinto, p. 147)²⁰ (*vid.* definición similar en Gámez 1910: 160 y en la *GRAE* 1920: 138). Además, se agrupan, sin criterio aparente, en un solo bloque: *y, ni, que, pero, mas, aunque, ya, bien, cuando*, etc.

Sin embargo, en un apartado denominado "Observaciones" (Quinto, p. 148) se alude a una clasificación formal: a) *simples*: que constan de una sola palabra, como las señaladas anteriormente; b) *compuestas*: que se forman con dos o más palabras: *puesto que, a fin de que, bien que*, etc. La clasificación coincide de manera literal con la que ofrece la *GRAE* (1920: 138) y, en cambio, no se recoge en Gámez Marín. En este caso, el enfoque funcional hubiera sido deseable, ya que el formal provoca una distorsión de la realidad lingüística. En esta misma línea se insiste en párrafo más adelante: "la conjunción no va siempre, rigurosamente, entre las pro-

²⁰ Como luego comentaremos en el apartado 3.4, el tratamiento de la conjunción ofrece datos implícitos para conocer las ideas sintácticas de Abadie-Zarrilli, ya que sólo se muestran de forma explícita en el capítulo XIX del libro de Cuarto Curso, al tratar de la "proposición".

posiciones u oraciones que enlaza, sino que puede ir al principio de las mimas: Si hace buen tiempo, saldremos [...]” (Quinto, p. 148).

3.3.4.7. Las *interjecciones* son tratadas por Abadía-Zarrilli del mismo modo que en Gámez Marín, incluso, en algunos sintagmas literales: “Las voces que, como ¡Ay!, ¡oh!, ¡pufl!, ¡uff!, ¡bravo!, ¡hurra!, expresan impresiones repentinas de gozo, tristeza, compasión, menosprecio, etc., se llaman INTERJECCIONES”. Definición casi literal la leemos en la *GRAE* (1920: 138). Por tanto:

a) Igual que la RAE o Gámez (cf. *GRAE*, 1870: 163; Gámez 1910: 169) no se refiere a la interjección con el término *palabra*, sino con el de *voz*, lo que deja patente también el controvertido estatuto de esta categoría. Asimismo, la distinción que Abadía-Zarrilli hacen entre (a) *monosilábicas* y (b) *otras formadas por nombres, verbos, adverbios, etc.* recuerda a la que Gámez establece entre *interjecciones puras o verdaderas* (“¡ah!”, “¡eh!”, “¡jeje!”, etc.) e *interjecciones por asimilación* (“¡caramba!”, “¡vaya!”, “¡cáspita!”, entre otras), que también parece intuirse en el texto académico, aunque con terminología diferente.

b) Como bien recuerda Calero (1986: 174), “[e]sta teoría se remonta en España al Brocense, quien negó que la interjección fuera una clase de palabras” y también a los gramáticos filósofos franceses del XVIII y XIX (Condillac, Destutt...) quienes dejan huella en la Península Ibérica en autores como Valcárcel, Terradillos, Herráinz, Benot o Fernández Monje (Zamorano 2005: 101). Abadía-Zarrilli, pues, se inscriben en esta línea teórica de corte racionalista, aunque –frente a Benot o la RAE, y en la misma línea que Gámez– no hacen equivaler la interjección a la oración.

3.4. **Sintaxis.** Por el nivel educativo al que van dirigidos los dos tratados de Abadía-Zarrilli, los contenidos sintácticos son bastante escasos. No obstante, podemos llegar a varias conclusiones de interés historiográfico:

3.4.1. En el terreno terminológico, como en otras ocasiones, observamos una confusión significativa que, en principio, no afecta al ámbito conceptual. Se emplean términos propios del metalenguaje Benot-Gámez (ej. *cláusula-oración-frase-vocablo*) como del académico y tradicional (ej. *oración y proposición*).

