

La reformulación interdiscursiva en los textos gramaticales: en torno a la gramática académica de 1854

Interdiscursive reformulation in grammar texts: on the academic grammar of 1854

Elvira Narvaja de Arnoux*

Instituto de Lingüística (UBA)

Abstract

The study of interdiscursive reformulation in the field of grammar provides insight on what guides text writing. This article focuses on the production by the Spanish Royal Academy in the *Gramática de la lengua castellana* published in 1854. We will look at the changes made to the Prologue in the 1858 version of the *Gramática*, even when it says it repeats the 1854 version word for word, the expansions in parts of the *Epítome* (1857) and the omissions in the *Compendio* (1857), as compared to the source text. We will interpret these gestures from the standpoint of glottopolitics, which deals with language interventions in the public sphere and the linguistic ideologies associated to them. In this regard, we will consider the role assigned to grammar texts in relation with the affirmation of the Spanish national state, to the social changes and conflicts of the time that may be understood to affect writing, and to the representations of the target audiences of the various texts.

Key words: glottopolitics, interdiscursive reformulation, language ideology, *Gramática de la lengua castellana*, *Epítome*, *Compendio*.

Resumen

El estudio de la reformulación interdiscursiva en el campo gramatical nos permite entrever las orientaciones que guían la elaboración de los textos. En este artículo nos centramos en la producción de la Real Academia Española en torno a la *Gramática de la lengua castellana* de 1854. Abordaremos, así, los cambios operados en el Prólogo de la *Gramática* de 1858, a pesar de que señale que retoma textualmente el de 1854; las expansiones en algunas zonas del *Epítome* (1857); y las omisiones que realiza el *Compendio* (1857) respecto del texto fuente. Estos gestos son interpretados desde la perspectiva glotopolítica, que se interesa por las intervenciones en el espacio público del lenguaje y las ideologías lingüísticas a ellas asociadas. En ese sentido, consideraremos la función que se asignan los textos gramaticales en relación con la afirmación del Estado nacional español, los cambios sociales y los conflictos en ese periodo que pueden incidir en la redacción, y las representaciones del destinatario al que se dirigen las diferentes versiones.

Palabras clave: glotopolítica, reformulación interdiscursiva, ideologías lingüísticas, *Gramática de la lengua castellana*, *Epítome*, *Compendio*.

1. Introducción

Los textos gramaticales integran un vasto campo en el que los modos de la reformulación (entre otros, retome, glosa, traducción, adaptación), o sea, las variadas formas de volver a decir son habituales. Raramente encontramos reformulaciones intradiscursivas, salvo en algunas gramáticas pedagógicas, pero lo omnipresente son las reformulaciones interdiscursivas (de uno o varios textos fuente en uno o varios textos meta). No solo se retoman los ejemplos, las definiciones, las reglas, las notas sino también cuando se desea marcar filiaciones los prólogos, las presentaciones, las advertencias. Son, además, textos en

* Correspondencia con la autora: elviraarnoux@gmail.com.

los cuales el armado –recordemos la insistente división entre analogía y sintaxis, que alternó con la que también incluía ortografía y prosodia– y las categorías tienen una respetable permanencia. En textos tan estables, que se inscriben en persistentes memorias discursivas, las diferencias que surgen del cotejo nos suministran datos interesantes a partir de los cuales podemos hacer variadas inferencias. Para ello debemos establecer series –cuya condición de homogéneas y representativas (Schlieben-Lange 1993, 2000) depende, en realidad, de las hipótesis de partida– o establecer vínculos entre un texto y otro apoyándonos en datos contextuales o en los que surgen de rasgos del mismo texto. Cuando estas informaciones o el trabajo detenido con los materiales muestran que un texto deriva masiva o parcialmente de otro, el estudio de los fenómenos de reescritura nos permite entrever las representaciones de género, de destinatario, de la nueva situación de enunciación, del ámbito de circulación posible del nuevo texto, de las transformaciones operadas en la reflexión sobre el lenguaje, de aquello que por diferentes razones no puede más ser dicho, de las opciones teóricas privilegiadas, del alcance de las filiaciones reconocidas explícitamente o no y de las exclusiones.

En este trabajo, nos centramos en un momento de la producción gramatical de la Real Academia Española, el que va de 1854, con la publicación de la *Gramática de la lengua castellana*, hasta la edición de la gramática académica del mismo nombre en 1858, pasando por el *Epítome* (cuyo responsable es Antonio María Segovia) y el *Compendio* (redactado por Manuel Bretón de los Herreros),¹ las dos versiones escolares de la *Gramática* de 1854 que aparecieron en 1857. Todas ellas se inscriben en el proceso de consolidación del Estado español –que se expresó, entre otras, en una serie de regulaciones legales–² y de modernización y centralización del sistema educativo, que tiene un impulso importante desde mediados de la década de 1840 y que da lugar en 1857 a la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano), que las gramáticas pedagógicas citan como marco normativo. Esta ley privilegia los instrumentos lingüísticos de la RAE ya que establece que la Gramática y la Ortografía de la Academia serán los textos obligatorios y únicos para el dictado de esas materias en la enseñanza pública. En relación con ello, Silvia Senz (2011: II, 76) plantea que

[...] al oficializar de manera estable la concurrencia de la RAE en la difusión escolar del castellano como ninguna otra regulación escolar precedente había hecho, la ley Moyano, en la que participaron destacados académicos, tuvo consecuencias trascendentes en el devenir de la institución. Con su promulgación, la academia asumió una serie de obligaciones y privilegios que modificaron sustancialmente su actitud normativa y elevaron exponencialmente su influencia social.

La oficialización se vincula, además, con la ubicación de los miembros de la Real Academia Española en el gobierno y en importantes instancias educativas (Encinas Manterola 2006a) a la vez que incide notablemente en el mercado educativo. Laura Villa (2010: 267) señala respecto de la importancia glotopolítica de la elaboración de la serie de textos gramaticales:

¹ El nombre de estos redactores aparece en las actas (Villa 2010: 262).

² La *Gramática* de 1854 resulta también de esa voluntad codificadora. Julio Valdeón, Joseph Pérez y Santos Juliá (2003: 359) registran: “En pocos años vieron la luz un nuevo código penal (1848) y un proyecto muy adelantado de código civil (1851), al que siguieron en años sucesivos las leyes de Enjuiciamiento civil, del Notariado, Hipotecaria y de Aguas. Mientras tanto, el ministro de Hacienda [...] ponía manos a la obra de una reforma fiscal que unificara la maraña de tasas y gravámenes procedentes del Antiguo Régimen y modernizara los ingresos del Estado según los principios de universalidad y legalidad”.

La selección y difusión de una norma oficial eran percibidas por el poder central como requisitos para la viabilidad de la nación: desde el punto de vista educativo la lengua estándar era necesaria para masificar la instrucción pública; desde una perspectiva legal permitía consolidar la burocracia y la legislación centralista; y en el plano simbólico contribuía a promover el sentimiento de lealtad y unidad nacional.

En este artículo consideraré, primeramente, en la reformulación que el prólogo de la *Gramática* de 1858 hace del de la *Gramática* de 1854, las omisiones (a pesar de que señale que lo retoma textualmente reforzando este acto con el uso de las comillas). La reedición suprime, fundamentalmente, las referencias a la dimensión pedagógica de la gramática, las analogías entre la labor gramatical y la propia de otras actividades sociales y las referencias a Salvá y Bello. Debemos destacar que en las reediciones posteriores –1862, 1864, 1865, 1866 y 1867– se omite la totalidad del prólogo (Gómez Asencio 2008). Luego, abordaré las expansiones de la “Nociones preliminares” y de otras zonas del *Epítome* fundamentándolas en el doble destinatario, maestro y alumno, en las representaciones de la enseñanza de la lengua en la escuela primaria y en la conciencia de que ese es el espacio de intervención glotopolítica decisivo para la conformación de las subjetividades nacionales. Finalmente, haré algunas observaciones respecto de las omisiones, en relación al texto de la *Gramática* de 1854, operadas en la redacción del *Compendio* y que tienden a la presentación del discurso gramatical, destinado a la escuela media, como transparente y que expone esquemática y dogmáticamente un saber consolidado.

2. Perspectiva glotopolítica y reformulación

Adoptar una perspectiva glotopolítica implica considerar las gramáticas como intervenciones en el espacio público del lenguaje atendiendo a las ideologías lingüísticas que exponen y construyen y a los vínculos con sus condiciones de producción y de circulación. Se tiene, así, en cuenta el aspecto sociológico o institucional del saber metalingüístico.³ Este enfoque conlleva, además, el estudio de cómo las gramáticas constituyen dispositivos descriptivos y prescriptivos que intentan regular las prácticas, a las cuales les suministran un patrón de lengua legítima (Bourdieu 1982) al que deben adecuarse los hablantes en determinadas condiciones para ingresar a la categoría de “docto” o, particularmente, “culto”, que es la que ha dominado en los dos últimos siglos. De allí que las gramáticas, sobre todo las que acentúan la dimensión normativa en el despliegue de reglas y ejemplos, no solo informan acerca de las formas que establecen como correctas sino que también generan, en muchos casos, inseguridad lingüística en la medida en que desechan sin contextualizar formas que integran el abanico de posibilidades expresivas de diversos sectores de hablantes, incluso cultos (Arnoux 2015). En algunas situaciones, esta función de herramienta de subalternización se cumple al presentar una norma escolar que no corresponde a la variedad valorada socialmente. Un caso interesante en la Argentina, en la etapa de la inmigración masiva, fue la difusión en la escuela media, en relación con la enseñanza de la gramática, de una norma hispánica distante de la norma de prestigio social, lo que generaba en los hijos de familias tradicionales una mirada divertida y en algunos casos despectiva de las prácticas escolares pero que en los hijos de inmigrantes profundizaba su inseguridad lingüística. En otras circunstancias, las gramáticas deslegitiman a los hablantes de lenguas que no son la del Estado mostrando la anomalía de la existencia de ellas en una nación que se presenta como

³ En relación con el francés, Sylvain Auroux (2009) ha demostrado la articulación de los instrumentos lingüísticos con las políticas lingüísticas.

