

Lingüística
Vol. 39-1, junio 2023: 123-143
ISSN 2079-312X en línea
DOI: 10.5935/2079-312X.20230006

PANORAMA DEL CAMPO PEDAGÓGICO-GRAMATICAL URUGUAYO EN EL ÚLTIMO CUARTO DEL SIGLO XIX¹

PANORAMA DO CAMPO PEDAGÓGICO-GRAMÁTICO URUGUAIO NO FINAL DO SÉCULO XIX

VIEW OF THE PEDAGOGICAL-GRAMMATICAL FIELD IN URUGUAY AT THE END OF THE 19th CENTURY

Mariela Oroño
Universidad de la República, Uruguay
marielaor@vera.com.uy
0000-0003-0436-0364

Resumen

El objetivo de este trabajo es avanzar en el estudio del campo pedagógico-gramatical uruguayo del último cuarto del siglo XIX, en el contexto de la reforma escolar vareliana, con el análisis de las gramáticas escolares que fueron propuestas para ser usadas en las escuelas públicas, prestando especial atención a cuáles de ellas fueron descartadas, cuáles aceptadas y cuáles declaradas de uso oficial. El relevamiento de las publicaciones pedagógicas oficiales y la legislación educativa del período permitió identificar 19 gramáticas evaluadas por la Dirección General de Instrucción Pública (de ahora en adelante, DGIP). El estudio aporta evidencia para conocer el capital simbólico de los autores de las gramáticas escolares y las disputas dentro del espacio escolar, y en definitiva el modo en que se posicionaron en el campo pedagógico-gramatical nacional.

Palabras clave: campo pedagógico-gramatical; Uruguay; siglo XIX; gramática escolar.

Resumo

Este artigo avança no estudo do campo pedagógico-gramatical uruguaio no final do século XIX, no contexto da reforma escolar vareliana.

¹ El presente trabajo se enmarca en el proyecto de I+D+i PID2020-118849GB-I00, "La gramatización del español en la América del Sur hispánica (1800-1950): focos, series textuales y canon" (HISPANAGRAMA-II), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MCIN) / Agencia Estatal de Investigación (AEI) / 10.13039/501100011033/. Los IP del proyecto son Dr. Alfonso Zamorano Aguilar (Universidad de Córdoba) y Dr. Esteban T. Montoro del Arco (Universidad de Granada).

Analisa as gramáticas escolares propostas para serem utilizadas nas escolas públicas. Observam-se quais foram descartadas, quais foram aceitas e quais foram oficializadas. O levantamento das publicações pedagógicas oficiais e da legislação educacional permitiu identificar 19 gramáticas avaliadas pela Dirección General de Instrucción Pública (doravante, DGIP). O estudo fornece indícios para conhecer o capital simbólico dos autores das gramáticas escolares e as disputas no espaço escolar e, por fim, a forma como eles se posicionaram no campo gramatical-pedagógico nacional.

Palavras-chave: campo pedagógico-gramatical; Uruguay; século XIX; gramática escolar.

Abstract

This article advances in the study of the Uruguayan pedagogical-grammatical field at the end of the 19th century, in the context of the Varelian school reform. It analyses the school grammars that were proposed to be used in public schools. It was observed which ones were discarded, accepted, or officialized. The survey of the official pedagogical publications and the educational legislation allowed to identify 19 grammars evaluated by the Dirección General de Instrucción Pública (from now on DGIP). The analysis provides evidence to know the symbolic capital of the authors of the school grammars and the disputes within the school space, and ultimately the way in which they were positioned in the national pedagogical-grammatical field.

Keywords: pedagogical-grammatical field; Uruguay; XIX; century school grammar.

Recibido: 15/03/2023

Aceptado: 13/04/2023

1. Introducción

El objetivo de este trabajo² es avanzar en el estudio del campo pedagógico-gramatical uruguayo del último cuarto del siglo XIX, en el contexto de la reforma escolar vareliana iniciada en 1877, con el análisis de las gramáticas escolares que fueron propuestas para ser usadas en las escuelas públicas, prestando especial atención a cuáles de ellas fueron descartadas, cuáles aceptadas y cuáles declaradas de uso oficial.

² Agradezco al estudiantado del taller de investigación "Ideologías lingüísticas en el Uruguay del siglo XIX: instituciones, instrumentos, intelectuales", que dicté el primer semestre de 2022 en el marco de la Licenciatura en Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Uruguay), por la ayuda con el trabajo de archivo y por el intercambio académico ocurrido en este espacio, que fue el germen de este artículo: Lucía Arce, Juan Carissimi, Milka Charbonnier, Noelia Lescano, Vanessa Rodríguez y Patricia Rosano.

El período seleccionado, de estructuración del sistema escolar estatal uruguayo, requirió la elaboración de materiales específicos para las escuelas, entre ellos libros de texto. A raíz de esta necesidad, como señalan Arnoux *et al.* (2021: 180) para el caso chileno de mediados del mismo siglo, “se constituye lo que llamamos un campo gramático-pedagógico, es decir, un espacio social en el que las relaciones de fuerza interna y sus luchas acentúan determinados posicionamientos —en lo que atañe a las concepciones y paradigmas en conflicto en torno a la enseñanza de la gramática—”. Entiendo que el análisis aportará evidencia para conocer el *capital simbólico* (Bourdieu, 2001) de los autores de las gramáticas escolares presentes en el medio, así como las disputas dentro del espacio escolar, y en definitiva el modo en que se fueron posicionando en el campo pedagógico-gramatical nacional.

Interesa en última instancia lograr un acercamiento a la dinámica de este campo en el Uruguay de fines del siglo XIX, que informa a su vez sobre el *campo intelectual* (Bourdieu, 2002) de entonces, del que podemos considerarlo un subconjunto, en tanto aquel se define como “cuerpo especializado de la producción simbólica” (Altamirano, 2013: 93)³.