3.4.2. Como bien sabemos ya, la sintaxis elaborada por Benot (y, en el caso de Uruguay, también por Gámez Marín) supuso un notable aporte al desarrollo de esta parcela de la gramática del español. De hecho, la conocida tripartición académica (vid. por ejemplo, *GRAE* de 1917, 1920 y 1931) en oraciones sustantivas, adjetivas y adverbiales procede directamente de la *Arquitectura* benotiana, según hemos hecho notar en varias ocasiones, mediante la terminología *oraciones-sustantivo, oraciones-adjetivo* y *oraciones-adverbio*, empleadas por el tratadista gaditano en su enfoque funcional (cf. Lope Blanch 1994: 280-281; Zamorano 2004: 414 y ss.). Luego, dicha clasificación se precisa en Cejador y llega a R. Seco, quien lo lega a Gili Gaya y otros gramáticos españoles del XX.

3.4.3. Esta misma concepción parece adoptarse en los tratados de Abadía-Zarri-

iii, aunque sólo aparentemente. En el capítulo XXIX del manual de Quinto Curso, al tratar de la conjunción, señala de forma indirecta que:

- a) "No vivas para comer pero come para vivir" es una unidad compuesta por dos *proposiciones* que se unen por medio de una conjunción.
- b) "Únete a los buenos si quieres ser uno de ellos" es una secuencia compuesta por dos *oraciones* enlazadas por una conjunción.
- c) "El murmullo de la fuente y el dulce canto de las aves" incluye dos *frases*.
- d) "Libertad o muerte" une dos *vocablos*.

De aquí se deducen dos ideas de interés:

1) Esta división en cuatro bloques recuerda, sin duda, a la efectuada por Benot y por Gámez al hablar de: i) cláusulas o combinaciones de valor clausular; ii) oraciones o combinaciones oracionales con valor sustantivo, adjetivo o adverbial; iii) frases o combinaciones-frases de valor sustantivo, adjetivo o adverbial; iv) combinaciones-palabras, formadas por una raíz y desinencias. El trasfondo conceptual es idéntico; lo único que cambia es la terminología de la primera de las combinaciones.

2) A la vista de la clasificación de Abadie-Zarrilli (como hemos indicado, similar en la teoría a las combinaciones funcionales de Benot y Gámez), se deduce que:

i) la PROPOSICIÓN es una unidad con sentido completo e independencia sintáctica²¹.

ii) la ORACIÓN es una unidad equivalente (por la forma) a la proposición pero sin sentido completo (una depende de la otra) y, por tanto, sin independencia sintáctica (al menos una de las unidades tiene nexos). Es el mismo concepto de "oración" que tienen Benot y Gámez.

iii) la FRASE es una unidad carente de verbo. Equivale a lo que en la terminología estructural llamamos "sintagma". No se corresponde con el concepto de "frase" que tienen Benot y Gámez, para quienes la frase es una estructura dependiente, con verbo y con nexos prepositivos, frente a la oración que tiene nexos conjuntivos.

iv) el VOCABLO es una unidad verbal, generalmente un sustantivo. Es similar al concepto de "combinación-palabra" de Benot y Gámez.

Hasta aquí, podríamos afirmar que los autores que analizamos han asimilado, de forma algo personal, la clasificación de los tratadistas gaditanos, con sólo dos salvedades:

a) la terminología empleada para la unidad con sentido completo e independencia sintáctica (Abadie-Zarrilli, *proposición*; Benot-Gámez, *cláusula*). Conviene

²¹ "Prestado del ámbito de la Lógica, el término *proposición*, como sinónimo de *oración*, lo encontramos por primera vez en la gramática española en Villar (1651: 89), 'unos años antes que lo hagan los autores de Port-Royal' (Esparza 2002: 104) (Calero 2006: 99).

ne anotar que, historiográficamente, esta concepción de la *proposición/oración*, como criterio semántico, en la línea de Dionisio de Tracia o Prisciano, tiene precedentes en la lingüística hispánica, sobre todo, en la tradición académica, lo que hará que muchos gramáticos se dejen influir por este tipo de caracterización supravverbal. Además, el binomio proposición-oración en el sentido de independencia-no independencia sintáctico-semántica es, precisamente, el binomio contrario al que siguen, por ejemplo, Benot, a partir de la revolución que, en este terreno, supuso Bello (oración/proposición para hacer referencia a independencia-no independencia) (Calero 2006: 99-100).

b) la conceptualización de la "frase" (Abadía-Zarrilli, estructura nominal; Benot-Gámez, estructura oracional con nexos prepositivos y forma verbal no personal). Sin embargo, el análisis detenido de los dos manuales hace ver que lo que parecía una asimilación *sui generis* de una importante novedad en el terreno sintáctico y gramatical, se convierte en una confusión terminológica que rompe con la claridad conceptual expuesta.