única dentro de un determinado territorio y que se apoya en el imaginario de un espacio social lingüísticamente homogéneo.

En términos generales, las gramáticas contribuyen a disciplinar y jerarquizar el mundo social (Arnoux 2001b) a la vez que naturalizan las relaciones de poder. Por supuesto que el sentido histórico en cada caso depende de las transformaciones económicas, los requerimientos políticos y las relaciones de fuerza sociales en las que el proyecto gramatical se inscribe. Para reconocer aquel es necesario indagar en esos modos peculiares en que las gramáticas participan en la instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario.

Asimismo, como las gramáticas, incluso las que no se presentan como pedagógicas, surgen habitualmente de experiencias educativas o están destinadas a ellas en el marco de la expansión de la cultura escrita, al abordarlas debemos pensar que se inscriben en diferentes historias con sus tensiones propias: la del pensamiento gramatical, la de las disposiciones y prácticas pedagógicas y la de la cultura escrita en relación con el tipo de sociedades que tanto el desarrollo económico como la estructuración estatal o el tipo de participación vayan exigiendo (Arnoux 2012, 2013b).

En el largo trayecto de formación de los Estados nacionales, las gramáticas participaron en la homogeneización cultural y lingüística necesaria para la puesta en marcha de un mercado interior, el avance de la sociedad industrial y la construcción del imaginario nacional. Pero también incidieron en la reproducción de la estructura social gracias, como señalamos, a las evaluaciones sociolingüísticas de las variedades que dibujaban las jerarquías sociales y ubicaban a cada uno en el lugar que le correspondía, asociado declamatoriamente con el grado de dominio de la lengua oficial. El aparato escolar fue el espacio privilegiado de circulación del saber gramatical, que intervino también en la distinción entre sectores sociales: los que accedían solo a la educación primaria (limitada por la oración simple) y los que asistían a la secundaria (adonde ingresaba la subordinación, Balibar y Leporte 1974; Arnoux 2014).

En la etapa actual de globalización ya no están las gramáticas al servicio de los Estados nacionales sino destinadas a la conformación de áreas idiomáticas con su estructura de centro, zonas secundarias y periferia. En ese marco se ubica la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2009) que determina un centro normativo institucional “oficial”. El esfuerzo centralizador realizado por la RAE y la publicación de dos versiones pedagógicas, el *Manual* (2010) y la *Gramática básica* (2011), muestran la voluntad de marcar en el territorio lingüístico las diferencias de poder derivadas del peso económico de algunas multinacionales “españolas” que necesitan expandir sus mercados y naturalizar su presencia dominante. Asimismo, la jerarquización de variedades, hablantes, registros, géneros sigue intentando servir al disciplinamiento social con su determinación de jerarquías según el dominio del lenguaje. Sin embargo, los cambios operados en las tecnologías de la palabra y la notable fragmentación del sistema educativo (siguiendo en muchos casos la composición de clases) y la distancia cada vez más marcada entre los que nada tienen y los que todo poseen hacen que su incidencia sea menor a la operada en la etapa de consolidación de los Estados nacionales.

La glotopolítica se interesa, entonces, al abordar los discursos que consideramos, más que en la historización de los conceptos gramaticales, a lo cual se dedica minuciosamente la historiografía lingüística, a indagar en la articulación entre opciones discursivas y rasgos del contexto sea este considerado como situación de enunciación o condiciones sociohistóricas de producción y circulación de los textos. Es habitual que apelemos, como hemos señalado, al cotejo de textos propio de la tradición filológica, al que enriquecen los aportes actuales de la genética textual interesada por el proceso de escritura y por reconocer las orientaciones que dominan las opciones redaccionales. De allí, como hemos dicho, que el estudio de las

operaciones de reformulación realizadas nos suministren datos significativos, aunque no exclusivos, para la tarea interpretativa.

El estudio de las ideologías lingüísticas (Arnoux y del Valle 2010), es decir de esos sistemas de representaciones socialmente situadas respecto del lenguaje, las variedades, las prácticas lingüísticas, los géneros, encuentra en el estudio de la reformulación interdiscursiva una forma productiva de abordarlo. Sabemos que el recorrido por los enunciados explícitos no es suficiente, como en todo estudio de las representaciones sociales, y debemos apelar a esta herramienta que el análisis del discurso como práctica interpretativa ha ido elaborando con otros materiales pero aplicable al discurso gramatical. Las operaciones realizadas sobre el texto fuente –omisión, sustitución, expansión o conmutación (Fuchs 1994)– son interrogadas en sus especificidades pero también, y sobre todo, en sus regularidades, ya que es a partir de ellas que podemos establecer ciertas orientaciones generales del nuevo texto. Metodológicamente estas regularidades, que dependen por cierto de las hipótesis de trabajo, se establecen en un volver sobre el cotejo de textos hasta su saturación.

Los casos que se nos presentan de reescritura de un texto fuente gramatical son diversos y el listado no pretende abarcar la totalidad: pueden coincidir algunos de los autores (Rufino Sánchez que había *escrito* la gramática escolar *El amigo de la juventud* en 1828, publica con su hijo retomando partes de la primera la *Gramática argentina* en 1852 (Blanco 1999, 2003)), o pueden ser autores distintos (las múltiples reformulaciones de la *Gramática castellana* de Andrés Bello destinadas a la escuela secundaria (Blanco 1997)); pueden implicar la traducción (Condillac reformulado por Jovellanos (Arnoux 2003)); pueden desplegarse en un único marco institucional (las reformulaciones pedagógicas de la RAE); puede presentarse la totalidad del texto como reformulación o partes que se indican o no en el mismo texto (el *Compendio de la gramática castellana* de Mathieu de Fossey publicada en 1855 en Guanajuato señala en notas, cuando es necesario, sus fuentes). Habitualmente, las indicaciones respecto de la condición de reformulación del texto se encuentran en el paratexto –tapa, portada, prólogo, notas– o en el epitexto autorial (el *Diario* en Jovellanos, por ejemplo (Arnoux 2001a)).

3. El retome del Prólogo de la *Gramática* de 1854 en la de 1858

La gramática académica de 1854 aparece varias décadas después que la anterior, la de 1796, si bien de esta última se hicieron diversas reediciones. Es posterior a las dos grandes gramáticas nacionales de la primera mitad del siglo XIX: la *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla* (1831) de Vicente Salvá y la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847) de Andrés Bello. El éxito de ambas gramáticas en el ámbito hispánico explican, en parte, el impulso académico de elaborar una nueva versión, aunque sea solo en 1851, año de la aparición del *Compendio* de Bello, cuando se insiste en la RAE en la necesidad de que la comisión de gramática se dedique a esta tarea (Villa 2010: 252).

Esta serie de gramáticas no solo presenta el interés de las reformulaciones pedagógicas sino que se cierra con una gramática, la de 1858, que retoma la de 1854 pero realizando los cambios que consideraba oportuno hacer en relación –explícitamente aunque no solo– con la elaboración del *Compendio* y del *Epítome*. Lo que llama la atención al contrastar las “Advertencias” de la gramática de 1858 con el “Prólogo” de 1854 es que al retomar textualmente fragmentos del otro (ya que no hay una elaboración propia del prólogo de la nueva edición de la gramática académica) se realizan recortes significativos del texto fuente. Un paso más se da en las reimpressiones de la gramática de 1858, que se hicieron entre 1862 y 1867: desaparecen las partes introductorias, posiblemente porque “no era muy oportuno

presentar en cada ocasión reiterada y hasta cinco veces como novedad aquellas innovaciones que se habían introducido en 1854” (Gómez Ascencio 2002: 198).

El prólogo de la *Gramática* de 1858 señala, así, en un enunciado de apertura, que retoma fragmentos de la de 1854: “Del prólogo que la Real Academia Española puso a la edición de su gramática, publicado en el año de 1854, conviene trasladar aquí los textos siguientes: [...]” (1858: VI).

Y copia, en general textualmente, con las marcas (comillas) de discurso referido directo, como señalamos antes, los fragmentos que selecciona. En el cierre, luego de una extensa omisión indica (1858: VII):

Esta edición, reproduciendo en general el texto de la que publicó la Academia en el año de 1854, contiene algunas provechosas enmiendas que se ha creído conveniente adoptar, y que aparecieron ya en el *Compendio* y en el *Epítome de la Gramática castellana*, reimpresos por la Academia este mismo año.

