



Críticas metodológicas al texto gramatical académico y a la enseñanza de la gramática en la escuela española de la segunda mitad del siglo XIX

Methodological criticisms of academic grammatical texts and the teaching of grammar in Spanish schools in the second half of the 19th Century

Victoriano Gaviño Rodríguez

Universidad de Cádiz

Abstract

The present work addresses the delimitation and study of the methodological critiques received by academic grammar texts used in schools starting from 1857, the year in which they became mandatory for teaching the subject. As members of an unorganized movement opposing this legal mandate, intellectuals, authors, and teachers tried to eliminate the use of academic texts in classrooms and to implement a renewed methodology for teaching grammar. The aim of this work is, therefore, to analyze the expressions of this movement through a little-explored source: the written press (especially pedagogical press), which was a privileged public forum at the time for the transmission of knowledge, ideological processes, and social mobilization. This will allow us to uncover and assess the importance of these new methodological proposals in reconstructing this episode in the history of language teaching as a subject in Spain.

Keywords: Epítome, Compendio, school grammar, Real Academia Española, grammar teaching.

Resumen

El presente trabajo aborda la delimitación y el estudio de las críticas metodológicas que reciben los textos gramaticales académicos escolares a partir de 1857, fecha en que se hacen obligatorios para la enseñanza de la disciplina. Como miembros de un movimiento no organizado en contra de esta disposición legal, intelectuales, autores y maestros luchan por eliminar el uso del texto académico de las aulas e implantar una renovada metodología para la enseñanza de la gramática. El objetivo de este trabajo consiste, así pues, en analizar las manifestaciones de este movimiento en una fuente poco explorada como la prensa escrita (especialmente, la pedagógica), un foro público privilegiado en la época para la transmisión de conocimientos, los procesos de ideologización y la movilización social, que nos permitirá descubrir y evaluar la importancia de todas estas nuevas propuestas metodológicas en la reconstrucción de este episodio de la historia de la enseñanza de la lengua como disciplina en España.

Palabras clave: Epítome, Compendio, gramática escolar, Real Academia Española, enseñanza de la gramática.

Citar como: Gaviño Rodríguez, Victoriano (2025). Críticas metodológicas al texto gramatical académico y a la enseñanza de la gramática en la escuela española de la segunda mitad del siglo XIX. *Normas*, 15(1), 1-17, doi: [10.7203/Normas.v15i1.29558](https://doi.org/10.7203/Normas.v15i1.29558).

1. Introducción

En anteriores estudios (Gaviño Rodríguez, 2024a y 2024b) he tenido ocasión de investigar las consecuencias externas que el proceso de oficialización de la gramática española en 1857 tuvo en las prácticas didácticas de los maestros, la publicación, consolidación y uso de otros materiales educativos en la España de la segunda mitad del XIX. En este trabajo, centro mi interés en el análisis de las críticas metodológicas que recibe la gramática escolar académica y su uso en la escuela de parte de intelectuales, autores de obras lingüísticas y, fundamentalmente, maestros que, retomando los aires de un nuevo ambiente pedagógico, intentan promover cambios en la enseñanza de la gramática española y la lengua en general. Desde esta perspectiva, este estudio se ocupa de la recopilación y organización de todo el material que, en relación con este tema, se encuentra en una fuente historiográfica como la prensa (especialmente, la pedagógica), de especial importancia en esta época para la difusión de ideas, los procesos de ideologización y la creación de redes sociales sobre muy diversos intereses (cf. Gaviño Rodríguez, 2021 y Gaviño Rodríguez y Silvestre Llamas, 2024), con el objeto de delimitar la importancia de estas contribuciones en el proceso de gestación e institucionalización de la didáctica de la lengua española como disciplina en España, que tuvo un desarrollo muy particular a partir del movimiento que en contra de la Academia se ejerce desde el gremio de los maestros en el último cuarto del siglo XIX¹.

2. Problemas metodológicos

La oficialización del texto gramatical académico en la escuela española en 1857 motiva que, a partir de esa fecha, los maestros se dividan en dos grupos: aquellos que bajo el acatamiento servil asisten como espectadores sorprendidos, embelesados y pasivos a las imposiciones gubernamentales, y esos otros que van a la lucha contra una disposición legal que consideran injusta. En este segundo grupo, se alza un conjunto de voces que, de manera contraria a esta imposición, usan la prensa periódica como altavoz para mostrar sus valoraciones sobre el manual de gramática académica instaurado en las aulas, considerado en líneas generales poco adecuado para la enseñanza de la lengua a niños, en contraposición con otros textos y métodos más apropiados. En esta línea, el maestro altoaragonés Félix Sarrablo Bagüeste, por ejemplo, defiende que hay «otros libros en esas dos asignaturas que sirven para el objeto mejor que los *textos obligatorios* y *únicos* de la real Academia, por estar redactados por Maestros, que conocen, mejor que los graves miembros de la docta Corporación, las necesidades de la enseñanza» (*La Unión*, núm. 29, 25 de julio de 1885: 2) y aconseja a la Academia que escuche las observaciones del magisterio en este sentido, ya que con los textos actuales «es imposible hacer nada de provecho en las Escuelas». Llovía sobre mojado. A la virulenta persecución que los maestros ya padecían desde 1844 tras la oficialización de la ortografía en la escuela (cf. Gaviño Rodríguez, 2023), se le sumaba ahora la prohibición definitiva en las aulas de cualquier libro gramatical que no llevara el sello de la docta corporación, lo cual obligaba a que otros manuales y materiales fueran relegados al olvido, ya que los maestros no podían

¹Este trabajo se ha realizado en el marco de los proyectos *LinPePrensa II. La lengua y su enseñanza en la prensa española: de la ley Moyano al fin de la II República (1857-1939)* (ref.: PID2021-126116NB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y «FEDER Una manera de hacer Europa», y *Las lenguas y su enseñanza en la prensa hispánica (1857-1939). Aportaciones para una historia del contacto lingüístico (ContactPres)* (ref.: CIAICO/2022/193), financiado por la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo de la Generalitat Valenciana.

optar por la libre elección del libro de texto y se veían obligados a romper con sus prácticas docentes habituales o seguir con ellas de manera extraoficial a espaldas de lo legislado.

Esta situación perdura varias décadas, en las que se dan no pocas muestras textuales que insisten en la injusticia y la problemática creada por la legislación, como puede verse en el siguiente texto de *La Iberia* (núm. 1944, 3 de noviembre de 1892: 3), que reproduce las siguientes palabras del escritor José Zahonero en un Congreso literario:

En España hay pocos libros de texto originales, y los que hay son muy malos. En España no se aprende gramática, porque no hay textos en que aprenderla, á menos que crean ustedes que el *Epítome* y el *Compendio* de la Academia son libros de texto. No, señores; el *Epítome* y el *Compendio* de la Academia son cualquier cosa.