La explicación de Bourdieu acerca de la estructura y funcionamiento social es fundamental para el presente estudio. Según este autor, las sociedades altamente especializadas se organizan en espacios sociales relativamente autónomos, o campos, regidos por reglas propias, en los que sus integrantes ocupan posiciones determinadas por los capitales social, económico, cultural y lingüístico que tengan, y donde luchan por el monopolio del campo. La posición que cada actor (individual o colectivo) ocupa dentro del campo se traduce en el grado de autoridad o poder simbólico que posea (Bourdieu, 2001; 2002; 2011).

La lucha por la legitimidad establece jerarquías dentro del campo. Algunas figuras o grupos ocupan posiciones hegemónicas y monopolizan el campo; son las figuras consagradas. Otros ocupan posiciones marginales y apenas pueden justificar su ubicación en este espacio. Los términos que usa Bourdieu para designar las posiciones de los actores en pugna (dominantes y aspirantes, establecidos y recién llegados, ortodoxia y heterodoxia) evidencian que se trata de un sistema de posiciones en el que las correlaciones de fuerza pueden cambiar, ya que se trata de una estructura dinámica (Bourdieu, 2002; 2011). De este modo, el estudio de determinado campo en cierto período histórico permite conocer las correlaciones de fuerza y las posiciones en pugna en dicho tiempo en particular.

A propósito de las gramáticas de la escuela vareliana, pensar un autor y su obra en términos de su inserción en el campo intelectual y pedagógico-gramatical permite entender que el autor no se conecta de modo directo con la sociedad, ni siquiera con su clase o grupo seccional de origen, sino a través de la estructura de un campo, que funciona como mediador entre este y la sociedad.

³ La autonomización del campo intelectual implicó adjudicarles a los intelectuales la competencia específica de ser especialistas en saber o en conocimiento. De este modo, los intelectuales se volvieron los productores del *conocimiento social* (Burke, 2002), de las formas dominantes de conocimiento o *conocimiento legítimo* (Bourdieu, 2002). A partir de entonces, se han posicionado como actores sociales claves en la formación, gestión y circulación del conocimiento social, incluyendo el caso del conocimiento pedagógico-gramatical.

2. Breve contextualización socio-histórica: la reforma varelana y el campo intelectual uruguayo a fines del siglo XIX

En el último cuarto del siglo XIX, Uruguay culminó su primer proceso de modernización, es decir, “acompañó su evolución demográfica, tecnológica, económica, política, social y cultural a la Europa capitalista, entrando a formar parte de su círculo de influencia directa” (Barrán, 2008: 218). Este proceso económico implicó una nueva sensibilidad, una transformación sustancial en la conducta de los uruguayos, el pasaje de la *barbarie* al *disciplinamiento* (Barrán, 2008). En este período se consolidó, al menos en los sectores dominantes,

una mentalidad europeizada, liberal, progresista (en el sentido de su confianza ilimitada en las posibilidades del progreso material), con una aspiración a modernizar la estructura económica o cuando menos las técnicas de producción (tanto en la industria como en la ganadería), con una visión del mundo diferente a la tradicional, y nuevos usos y costumbres de origen europeo (Rodríguez Villamil, 2008: 17-18).

Con el proceso de modernización, y coincidiendo con la dictadura del coronel Lorenzo Latorre, Uruguay inició también su primer período de construcción nacional. Por las circunstancias en las que fue creado el país, la preocupación central de los intelectuales de la generación del 80 (Zum Felde, 1941) era la viabilidad del Uruguay como estado independiente y la construcción de una identidad nacional que permitiera cohesionar realidades demográficas, culturales y lingüísticas muy diferentes (el norte con una fuerte presencia lusitana y el sur con un claro predominio hispano más el agregado de grupos migratorios que arribaron en grandes oleadas desde mediados del siglo XIX). Las características del joven Estado obligaron a priorizar medidas de unificación política, social y cultural.

Los intelectuales de la generación del 80 crearon un relato nacionalista a partir del cual se construyeron procesos de identificación homogéneos que ayudaron a consolidar el Estado. Fueron la élite que actuó en los planos educativo, histórico, de las artes plásticas y literario para crear el imaginario nacional fundamental del país, con figuras destacadas en cada uno de los campos mencionados: José Pedro Varela, Francisco Bauzá, Juan Manuel Blanes, Eduardo Acevedo Díaz y Juan Zorrilla de San Martín⁴.

La labor político-intelectual de estas figuras fue sin duda decisiva para la modelación institucional del país. Ya sea como *competentes* o en tanto *publicistas* (Altamirano, 2008), estos intelectuales se encargaron de diseñar un modelo cultural en torno a valores nacionales y modernos destinado “a la conformación de ideologías públicas” (Rama, 1998: 36).

La construcción de este modelo cultural, sin embargo, no estuvo libre de disputas. El período estudiado, además de las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales señaladas, “es de profunda remoción de ideas y creencias en el orden espiritual. Centros, diarios, revistas, folletos,

⁴ Para un estudio sobre los discursos sobre la lengua de Varela y Zorrilla y su lugar en el campo intelectual uruguayo del último cuarto del siglo XIX, *cfr.* Oroño (2019a).

libros, se renuevan entonces, se fundan, o se publican, para servir de escenario o de armas en una contienda que multiplica sus escaramuzas y diversifica sus frentes" (Ardao, 1971: 94)⁵.

La creación de un sistema educativo estatal eficiente fue un instrumento fundamental para construir un Estado moderno. El objetivo de unificación educativa, lingüística y cultural se plasmó en el Decreto-ley de Educación Común n.º 1350 de 1877, que estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria y propuso el español como la lengua de instrucción pública. A partir de entonces el castellano se formalizó como la lengua de instrucción en las escuelas públicas, produciendo importantes consecuencias en el mapa sociolingüístico del país (Barrios *et al.*, 1993; Behares, 2007; Oroño, 2016). El español se estableció como la lengua en que debían enseñarse los contenidos programáticos, dictarse las clases y escribirse los libros de textos de las escuelas públicas, con independencia de la realidad sociolingüística sobre la que se actuase y fueran o no los escolares hablantes nativos de español.