Estamos frente a un caso límite de reescritura en el cual se retoma masivamente otro texto. La operación dominante es, más que la enmienda, la supresión aunque en algunos casos se sustituye significativamente, como veremos, un segmento sin marcarlo (surge del cotejo de textos). Creemos que es interesante considerar lo que se omite, lo que ya no puede ser dicho en 1858 a pesar de que no se propone un nuevo prólogo sino el retome del anterior (lo que haría esperable el mantenimiento del texto fuente).

Por una parte –y es previsible–, se dejan de lado las referencias a la dimensión pedagógica de la gramática que en la de 1854 justificaba la brevedad de la extensión –ya que se la pensaba también destinada al sistema educativo– en el hecho de “no fatigar demasiado” la memoria de los jóvenes y en no incluir conocimientos que estos pudieran adquirir “con la lectura, con otros estudios sucesivos, y aún más con la práctica del trato civil” (1854: VIII); en la de 1858 la extensión no se cambia pero esto se omite. La de 1854 fundamenta el uso de dos tipografías, a la manera de Bello (el texto dice “siguiendo el laudable ejemplo de otros autores”; 1854: IX), y de notas al pie en que puedan servir a diferentes tipos de lectores y de lecturas (del alumno y del maestro; y, en relación con este, para que pueda ampliar en la clase la explicación gramatical). La supresión de este fragmento que realiza la gramática de 1858, como de otros en los que se alude a la enseñanza,⁴ se explica en primer lugar, porque ya aparecieron las gramáticas pedagógicas, en 1857,⁵ y resulta innecesaria esa justificación, pero también –lo desarrollaré luego– porque hay alusiones a Bello y estas como las que remiten a Salvá son, en general, excluidas. Del saber gramatical únicamente se conservan las referencias a la tradición académica y solo en un caso, en el que se plantea lo central del programa gramatical, se retoma un fragmento del prólogo de 1854 en el que se alude polémicamente a Bello (lo suprimido lo señalamos en la nota 4):

Establecer las reglas con la posible claridad y sencillez, y dar para ellas como para las excepciones los necesarios ejemplos, ha sido el principal objeto de la Academia, desentendiéndose de *las sutilezas metafísicas a que algunos [...] gramáticos se han entregado para probar que el verbo es nombre, que el artículo y el pronombre personal son una misma cosa, y otras teorías semejantes* (el resalte me pertenece).

⁴ Se suprime, por ejemplo, lo que indicamos en negritas, en un fragmento en el que el blanco de la polémica parece ser Bello: “...a que algunos, **con más ingenio que fruto verdadero para la enseñanza**, se han entregado...”

⁵ En el cierre de las “Advertencias” en las que se retoma el Prólogo de 1854 se señala: “Destinados a la enseñanza de la niñez y de la juventud el *Epítome* y el *Compendio* citados, no hay necesidad de imprimir la *Gramática* en los diferentes grados de letra que se emplearon en la edición de 1854 [...]”.

La gramática de 1854 valoraba en el prólogo –aunque como algunos investigadores señalan no las siga demasiado– las gramáticas de Salvá y Bello y señalaba que la Academia las había tenido en cuenta como ellos lo hicieron con los instrumentos lingüísticos (gramática, ortografía y diccionario) de la RAE. Este reconocimiento que implica considerar que el saber gramatical se construye dialógicamente, incluso polémicamente, resulta inaceptable para la gramática de 1858. Suprime las restantes referencias a esos gramáticos⁶ (a los que en el primer prólogo se había agregado la figura de Santiago Vicente García), a las diferencias entre ellos (Bello y Salvá hablan de “conjugar” el verbo y García de “declinarlo”), y a las divergencias entre ellos y la Academia. Decía el Prólogo de 1854:

Las tres denominaciones [*ante-co-pretérito* de Bello, *pretérito tercero compuesto* de García y *pretérito absoluto coexistente* de Salvá] le son aplicables: pero mientras los modernos gramáticos se fijan en una, la Academia sostiene la más antigua [*pretérito pluscuamperfecto de indicativo*], que le parece más venerable y que no es absurda o impropia como alguno ha creído (1854: 7).

En relación con este fragmento suprimido debemos señalar que el prólogo de 1858 retoma la opción por la antigüedad venerable, aunque desplazada, lo que se observa en el siguiente cambio no marcado por el texto:

1854: “Para el mejor empleo de las preposiciones se conserva, notablemente ampliado y corregido, el Apéndice de construcciones que acompañaba a las ediciones anteriores” (IX; el resalte me pertenece).

1858: “[...] que acompañaba a la *Gramática antigua*” (VI; el resalte me pertenece).

El cambio que resaltamos muestra el paso de una simple referencia a las publicaciones anteriores a un adjetivo valorizado por el entorno, “antiguo”, que implica el respeto de la tradición académica, a la que la institución ha permanecido fiel a pesar de las transformaciones operadas.

Otra sustitución también es significativa: en relación con el destinatario previsto, la gramática de 1854 se refiere a “la Juventud Española peninsular y ultramarina”, en cambio la de 1858 dice “a los españoles todos”. Esto se debe, por un lado, a que la función pedagógica ya no es puesta en primer plano (no son los jóvenes los destinatarios privilegiados) sino también a que afirma su vocación nacional: el pueblo al que el instrumento lingüístico estatal se dirige es uno, sin parcialidades ni siquiera etarias.

Asimismo, se omite un fragmento en el que la gramática de 1854 exponía diferencias entre autoridades normativas: los buenos escritores (a los que se apela habitualmente como modelos) y la Academia (de donde deriva, en última instancia, como la institución se ha encargado de resaltar, el juicio sobre lo correcto). El saber gramatical que contempla un público amplio debe mostrarse como no sujeto a normas contradictorias, por eso la supresión en la *Gramática* de 1858 del tramo al que nos referimos y que, en el cierre, muestra significativamente la distancia con otros campos (poesía y oratoria):

Una lengua tan variada y abundante como la castellana, pero sujeta a tantas anomalías y a giros tan diferentes y peregrinos, no puede explicarse en un breve compendio, ni cabe desenvolver

⁶ Gómez Asencio (2002: 200) señala en nota que “la mención a esos gramáticos ya no aparece en 1858. Ni nunca más”. Tal vez lo que este notable estudioso no se imaginaba era que el “nunca más” iba a llegar a la *Nueva gramática de la lengua española* de 2009 (Arnoux, 2013).

en un libro elemental *el sinnúmero de locuciones y frases que han usado y usan nuestros buenos escritores, no todas, empero, recomendables, ya por haber caído muchas en desuso, ya porque no está libre de un yerro la más docta pluma, y no han de recibirse como primores los que fueron descuidados, u ocurrencias poco atinadas*. Por otra parte, no deben confundirse los preceptos puramente gramaticales con los que se refieren a la poesía y a la oratoria (1854: 157; el resalte me pertenece).

Suprime también otro fragmento en el que el prólogo de 1854 da razón de las opciones que hace y polemiza con los “innovadores” (evidentemente, Salvá y Bello). El fragmento omitido se inicia con una interesante analogía entre la labor del gramático y la del artista y el artesano, en la cual las categorías gramaticales son instrumentos similares al pincel y la lima. Se apoya en la analogía para discutir la necesidad de cambios de nombre de las categorías: “el pintor y el herrero que se empeñaran en llamar de otra suerte al pincel y a la lima no manejarían con mayor facilidad esos dos instrumentos a favor de la mudanza de nombre” (VI).

Y afirma luego el uso de la nomenclatura tradicional en el hecho de que son tecnicismos que se usan en una acepción particular, propia del saber gramatical y muy alejada del significado corriente del término. Ejemplifica con *analogía, imperativo e indicativo* y otra vez establece una semejanza con otra actividad social:

Los primeros gramáticos que la usaron [a la palabra *analogía*] estuvieron en su derecho dándole aquel nuevo significado, como hizo el que aplicó a la arquitectura militar la palabra *cortina*, que tiene allí muy diverso valor que en el uso doméstico (VI).

La utilización de abundantes ejemplos y de analogías que si bien apuntalan la argumentación abren posibilidades de incluir otros casos, es decir, que evitan la clausura del pensamiento gramatical y la revisión del saber propio de una determinada época, desaparece en el prólogo de 1858. También las analogías con otros campos de la vida social: el papel de la Academia debe diferenciarse conservadoramente de aquellos espacios, mostrarse como diferente y distanciado de otras prácticas.