Las críticas en este punto siempre son similares, con continuas alusiones a la exigua importancia que se le otorga a la enseñanza de la lengua y los defectos del libro de texto que se emplea, como muestra el docente Luis Ramírez y la Guardia: «casos hay de quien llega al grado de Doctor sin haber recibido más lecciones de Gramática castellana que las que en la Escuela aprendiera, por un *Epítome* que es bastante defectuoso y sobre todo elemental» (*El Magisterio Español*, núm. 848, 20 de septiembre de 1880: 1)². De nada sirven los diferentes planes de estudios que a lo largo de la segunda mitad del siglo se suceden en nuestro país, ya que todos los cambios legislativos se basan en una pretendida innovación que, en realidad, siempre tiene el sabor de lo previsto y ya experimentado; todos parten de prácticas docentes en las que se identifica enseñar lengua con enseñar gramática, un conocido problema que perdura hasta prácticamente la actualidad (cf. Fontich y García Folgado, 2018) y va en contra de las continuadas consignas de autores que en estos años intentan revertir estas costumbres, como afirma José Galcerán: «No se enseña Gramática para enseñar simplemente Gramática, sino para usar la lengua con propiedad y corrección. Es decir, que la Gramática es el medio y no el fin» (*Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, núm. 29, 17 de julio de 1882: 452-455)³.

2.1. Uso de la memorización

De todas las críticas metodológicas al texto gramatical de la Academia, es quizás la relacionada con la memorización como técnica de enseñanza de la gramática la más mencionada por los

²Esta misma idea es defendida por José de Caso, profesor de la Institución Libre de Enseñanza, que critica el deficiente nivel de conocimientos al que llegan los estudiantes en la materia: «[...] serán contadísimos los que sepan hacer un uso adecuado de las preposiciones y conjunciones; y claro es que, no sabiendo utilizar estas palabras, destinadas á servir de nexo entre distintos términos de una oracion, ó entre los miembros componentes de un período, rara vez acertarán á expresar enlazadamente un pensamiento algo complejo, y se verán en la precisión de cortar á cada paso el discurso de una manera brusca é inoportuna» (*Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 79, 31 de mayo de 1880: 1).

³Las muestras textuales en esta línea son numerosas. Como ejemplo adicional, años antes el mismo *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona* (núm. 25, 1 de agosto de 1876: 1) afirmaba lo siguiente al respecto de la enseñanza de la gramática: «Entre todas las enseñanzas que se dan á los niños en las escuelas no hallamos otra tan impropia en su forma, ni tan estéril en sus resultados, como la de la Gramática de la lengua castellana. Saber leer y escribir, aun del modo que esto se aprende, es al fin saber algo de provecho; pero saber Gramática, de la manera que los niños la saben, es no saber nada, ni tener nada, porque ni se cultiva el arte como arte, ni se utiliza como medio para ilustrar á los niños, ni para perfeccionar el lenguaje».

maestros en estos años, un método de enseñanza que, aunque no es propio del libro académico en sí mismo, sí es fomentado por sus contenidos, tal y como se recoge en diversos textos de la época. En el *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona* (núm. 25, 1 de agosto de 1876: 1) sale publicado un extenso texto sobre las escuelas normales y la instrucción primaria en el que el valenciano Prudencio Solís denuncia como uno de los grandes vicios esa enseñanza de la gramática que «se reduce, salvo raras excepciones, á llenar la memoria de los niños con las reglas y definiciones que no entienden [...] adoptando como texto un epítome ó compendio, el niño queda obligado á aprenderlo y recitarlo al pié de la letra».

De manera similar, en su estudio general sobre la enseñanza de la lengua española, el profesor José de Caso advierte de la dificultad de reducir el aprendizaje a «unas cuantas definiciones, no siempre exactas, un cúmulo de reglas, artificiosas y arbitrarias muchas veces, pasivamente recibidas y mecánicamente repetidas» (*Revista de España*, núm. 68, 1879: 210), una afirmación que da cuenta de la escasa actividad práctica desarrollada por los estudiantes en el aula, como años más tarde se relata también en *El Porvenir* (núm. 2404, 13 de noviembre de 1886: 1)⁴:

El penoso trabajo á que se somete á los niños en las lecciones que tienen que dar de memoria, es por sí solo mas que suficiente á hacer que traten de huir su atención á la clase. En la Gramática apenas pueden dar un paso y si bien algunos llegan á saberse todo el Epítome *de corrido*, no pasa de ahí, pues fuera de la obligada pregunta del texto no aciertan á responder sobre aquello mismo que con la pregunta textual contestarían.

El abuso de la memorización en el aprendizaje de la lengua no es un obstáculo achacable exclusivamente a los manuales usados en clase, sino también –como defiende un corresponsal en el diario *La Atalaya* (núm. 621, 21 de septiembre de 1894: 1)– a las prácticas docentes de aquellos maestros que se contentan «sólo con *tomar las lecciones de memoria*, como suele decirse, prescindiendo de toda explicación; cuando obliga á sus discípulos á estudiar párrafos enteros al pie de la letra». Detrás de este procedimiento de enseñanza está, en ocasiones, la escasa preparación pedagógica o la desgana profesional de algunos maestros, cuando no la influencia perniciosa de la rutina, como bien relata M. López Ornat en el prólogo de la gramática de Victoriano Santín (1897), reproducido también en la prensa por el propio autor (*El Magisterio Aragonés*, núm. 2091, 2 de junio de 1897: 158). Los argumentos críticos sobre este tema son numerosos⁵.

Desde muy pronto, muchos maestros son conscientes de que aprender gramática no significa aprender de memoria un listado de términos y definiciones, sino mejorar la capacidad de expresión en sus estudiantes, como defiende Prudencio Solís en un congreso pedagógico de educación primaria: «qué diferencia tan notable entre el niño que dá definiciones de gramática conforme a un compendio, y el que compone, escribe y habla con claridad y corrección» (*La Unión*, núm. 29, 20 de julio de 1882: 235). Sin embargo, muy pocos cambios se observan en las aulas de esta época, de ahí que los juicios críticos a este sistema de enseñanza se repitan hasta finales de siglo, con denuncias como la del gaditano Dionisio Pérez en «Sin escuelas», un artículo que llega a sostener que España es un país sin educación moral ni intelectual:

⁴Este mismo artículo aparece también publicado en *La Propaganda* (núm. 211, 20 de noviembre de 1886: 3; núm. 213, 4 de diciembre de 1886: 3) bajo la firma de un tal «P. Dro».

⁵Cf. un caso más en *La Unión* (núm. 13, 27 de marzo de 1887: 1).