Con la aprobación del Decreto-ley de Educación Común se inició la reforma escolar de 1877, liderada por Varela. Si bien la reforma vareliana se generalizó con la aprobación de este decreto, fue un proceso que en verdad comenzó en la esfera privada en 1868 con el trabajo de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular y la creación de la escuela Elbio Fernández (fundada en 1869), y pasó a la esfera municipal a partir de 1876 con la asunción de Varela como presidente de la Comisión de Instrucción Pública de Montevideo, para finalmente generalizarse a todo el país en 1877. La escuela Elbio Fernández fue fundamental para el éxito de la reforma escolar, porque allí se ensayó la estructura curricular y las propuestas pedagógicas y didácticas que serían más tarde promovidas por Varela desde su función como inspector de Instrucción Pública (*cf.* Oroño, 2016).

El Decreto-ley de Educación Común de 1877 definió un sistema educativo con estructura centralizada, sin participación popular y con educación religiosa (aunque no obligatoria). Varela, como inspector nacional de Instrucción Pública (cargo que desempeñó hasta su muerte en 1879)⁶, designó a varios miembros de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular para integrar la Comisión de Instrucción Pública.

La aplicación del Decreto implicó la unidad y control de la educación primaria por un único ente (la Dirección General de Instrucción Pública), la existencia de una autoridad nacional que contaba con órganos subordinados en cada departamento y la fiscalización de los departamentos por funcionarios especializados: los inspectores. También se le asignaron a la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP) potestades de resolución sin que el Poder Ejecutivo pudiera revisar sus decisiones. La puesta en práctica del decreto también significó la confirmación de la gratuidad de la enseñanza (existente

⁵ Se enfrentaron el catolicismo, el protestantismo, el racionalismo espiritualista y el positivismo, resultando vencedor el positivismo con la puesta en práctica de sus principios en la reforma vareliana y la asunción de Alfredo Vásquez Acevedo como rector de la Universidad desde 1880 (Araújo, 1911; Ardao, 1971).

⁶ Cuando falleció, asumió el cargo su hermano Jacobo Varela (entre 1880 y 1889). El tercer inspector nacional de Instrucción Pública fue Urbano Chucarro (entre 1890 y 1898) y el último del período, José Pedro Massera (entre 1898 y 1900).

desde 1827), hecho que adquirió gran relevancia gracias a su simultánea obligatoriedad.

Estas características permitieron que el sistema escolar tuviera un verdadero alcance nacional; la escuela llegaba a los parajes más alejados del medio rural, incluso a donde la Iglesia no lo hacía.

Si bien la estructuración del sistema escolar estatal uruguayo, tanto en su concepción teórica como en su efectiva puesta en práctica, fue liderada por Varela, fue un proceso colectivo en el que intervinieron figuras relevantes del campo intelectual y pedagógico-gramatical, como Alfredo Vásquez Acevedo, Francisco Berra, Emilio Romero, Agustín de Vedia, Jacobo Varela y José Henríquez Figueira, que redactaron reglamentos, programas y libros, y organizaron concursos y exámenes de alumnos y maestros.

Poco más de diez años después de iniciada la reforma escolar, el campo educativo contaba con una masa crítica interesante a la vez que con un control muy significativo de estudiantes y docentes: instituto de formación de maestras (desde 1886) y maestros (desde 1891), publicaciones pedagógicas oficiales (la *Enciclopedia de Educación* entre 1878 y 1879, el *Boletín de Enseñanza Primaria* entre 1889 y 1898), congresos de inspectores departamentales (en 1878, 1880, 1891), conferencias pedagógicas de maestros (desde 1876), bibliotecas escolares (desde 1886), censo escolar (desde 1877), concursos docentes (desde 1878) y registro de la legislación escolar (cronológica y vigente, desde 1877).

La educación jugó un rol fundamental en la difusión de un modelo de país, de lengua y de ciudadano. En Oroño (2016) he estudiado el modo en que los libros escolares varelianos se encargaron de inculcar en los escolares los valores asociados a la sensibilidad moderna: la higiene, el orden, la honradez, el trabajo, la obediencia y el respeto a la autoridad, la corrección en el lenguaje y en el comportamiento en general, el autocontrol y la disciplina.

La importancia asignada a los textos escolares queda definida en el propio Decreto-ley de Educación Común, como veremos a continuación.

2.1. Los libros de texto en la reforma escolar vareliana

Los textos escolares ocuparon un lugar privilegiado en la escuela vareliana. En el mismo Decreto-ley de Educación Común de 1877 que inició la reforma escolar se establece específicamente que es deber y facultad de la DGIP “adoptar una serie uniforme de libros de textos que deberán usarse en todas las escuelas públicas” (artículo 7, numeral 4, en Araújo, 1898, tomo i). Incluso ese mismo año, en el marco de la reforma, el pedagogo Francisco Berra publicó un ensayo titulado *Enseñanza del lenguaje*, “para que sirviera de norma en la formación del programa, en la enseñanza y en la elección de libros de texto relativos a la asignatura” (Boletín de Enseñanza Primaria, 1889, n.º 1: 27).

Era además función de los inspectores departamentales “hacer que se cumpl[iera] la prescripción de no usar en las escuelas públicas otros textos que los aprobados por la Comisión Nacional de Educación” (artículo 26, numeral 5). La normativa fue reiterada por medio de circulares, lo que al mismo tiempo que da cuenta de la importancia de su cumplimiento para las autoridades

escolares, es un indicador de que la prescripción no siempre se obedecía y que probablemente se usaban otros textos además de los permitidos.