Ocurre lo mismo con el señalamiento de los blancos de la polémica, que implica ubicarlos en el lugar de pares: la Academia no polemiza, se ubica en un lugar de autoridad y no da entrada a otras voces, sobre todo de gramáticos vinculados a los procesos de independencia, como Bello, o a la búsqueda de un camino democrático como Salvá (que debió asumir el exilio). Ambos gramáticos, reflexivos e innovadores, son, como reiteré, excluidos. Si bien muchos estudiosos han planteado que las referencias en el prólogo de 1854 se deben al prestigio de estos gramáticos en el mundo hispánico en general (más que a que se los considere en la elaboración de la *Gramática*) creo que su presencia y su omisión cuatro años después cuando el prólogo de 1858 retoma literalmente el anterior deben buscarse, posiblemente, no en los textos ni en el devenir del pensamiento gramatical sino en sus circunstancias de producción, atendiendo a que estas partes iniciales de las gramáticas son las más densas ideológicamente, en tanto enuncian el programa que han seguido, y más sensibles al contexto. Tal vez esas condiciones expliquen también lo que hemos destacado: la valoración de la tradición académica, la supresión de las analogías con otras prácticas sociales, el borrado de divergencias normativas, la exclusión de la polémica y el apuntar a un destinatario definido nacionalmente. Recordemos que en España en los años cercanos al de 1854 se acentúa un movimiento revolucionario que da lugar al “bienio progresista” de 1854 a 1856 en el cual se pusieron en marcha una serie de reformas, entre otras la elaboración de un nuevo texto constitucional. El gobierno se ve desbordado por conmociones sociales: agitaciones campesinas que exigían un reparto de tierras, levantamientos en San Sebastián,

Valladolid y Valencia, asaltos a palacios en Madrid y disturbios del proletariado urbano (primera huelga general en Barcelona en 1855) exigiendo negociaciones salariales (Cardona 1996). En 1856 se desplaza a los progresistas del poder y comienza una alternancia de los partidarios de O'Donnell, autor del golpe de Estado, con los moderados, que siguió hasta 1868. Posiblemente, aquellos procesos con sus importantes revueltas hayan estado en el origen del tono liberal y abierto al universo social del prólogo de 1854; y en su desaparición, en el de 1858, haya incidido la nueva estabilidad conservadora, deseosa de marcar espacios sociales diferenciados. Es evidente que un organismo de Estado como la Real Academia, cuyos miembros tenían un vínculo importante con los sectores de gobierno y ellos mismos ocupaban puestos estatales, no podía ser ajeno a esos avatares. De cualquier manera esta apreciación, si bien permite formular hipótesis interesantes, exige un análisis más detenido sobre el universo de discursos sociales respecto de la lengua en el período.

Otro aspecto también significativo, más allá de los datos coyunturales, es cómo se instala la memoria genérica en la producción de los textos gramaticales, no solo por lo que institucionalmente dicen sino también por los olvidos. Creemos que esta memoria, inserta en la larga duración, va a llevar más de un siglo y medio después a que también en la *Nueva gramática* de 2009 se excluyan Bello y Salvá en la lista de gramáticos que se recuerdan (se nombra a Fernández Ramírez, Gili Gaya, Alarcos, Nebrija, Correas, Lenz) cuando las grandes orientaciones del texto (carácter policéntrico de la norma y “descripción exhaustiva del idioma basada en citas textuales” (p. XL)⁷) hacen casi ineludible su referencia. Esta memoria de la exclusión reprime también la primera aparición de versiones escolares de la gramática académica. Así, la *Nueva gramática de la lengua española* no alude a esta primera serie de 1854-1858 cuando ambas series comparten ciertos rasgos significativos. Los primeros integrantes, las gramáticas académicas amplias, aparecen luego de transcurridas varias décadas respecto de la publicación de la anterior: el antecedente reconocido de la de 1854 es la de 1796, el de la de 2009 es la de 1931; las dos derivan en textos pedagógicos, en una están destinados fundamentalmente a niveles de enseñanza (secundaria y primaria) y apuntan también a “todo el que desee hablar con propiedad nuestro idioma”; en la otra, se atiende preferentemente a los distintos públicos que pueden necesitar consultar el texto gramatical; en la reescritura del primer texto pedagógico, *Compendio y Manual*, dominan las operaciones de supresión y el retome literal de los fragmentos, en el tercero de los textos de cada serie, *Epítome y Gramática básica*, la supresión se acompaña de otras operaciones de reescritura, particularmente, conmutaciones, expansiones, sustituciones, que evidencian un mayor trabajo de adaptación.

Nos referiremos a continuación a la versión de 1857 para la escuela primaria y luego a la destinada a la enseñanza media.

4. Las expansiones en el *Epítome*

Si bien las reformulaciones resuntivas son dominantes en esta como en otras versiones pedagógicas, los agregados en el *Epítome* muestran, en primer lugar, una particular

⁷ Recordemos la afirmación de Bello respecto de la obra de Salvá: es “el depósito más copioso de los modos de decir castellanos” ([1847] 1928: 4) y lo que Salvá señala reiteradamente en su prólogo: la multiplicidad de autores a los que ha recurrido aunque para los ejemplos privilegie aquellos “que han florecido después de mediado el siglo último” ([1830] 1849: XXVI). Por eso resulta extraña la afirmación en 2009 de que “la lengua española nunca dispuso de una gramática” (GRAE: XL) de ese tipo. No podemos pensar que se reitera el gesto conservador de 1858. Lo que ocurre es posiblemente más simple: la gramática académica debe presentarse en esta etapa como origen de las opciones que sigue, ofrecerse en el mercado gramatical como “nueva”, que es lo que resalta en las tapas, ya que la novedad genera el éxito comercial (Arnoux 2013).

sensibilidad a los requerimientos de la enseñanza de la lengua en la escuela primaria y a la necesidad de orientar al magisterio.⁸ El ámbito al que se lo destina está señalado en la tapa: “para el uso de la primera enseñanza elemental”; y se destaca en la “Advertencia”: “La ley vigente de instrucción pública preceptúa que en los establecimientos de primera enseñanza elemental se estudie ‘principios de gramática castellana’. A este objeto destina la Academia el presente *Epítome*...” (V).

El texto inicial –la “Advertencia”, como en la gramática de 1858– plantea (VII), en relación con aquel nivel, las dificultades que enfrenta un emprendimiento de este tipo (romper la “cadena” que enlaza las reglas gramaticales, omitiendo algunas y, “sobre todo ciertas excepciones”); señala las decisiones tomadas (“dar a los niños una ligera idea de las partes de la oración, y del orden lógico en que se fundan los preceptos de la sintaxis”); justifica el recorte (los alumnos adquirirán sucesivamente los conocimientos gramaticales en otros niveles de enseñanza); da indicaciones pedagógicas (por un lado, el texto es un instrumento al servicio de la clase en la que lo fundamental es la explicación oral del maestro; y, por el otro, la adquisición de los conocimientos gramaticales se hacen a partir de la práctica, “hablando y escribiendo en repetidos ejercicios”); explicita los criterios adoptados respecto de los ejemplos, en los cuales se opta por otro nivel de lengua que implica introducir la enseñanza del vocabulario (“se emplean adrede vocablos y frases poco familiares a los niños, con designio de excitar su curiosidad y provocar las aclaraciones de los maestros”). En el último tramo se define lo que se dirige a este otro destinatario: las notas aclaratorias, la introducción a las nociones preliminares y a la parte referida a la sintaxis.

Interrogaremos, primero, las expansiones que responden a problemas referidos a las nociones gramaticales y las que conforman los modelos de ejercicios atendiendo, en el caso de las notas, a su relación con el cuerpo del texto. Luego nos referiremos a cuáles son las otras funciones que se asignan en la escuela primaria a la enseñanza gramatical.

El tramo de las “Nociones preliminares” posterior a los dos párrafos iniciales –a los que nos referiremos más adelante– sigue resumidamente la breve introducción a la Analogía de la *Gramática*⁹ y el capítulo primero sobre “las partes de la oración en general”. En algunos casos altera el orden para enlazar mejor el discurso didáctico o para inducir con ejemplos las categorías difíciles de comprender como “declinable” o “indeclinable” en las que pesa la ausencia de casos en español por lo que se debe apelar, en la presentación, a los otros accidentes, siguiendo una fuerte tradición gramatical.¹⁰ En relación con “declinable” o “indeclinable”, se prefiere inducir la categoría y desplegar un discurso razonado a diferencia de la *Gramática* de 1854 que afirma escuetamente: “Las *partes de la oración* se dividen en *declinables* e *indeclinables*. Partes declinables, o sea *variables en sus desinencias*, son [...] (2)”. Este procedimiento lleva al texto escolar a introducir, en primer lugar, la categoría de número y a ejemplificar con una extensa oración en singular (*Instruido el niño por la ciencia, gustará sabroso deleite cuando distinga perfectamente una planta de otra, y un insecto de un reptil*) que se repite término a término debajo en plural. El ejemplo es ejemplar, es decir, lo que es propio de las gramáticas escolares, tiende a actuar sobre los comportamientos valorando, en este caso, el reconocimiento de las diferencias, que es también uno de los

⁸ Encinas Monterola (2006: 685), por ejemplo, atribuye las “explicaciones exhaustivas que recoge el *Epítome*” a la escasa formación de los maestros en ese momento. Garrido Vilchez (2012:106), por su parte, destaca los numerosos “guiños” a los docentes en las gramáticas pedagógicas, señalando que “son mucho más directos y numerosos en el libro de primer grado”.

⁹ Señalamos con mayúscula inicial (*Gramática*) el texto fuente de 1854.