De nada sirve que uno, diez, ciento, mil maestros estudien, después de serlo oficialmente y lleguen á convertirse en verdaderos educadores, si el Estado ó el Municipio los encierra, con sesenta ó cien chiquillos, en un local malsano, y les obliga á clavetear en la memoria del alumno el *Epítome de Gramática* y otros libros en que el procedimiento socrático se convierte en camino recto y seguro para volver imbécil al niño de más despierta inteligencia (*La Liga*, núm. 26, 17 de enero de 1899: 2)⁶.

Ya en 1900, en una sección dedicada a recoger aforismos bajo el título «De mis libros» (*La Autonomía*, núm. 1741, 2 de septiembre de 1900: 2), se reproduce el siguiente pensamiento de Julio Simón relativo al aprendizaje de la gramática, que deja entrever la nefasta situación de la enseñanza de la gramática aún en el cambio de siglo:

Aprender lecciones, saber de memoria una gramática y un compendio, repetir bien lo aprendido, imitarlo bien; hé aquí una educación en que cada esfuerzo es un auto de fe ante la infabilidad del maestro y conducente tan sólo á empequeñecernos y hacernos impotentes.

2.2. Falta de inteligibilidad

El argumento de que el libro académico es un texto poco inteligible y, por lo tanto, no apto para las escuelas es igualmente usado como problema metodológico de la enseñanza gramatical por parte de autores y maestros en el foro público de las cabeceras periódicas. Así lo reproduce *La Idea* (núm. 34, 23 de agosto de 1875: 270), donde en tono irónico se afirma que el texto académico, entre otras ventajas, «tiene la de no ser inteligible por los niños. Aunque esto sea poco, siempre es algo». Sin entrar ahora en la complejidad de algunas definiciones de términos gramaticales, la prensa de la época da cuenta de las muchas confusiones que se generan con algunas caracterizaciones contradictorias o poco claras, como la que se refleja, por ejemplo, en relación con los verbos irregulares (*La España Moderna*, octubre de 1894: 164) o la propia definición de oración, por la que se entiende generalmente un «conjunto de dos o más palabras que forman sentido...», de la que el maestro Miguel Vallés afirma lo siguiente:

Aun cuando esta definicion no es de las más completas, nada tendríamos que oponer á ella, toda vez que se acomoda bastante á la inteligencia infantil, si, por vía de complemento, no la siguiesen otras palabras que, teniendo sin duda objeto para hacerla mas inteligible, la confunden grandemente, y son: ... *es decir que expresan una idea. A veces una sola palabra es oracion* (*Guía del Magisterio*, núm. 31, 15 de noviembre de 1879: 241).

Junto a estas confusiones para la comprensión de los niños, no faltan ejemplos de otras que atañen a los propios maestros, como en el caso de la oración de gerundio «resuelta por participio», a la que alude en su artículo Agustín Navarro como ejemplo de «expresión nada

⁶Este autor clama por la quema de la mayor parte de los libros de texto que circulan por las escuelas, creando de este modo un nuevo maestro que vele por el desarrollo en los niños de su inteligencia por medio de razonamientos propios, «aunque salga de la escuela sin saber *gramática* de la Academia».

inteligible para la generalidad de los Maestros» (*La Unión*, núm. 29, 12 de septiembre de 1881: 224).

2.3. Escasa organización y orden

La organización del *Epítome* y el *Compendio* de la Academia no obedecía al diseño de un plan metodológico adaptado para la escuela, como bien afirma en su estudio Garrido Vélchez (2012), que destaca que en ellos no existe ni criterio de adaptación de contenidos o de metodología para la enseñanza en el aula, con una estructura y orden que provienen de una mera simplificación a partir de la *Gramática* de la Academia y que, en ocasiones, conduce a la incompreensión o inconsistencia de la propia doctrina gramatical, como aduce también Encinas Manterola (2015: 424) en relación con el *Epítome*.

En referencia a esta falta de inadecuación, José Pérez afirma que «el método que nos ocupa no responde á las demás condiciones de bondad, puesto que no establece orden, no es claro, sencillo, ni fácil; no ejercita más que la memoria mecánica sin cuidarse de formar el raciocinio» (*La Unión*, núm. 13, 27 de marzo de 1887: 1). Estas disparidades organizativas se compli-can aún más por las diferencias doctrinales del texto académico en relación con múltiples contenidos de la gramática, de las que da cuenta la prensa escrita en relación con aspectos gramaticales como los casos (*La Unión*, núm. 13, 27 de marzo de 1887: 1-3), los adjetivos comparativos, verbos defectivos, participios activos, adverbios o interjecciones (*El Resumen*, núm. 814, 2 de junio de 1887: 1), el concepto de oración gramatical (*Guía del Magisterio*, núm. 31, 15 de noviembre de 1879), el loísmo (*Gaceta Universal*, núm. 603, 8 de marzo de 1880: 1), las clasificaciones de nombres, pronombres, verbos y oraciones (*La Idea*, núm. 48, 29 de noviembre de 1875: 383), etc., que dificultan el tratamiento y organización de los contenidos para su enseñanza en el aula, como se muestra también en un artículo firmado por «Plus Ultra» sobre los programas de segunda enseñanza (*La Democracia*, núm. 106, 25 de octubre de 1900: 1-2).

2.4. Excesiva teorización

La enseñanza de la gramática explícita por medio de una terminología técnica que legitima la práctica educativa es –como afirma Cuesta Fernández (2009: 20)– otro de los males de la enseñanza en el periodo que estudiamos. El abuso de la memorización va acompañado de un aprendizaje excesivo de gramática, esto es, de términos, definiciones y clasificaciones, características que definen en esencia estas gramáticas escolares académicas y que, en realidad, van en contra de la finalidad del propio estudio. Así lo manifiesta en su artículo Ignacio Farré i Carrió:

Cuando vemos diariamente presentar serias batallas nada menos que á la Real Academia; cuando leemos uno y otro día en las Revistas profesionales trabajos interminables sobre la materia; cuando escuchamos en las oposiciones á Escuelas los ejercicios de análisis en los cuales se ponen en correcta formación la analogía, sintáxis, la ortografía y la prosodia, y los elementos gramaticales van pasando por tupidisimo tamiz, á través del cual se deslizan trabajosamente bajo sus múltiples formas de género, número, caso, persona, tiempo, modo, etc., con sus sugetos, verbos y complementos directos, indirectos, circunstanciales de idea, de juicio,

complejos, incomplejos, etc.; y sus concordancias, régimen y construcción acompañada de las figuras de hipérbaton, elipsis, pleonismo y silepsis, y se entra luego á clasificar las palabras por su naturaleza, por su clase, por su especie, por su forma, por su familia, por su variedad, etc. y saltan luego una á una las palabras monosílabas, polisílabas, agudas, regulares, esdrújulas, y se comienza con las sílabas directas simples, inversas simples, mixtas simples, y las de juego duplo y juego triplo con otras menudencias como las aféresis, síncope, apócope, prótesis, apéntesis y paragoge, y se aguja el ingenio para buscar algo hasta en los últimos rincones, y se agota, en fin, la paciencia del santo Jod en este juego insulso de fruslerías y de repeticiones que cada cual baraja á su modo, no puede menos de venir á nuestra memoria la tan conocida fábula de la ardilla y el caballo, que si mal no recordamos, dice de esta manera. Tantas idas / y venidas... / quiero, amiga, / que me diga: / ¿son de alguna / utilidad?...” (*La Unión*, núm. 43, 25 de octubre de 1884: 319-321).