Tanto el interés en la existencia de textos escolares comunes a todas las escuelas públicas como la fiscalización de la medida, indica la conciencia de Varela sobre el valor y el alcance de estos instrumentos para la formación del ciudadano moderno⁷, y evidencia el control existente sobre los contenidos a enseñar en las escuelas y sobre los propios maestros, más allá de la “ventaja —señalada por Varela— no solo de hacer posible el estudio del discípulo solo, mientras el maestro se ocupa en atender otras clases, sino precisión” (Varela, [1874] 1910: 304).

En todo caso, es claro que, dada la relevancia institucional asignada a estos instrumentos educativos, seguramente se constituyeron en objeto de disputa entre los intelectuales de la época, y ubicaría a los autores de los libros seleccionados para su uso en las escuelas en un lugar privilegiado dentro del campo pedagógico-gramatical montevideano de fines del siglo XIX.

En cumplimiento con lo establecido por el Decreto-ley de Educación Común, los textos usados en las escuelas varelianas pasaban por un proceso de selección y aprobación por parte de una comisión designada anualmente para tales fines. Este proceso se realizaba todos los años, y se publicaba la lista de los libros declarados oficiales para su uso en la escuela (ya fueran para la enseñanza del Idioma Nacional⁸—que se subdividía en Lectura, Escritura y Lenguaje—, Historia, Geometría o Lecciones sobre objetos, por nombrar algunas de las asignaturas del programa escolar). En algunos casos se argumentaba la declaración del libro en cuestión como oficial, pero en la mayoría de las ocasiones no ocurría esto. La Comisión de Instrucción Pública solía recibir además libros escolares de origen extranjero, que se encargaba también de analizar, y de aconsejar o desaconsejar su uso.

La enorme mayoría de los libros recibidos y analizados por la DGIP se trata de *textos escolares* (Børre Johnsen, 1996), esto es, obras concebidas con fines educativos y para su uso sistemático en las clases. En el caso de los libros para la enseñanza lingüística, todos son de este tipo.

Los textos escolares usados para la enseñanza de la lengua pueden ordenarse en dos grupos, con independencia de cómo se titulen, según incorporen o no contenidos de reflexión metalingüística: antologías y gramáticas. Las antologías contienen únicamente una selección de lecturas para la enseñanza fundamentalmente de Lectura y Escritura. Las gramáticas se vinculan con la enseñanza de las temáticas del programa de Lenguaje e incluyen en mayor o menor medida contenidos de reflexión metalingüística, como definiciones, reglas y explicaciones gramaticales, ortográficas y/o de

⁷ Sobre la importancia de los textos escolares en la construcción de subjetividades y modelos de ciudadanía, *cf.* Arnoux (2016).

⁸ A propósito de esta denominación, y más allá de las implicancias ideológicas que conlleva la decisión de designar la variedad a enseñar como *idioma nacional*, *español* o *castellano*, llamo la atención sobre el hecho de que la denominación “idioma nacional” aparece únicamente en el programa escolar, ya que en las gramáticas escolares estudiadas la denominación es o bien “castellano” - “gramática castellana” (la que prima) o bien “lenguaje”. Cabe observar en este sentido, que la gran mayoría de las obras estudiadas parecen recuperar la denominación de la RAE para este instrumento lingüístico.

prosodia, ejercicios para el estudiante, notas para los maestros y vocabularios. Estas últimas son las que han sido de interés para este trabajo.

3. Las gramáticas escolares

Durante el período de la reforma vareliana (1877-1900), la DGIP se expidió sobre 19 gramáticas, según hemos podido relevar de una lectura minuciosa de las publicaciones del organismo durante el período: la *Legislación escolar cronológica*, la *Legislación escolar vigente* y el *Boletín de Enseñanza Primaria*. De estas gramáticas, ocho son libros de autores extranjeros (tres de ellos forman parte de una misma serie de libros de lectura) y once de autores uruguayos (nueve de los cuales forman parte de dos series de libros de lectura).

3.1. Gramáticas escolares de autores extranjeros

Los libros de autor extranjero sobre los que se expidió la DGIP son los siguientes:

- 1) La serie de libros de lectura *El lector Americano. Nuevo curso graduado de lecturas compuesto para el uso de las escuelas Hispano-Americanas*, Libro primero, Libro segundo y Libro tercero, del chileno José Abelardo Núñez (1881).
- 2) *Compendio de la Gramática de la Lengua Castellana, dispuesto por la Real Academia Española para la Segunda Enseñanza*, de la Real Academia Española (1887).
- 3) *Gramática práctica ó sean temas y ejercicios de gramática castellana para uso de las escuelas primarias de ambos sexos y colegios de 2.ª enseñanza, como ampliación al Epítome de la Real Academia Española*, del español D. P. J. Pons (1890, 5.ª ed.).
- 4) *Compendio de Prosodia y Ortografía, conforme á los preceptos de la Real Academia Española, seguido de una memoria sobre reformas ortográficas*, del español Francisco Asís de Condomines (1896).
- 5) *El país de la gramática. Juguete cómico en dos cuadros*, del español Juan Benejam (1894, 2.ª ed.).
- 6) *El libro del niño. Primeras lecciones en el arte de leer i escribir*, del chileno Eduardo de la Barra (1897).

Los dos últimos libros, las obras del maestro menorquín Juan Benejam (1846-1922) y del destacado intelectual chileno Eduardo de la Barra (1839-1900), fueron rechazados. El primero fue recibido y rechazado en 1895, sin justificación alguna sobre la decisión tomada, aunque es probable que su estructura, ajena al género gramática (al menos para el campo pedagógico local), haya sido decisivo para ello⁹ (*Boletín de Enseñanza Primaria*, 1895, n. 69: 232).