¹⁰ Calero Vaquera (1986: 55) señala al respecto que las clases de palabras, para la mayoría de los gramáticos, se dividían según criterios formales, en el período que estudia (de Bello a Lenz), en dos grandes grupos: variables o declinables e invariables o indeclinables. Esta es la perspectiva que adoptan también las gramáticas que consideramos.

objetivos de la gramática. Notablemente, se deja sin explicar y no se retoma cuando se refiere al artículo indeterminado la proximidad entre uno y otro artículo en singular en determinados enunciados, que permite el paso de *un insecto* a *los insectos*. A continuación del ejemplo se señala (12):

Adviértase cómo algunas de las palabras que componen esa oración han variado, pasando del singular al plural: esas son *artículos, nombres, pronombres, verbos o participios*. Las que nada han variado son *adverbios, preposiciones o conjunciones*; y la *interjección* si la hubiera en el ejemplo tampoco variaría. Las primeras se llaman *declinables*, las segundas *indeclinables*.

El discurso no borra la escena enunciativa y el verbo inicial se centra en ese doble destinatario llamándole la atención sobre lo que ha leído para que pueda diferenciar, así, clases de palabras.

La introducción de los “casos” que la *Gramática* hace caracterizándolos en general semánticamente es sustituido, en el *Epítome*, por otro ejemplo en el que con llaves inferiores (cuya etiqueta ubicamos entre paréntesis al lado de cada constituyente) se segmentan los casos que se vinculan con los diferentes verbos: *El conocimiento* (nom.) *de la gramática* (gen.) aprovecha *a los niños* (Acus.) e ilustra *su entendimiento* (acus.). *Aprendedla*, *oh jóvenes* (voc.), *con la perfección posible* (abl.), y *vosotros* (nom.) *cogeréis el fruto* (acus.) *en la facilidad* (abl.) *que* (acus.) *adquiriréis para el estudio* (dat.) *de otras ciencias* (gen.). A esto antecede: “El ejemplo siguiente dará del uso de los casos una idea, que se aclarará en la Sintaxis” (15). Vemos otra vez el carácter ejemplar del fragmento analizado y cómo no se aborda lo que implicaría una explicación mayor: la función de “la” en “aprendedla”. Debemos señalar que el tema de los casos no es retomado en la sintaxis sino ejemplificado otra vez con la declinación de los pronombres personales. Ejemplos y esquemas aparecen como las herramientas pedagógicas privilegiadas en el texto escolar que, supuestamente, dan pie a las explicaciones del maestro.

La reformulación resuntiva deja lugar, entonces, a la expansión al introducir ejemplos de enunciados extensos y complejos que no aparecen en la *Gramática* de 1854 y que facilitan, parcialmente, la comprensión de las categorías. Podemos pensar que la enseñanza gramatical en las zonas conceptualmente problemáticas (y el “caso” lo muestra claramente) tiende a compensarse apelando al objetivo central en la escuela primaria que es el de leer y escribir textos ejemplares o formativos. Por ello la función ejemplificadora ocupa un lugar privilegiado cuando el discurso gramatical declina al resultarle difícil dar razón de los fenómenos, que solo puede enunciar esquemáticamente.

Otras expansiones en las “Nociones preliminares” cumplen funciones diferentes. Nos encontramos, por ejemplo, con una reformulación en el cierre con el título de “resumen de las nociones antecedentes”, en el que se retoman los aspectos descriptivos no problemáticos, es decir que constituyen el esqueleto de lo que el alumno debe saber: definición de gramática, partes de la gramática, partes de la oración declinables y no declinables, número y género. Por un lado, se expone el procedimiento de la repetición como base de la pedagogía; por el otro, lo razonado deja su lugar en la recapitulación a lo que hay que memorizar (siguiendo una práctica escolar persistente), que debe ser un saber no cuestionable, con clasificaciones netas.

En otros casos el juego expansivo se da por el agregado de notas (que aclaran o completan algunos aspectos gramaticales u orientan pedagógicamente al maestro) o por el paso de una nota de la *Gramática* de 1854 al cuerpo del texto. Ilustraremos, entonces, algunas de esas situaciones.

Cuando se presenta la sintaxis como la parte de la gramática que se ocupa del orden y dependencia de las palabras en la oración, la nota agregada en el *Epítome* tiende a completar el significado apelando a una larga tradición gramatical en la que “construcción” aparece

como la traducción latina de “sintaxis” del griego, aunque el texto fuente considere que la “construcción” es junto con la “concordancia” y el “régimen” parte de la sintaxis no figurada.¹¹ El *Epítome* dice así: “Voz tomada del griego y que significa *construcción, coordinación*” (11). Esto remite a un rasgo habitual en las gramáticas escolares: la presencia de categorías o conceptualizaciones correspondientes a diferentes temporalidades (desde el punto de vista de la evolución del saber gramatical). Deriva, posiblemente, del afán del gramático por formular una explicación accesible al nivel primario, que lo lleva a abordar el fenómeno desde distintos lugares.

Podemos señalar también que la nota de la *Gramática* referida a Prosodia y Ortografía, como partes que algunos consideran aunque la Academia las desestime,¹² pasa al cuerpo del *Epítome*, expandida tal vez por la importancia que en la escuela primaria tienen esos dos aspectos:

Algunos añaden a estas dos partes de la gramática otras dos: la *Prosodia*, que enseña el modo de pronunciar y la entonación o acento de cada sílaba, y la *Ortografía* que da reglas para usar debidamente por escrito las veintiocho letras de nuestro alfabeto y los signos o puntuación que facilitan la lectura. Pero bien considerado son dos estudios esos que deben separarse del de la gramática (11).

El enunciado de cierre es significativo ya que comienza con “pero”, que indica que se va a proponer una conclusión que resulta más satisfactoria aunque lo primero lleve a otra. Sin embargo, se modaliza con el “bien considerado” que muestra la necesidad de una reflexión porque puede no resultar demasiado convincente la decisión tomada por la *Gramática* de 1854. Recordemos, en ese sentido, los diversos puntos de vista respecto de las partes de la gramática y de su inclusión en los textos gramaticales: la *Gramática* de 1854 reconoce Analogía y Sintaxis pero las de 1796 y 1870, las dos más próximas, consideran también Ortografía y Prosodia (Gómez Asencio 2008).

Otras expansiones son notas que determinan usos correctos o incorrectos y censuran estos últimos. En una nota normativa similar a otras que aparecen a lo largo del *Epítome* se señala:

Aproveche el maestro la coyuntura para corregir a sus discípulos del vicio en que incurre el vulgo haciendo ambiguos varios nombres que no lo son, o cambiando el género a otros, como *la vinagre, la calor*, etc. (14).

Este destaque normativo muestra un aspecto importante ligado a la expansión de la educación primaria que es el de imponer una variedad estándar a partir del prestigio social de sus usuarios, opuestos al “vulgo” (los otros) que es condenado por el uso incorrecto de la lengua. La corrección es presentada como un valor moral ya que es una expresión más de la lucha contra el “vicio”. Se opera aquí el juego de desplazamientos, propio del funcionamiento ideológico, de lo social al lenguaje y de este a aquel.

El *Epítome* no abunda en segmentos normativos, posiblemente, porque en ese momento, a pesar de la ampliación del sistema en la década de 1850, la representación de los niños que ingresan a la escuela primaria es la de aquellos que dominan por su procedencia familiar la variedad estándar. Sin embargo, la contundencia de las valoraciones que se asocian con lo

¹¹ Calero Vaquera (2007: 94-95) recuerda que “junto al régimen y la concordancia, durante largo tiempo la tradición hispánica consideró la *construcción* como una de las partes de la sintaxis. No fue así en sus inicios, en que *sintaxis* y *construcción* eran términos equivalentes”.

¹² La nota dice: “Los preceptistas suelen dividir la Gramática en cuatro partes, a saber, ortografía, analogía, sintaxis y prosodia; pero la Academia considera a la primera y la última como objeto de tratados especiales” (1, n. 1).

“incorrecto”¹³ en el lenguaje y sobre los hablantes de variedades desprestigiadas indica la importancia de la función ideológica de la norma que deslinda sectores sociales (justificando, a su manera, los niveles selectivos de participación política).¹⁴

La valoración del orden y la disciplina que debe regir las prácticas sociales legítimas se proyecta sobre la lengua: “Nada puede hacerse sin reglas” (9), dice el *Epítome*. Y la gramática suministra las que sirven para hablar bien. El corolario es que aquellos que no ingresan a la escuela (y, por lo tanto, no pueden adquirirlas) “nada pueden hacer” y, en consecuencia, pertenecen “naturalmente” al escalón social más bajo. El texto es contundente al construir la figura de ese otro:

El que no sabe gramática habla con desaliño, usa impropiedades las palabras (que también se llaman *términos, voces, vocablos y dicciones*), las coloca sin orden y las pronuncia indebidamente: de donde resulta que los que le escuchan le entienden mal o no le comprenden. No hay mayor rudeza que el hablar mal, es decir, sin observar las reglas de la gramática; y como el que no la sabe no conoce bien su lengua, tampoco puede entender bien lo que oye o lee, ni por consiguiente adelantar en otros estudios para cultivar su entendimiento (9-10).