Para Farré i Carrió, la enseñanza de la gramática castellana en España debería tomar como referencia los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras, ya que “el que quiere saber Gramática no quiere saberla para adquirir conocimientos gramaticales y ser un profundo gramático, sino para obtener un conocimiento de este ó de aquel idioma para saberse expresar en él”. No obstante, es consciente de que la aplicación de estas ideas en la escuela primaria no resulta sencilla, de ahí que debamos proponernos como fin inmediato que los alumnos sepan redactar documentos indispensables para su vida práctica, procurando un aprendizaje que vaya de lo más básico a lo más complejo: aprendizaje de palabras cotidianas, su estructura analógica, sintáctica, etc. Solo de esta manera –afirma Farre i Carrió– podremos definir la gramática como el «estudio que nos enseña á hablar y escribir correctamente un idioma», asunto central en el que fijan sus críticas muchos autores y maestros de la época, como los de la Asociación Valenciana, cuando sostienen que en la escuela «se aprende mucha gramática, pero no se aprende con ella á hablar y escribir correctamente» (*Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, núm. 14, 3 de abril de 1888: 3-6).

Algunos maestros intentan contrarrestar estos inconvenientes con el uso de manuales de ejercicios prácticos, amparándose en una recomendación que la propia Academia incluyó en la Advertencia de su *Epítome* (no en el *Compendio*), en la que aconsejaba que «requieren estas primeras nociones de gramática que los niños las apliquen hablando y escribiendo en repetidos ejercicios, cuya práctica es el método más acreditado para aprender bien una lengua» (RAE, 1857: VI-VII). En esta línea, los autores aprovechan para la publicación de obras de ayuda o auxilio al maestro, complementarias a la gramática académica, con las que se intentan adecuar metodológicamente los contenidos gramaticales. Algunos ejemplos son *El auxiliar del Epítome de la Gramática de la Real Academia Española* publicado por Miguel Clergue (1867), o *El auxiliar del Maestro*, de la mano de Victoriano Santín (1897), entre tantos otros, que oficialmente parecían cumplir la legislación, pero en la práctica sustituían al libro académico en el aula.⁷ Estamos ante la eclosión de un paradigma en el que los maestros se posicionan en los planteamientos de una enseñanza intuitiva, postulándose igualmente la reflexión sobre la lengua, sin que ello implique el abandono de la gramática, como bien ha sabido describir

⁷ Algo similar sucedió en el ámbito del análisis gramatical, donde la ambigüedad e indeterminación de la Ley Moyano favoreció la proliferación de muchas obras relacionadas con la práctica de la lengua (cf. García Folgado, 2012: 263-265).

García Folgado (2021) en su análisis sobre la presencia de estas posturas metodológicas y doctrinales en *El Magisterio Español*.

2.5. Uso del sistema de preguntas y respuestas

A partir de su octava edición, el *Epítome* de la RAE (1861) cambia su redacción a un sistema de preguntas y respuestas, una adopción que se hacía necesaria por las continuas críticas que había recibido el libro y justificada por Bretón de los Herreros (1861: 10) como una necesidad «por ser este método el mas generalmente seguido en las escuelas de primeras letras».

Aunque se suponía que de este modo se facilitaba la memorización, las críticas al nuevo método no cesan. Así, por ejemplo, Ireneo González Hernández, profesor de segunda enseñanza en Tenerife y conocido autor de obras gramaticales, se muestra muy crítico con este sistema, pues «si al niño se le pregunta en distinta forma que la consignada en el libro, ya no sabe contestar» («La nueva gramática de texto para la segunda enseñanza», *Diario de Tenerife*, núm. 1760, 20 de septiembre de 1892: 2-3). Del *Epítome* académico en concreto, dice este autor que se trata del «libro de los más deficientes que se han escrito». Del *Compendio*, casi lo mismo: «es de lo más defectuoso que en España se conoce; y no creo que académico alguno defienda razonadamente lo contrario». Por otro lado, conviene advertir que el nuevo sistema de preguntas y respuestas no elimina del proceso de aprendizaje el abuso de la memorización y la teorización, aspectos con los que los maestros se muestran muy críticos.

2.6. Extensión

La extensión es igualmente otro significativo inconveniente que se le achaca a la gramática escolar de la Academia. En este punto, se ataca a la propia configuración de las preguntas y respuestas, como hace Félix Sarrablo Bagüeste, que sostiene lo siguiente:

Prescindiendo de si es bueno ó malo el método que sigue, que si tiene ó no razón en llamar de este ó de otro modo á ciertas palabras, y de arrojarlas á fortiori en una habitación que no es la suya, y de otros errores que se le achacan, trataremos solo de una falta que nosotros observamos y que es de las más pequeñas. Hablamos de la extensión que dá á las preguntas y particularmente á las respuestas. ¿Quién que sea Maestro y enseña Gramática y Ortografía en la Escuela que rija, no se habrá fijado en que cuesta mucho á los niños aprender de memoria preguntas como las de definición del género común, de los nombres colectivos y aumentativos, la de terminaciones de los adjetivos, el modo subjuntivo, otra antes del verbo amar sobre la regularidad é irregularidad de los verbos, y otras varias, en el Epítome? (*La Unión*, núm. 29, 25 de julio de 1885: 2).

Pero el asunto también afecta –como afirma el archivero valenciano Roque Chabás– a las dimensiones globales del propio texto, que debe ser ajustado para los niños, y en este caso el articulista recomienda que no tenga más de doscientas páginas, condensado a la doctrina, «á fin de separar la paja y que solo quede el grano» (*El Archivo*, núm. 10, 8 de julio de 1886: 73-74)⁸. En esta misma línea se manifiesta *La Atalaya* (núm. 621, 21 de septiembre de

⁸El trabajo lleva por título «La enseñanza de la gramática castellana en las escuelas del reino de Valencia»

1894: 1), que afirma que «los libros voluminosos, en lugar de ayudar la memoria del niño para retener la explicación del maestro, la cansan, abruman y fatigan y hacen odioso el estudio».