3.4.4. En el capítulo XIX del libro de Cuarto Curso se aborda específicamente el concepto de "proposición". Se trata, además, del único capítulo de los dos manuales en que se desarrolla algún contenido de tipo sintáctico. Aquí, y de manera coherente con lo que hemos expuesto en 3.4.3, la *proposición* se define como aquel "grupo de palabras que expresa un pensamiento completo" (p. 88). Deducimos, pues, que la frase expresa una idea y la proposición un pensamiento completo, un juicio. Se trata del mismo concepto que, para la oración, tiene la RAE: "La palabra o reunión de palabras con que se expresa un juicio, se llama en Gramática oración" (GRAE 1920: 10). Nos encontramos, pues, con una concepción logicista, de raíz port-royalista, de la proposición.

3.4.5. Sin embargo, en el manual de Cuarto Curso, en la página 24 del capítulo IV dedicado a "Ejercicios sobre distinción de pronombres", se propone de forma literal: "Examinense detenidamente las siguientes cláusulas: *Alberto* tiene un *automóvil*. El hermano de *Alberto* regaló a *Alberto* un *automóvil*. Con el *automóvil* *Alberto* irá a pasear al parque". Aquí, como puede observarse, se emplea el término *cláusula* como equivalente a *proposición*, según la descripción implícita que se deduce en la teoría de Abadía-Zarrilli; no obstante, el término *proposición* se usa con muchísima más frecuencia que *cláusula* para la expresión independiente y completa desde el punto de vista semántico-sintáctico.

Todo ello hace pensar que, aunque Abadía-Zarrilli comiencen utilizando una trepartición oracional de inspiración benotiana (también en Gámez Marín), y por tanto, distingan claramente entre *oración* y *proposición*, en un sentido contrario (terminológicamente hablando) al que se desarrolla a partir de Bello²², toda la diferenciación se reduce a una cuestión superficial. Pesa, sin duda, la orientación logicista,

²² Para los conceptos "oración" y "proposición" (como sinónimos o como opuestos), *vid.*, entre otros, el ya clásico Lope Blanch (1979) y también, para la proposición en el ámbito hispánico contemporáneo, López Quero (2006).

muy afincada en los tratados didácticos, ya que, además, y aquí sí de forma coherente, se habla de "sujeto" y "atributo" para referirse a las partes de que se compone una "proposición" (Cuarto, cap. XIX). Así pues, se deduce de lo dicho:

- 1) *Proposición* y *cláusula* se emplean en un sentido idéntico; a veces incluso también se usa *oración*. Es decir, secuencia de sentido completo.
- 2) Se distingue una segunda unidad supravverbal, sin sentido completo, a la que se suele denominar *oración*.
- 3) Macroestructuralmente la sintaxis, pues, se organiza sobre dos ejes: Benot-Gámez Marín (orientación general) y Bello (distinción estructura independiente-estructura dependiente). Desde el punto de vista microestructural, la distinción de este binomio parece mantenerse (con férrea defensa de éste en la RAE), pero la terminología se muestra confusa y contradictoria, aunque se superpone la orientación logicista de forma clara (incluso, se deduce en el nivel intraproposicional).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

El análisis de los tratados de Abadía-Zarrilli ha puesto de manifiesto la hipótesis y, además, reivindicación doble que hacíamos al inicio de nuestro trabajo: a) necesidad de abordar en profundidad los tratados de gramática escolar, como reflejo de un determinado contexto socio-cultural y, también, lingüístico insoslayable; b) importancia de la gramática desarrollada en Latinoamérica para una reconstitución y reorganización del canon historiográfico, en especial, el que se refiere a la lengua española.