⁹ Se trata de una breve obra dramática de 28 páginas en la que el protagonista (el Sr. Galicismo) llega al País de la gramática, y trata de pasar inadvertido. El resto de los personajes

En el caso de las *Lecciones* de De la Barra, recibidas en 1898, su rechazo fue acompañado de una extensa valoración negativa de la obra en el *Boletín de Enseñanza Primaria*, en particular del método presentado para la enseñanza de la lectura. La reseña comienza diciendo:

He aquí un libro de lectura de escaso valor didáctico. A pesar de ser compuesto por un notable filólogo, como lo es, indudablemente, el señor don Eduardo de la Barra. Lo que demuestra que una cosa es saber bien una materia y otra saber cómo dicha materia ha de enseñarse; y que no siempre estas dos condiciones van reunidas en una misma persona (*Boletín de Enseñanza Primaria*, 1898, 105: 185).

Y finaliza expresando:

¡Lástima grande que sus conocimientos filológicos especiales no hayan sido puestos al servicio de una doctrina pedagógica más racional que la que ha adoptado! Así, nos habría dado el señor de la Barra, indudablemente, una obra que hace falta en la literatura didáctica española; porque, fuerza es confesarlo, la casi totalidad de los libros para enseñar a leer que circulan en la América latina, y, sobre todo, en España, no responden, ni medianamente, a los preceptos de la ciencia y del arte de la enseñanza (*Boletín de Enseñanza Primaria*, 1898, 105: 190).

Es de destacar, a propósito, que la reseña fue escrita por José Henríquez Figueira, director del *Boletín* desde su fundación en 1889, inspector técnico de escuelas y, como veremos más adelante en este trabajo, autor de una serie de libros de lectura declarados de uso oficial para las escuelas en este período. Esta serie de libros fue la más usada en la época, y muy bien reseñada en el propio *Boletín* por pedagogos de la talla de Francisco Berra y del propio inspector nacional de Instrucción Pública, Urbano Chucarro. Se entiende, entonces, que una obra que presentaba una propuesta didáctica diferente a la hegemónica en el campo pedagógico local, con independencia (o quizás por ello mismo) de la relevancia de su autor en el campo intelectual latinoamericano, fuera no solo desestimada sino que fuera necesario dedicarle un espacio importante a su crítica en la publicación pedagógica oficial de la institución escolar nacional. Por otra parte, además, la cuestión sobre los métodos para enseñar a leer y escribir era una temática de discusión muy importante en la época, según lo muestran los muchos artículos y polémicas difundidas a propósito en el *Boletín*.

El *Compendio* de la RAE, la *Gramática* de P. y Pons y el *Compendio* de Condomines fueron declarados de uso oficial en la escuela. Es importante señalar que tanto la obra de P. y Pons como la de Condomines comparten la característica de que siguen los lineamientos de la RAE en sus orientaciones gramaticales, según se indica en la propia portada de ambos libros¹⁰.

El *Compendio* de la RAE fue declarado texto oficial para la enseñanza de Gramática y Composición desde la 6.ª clase inclusive en 1895 (Araújo, 1898, tomo iii), sin explicar las razones de esta decisión, aunque vale recordar que la DGIP determinó que para ese mismo año debían seguirse las orientaciones

reciben el nombre de diferentes clases de palabras (por ejemplo, el Alcalde es Nombre sustantivo y sus hijos Genérico, Propio, Simple). No tiene prólogo ni introducción alguna que oriente sobre la doctrina gramatical u otro aspecto vinculado con la lengua y su enseñanza ni sobre la finalidad, público objetivo o interés de la obra.

¹⁰ En el caso de la gramática de Condomines, también en el texto con el que comienza la obra, titulado "Razón de esta obra", se señala explícitamente que se sigue la doctrina académica.

gramaticales de la RAE, lo cual explicaría que se declarase oficial el uso del compendio gramatical de su autoría. Dice la circular que informa sobre la resolución:

Atenta a la necesidad de establecer la unidad gramatical en la enseñanza del lenguaje, á que hace referencia el Decreto Gubernativo del 5 de Diciembre de 1894, y sin perjuicio de seguir este objeto al abordar la reforma de programas y revisión de textos que dispone dicho Decreto, la Dirección resuelve: Que en el entrante año escolar, se ajuste la enseñanza del lenguaje en las escuelas é internatos á la forma gramatical de la Real Academia Española (circular del Boletín de Enseñanza Primaria del 22 de enero de 1895, en Araújo, 1898, tomo iii: 315-316)¹¹.

La *Gramática* de P. y Pons¹² "fue aprobada por Real Orden de 26 de diciembre de 1894", según indica en su portada. Fue incluida en la "Nómina de texto oficiales y clases en que deben emplearse" para el estudio de gramática y composición para la 6.^a clase en adelante en las escuelas públicas uruguayas, antes de aquel año, según una circular del 24 de febrero de 1892 (Araújo, 1898, tomo iii: 32), sin justificación acerca de las razones de su aceptación.

El *Compendio de Prosodia y Ortografía* de 1896 del profesor normalista español Francisco Asís de Condomines (1834-¿?) es el libro publicado en Uruguay por *El Siglo Ilustrado* comentado en el *Boletín* de junio de 1896. Hay, sin embargo, una primera edición nacional de 1891, no disponible. De hecho, la única edición conservada de esta obra es la de 1897, también uruguaya (Gaviño Rodríguez, 2022). La realización de tres ediciones nacionales de una obra de autor extranjero es indicador de la circulación que tuvo el libro en el campo pedagógico-gramatical local. Prestando atención a los años, seguramente la valoración de la obra de 1896 del *Compendio* en el *Boletín* incidió en la realización de una tercera edición al año siguiente. Es de destacar que parte de la evaluación positiva de la obra incluye la referencia a la variedad lingüística local, que es calificada en términos negativos: "Como lo indica el título, la obra del Profesor Condomines forma un compendio de las dos ramas de la gramática más necesarias de conocer, sobre todo entre nosotros, donde, generalmente, se habla y se escribe mal el castellano" (Boletín de Enseñanza Primaria, 1896, n.º 84: 78).