3. Algunas soluciones metodológicas para la enseñanza de la gramática

El combate dialéctico en contra del uso de la gramática académica en la escuela partía de un adecuado aparato crítico y suficientes argumentos, expuestos y defendidos oportunamente en las páginas de la prensa por intelectuales y maestros de escuela, en especial. Pero de cara al debate posterior y a la movilización del gremio de maestros en su conjunto, era necesario un impulso persuasivo para el cambio: más allá de la afrenta que suponían las imposiciones gubernamentales, se hacía necesaria la presentación de un conjunto de adecuadas soluciones que sirvieran para la mejora de esta nefasta situación.

La gravedad de lo que está en juego con la educación obliga moralmente actuar a muchos maestros e intelectuales; el empuje necesario para el cambio empieza a visualizarse cuando a finales de siglo aumenta el caudal de voces que, de manera más o menos organizada, abanderan nuevos criterios metodológicos para la impartición de los contenidos gramaticales en la escuela, aportando nuevas ideas y propuestas en publicaciones periódicas pedagógicas y boletines provinciales. El asunto cobra cierto interés entre los maestros y algunos foros sociales albergan discusiones sobre este particular, como la acaecida en el Ateneo Albacetense sobre el «Procedimiento para dar con fruto la enseñanza de la gramática» (anunciada en el *Boletín de primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, núm. 33, 14 de agosto de 1883: 15).

Un caso especialmente representativo de este movimiento social de reforma de la enseñanza gramatical en España es el liderado por la Asociación Valenciana⁹, una sociedad de maestros que, a través de una comisión designada para plantear la discusión de la enseñanza de la lengua en las escuelas primarias, elabora su propia propuesta con el objeto de que sea debatida en sus sesiones de conferencias. Como resultado, se fija un conjunto de quince criterios a los que debía subordinarse la enseñanza de la gramática¹⁰. A saber:

1. Aprender a expresarse bien de palabra y por escrito es lo principal; aprender gramática es secundario. El conocimiento de la Gramática debe adquirirse como de paso en los ejercicios del lenguaje.
2. Para enseñar a los niños a expresarse bien, se debe proceder de la lengua a la gramática, y no al revés.

y fue publicado como artículo seriado en cinco entregas en *El Archivo* (núm. 8, 24 de junio de 1886: 57-59; núm. 9, 1 de julio de 1886: 65-66; núm. 10, 8 de julio de 1886: 73-74; núm. 11, 15 de julio de 1886: 81-83; núm. 12, 22 de julio de 1886: 89-91).

⁹De esta sociedad de maestros tenemos noticias en la prensa desde principios de 1883, cuando *El Magisterio Balear* (núm. 4, 27 de enero de 1883: 6) nos habla de la creación de una nueva revista titulada *La Asociación Valenciana del Magisterio*, cuyo primer número sale publicado el 20 de enero de ese mismo 1883 como órgano difusor de las ideas de una creciente sociedad valenciana del profesorado de instrucción pública, de la que la prensa ya en 1883 habla como una asociación en auge (cf. *El Adalid*, núm. 11, 30 de mayo de 1883: 6). En 1884, su presidente era Prudencio Solís. En efecto, la asociación provincial de maestros de Valencia muestra una intensa actividad desde su creación: lucha por la reforma de la educación en España, defiende los derechos de los maestros e impulsa la creación de una asociación nacional del magisterio, entre otras acciones.

¹⁰El texto íntegro puede ser consultado, por ejemplo, en *El Magisterio Balear* (núm. 13, 31 de marzo de 1888: 1-5).

3. Enseñar lengua materna es despertar en el niño ideas y acostumbrarlo a enunciarlas con claridad y soltura. Enseñarle gramática es simplemente darle a conocer la clasificación y las relaciones de palabras y sus denominaciones.
4. El lenguaje se cultiva y perfecciona por medio del ejercicio frecuente, moderado y bien graduado.
5. La enseñanza de la lengua no solo debe afectar a la inteligencia; debe tocar también al corazón.
6. La actual enseñanza de la gramática en nuestras escuelas es estéril y hasta perjudicial.
7. Convendría desterrar de las escuelas todos los compendios de gramática pura.
8. Un cambio de método en la enseñanza de que se trata exigirá un cambio en los sistemas de organización escolar.
9. La enseñanza de la lengua y de la gramática no debe confiarse nunca a los niños, sino a los maestros.
10. Los elementos más importantes para la enseñanza de la lengua y la gramática son las lecciones orales del maestro y los ejercicios de escritura, análisis, composición y lectura.
11. Para establecer un buen método de enseñanza de lenguaje y de gramática, deben caracterizarse y ordenarse previamente los ejercicios que se han de practicar.
12. La sección de conferencias debe formular un plan general y concreto de enseñanza de la lengua y de gramática.
13. El plan de enseñanza de lenguaje y de gramática debe tener ahora una extensión muy limitada y reducirse a un simple ensayo.
14. En los ejercicios de lenguaje no debe darse a los dialectos más participación que la estrictamente necesaria para aclarar conceptos que los niños no comprenden en la lengua nacional.
15. La enseñanza gramatical de las escuelas debe concretarse a lo estrictamente necesario.

Es evidente que la línea metodológica por la que navegaba este nuevo proyecto nada tenía que ver ni con lo que proponía el texto académico (al que se critica abiertamente) ni con las prácticas docentes de la época. Sin entrar a valorar otras tantas cuestiones de importancia, estamos ante un modelo de enseñanza que deja a un lado el uso de manuales tradicionales y el de la enseñanza aislada de la gramática, optando por los ejercicios prácticos del lenguaje. Asistimos, de este modo, a una renovación del clima metodológico en la enseñanza que, en el ámbito concreto de la lengua, vuelca su interés por la vertiente práctica, pues se opta por «incidir de manera preferente en la reflexión sobre los hechos lingüísticos como fuente de conocimiento a partir del trabajo con la lengua oral y escrita», como bien ha sabido describir García Folgado (2022: 18).

El ideario de este grupo de maestros es desarrollado también en un artículo posterior que, bajo el título de «Enseñanza gramatical en las escuelas»¹¹, reflexiona sobre qué es enseñar gramática a los niños y para qué se enseña. La Asociación Valenciana rechaza el modelo de educación tradicional orientada a la preparación para el instituto y defiende un cambio hacia un método educacional que sirva para preparar a los individuos para la vida social y doméstica, en lo general, y para la expresión de sus pensamientos en lo concerniente al idioma, en lo particular. De manera insistente, el texto carga contra la excesiva teorización y defiende que «la enseñanza gramatical debe ser más práctica que teórica», introduciendo en su ideario la presencia de esa metodología inductiva heredera de las propuestas pedagógicas de Pestalozzi¹², en la que se huye del trabajo con manuales de textos basados exclusivamente en la memorización de definiciones, que solo nos lleva a lecciones que ofrecen poco interés y no fijan la atención del niño, abogando además por una enseñanza gramatical simplificada centrada en lo fundamental y en la que se descarten clasificaciones innecesarias.