Las insistentes negaciones refuerzan la exclusión de ese otro, lo que además de ser una advertencia a los niños y una justificación de la acción del maestro construye y legitima en los sujetos las jerarquías sociales, que se explican por el no dominio de la gramática y no por otras razones ligadas a las posiciones sociales en las que aquellos se encuentran. Las gramáticas escolares, en el momento en que se pone en marcha la educación primaria, extendida y parcialmente pública, propone –reiteramos– como representación justificadora de las ubicaciones sociales la mayor o menor distancia respecto del conocimiento de la lengua. El principio ideológico de que el ascenso social, progresivo pero regulado, está ligado al dominio de la lengua legítima, que repetidamente aparece en los gramáticos cuando defienden la dimensión normativa de su tarea, tiene como vemos una respetable antigüedad.

Un fragmento interesante, que dialoga con el anterior, es aquel con el que cierra la parte de Analogía, al que da el subtítulo de “Nota” y que se refiere al uso de las interjecciones. El resalte es del propio texto:

Convendría que al tratar de las interjecciones aprovecharan los maestros la coyuntura para advertir a los niños que el prodigarlas, empedrando de ellas el discurso, es indicio de un entendimiento poco claro: cuando más rudas son las personas, o menos civilizados los pueblos, más propenden a suplir con exclamaciones vagas la explicación exacta del pensamiento. En cuanto a las interjecciones malsonantes y blasfemas, su frecuente uso ha venido a ser una de las enfermedades morales de nuestra época, cuyo método curativo más eficaz sería el inspirar a la infancia el horror que merece tan escandaloso vicio (52).

La orientación pedagógica inicial destinada a la actividad del aula (cuya fórmula de apertura se reitera, como vimos, en otras notas normativas) muestra cómo cada tema, cada *coyuntura*, debe ser explotada por el maestro para transmitir una enseñanza que excede el campo gramatical y que tiende a la formación del niño como miembro de una clase que sabe comportarse *civilizadamente* y que es capaz de distinguir en el uso del lenguaje lo virtuoso y

¹³ Si comparamos el *Epítome* con la *Nueva gramática básica* (2011) podemos observar cómo las tajantes valoraciones dejan paso, en la última, a un conjunto de expresiones más acordes con la época actual como *se prefiere, debe evitarse, no se recomienda*, es decir, políticamente más correctas.

¹⁴ En Valdeón, Pérez y Juliá (2003: 368) se señala que la Constitución de 1855, que retoma la de 1837, confirmaba que “la nación tenía su representación directa en dos cámaras de elección censitaria y por provincias: a la nación la representaban, por tanto, los que económica y socialmente estuvieran cualificados para ello”.

lo vicioso. El tema de las interjecciones, en cuanto clase de palabras vinculada con las emociones, considerada tradicionalmente como próxima a sistemas semióticos no verbales y que se manifiesta particularmente en la oralidad, es propicio, además, para que la perspectiva ilustrada se despliegue apelando a la relación entre lenguaje y pensamiento y a las jerarquías que ella permite establecer: lo que las interjecciones exponen es un pensamiento poco desarrollado (*exclamaciones vagas* frente al ideal de *la explicación exacta del pensamiento*). Esa desvalorización se proyecta, como en todo discurso normativo, sobre los usuarios: son *rudos*, lo que los excluye del ámbito cultural y socialmente elevado. Incluso, el recurrir con insistencia a las interjecciones (*empedrando con ellas el discurso*) es un indicio del nivel en el que se encuentra un *pueblo*, categoría que no se define, ya sea como sector de la población o como nación, permitiendo el deslizamiento de uno a otro. Aquí aparece otro rasgo del imaginario de época de que los pueblos no civilizados son los que no han desarrollado escritura y por eso su lenguaje es *vago* en tanto “no analítico”, ligado a la inmediatez de lo oral. En la medida en que el pensamiento gramatical está asociado con el lenguaje escrito este cierre de la Analogía refuerza lo señalado en las “Nociones preliminares”: “no hay mayor rudeza que el hablar mal, es decir, sin observar las reglas de la gramática”. El segundo tramo de la “Nota” registra y reprueba la *enfermedad moral de nuestra época*: el frecuente uso de *interjecciones malsonantes y blasfemas*. Es posible que a lo que se apunte es a las prácticas sociales que han marcado a la sociedad española en esa etapa: movilizaciones y revueltas populares. El *horror* que hay que despertar en los niños, más que al ejercicio individual de la palabra *malsonante y blasfema*, es al desorden social identificado enérgicamente con la *enfermedad* y el *vicio*.

Las expansiones del *Epítome* nos han permitido reconocer, más allá de la preocupación pedagógica inicial, la importancia de la enseñanza gramatical escolar en la formación de las subjetividades que el Estado necesita para consolidarse. No solo hay que disciplinar a los sujetos desde la infancia como base de una sociedad ordenada y estable, cuya estructura no se cuestione ni, lo que sería peor, se amenace, sino que también hay que construir a partir de la lengua el imaginario nacional. Volvemos para ilustrar esto último al primer tramo de las “Nociones preliminares” (que habíamos evitado al comienzo del apartado).

Recordemos que la reflexión general sobre la lengua castellana ocupa en el prólogo de 1854, reproducido en las “Advertencias” de 1858, un segmento final en el que se exalta su riqueza productiva, por un lado, del origen y del aporte de otras lenguas antiguas y, por el otro, de ser “tan copiosa en términos como varía en giros, grave y majestuosa en acentos, atrevida en imágenes, órgano el más propio de la elocuencia, instrumento el más noble de la poesía sublime”. Esto justifica la afirmación de que “*ocupa el primer lugar entre los dialectos que se formaron al transfigurarse y desaparecer el habla de la stirpe de Rómulo*” (el resalte me pertenece). La gramática sirve para “sostener la grandeza de tan bello idioma” acompañando la lectura de los grandes escritores (IX). La valoración de la lengua como símbolo de la nación es común en la etapa de consolidación de los Estados nacionales y, en este caso, la referencia a otros dialectos como inferiores justifica el lugar de lengua castellana. Lo interesante es que las “Nociones preliminares” del *Epítome*, si bien no retoman los diversos elogios, despliegan lo que corresponde al lugar social de la lengua (castellana). Recordemos que los destinatarios son los maestros, que aparecen así como los agentes glotopolíticos por excelencia, a los que hay que darles herramientas para que defiendan esa posición en situaciones en las cuales los niños conocen otras lenguas o están en contacto con otras variedades. Imponer la lengua del Estado es una tarea que deben encarar para lo cual se dan respuestas a las posibles objeciones. En primer lugar, se destaca la relación una nación/un pueblo/una lengua, estableciendo una equivalencia entre los dos primeros términos: “A la

reunión o conjunto de palabras y modos de hablar que usa un pueblo o nación para expresar sus pensamientos se le llama su *idioma o lengua*” (9).

La naturalización que se opera permite dejar de lado que el pueblo de la nación como lingüísticamente homogéneo es una construcción estatal en lo cual colabora, fundamentalmente, la enseñanza de la lengua en el sistema educativo. Para que la escuela primaria desarrolle esa función, el vínculo lengua/nación no puede ser cuestionado y el monopolio de la violencia lingüística por parte del Estado, ocultado. Adelantándose a posibles objeciones –por qué se le da a la lengua el nombre de una región, por qué es lengua de otras naciones, qué pasa con los otros dialectos o lenguas de España– el texto responde: “La lengua de los habitantes de España debería llamarse siempre española, pero más comúnmente se denomina *castellana*, porque empezó a usarse en Castilla” (9).

En este punto se introduce una nota, importante a pesar de su posición paratextual:

Hoy existen en América varias naciones independientes, cuyos habitantes son por la mayor parte oriundos de España y que por eso hablan nuestra lengua.

En algunas provincias de nuestra península se hablan *dialectos* particulares, y en tres de las del norte se usa el *vascuence* que es una verdadera lengua: pero unos y otros irán poco a poco desapareciendo como lo exige la conveniencia pública (9).

Las anomalías son resueltas discursivamente y se supone que lo serán en los hechos por la acción de la misma gramática. La “conveniencia pública” como valor exige una sola lengua y esta ideología debe encarnarse en los maestros para que ellos puedan conformar, como señalamos, las subjetividades que el Estado necesita en esa etapa.

El contraste del *Epítome* con las otras versiones gramaticales nos permite entrever la importancia glotopolítica de la enseñanza primaria en la etapa de formación del Estado nacional español. Si bien muchas expansiones tienden a apoyar la enseñanza gramatical del maestro, la ejemplaridad de los ejemplos, las valoraciones asociadas a lo que se considera incorrecto y su proyección sobre la sociedad, las jerarquías entre lengua y dialectos, entre la lengua nacional, oficial, y las otras lenguas del territorio conforman el universo de representaciones legítimas que debe imponer la escuela.

5. Operaciones de supresión y representación de lector en el *Compendio*

La Academia señala (como en el *Epítome*) en la “Advertencia” del *Compendio* que cumple, al encarar este emprendimiento, con lo establecido por la Ley de Instrucción Pública y plantea como rasgo primero que diferencia el *Compendio* de la *Gramática* y del *Epítome* la extensión: es más extenso que el primero y menos que el segundo. Señala que para la profundización de los temas se puede recurrir a la *Gramática* y respecto de lo que fundamenta la selección que se ha hecho para este texto pedagógico afirma:

De lenguas tan copiosas como la castellana, y a cuya formación contribuyeron otras muchas, es condición precisa el abundar en idiotismos que le dan particular fisonomía, y aun pecando más o menos gravemente contra la filosofía del lenguaje, le enriquecen con no escasos primores. De dichas reglas, y de las indicadas anomalías e irregularidades, se ha procurado no omitir ninguna esencial en el presente Compendio (s/p).