En cuanto a la serie de libros de lectura *El lector Americano* del pedagogo José Abelardo Núñez (1840-1910), destacado integrante del campo pedagógico chileno, sobre todo por su labor de gestión (Núñez, 2022), aunque no se ha encontrado una resolución al respecto, es probable que haya sido declarada

¹¹ Acompañando estas acciones, entre 1894 y 1896, el *Boletín* (Boletín de Enseñanza Primaria 1894, n.º 66; Boletín de Enseñanza Primaria, 1895, n.ºs 67 a 69, 72 y 76 a 78, y Boletín de Enseñanza Primaria, 1896, n.º 79) publicó diez artículos del uruguayo Federico Abadie en los que el autor fue presentando la última edición de la *Gramática de la lengua castellana* de la RAE (suponemos que se refiere a la edición de 1890) "ajustada á un nuevo método de enseñanza y lecciones progresivas de composición" para los estudiantes magisteriales de los Internatos Normales, en donde se desempeñaba como catedrático de Gramática. En 1896 Abadie publicó una *Gramática de la Lengua Castellana y ejercicios de composición*, que estimamos es resultado al menos en parte de sus artículos del *Boletín*. No fue declarada de uso oficial, pero fue reseñada muy positivamente en el periódico La Tribuna Popular ese año.

¹² Los únicos datos del autor que se pudieron registrar se encuentra en la portada de su propio libro: "D. P. J. Pons, maestro con título superior, profesor de lengua francesa, caligrafía, contabilidad comercial, matemáticas, etc., etc." (Pons, 1890).

oficial, ya que aparece en la lista de libros cuya compra se indica para el año 1897 (Boletín de Enseñanza Primaria, 1897, n.º 99)¹³.

Esta resolución es llamativa, porque los libros de Núñez usan la ortografía chilena, y según la circular del 22 de enero de 1895, la escuela pública uruguaya adoptó ese año “La ortografía de la Real Academia Española” (Araújo, 1898, tomo iii: 315), siguiendo una orientación general de esa década del siglo XIX en la que se alinea con la propuesta de la RAE, según venimos viendo, por las disposiciones sobre la enseñanza del lenguaje citadas y las gramáticas extranjeras aceptadas para ser usadas en las escuelas. Este acercamiento a la institución académica fue por cierto común a gran parte de la intelectualidad de la época, no solo en nuestro país (v. por ejemplo Alfón, 2011; Del Valle y Gabriel-Stheeman, 2004; Oroño, 2019b; Rama, 1982).

3.2. Gramáticas escolares de autores nacionales

En relación con los libros de autores uruguayos, en la documentación relevada solo se consignan aquellos que fueron declarados de uso oficial. Es probable, sin embargo, que la DGIP haya recibido o tuviera conocimiento de algunos otros textos disponibles en el medio, que no fueron aceptados. Por ejemplo, en 1882, Pedro Ricaldoni, integrante de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (agrupación que tuvo un rol destacado en la reforma escolar liderada por Varela, como se ha mencionado ya), de la que Ricaldoni también participó como vocal de la Comisión Departamental de Instrucción Pública de Montevideo (Varela, 1879) y siendo además co-director del Colegio Nacional (Castellanos, 2000), publicó su *Gramática elemental de la lengua castellana, seguida de breves preceptos de composición aplicados a la correspondencia epistolar*. Esta obra, sin embargo, no figura entre los textos aprobados para ser usados en la escuela, y de hecho tuvo una única edición.

Por su parte, las *Lecciones progresivas de composición*, de Emilio Romero, integrante también de la Sociedad, fue declarada de uso oficial en la escuela y tuvo varias ediciones, además de la primera de 1875, como veremos más adelante.

Claro que Romero integraba la directiva de la Sociedad y fue un estrecho colaborador de Varela (tradujeron juntos el *Manual de lecciones sobre objetos* de Norman Calkins). Romero también elaboró una serie de carteles de lectura para la Escuela Elbio Fernández y fue docente allí de Composición, Gramática y Retórica. También escribió un libro de Geografía, que fue, junto al *Manual* de Calkins, material de uso obligado por los maestros de las escuelas públicas de entonces. Integró, además, la DGIP durante la gestión de Varela (Varela, 1879).

En términos de su ubicación en el campo pedagógico-gramatical nacional, podría decirse que si bien tanto Ricaldoni como Romero ocupaban posiciones dominantes, la posición de este último era de mayor peso que la de aquel.

¹³ Esta obra presenta lecciones organizadas en torno a una lectura a las que se suma en algunas de ellas (fundamentalmente las primeras) algunas observaciones sobre las sílabas. Es sus brevísimas “Advertencias” ofrece al maestro algunas orientaciones didácticas sobre el uso del libro y argumenta acerca de la utilidad de acompañar las lecturas con dibujos.

Vale aclarar, por otra parte, que hasta la segunda década del siglo XX los libros declarados de uso oficial en las escuelas públicas uruguayas eran elegidos por la DGIP a partir de libros ya publicados y no como resultado de un concurso oficial para tal fin, como fue práctica común a partir de entonces.

Los textos para enseñar lengua de autores uruguayos aprobados por la DGIP son los siguientes:

- 1) *Las Lecciones progresivas de composición*, de Emilio Romero (1875).
- 2) La serie de libros de lectura *Libro primero de lectura*, *Libro segundo de lectura*, *Libro tercero de lectura*, *Libro cuarto de lectura* de Alfredo Vásquez Acevedo (1884; 1886; 1889; 1994).
- 3) La serie de libros de lectura de José Henríquez Figueira: *¿Quieres leer?* (Figueira, 1892), *¡Adelante!* (Figueira, 1899), *Un buen amigo* (Figueira, 1900), *Trabajo* (Figueira, 1900) y *Vida* (Figueira, 1902).
- 4) El *Epítome de gramática castellana*, de Faustino Laso (1896).