Para los maestros disidentes solo existía alguna esperanza de cambio si llevaban a cabo movilizaciones por medio de proclamas y exposiciones de estos nuevos métodos en tribunas combativas y bien trabajadas, con las que crear un cohesionado sistema de plumas que instaran a las agitaciones necesarias entre todos los maestros. Es así como las propuestas se reproducen por diferentes foros y el asunto de la metodología intuitiva empieza a difundirse y pasa a estar en boca de los docentes. Aunque en la enseñanza de otras materias, su aplicación en el aula se hizo efectiva más rápidamente, en el ámbito de la gramática, el asunto era más complicado, principalmente porque el uso del libro académico era obligatorio. No faltaron intentos con la publicación de trabajos en esta línea, como el de Miguel María Guillén de la Torre (1873) y su *Enseñanza intuitiva de la gramática*. Asimismo, conviene reseñar que ya en el primer Congreso Pedagógico Nacional de Madrid, celebrado en 1882, la metodología intuitiva había sido tema central. Más tarde, es tratado también en otros discursos, como el de Zacarías Valle Calzada, de la Escuela Normal de Segovia, que también en el Congreso Pedagógico de 1888 presenta un texto titulado «Cultivo procedente del idioma pátrio en las escuelas primarias para que la niñez se imponga lo posible en el buen empleo de nuestra habla y escritura», en el que diserta sobre la defensa de «un verdadero método práctico y puramente intuitivo, para enseñar al niño nuestro idioma, con su aridez, sus deficiencias y á veces absurdas definiciones, y con su mal entendida distribución y condiciones poco didácticas» (*El Faro de Castilla*, núm. 23, 1 de septiembre de 1888: 1). En una línea similar, *El Magisterio Español* (núm. 1494,

¹¹Este texto tiene una amplia difusión en la época. Aparte de su publicación en *El Magisterio Balear* (núm. 14, 7 de abril de 1888: 1-6), aparece igualmente reproducido en el *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona* (núm. 14, 3 de abril de 1888: 3-6; núm. 15, 10 de abril de 1888: 3-9) o *La Unión* (núm. 10, 18 de marzo de 1888: 2-6; núm. 13, 8 de abril de 1888: 2-6), en este último caso con alabanzas al trabajo desarrollado por esta asociación.

¹²En relación con la metodología inductiva, es importante reseñar –como pone de manifiesto en su estudio García Folgado (2022: 19)– la influencia de la figura del pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi en estos maestros y autores españoles, si bien conviene tener en cuenta que, en gran parte, el influjo de sus ideas en este periodo en España no fue directo, sino a través de las noticias o comentarios que sobre su figura y métodos circularon en prensa o en manuales de pedagogía, ya que la eclosión de libros, artículos y folletos sobre su figura no se daría hasta comienzos del XX, como indica en su estudio Viñao (1997: 132-133). En lo referente a la metodología de enseñanza de la lengua, en específico, García Folgado (2022: 21) señala en esta segunda mitad del XIX la importancia de un autor como Gregoire Girard, que adaptó los principios de Pestalozzi a la disciplina y sirvió de influencia para pedagogos de nuestro país, como Mariano Carderera, por ejemplo. En relación con este hecho, la prensa también se apoya en otras figuras destacables para la defensa del método, tales como Friedrich Froëber, alumno de Pestalozzi (*La Instrucción Pública*, núm. 13, 1 de abril de 1876: 209) o M. Bréal (*El Magisterio Balear*, núm. 36, 4 de septiembre de 1880: 4), entre otros.

10 de septiembre de 1889: 1-2) reproduce un texto titulado «Enseñanza intuitiva», de A. G. de Ryan, en el que se defiende la implantación del método en las escuelas. Del mismo modo, el maestro Ireneo González Hernández se posiciona en contra del uso de manuales y defiende la aplicación de un nuevo sistema racional en la enseñanza gramatical basado en este método intuitivo:

El sistema racional de enseñanza comienza por el método intuitivo desde la escuela de párvulos, en donde nada se enseñan ni se deja de aprender á éstos rutinariamente, sino por medio de la percepción clara, íntima de las ideas, tal como si estuvieran viendo todo aquello que no puede serles presentado ante los ojos, y de este modo conocen las ideas significadas por cada palabra que pronuncian, atesoran una serie de rudimentos generales que son en su tierna inteligencia la base fundamental y útil auxilio de posteriores conocimientos, y adquieren insensiblemente el hábito y tendencia á la comprensión de las cosas, es decir á saber comprendiendo, y no á saber de memoria palabras cuyo sentido no entienden, y al nombrar una cosa propenden por costumbre á analizarla ó saber lo que es (*El Diario de Tenerife*, núm. 1760, 20 de septiembre de 1892: 2).

El asunto no cesa en la última década; contrariamente, sigue acaparando el interés de más maestros que contribuyen a la creación del clima necesario entre los docentes para promover cambios en la enseñanza gramatical. En esta ocasión, es B. Danús el que, al encargarse de presentar un plan dedicado al maestro novel a partir de la obra pedagógica de Luis Parral, critica la obligatoriedad de la gramática académica para la escuela, que «no satisface las exigencias de esta enseñanza» (*El Magisterio Balear*, núm. 47, 6 de diciembre de 1890: 7). Para este autor, las condiciones que debe cumplir un texto de gramática para niños son las siguientes:

1. Que tenga separadas en cada capítulo las nociones de Gramática general, de las especiales de nuestra lengua.
2. Que lo poco que diga, esté en armonía con la Lógica y con la Filosofía.
3. Que explique brevemente la etimología de los términos técnicos, llegando por este conocimiento á su aplicación.
4. Que relacione constantemente la palabra con la idea.
5. Que dirija cada parte de la Gramática á lo que representa, al estudio de un elemento del lenguaje; de lo más simple á lo más complicado.
6. Que estudie en la Analogía las formas de las palabras: su derivación (etimología) composición. Que la Sintaxis sea un estudio racional y sencillo fundado en la naturaleza de la lengua (*El Magisterio Balear*, núm. 47, 6 de diciembre de 1890: 7).