La referencia a la “filosofía del lenguaje” expone restos de una polémica habitual con las gramáticas generales. Por otra parte, en la valoración asignada al relevamiento de “idiotismos” no deja de resonar lo que plantea Salvá en su Prólogo:

Para el escritor de la gramática de una lengua no le es permitido alterarla en lo más mínimo: su encargo se limita a presentar bajo un sistema ordenado todas sus facciones, esto es, su índole y giro; y la gramática que reúna más idiotismos y en mejor orden, debe ser la preferida ([1830] 1849: XVIII).

El prólogo del *Compendio* termina señalando, como el del *Epítome*, la importancia pedagógica de la explicación oral del docente que permitirá ir “resolviendo las dudas que el texto pueda ofrecer en algún lugar a los discípulos de menos fácil comprensión o satisfaciendo la laudable curiosidad de los más despiertos y aplicados” (Advertencia, s/p).

Ilustraremos las omisiones que el *Compendio* realiza considerando, en este caso, de la Parte primera el capítulo primero y segundo, del séptimo lo correspondiente a los pronombres relativos y de la segunda parte el capítulo quinto, “De las oraciones”.

Los fragmentos en tipografía menor que la Gramática había diferenciado como aquellos destinados a la profundización de los temas son suprimidos, lo mismo que la mayoría de las notas. Las que aparecen son, en general, las que el mismo *Compendio* agrega y que tienden a justificar las omisiones operadas: “Hay otros varios casos en que el artículo se excusa, como los hay en que es indispensable; pero el especificarlos todos no es propio de un tratado elemental” (1857: 6).

En algunas situaciones la omisión tiene que ver con la no introducción temprana de términos que se consideran demasiado específicos, que plantean alguna dificultad en la formulación de una definición o que exponen alguna anomalía. Al comienzo de la Gramática se indica que “la analogía enseña el conocimiento de las *palabras*, que son partes de la oración, con todos sus accidentes y propiedades” (1). La reformulación suprime el segmento “que son partes de la oración”, es decir evita anunciar las clases, lo que implicaría un grado mayor de abstracción.

La siguiente reescritura marca también opciones pedagógicas (indicamos en negritas lo que se suprime):

Gramática: La lengua castellana, **considerándola en su material estructura**, es un vario conjunto de voces articuladas, que se forman **con solos veinticinco sonidos elementales**. **Estos veinticinco sonidos son los que representamos** con las veintiocho letras del abecedario español (1).

Compendio: La lengua castellana es un vario conjunto de voces articuladas, que se forman con las veintiocho letras del abecedario español (1857: 1).

Lo que se ha querido evitar con la anulación del paso de sonidos a letras es la problemática ortográfica, sujeta a numerosos debates en la época que planteaban la necesidad de una simplificación aplicando criterios “rationales” (Arnoux 2008) y que el *Prontuario*¹⁵ (1844) había buscado acallar. Es interesante considerar cómo esta exclusión de la Ortografía del texto gramatical institucional, particularmente en la etapa de formación de los Estados nacionales, responde a la voluntad de presentar el saber sobre la lengua oficial como no sometido a discusión y la representación de la lengua que suministra como la única posible. De allí que borre, al omitir los segmentos que resaltamos, lo sustancial del conflicto: la distancia sonido/letra. También la exclusión de la prosodia en muchos de los textos

¹⁵ *Prontuario de ortografía de la lengua castellana, dispuesto por Real Orden para el uso de las escuelas públicas, por la Real Academia Española y con arreglo al sistema adoptado en la novena edición de su Diccionario*, “resumen de la doctrina ortográfica académica que la reina había encargado realizar a la Real Academia Española y que fue redactado por el académico y literato Fernando Martínez de la Rosa (Martínez de Souza 2011: I, 645).

gramaticales en esta etapa tiene que ver posiblemente con el hecho de que la variación impone pronunciaciones diversas, lo que dificulta la elección de una forma como única legítima y desarticula la representación homogénea de la lengua en el espacio del Estado. Rechazar la simplificación de la ortografía y desechar la variación (visibilizada en la pronunciación) son gestos glotopolíticos que inciden en la elaboración del texto gramatical. Ahora bien, la supresión realizada en el fragmento analizado deja de lado la letra como “representación” del sonido y plantea –lo que es difícilmente admisible– que las voces articuladas se forman con las veintiocho letras. Lo que el borrado deja entrever también es la primacía que se quiere otorgar a la gramática, que parte de la escritura y que busca funcionar como modelo respecto de la lengua hablada. Vemos, entonces, que el redactor suprime, autorizado por orientaciones ideológico lingüísticas, los segmentos que le plantean conflicto y olvida la necesaria coherencia conceptual que debe regir en un texto, sobre todo pedagógico. Esto es posible porque la representación de lector dominante es la de alguien que debe aceptar, en este campo, dogmáticamente el saber que la institución le impone, de ahí que se desdeñen las fallas en el razonamiento.

Unas páginas más adelante y al hablar de los casos reescribe la descripción del genitivo:

Gramática: El genitivo denota la procedencia, origen, posesión o materia de alguna cosa o persona (4).

Compendio: El genitivo denota propiedad o pertenencia (1857: 4).

Esto precede a la declinación del artículo en la cual el genitivo aparece con la preposición *de* (*del/de los*), que inicia también la serie de preposiciones del ablativo. La reescritura señala el lugar del problema en una lengua sin las marcas morfológicas de caso y lo resuelve apelando a los valores que considera primeros de la preposición *de*. La *Gramática* había intentado una explicación en el fragmento en tipografía menor que el *Compendio* suprime: “el genitivo y el ablativo son más ocasionados a tomarse el uno por el otro, cosa que, en verdad no importa mucho, porque no puede afectar a la buena construcción” (5). Presentar el problema y tomar posición, aunque más no sea para indicar que la separación entre estos dos casos no importa demasiado, no puede ingresar fácilmente en la gramática pedagógica que supone un lector que debe recibir un saber sin grietas sostenido por una autoridad institucional.

Algunas omisiones tienden, discursivamente, a acentuar la transparencia del texto, reduciendo las referencias intratextuales, desestimando en algunos casos el enlace que remite a un segmento anterior, dejando de lado el ordenamiento que se establece a partir de clasificaciones numeradas, borrando la anticipación de lo que se va a tratar. El mostrar el trabajo textual a partir de referencias intra o metatextuales propias de un discurso teórico se atenúa notablemente en el *Compendio* posiblemente porque la opacidad que implica afecta el efecto de transparencia que se busca.

Se omiten así fragmentos como los siguientes:

Gramática: Antes de pasar a tratar de la sintaxis figurada, y puesto que el fin del conocimiento de las partes de la oración con sus accidentes y propiedades, y el de la concordancia, régimen y construcción de ellas, es formar la oración; veamos cuántas y cuáles son las oraciones que resultan de los preceptos anteriores; que es lo mismo que reducir a ciertas fórmulas las varias proposiciones o enunciaciones que sirven para declarar nuestros pensamientos (1854: 165).

Gramática: Respecto de los nombres de personas, véase lo que se dijo hablando del artículo (1854: 12).

O se suprimen segmentos (lo marcamos con negritas):

Gramática: **De esto se infiere naturalmente que no pudiendo haber circunstancias o propiedades sin sujeto al cual se atribuyan**, el nombre sustantivo puede subsistir por sí solo en la oración; pero no el adjetivo [...] (1854: 10).

Compendio: El nombre sustantivo puede subsistir por sí solo en la oración; pero no el adjetivo [...] (1857: 6).

O se sustituye una forma verbal que remite a lo inmediatamente anterior al texto por otra aspectualmente diferente:

Gramática: *Acabamos de decir* que el artículo solo se junta con el nombre [...] (1854: 8).

Compendio: *Hemos dicho* que el artículo solo se junta con el nombre [...] (1857: 5).

Estos procedimientos marcan tendencias respecto de la representación que se tiene de la enseñanza gramatical en la escuela secundaria. La supresión o la sustitución innecesarias desde el punto de vista del desarrollo conceptual nos permiten vislumbrar un lector al que la gramática no se le presente como texto, con sus modulaciones propias y sus remisiones internas, sino como un saber ya elaborado que se expone como transparente para no someterse a ningún posible cuestionamiento. Por otra parte, la anulación de las marcas de la polémica o de los posicionamientos que se adoptan respecto de algún tema acentúa el esquematismo del discurso gramatical escolar y su tendencia al dogmatismo.