Las *Lecciones progresivas de composición* de Emilio Romero (¿?-1892) se editaron por primera vez en 1875 con el apoyo de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, y fueron declaradas texto de uso oficial para la enseñanza de Gramática y Composición desde la 6.^a clase inclusive en 1895 (Araújo, 1898, tomo iii), ya fallecido su autor. Sin embargo, mucho antes de ese año, tuvo una importante circulación, según lo indican sus sucesivas ediciones (1876, 1878, 1879, 1880 y 1889). Esto evidencia tanto la relevancia de la obra como de su autor —cuestión sobre la que se ha discutido ya—, así como el hecho de que el libro se usaba en las escuelas con independencia de su oficialización.

El Dr. Alfredo Vásquez Acevedo (1844-1923) redactó su serie graduada de libros de lectura con el objetivo específico de aplicar en ellos las innovaciones didácticas y pedagógicas promovidas por la reforma escolar (como indica en el Prefacio de estas obras), proceso con el que estaba íntimamente vinculado: era cuñado de Varela y había participado en la fundación y desarrollo de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. Vásquez Acevedo desempeñó un rol destacado en el campo político y educativo nacional, en el que sobresale su labor como rector de la Universidad de la República (1880 y 1889), en la que también fue docente (Oroño, 2016). Su serie de libros de lectura fue declarada oficial para su uso escolar en 1892 (Araújo, 1898, tomo iii), y tuvo varias ediciones, aunque no tantas como podría esperarse, de hecho los dos últimos libros de la serie tuvieron una única edición, en 1889 y 1894, respectivamente. Tanto el libro primero como el tercero tuvieron cuatro ediciones (en 1884, 1885, 1896 y 1899, el libro primero; en 1886, 1889, 1895 y 1896, el libro tercero).

José Henríquez Figueira (1860-1946) se formó como maestro durante los primeros años de la reforma escolar y, como señalaba más arriba, llegó a ocupar un lugar importante del campo educativo nacional. Sus libros de lectura fueron los más usados del período, y los redactó como resultado de haber sido designado por el gobierno para una misión formativa en Europa (Oroño, 2016).

La serie está compuesta por cinco libros. Los cuatro primeros fueron declarados oficiales por la DGIP en 1901, para 1.^o a 4.^o año; y el último, para

5.º, en 1903 (DGIP, 1904). En la propia portada de los textos se indica el nivel escolar para el que fueron elaborados: el primer libro de la serie, *¿Quieres leer?*, corresponde al “curso preparatorio” de lectura; *¡Adelante!* y *Un buen amigo*, al “curso elemental”; *Trabajo y Vida*, al “curso intermedio”. También se indica que los textos correspondientes a los cursos preparatorio y elemental contienen “lecciones y ejercicios normales de lectura, escritura corriente y ortografía usual”, mientras aquellos correspondientes al curso intermedio comprenden lecciones y ejercicios de “lectura expresiva y literatura”.

Las múltiples ediciones que han tenido estos libros evidencian la importancia que tuvieron en la época. Por ejemplo, el primer libro de la serie fue editado por la misma editorial, Dornaleche y Reyes, siete veces (en 1894, 1896, 1897, 1900, 1901, 1903 y 1904), y hay incluso una edición de otra editorial de 1966¹⁴.

Como mencionábamos más arriba, la serie fue reseñada muy favorablemente en el *Boletín de Enseñanza Primaria*. Decía allí el inspector nacional de Instrucción Pública de entonces, Urbano Chucarro, haciendo referencia al primer libro de la serie, recién publicado: “[el libro] está escrito con sujeción a las reglas prescriptas por la moderna pedagogía, viniendo a la vez a llenar una necesidad que mucho se hacía sentir en nuestras escuelas primarias” (*Boletín de Enseñanza Primaria*, 1892, 36: 272).

Y la figura referente en cuestiones pedagógicas de Francisco Berra señalaba, indicando de paso que él mismo había sido quien “ha[bía] dado a conocer, defendido y propagado el método analítico-sintético en el Río de la Plata i en otras regiones de la América meridional, en su aplicación a la lectura y a la logografía” (*Boletín de Enseñanza Primaria*, 1892, 36: 279),

Asocia Ud. las enseñanzas de la lectura i de la logografía; emplea el método analítico-sintético i lo aplica muy bien en los carteles i en el libro; inculca Ud. que los ejercicios se hagan ante todo en la pizarra mural, i que se repitan i amplíen en los carteles i en el libro sucesivamente; las ideas expresadas en éstos son verdaderas; el lenguaje me parece castizo; el estilo es sencillo, claro, familiar; las palabras son tomadas, generalmente, del vocabulario de la infancia; los asuntos son adecuados al gusto i la inteligencia de los alumnos; la ortografía es la prescripta por la Academia de la lengua en las últimas ediciones de su diccionarios i de su gramática [...] (*Boletín de Enseñanza Primaria*, 1892, 36: 278).

Sin duda se trata de dos “espaldarazos” que terminaron de posicionar al autor y su obra en un lugar destacado del campo pedagógico-gramatical local.