En palabras de D. Perales en su artículo «Intuición» (*El Magisterio Balear*, núm. 27, 2 de julio de 1892: 4), se hace necesario que en la enseñanza de la gramática se lleven a cabo ejercicios bien graduados de lengua, ejercitando la inteligencia del niño para que descubra la regla, y

de ahí conducirlo a generalizaciones, pues «la intuición sensible nos lleva gradualmente á la intuición intelectual». Del mismo modo, *La Atalaya* (núm. 621, 21 de septiembre de 1894: 1) recoge una carta al director en la que un corresponsal informa del contenido de la asamblea pedagógica que con el tema de la enseñanza del idioma tuvo lugar recientemente, realzando su importancia para la sociedad. En él parece hacer defensa de la presencia de buenos manuales, «escritos con método y sencillez», siendo partidario el autor de los ejercicios prácticos para la enseñanza de la gramática a los niños: «aunque reconozco que el análisis gramatical es útil, tengo por más útil el lógico, y más que los dos juntos el pragmático ó de cosas, porque es menester que aquellos [los niños] sepan raciocinar algún tanto antes de darles á conocer la naturaleza de las partes de la oración, y el oficio que cada una de ellas desempeña en la frase»¹³.

M. López Ornat usa la cabecera que dirige, *El Magisterio Aragonés* (núm. 2091, 2 de junio de 1897: 1-2), para reproducir el prólogo que escribe a la obra *El auxiliar del Maestro* de Victoriano Santín, en el que dice lo siguiente del método de enseñanza de la gramática:

¿De qué sirve, en efecto, que el niño aprenda de memoria, entendiéndolo ó sin entenderlo, el epítome de gramática de la Real Academia de la Lengua, si la influencia de tal conocimiento es nula ó poco menos en cuanto á la claridad y corrección del lenguaje hablado ó escrito? ¿No sería preferible fijar de una vez el concepto y fin de esta enseñanza, y mejor aún procurar conseguir ese fin en las escuelas, desechando por ridículas é inútiles ciertas antiguallas y preocupaciones, como la de creer que la enseñanza de la gramática en las escuelas debe ser única y exclusivamente preparatoria para los alumnos que hayan de estudiar el bachillerato y que á los demás no les interesa?

Su publicación es recibida gratamente en otras cabeceras, como *El Ramo* (núm. 23, 10 de junio de 1897: 1-3), donde un maestro se adhiere a la idea genérica de que es necesario reformar casi radicalmente los métodos de enseñanza en las escuelas.

Los trabajos contrarios a las prácticas docentes imperantes continúan hasta finales de siglo, momento en que los docentes ya se muestran resignados a la situación de privilegio otorgado al texto académico, como da fe la convocatoria del concurso que *El Monitor de Primera Enseñanza* realiza para los maestros, a los que invita a declarar las reformas que debían introducirse en el *Epítome* de la gramática española para que los niños, al dejar la escuela, pudiesen hablar y escribir el castellano con soltura y corrección. En este foro es premiado el trabajo del maestro José Bonet y Costas bajo el título de «Siendo el epítome de la Gramática de la Real Academia texto único y obligatorio para la enseñanza oficial, ¿qué modificaciones deberían introducirse en el mismo para que contribuyera eficazmente á que los alumnos, al dejar la Escuela primaria, supieran hablar y escribir el castellano con soltura y corrección?»¹⁴, que propone la introducción de diversos cambios doctrinales y otros de corte metodológico, tales como ejercicios prácticos al final de las lecciones, una selección de textos de autores

¹³El texto ahonda en cómo abordar el análisis lógico y termina con la defensa del dictado para el aprendizaje de la puntuación y la ortografía.

¹⁴El trabajo está reproducido de manera seriada, por ejemplo, en *El Ramo* (núm. 6, 11 de febrero de 1897: 1-3); núm. 8, 25 de febrero de 1897: 1-2; núm. 10, 11 de marzo de 1897: 1-2; núm. 16, 22 de abril de 1897: 1-3).

españoles, así como una parte de ortografía con el objeto de mejorar el texto gramatical académico.

4. Conclusiones

Uno de nuestros deberes como historiógrafos consiste en llevar a cabo la labor de restauración y reparación de todas aquellas personas y documentos historiográficos en los que se atisba la injusticia de la desmemoria. En este sentido, este trabajo se ha centrado en la reconstrucción de la eclosión de todo ese clima educativo de las últimas décadas del XIX que, bajo la influencia de nuevas tendencias pedagógicas tuvo como protagonistas a todo un grupo de olvidados intelectuales y maestros de lenguas que, aun sin una conciencia de movimiento unitario, alzaron su voz en la prensa escrita contra la imposición de la gramática académica en las escuelas, a la que consideraban inadecuada para la enseñanza de la lengua castellana. En este trabajo solo hemos dado breve repaso a algunas de sus propuestas y actores; en la lista, faltan otros tantos protagonistas que en estos años alzaron la misma bandera, sin que con ello podamos concluir que sus ideas reflejaran un sentir generalizado entre los docentes o simplemente sirvieran de portavoz de un grupo minoritario, especialmente cuando se trata de un colectivo como el de los maestros, que rara vez cultivan la entereza unitaria en sus ideales. En cualquiera de los casos, es innegable la existencia durante toda la segunda mitad del siglo de una corriente didáctica contraria al uso de los textos académicos y a las prácticas docentes llevadas tradicionales en el aula para el aprendizaje de la gramática, abogando por otros sistemas docentes en los que la enseñanza práctica de la lengua ocupara un lugar central, más allá de la conceptualización tradicional de la gramática. Sus plumas sirvieron de motor del cambio en el espacio público, especialmente, en el ámbito educativo, donde algunos no estaban muy predispuestos a seguir las imposiciones oficiales del gobierno. La fuerza difusora de sus consignas y proclamas hizo que el debate llenara los huecos y cometidos de la prensa especializada en el magisterio y, muy probablemente, sirviera no solo como generadora de conciencia entre los docentes, sino también de elemento formativo para sus prácticas en el aula. Sus críticas y propuestas apenas tuvieron trascendencia, sin embargo, ante el gobierno, que las excluyó sistemáticamente, y tampoco calaron en la opinión pública, para la cual todas estas ideas solo eran borrones de tinta aletargados en las páginas de la prensa y los muros de las asociaciones que las sustentaban, sin una masa suficientemente representativa ni poderosa que estuviera dispuesta a llevarlas a la calle, encarnarlas, vocearlas y, mucho menos, defenderlas.

5. Referencias bibliográficas

5.1. Fuentes primarias

Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (núm. 79, 31 de mayo de 1880).

Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona (núm. 25, 1 de agosto de 1876; núm. 29, 17 de julio de 1882; núm. 33, 14 de agosto de 1883; núm. 14, 3 de abril de 1888; núm. 15, 10 de abril de 1888).

Diario de Tenerife (núm. 1760, 20 de septiembre de 1892).

El Adalid (núm. 11, 30 de mayo de 1883).

El Archivo (núm. 8, 24 de junio de 1886; núm. 9, 1 de julio de 1886; núm. 10, 8 de julio de 1886; núm. 11, 15 de julio de 1886; núm. 12, 22 de julio de 1886).

El Diario de Tenerife (núm. 1760, 20 de septiembre de 1892).