Los dos manuales estudiados ponen de relieve una tensión entre tradición y novedad, tanto en el ámbito didáctico como en el terreno estrictamente gramatical. No obstante, dicha tensión no es tan acusada como la que llevó a cabo, por ejemplo, Gámez Marín en su *Gramática Razonada* (1910), donde el polo de la innovación brillaba con luz propia. En el caso de Abadía-Zarrilli la "excusa" didáctico-pedagógica explica varios rasgos de su labor en el ámbito gramatical: 1) las confusiones terminológicas (ej. en la sintaxis) o ciertas adopciones de nomenclatura (ej. inclusión del *condicional* para las formas en -ría, frente al *potencial*); 2) el excesivo apego a una de sus fuentes principales, la RAE, por su naturaleza, suponemos, normativista y de regulación del uso; 3) la mezcla de criterios a la hora de definir las categorías verbales (ej. caracterización del sustantivo/verbo o del artículo/adverbio: tradición vs. novedad): nocional y formal (propio de la tradición, en parte, académica) y sintáctico-funcional y/o colocacional (quizá reflejo de otra de sus fuentes: Gámez y, a través de éste, el pensamiento revolucionario del intelectual gaditano Eduardo Benot).

Este hecho (nueva tensión dialéctica) se resume en una afirmación que hemos realizado anteriormente: la macroestructura de los tratados de Abadía-Zarrilli son de inspiración racional-empirista-funcionalista (de la oración/texto al componente), mientras que la microestructura responde a una orientación, fundamentalmente, academicista-formalista-atomicista. Por ejemplo, esta tensión se concreta en el terreno sintáctico so-

bre dos pilares: a) macroestructura (novedad): Benot-Gámez-Bello; b) microestructura (tradicición): Real Academia y, también, confusión de términos.

Por todo ello, las fechas propuestas de 1913-1919-1924, que se corresponden respectivamente con la *Gramática Razonada* de Gámez (oficialización), el *Compendio* de Gámez y los tratados de Abadía-Zarrilli, pueden ser, de manera provisional (a falta de otros estudios posteriores), tres puntos cronológicos claves de la evolución y constitución de la gramática uruguaya o, mejor, de la inserción de Benot (y, por tanto, de la "renovación") en la gramática del Uruguay para la enseñanza: universitaria, secundaria y primaria, también respectivamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes Primarias

- ABADÍA SORIANO, R. y ZARRILLI, H. (1924): *Ruben Darío*, Libro de Lenguaje para REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1920): *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Perlado, Páez y Compañía.
- Quinto Año, 1ª edición, Ilustraciones de H. Hernández y González, Montevideo, Imp. "El Siglo Ilustrado", de Risso & Ayala.
- (1937): *Cervantes*, Libro de Lenguaje para Cuarto Año, 5ª edición, Ilustraciones de Berdía, Montevideo, Imprenta Latina.
- GÁMEZ MARÍN, F. (1910): *Gramática razonada del idioma castellano*, Montevideo, Imp. y Encuadernación "El Siglo Ilustrado", de G. V. Mariño.

Fuentes Secundarias

- CALERO VAQUERA, M. L. (1986): *Historia de la gramática española (1847-1920)*. De A. Bello a R. Lenz, Madrid, Gredos.
- (2006), "Desarrollo de la sintaxis en la tradición gramatical hispánica", en DORTA, J., CORRALES, C. y CORBELLA, D. (eds.), *Fundamentos epistemológicos y metodológicos de la historiografía lingüística en el ámbito hispánico*, Madrid, Arco/Libros, 89-118.
- (2007a): "Análisis lógico y análisis gramatical en la tradición española: hacia una (r)evolución de la sintaxis", *Gramma-temas*, León [en prensa].
- (2007b): "La recepción del análisis lógico y gramatical en manuales escolares españoles del XVIII: deudas y silencios", *Actas del VI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Cádiz [en prensa].
- CHERVEL, A. (1977): *Histoire de la grammaire scolaire... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris, Payot.
- DELESALLE, S. y CHEVALIER, J.-Cl. (1986): *La Linguistique, la Grammaire et l'École: 1750-1914*, Paris, Armand Colin.