6. Reflexiones finales

A lo largo del artículo hemos trabajado con la serie que conforman las Gramáticas de 1854 y 1858 y las primeras gramáticas escolares académicas, las de 1857. Su interés reside en que expone tanto el programa gramatical de la RAE en la etapa de consolidación del Estado nacional español posterior a las guerras de la Independencia hispanoamericana y su preocupación por incidir en el sistema educativo, como las huellas de procesos políticos más coyunturales. Interrogamos, así, la reformulación que el prólogo de 1858 hace del de la *Gramática* de 1854 en la que las omisiones tienden a presentar el saber gramatical como autónomo y centralizado, insensible a las otras posiciones dentro del campo, sobre todo cuando estas se articulan con perspectivas políticas sometidas todavía a debates. Por otro lado, las operaciones de expansión del *Epítome* respecto del texto fuente mostraron la importancia glotopolítica de la enseñanza de la lengua en la escuela primaria, las orientaciones pedagógicas generales destinadas a los maestros, la asociación entre desconocimiento gramatical y posición social subalterna, la función formativa y compensadora (de las dificultades explicativas) que asumen los ejemplos y el problema de excluir Ortografía y Prosodia del texto gramatical. Finalmente, las supresiones que opera el *Compendio* respecto de la *Gramática* de 1854 nos permiten reconocer la representación del lector, el alumno de la escuela secundaria, como aquel que debe aceptar un saber del que se le expone el “núcleo duro”, es decir, un saber esquemático, que tiende a una enseñanza dogmática, ajena incluso a las modulaciones del trabajo textual.

El análisis de series que se construyen a partir de la vinculación que se puede establecer entre los textos, estimulada por datos paratextuales, epitextuales o contextuales, encuentra en el estudio de la reformulación una entrada productiva para la exploración de los materiales y

la formulación de primeras hipótesis. La reiteración de los mismos fenómenos al permitirnos establecer regularidades facilita las inferencias sobre aquello que no se explicita: las representaciones que sostienen las opciones que se muestran en la redacción. Estas representaciones, que integramos en el marco de las ideologías lingüísticas en tanto focalizan el lenguaje y, según los casos, la relación entre las lenguas, las variedades, las partes de la gramática, los registros, la enseñanza de la lengua, la escritura, deben ponerse en relación con la situación de enunciación o, más ampliamente, con las condiciones sociohistóricas de producción y circulación de los discursos.

La serie considerada muestra con particular claridad la importancia que la RAE, pieza clave del aparato estatal, asigna a la elaboración de los textos gramaticales como instrumentos de disciplinamiento y formas de construir la lengua común y las subjetividades nacionales. El vigor de ese emprendimiento puede compararse con el actual, en torno a la serie de la *Nueva gramática de la lengua española* (2009), aunque lo que ahora está en juego es la afirmación de un área idiomática en la que la comunidad de lengua esté al servicio de la construcción de un mercado amplio de bienes lingüísticos dominado por un centro regulador.

Bibliografía

- Arnoux, Elvira Narvaja de. 2001a. "Reformulación de la *Grammaire* de Condillac en el *Curso de humanidades castellanicas* de Jovellanos". *Histoire, Épistémologie, Langage* XXIII : 1. 127-151.
- Arnoux, Elvira Narvaja de. 2001b. "Disciplinar desde la lengua. La *Gramática castellana* de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña". *Homenaje a Ofelia Kovacci*, coord. por Elvira N. de Arnoux y Angela di Tullio. 53-76. Buenos Aires: EUDEBA.
- Arnoux, Elvira Narvaja de. 2003. "El análisis del discurso en el pensamiento gramatical ilustrado: Jovellanos, lector de Condillac". *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*, coord. por Elvira N. de Arnoux y Carlos Luis. 65-99. Buenos Aires: EUDEBA.
- Arnoux, Elvira Narvaja de. 2008. *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado chileno (1842-1862). Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, Elvira Narvaja de. 2012. "La primera gramática escolar 'general' publicada en Buenos Aires en los años de la Independencia: la *Gramática Española o Principios de la Gramática General aplicados a la Lengua Castellana* de Felipe Senillosa". *Histoire, Epistémologie, Langage* XXXIV: 2. 43-61.
- Arnoux, Elvira Narvaja de. 2013a. "En torno a la *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española)". *Temas de Glotopolítica*, coord. por Elvira Arnoux y Susana Nothstein. 245-270. Buenos Aires: Biblos.
- Arnoux, Elvira Narvaja de. 2013b. "Grammar and the state in the Southern Cone in the nineteenth century". *A Political History of Spanish. The Making of a Language*, coord. por José Del Valle. 152-166. Cambridge: University Press.
- Arnoux, Elvira Narvaja de. 2014. "Hacia una gramática castellana para la escuela secundaria: opciones y desplazamientos a mediados del siglo XIX". *Boletín de Filología* XLIX: 2. 19-48.
- Arnoux, Elvira Narvaja de. 2015. "El dispositivo normativo en la *Nueva gramática básica de la lengua española*". *Política lingüística y enseñanza de lenguas*, coord. por Elvira N. de Arnoux y Roberto Bein. 243-268. Buenos Aires: Biblos.
- Arnoux, Elvira Narvaja de y José Del Valle. 2010. "Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo". *Spanish in Context*, número especial sobre "Ideologías lingüísticas". 1-24.
- Auroux, Sylvain. 2009. "Instrumentos lingüísticos y políticas lingüísticas: la construcción del francés". *Revista argentina de historiografía lingüística* 1: 2. 137-149.

- Balibar, Renée y Dominique Leporte. 1974. *Le français national. Politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution*. París: Hachette.
- Bello, Andrés. [1847] 1928. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Edición con notas de Rufino Cuervo. París: Andrés Blot.
- Blanco, María Imelda. 1999. "La nacionalización de la lengua de enseñanza: la *Gramática Argentina* de Rufino y Pedro Sánchez". Actas del Congreso Internacional *Políticas lingüísticas para América Latina*, coord. por Roberto Bein, Natalia Blaisten y Lía Varela. 133-144. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Blanco, María Imelda. 2003. "Tras las huellas del pensamiento ilustrado: la *Gramática Argentina* de Rufino y Pedro Sánchez". *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*, coord. por Elvira N. de Arnoux y Carlos Luis. 163-204. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard.
- Calero Vaquera, María Luisa. 1986. *Historia de la gramática española (1847-1920)*. Madrid: Gredos.
- Calero Vaquera, María Luisa. 2007. "Desarrollo de la sintaxis en la tradición gramatical hispánica". *Historiografía de lingüística en el ámbito hispánico*. Madrid: Arco/Libros. 89-118.
- Cardona, Gabriel. 1996. *Los pronunciamientos*, Cuaderno 59 (Historia 16). Madrid: Graficincó.
- Encinas Manterola, María Teresa. 2006a. "La gramática en la primera enseñanza según la legislación decimonónica". *Caminos actuales de la historiografía lingüística*, ed. por Antonio Roldán Pérez et al. 493-503. Murcia: Universidad de Murcia.
- Encinas Manterola, María Teresa. 2006b. "1857: la estructuración de la obra como arma pedagógica". *Diacronía, lengua española y lingüística*. Actas del IV Congreso Nacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española, coord. por Javier Rodríguez Molina y Daniel Sáez Rivera. 681-695. Madrid: Síntesis.
- Fuchs, Catherine. 1994. *Paraphrase et énonciation*. París: Ophrys.
- Garrido Vilchez, 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*. IV: 2. 101-115.
- Gómez Asencio, José J. 2002. "Los prólogos académicos de 1854 y 1858". *Estudios de Historiografía Lingüística. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística (Vigo, 7-10 de febrero de 2001)*, coord. por Miguel Angel Esparza Torres et al. 197-211. Hamburgo: Helmuy Buske Verlag.
- Gómez Asencio, José J. 2008. "El trabajo de la Real Academia Española en el siglo XVIII (y después)", *Península. Revista de estudios ibéricos* 5. 31-53.
- Martínez de Sousa, José. 2011. "La obra académica a lo largo de tres siglos". *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*, vol. I, coord. por Silvia Senz y Montserrat Alberte. 621-689. Barcelona: Melusina.
- Real Academia Española. 1854. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta Nacional.
- Real Academia Española. 1857. *Compendio de la Gramática de la lengua castellana dispuesto por la Real Academia Española para la segunda enseñanza*. Madrid: Imprenta Nacional.
- 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. 1858. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta Nacional.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2010. *Manual de la Nueva gramática de la lengua española*. Buenos Aires: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2011. *Nueva gramática Básica de la lengua española*. Buenos Aires: Espasa.
- Salvá, Vicente. [1830] ⁵1849. *Gramática de la Lengua Castellana según ahora se habla*. Valencia: Librería de los SS Malén y sobrinos.
- Schlieben-Lange, Brigitte. 1993. *História do falar e história da linguística*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Schlieben-Lange, Brigitte. 2000. “A constituição discursiva das periodizações”. *Línguas e instrumentos linguísticos*. 4/5. 45-68.
- Senz, Silvia. 2011. “Una, grande y (esencialmente) uniforme. La RAE en la conformación y expansión de la ‘lengua común’”. *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*, vol. II, coord. por Silvia Senz y Montserrat Alberte. Barcelona: Melusina. 9-302.
- Valdeón, Julio, Joseph Pérez y Santos Juliá. 2003. *Historia de España*. Madrid: Espasa Calpe.
- Villa, Laura, *Estandarización lingüística y construcción nacional: la norma española y la norma americana (1823-1857)*. 2011. Tesis doctoral defendida en Graduate Faculty in Hispanic and Luso-Brazilian Literatures and Languages (Universidad de la Ciudad de Nueva York).