El Faro de Castilla (núm. 23, 1 de septiembre de 1888).

El Magisterio Aragonés (núm. 2091, 2 de junio de 1897).

El Magisterio Balear (núm. 36, 4 de septiembre de 1880; núm. 4, 27 de enero de 1883; núm. 13, 31 de marzo de 1888; núm. 14, 7 de abril de 1888; núm. 47, 6 de diciembre de 1890; núm. 27, 2 de julio de 1892).

El Magisterio Español (núm. 848, 20 de septiembre de 1880; núm. 1494, 10 de septiembre de 1889).

El Porvenir (núm. 2404, 13 de noviembre de 1886).

El Ramo (núm. 6, 11 de febrero de 1897; núm. 8, 25 de febrero de 1897; núm. 10, 11 de marzo de 1897; núm. 16, 22 de abril de 1897; núm. 23, 10 de junio de 1897).

El Resumen (núm. 814, 2 de junio de 1887).

Gaceta Universal (núm. 603, 8 de marzo de 1880).

Guía del Magisterio (núm. 31, 15 de noviembre de 1879).

La Atalaya (núm. 621, 21 de septiembre de 1894).

La Autonomía (núm. 1741, 2 de septiembre de 1900).

La Democracia (núm. 106, 25 de octubre de 1900).

La España Moderna (octubre de 1894).

La Iberia (núm. 1944, 3 de noviembre de 1892).

La Idea (núm. 34, 23 de agosto de 1875; núm. 48, 29 de noviembre de 1875).

La Instrucción Pública (núm. 13, 1 de abril de 1876).

La Liga (núm. 26, 17 de enero de 1899).

La Propaganda (núm. 211, 20 de noviembre de 1886; núm. 213, 4 de diciembre de 1886).

La Unión (núm. 29, 12 de septiembre de 1881; núm. 29, 20 de julio de 1882; núm. 43, 25 de octubre de 1884; núm. 29, 25 de julio de 1885; núm. 13, 27 de marzo de 1887; núm. 10, 18 de marzo de 1888: 2-6; núm. 13, 8 de abril de 1888).

Revista de España (núm. 68, 1879).

5.2. Fuentes secundarias

BRETÓN DE LOS HERREROS, Manuel (1861): *Resumen de las actas y tareas de la Real Academia Española en el año académico de 1860 á 1861, leído en la junta pública de 29 de setiembre de 1861 por el secretario perpetuo de la misma corporacion D. Manuel Breton de los Herreros*, Madrid, Imprenta Nacional.

CLERGUE, Miguel (1867): *El auxiliar del Epítome de la Gramática de la Real Academia, ó sean ejercicios adecuados á las lecciones contenidas en dicho epítome*, Barcelona, Establecimiento Tipográfico de Jaime Jepús.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (2009): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Versión digital de la edición de Pomares-Corredor, 1997 [en línea].

ENCINAS MANTEROLA, María Teresa (2015): *La contribución de la Real Academia Española a la enseñanza de la gramática en las escuelas entre 1857 y 1938*, Tesis doctoral, Universidad de Salamanca. [en línea].

FONTICH, Xavier y María José GARCÍA FOLGADO (2018): «Grammar instruction in the hispanic area: the case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity», *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-39. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.02>

GARCÍA FOLGADO, María José (2012): «Gramática y legislación educativa», en Zamorano Aguilar, Alfonso, coord. y ed., *Reflexión lingüística y lengua en la España del siglo XIX: marcos, panoramas y nuevas aportaciones*, München, Lincom, 247-268.

GARCÍA FOLGADO, María José (2021): «Lengua y gramática en *El Magisterio español* (1871-1880)», *Boletín de Filología*, LVI, 1, 17-49. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032021000100017>

GARCÍA FOLGADO, María José (2022): «La enseñanza de la gramática como práctica reflexiva: aproximación histórica», *Tejuelo*, 35(2), 15-44. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/4152>

GARRIDO VÍLCHEZ, Gema Belén (2012): «De la gramática al Epítome: la Real Academia Española ante la enseñanza gramatical. El caso de 1857», *Revista argentina de historiografía lingüística*, 4, 2, 101-115. <https://rahl.ar/index.php/rahl/article/view/54>

GAVIÑO RODRÍGUEZ, Victoriano (2021): «Presentación. Ideas lingüísticas y pedagógicas en la prensa de España y América del siglo XI», *Boletín de Filología*, 56(1), 13-16. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/64197>

GAVIÑO RODRÍGUEZ, Victoriano (2023): «*Polémicas, escaramuzas y otras novedades en torno a la ortografía académica como texto obligatorio en la escuela española de mediados del XIX*», en García Folgado, María José y Miguel Silvestre Llamas, eds., *Lengua, prensa y enseñanza en el siglo XIX*, Berlín, Peter Lang, 325-346.

GAVIÑO RODRÍGUEZ, Victoriano (2024a): «La gramática escolar de la Academia a debate en la prensa española de mediados del siglo XIX (1857-1874)», *Zeitschrift für romanische Philologie*, 140, 4, 1092-1107. <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/zrp-2024-0056/html>

GAVIÑO RODRÍGUEZ, Victoriano (2024b): «Los maestros contra la RAE. Obstáculos y enredos de la oficialización de la gramática escolar académica en España (1875-1900)», *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 21, 25-45. <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/3823>

GAVIÑO RODRÍGUEZ, Victoriano y Miguel Silvestre Llamas (2024): «La prensa española decimonónica como red dialogal de textos y vehículo de ideologías lingüísticas», *Estudios de lingüística del español (ELiEs)*, 48, 92-119. <https://doi.org/10.36950/elies.2024.48.6>

GUILLÉN DE LA TORRE, Miguel María (1873): *Enseñanza intuitiva de la gramática castellana, o La gramática castellana en cuadros sinópticos. Obra destinada para texto en las escuelas y colegios de primera enseñanza elemental y superior de uno y otro sexo*, Madrid, Imprenta de Alejandro Gómez Fuentenebro.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1857): *Epítome de la gramática de la lengua castellana, dispuesto por la Real Academia Española para la primera enseñanza elemental*, Madrid, Imprenta Nacional.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1861): *Epítome de la gramática de la lengua castellana, dispuesto por la Real Academia Española para la primera enseñanza elemental*, Octava edición arreglada en preguntas y respuestas, Madrid, Imprenta Nacional.

SANTÍN, Victoriano (1897): *El auxiliar del Maestro. Gramática castellana teórico práctica*, Zaragoza, Imp. de Julián Sanz.

VIÑAO FRAGO, Antonio (1997): «La recepción de Pestalozzi en España (1900-1936)», en Ruiz Berrio, Julio, Anastasio Martínez Navarro, Juan Antonio García Fraile y Teresa Rabazas Romero, eds., *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Endymion, 127-163.