- DONZÉ, R. (1970 [1967]): *La gramática general y razonada de Port-Royal (Contribución a la historia de las ideas gramaticales en Francia)*, Buenos Aires, Eudeba.
- ESPARZA, M. Á. (1993): "Una interpretación de la Gramática Castellana de Nebrija a la luz de la tradición gramatical escolar", en *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos*, Madrid, Universidad Complutense, 149-180.
- (2002), "De la 'noticia' a la 'proposición': notas sobre la doctrina sintáctica de Juan Villar", en ESPARZA, M. Á. et al. (eds.), *SEHL 2001. Estudios de Historiografía Lingüística*, Hamburgo, Helmut Buske Verlag, vol. I, 93-108.
- FERNÁNDEZ, M., PIRIZ, V., RIBAS, D. y SPINAK, S. (2000), "El trabajo: presencia explícita o implícita en los Textos Oficiales para la enseñanza de la Lectura en las Escuelas Públicas uruguayas (1927-1941)", en *Trabajos de investigación del Museo Pedagógico José Pedro Varela*, <http://www.crinti.edu.uy/museo>.
- GARCÍA FOLGADO, M. J. (2005): *La gramática española y su enseñanza en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del siglo XIX (1768-1813)*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Valencia.
- GINEBRA, J. (1992a): "Llengua, gramàtica i ensenyament al tombant del segle XVIII al XIX", *Randa*, 31, 65-79.
- (1992b): *La Gramática catalana (1796-1829) de Joan Petit i Aguilar: estudi i edició*, Tesis doctoral en microfichas (n. 1678), Universidad de Barcelona.
- (1996): *L'obra gramatical d'Antoni Febrer i Cardona (1761-1841)*, Maó, Institut Menorquí d'Estudis.
- GÓMEZ ASENCIO, J. J. (1981): *Gramática y categorías verbales en la tradición española (1771-1847)*, Salamanca, SPU.
- (1985): *Subclases de palabras en la tradición española (1771-1847)*, Salamanca, SPU.
- LÁZARO CARRETER, F. (1985 [1949]): *Las ideas lingüísticas en España en el siglo XVIII*, Barcelona, Crítica.
- LLITERAS, M. (1998): "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, SPU, 357-366.
- LOPE BLANCH, J. M. (1979): *El concepto de oración en la lingüística española*, México, UNAM.
- (1994): "El concepto de cláusula en Eduardo Benot", *RFE*, 74, 271-282.
- LÓPEZ QUERO, S. (2006): "¿Es necesario el concepto de proposición? Un recorrido por la historia de las gramáticas de la lengua española", en ROLDÁN, A. et al. (eds.), *Caminos actuales de la historiografía lingüística*, vol. II, Murcia, SPU, 981-993.
- MARTÍNEZ MARÍN, J. (1999): "La gramática escolar del español durante los siglos

- XVIII y XIX", en FERNÁNDEZ, M. et al. (eds.), Actas del I Congreso Internacional de la SEHL, Madrid, Arco-Libros, 493-502.
- MARTÍNEZ NAVARRO, I. (1996): La gramática en la enseñanza de la lengua española, Murcia, DM.
- RAMAJO CAÑO, A. (1985): Las gramáticas de la lengua castellana desde Nebrija a Correas, Salamanca, SPU.
- SARMIENTO, R. (1996): "Tres modelos de gramática tradicional en España", en DUTZ, K. D. y NIEDEREHE, H.-J. (eds.), Theorie und Rekonstruktion, Münster, Nodus, 25-53.
- ZAMORANO AGUILAR, A. (2001): Gramaticografía de los modos del verbo en español, Córdoba, SPU.
- (2004): "Observaciones sobre el pensamiento gramatical de Eduardo Benot (1822-1907). A propósito de la Arquitectura de las lenguas (c. 1889)", en CALERO, M. L. y RIVERA, F. (coords.), Estudios lingüísticos y literarios. In memoriam Eugenio Coseriu (1921-2002), Córdoba, SPU y Dpto. Filología Española y sus Didácticas, 403-428.
- (2005): "Historia de la gramática española en América (I). Uruguay. A propósito de Francisco Gámez Marín (1868-1932)", Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (Concepción, Chile), 43 (2), II Sem., 85-118.