El *Epítome* de Faustino Laso (1878-1946) forma serie con su *Gramática de la lengua castellana* (1891) y su *Compendio de la gramática de la lengua castellana* (1892). Los términos “compendio” y “epítome”, utilizados por Laso para diferenciar los manuales destinados a los distintos niveles educativos respondían a la denominación que la RAE adjudicaba a los libros de gramática de los distintos niveles en el siglo XIX: el epítome para la enseñanza primaria y el compendio para la enseñanza secundaria y normal (Arnoux, 2014). El término “gramática” se reservaba a los libros para la enseñanza superior y para maestros y profesores (Manziona, 2019). Efectivamente Laso señalaba en los respectivas Advertencias que su *Epítome* estaba dirigido “a los pequeños

¹⁴ El libro segundo tuvo ocho ediciones (en 1899, 1900, 1901, 1904, 1919, 1921, 1924 y 1944), el libro tercero seis (en 1901, 1902, 1904, 1920, 1910 y 1946), el libro cuarto cinco (en 1900, 1902, 1903, 1923 y 1948), y el libro quinto una (1902).

alumnos antes de estudiar el Compendio de la Gramática de la Lengua Castellana" Laso, 1896: III), mientras que el *Compendio* estaba orientado "Para enseñanza secundaria y superior", "para los alumnos de las escuelas de 2.º grado y para las personas que quieran prepararse para rendir el examen de ingreso en la Universidad por lo que fue declarada una obra de texto por el Consejo Universitario" (Laso, 1892: 4).

El *Epítome de gramática castellana* fue declarado de uso oficial para 4º. año escolar en 1901 (DGIP, 1904).

Además de la de 1896, tuvo al menos otras tres ediciones, lo que indica su circulación en el medio: 1899 (2.ª ed.), 1904 (4.ª ed.). De la *Gramática* solo conocemos la edición de 1901, mientras que el *Compendio* tuvo ocho ediciones, lo que muestra su importancia (en 1892, 1894, 1897, 1901, 1909, 1912 y 1918), cuestión reforzada por ser bibliografía obligatoria del curso Gramática castellana del Bachillerato en Ciencias y Letras entre 1890 y 1897 (*cf.* Manzione, 2019), aunque evidentemente se siguió usando, según informan las ediciones de los sucesivos años. De acuerdo con los datos que figuran en la portada de estas obras, Laso era doctor en Filosofía y Letras y se desempeñó como catedrático de Gramática en la Universidad de la República en el período estudiado.

Las gramáticas nacionales relevadas pueden a su vez agruparse en dos tipos, de acuerdo a su organización interna. Por una parte, pueden identificarse una serie cuyos capítulos están organizados en torno una lectura (un texto completo o un fragmento de texto, literario o no, escrito por el propio autor del libro o por otros), a partir de la cual se presenta un contenido lingüístico, ejercicios para el estudiante, y eventualmente notas para el maestro. Por otra parte, se reconocen otro conjunto de gramáticas con una estructura organizada a partir de las "partes de la gramática" o de contenidos gramaticales. Son gramáticas del primer tipo las series de libros de lectura de Figueira y de Vásquez Acevedo (para un estudio de estas dos series Oroño, 2016). Las gramáticas del segundo tipo son las obras de Laso (para el estudio de algunos aspectos de la *Gramática* y el *Compendio*, Manzione, 2019).

Así, la serie de Vásquez Acevedo está organizada en torno a "Lecciones", cada una de las cuales contiene una lectura, a veces una ilustración y luego "ejercicios de analogía", "para el pizarrón" o "de significación", además de indicaciones al maestro. Las lecturas de los dos primeros libros no están firmadas, están escritas en prosa y fueron elaboradas para cumplir los propósitos pedagógicos de cada lección. En el Libro tercero de lectura, a las lecciones redactadas por su autor se incorporaron fragmentos de textos en prosa y en verso de autores nacionales, americanos y españoles, de considerable extensión. Presentan además un "Prefacio" e "Instrucciones" acerca de cómo utilizar el libro¹⁵.

Los libros de lectura de Figueira, por su parte, además de ser innovadores desde el punto de vista didáctico, resultan muy aleccionadores desde el punto de vista social y moral. Por ejemplo, cada uno presenta en la anteportada, además del título, frases alusivas al libro mismo relacionadas con cuestiones morales y sociales. Según se indica en la portada, no son solo libros de lectura,

¹⁵ En ninguno de estos paratextos hay referencia alguna a las obras o figuras tomadas como referencia normativa o doctrinaria por parte del autor.

sino "tres libros en uno: lectura, lenguaje, civilidad". Las lecciones de los libros constan de una lectura, una ilustración o imagen alusiva y una "Nota" con indicaciones para el maestro, en las que también señala los autores usados para "la preparación de la parte técnica de la lectura y preceptiva literaria": "E. Legouvé, R. Blanco, y Sánchez, D. L. Browne y E. Behnke, E. Benot. J. Coll y Vehí, Dr. Bonnier, M. Menéndez y Pelayo, y E. Faguet" (Figueira, 1902: 6).

Cada libro contiene también un "Plan pedagógico, unidad conceptiva e ideales filosóficos", y un vocabulario. El *Epítome de gramática castellana* de Laso se organiza en 24 lecciones centradas cada una de ellas en un contenido gramatical (por ejemplo "Nociones de Prosodia. Letras", "Nociones de Analogía. Partes de la oración", "Del verbo"). Cada lección guarda la misma estructura: se presenta el contenido gramatical, luego "Ejercicios de preguntas", que implican responder lo que la propia lección ha explicado sobre el contenido gramatical en cuestión (por ejemplo, la lección sobre "Personas, números y conjugación" pregunta: "¿Cuántas personas tienen los verbos?", "¿Cómo se designan?", etc.), y finalmente "Ejercicios de análisis y composición" (como, para la lección indicada: "Conjuguen los verbos amar, estimar, beber, deber, escribir y vivir, en el presente de indicativo en todas sus personas"). El *Epítome* tiene, además, una brevísima "Advertencia", en la que se explica su destinatario.

Por último, las *Lecciones* de Romero constituyen un tipo aparte, porque si bien la obra tiene una primera sección que trata sobre "La estructura del lenguaje" y está organizada en lecciones estructuradas a partir de un contenido gramatical (por ejemplo "Clases de proposiciones", "Tiempos del verbo", "Palabras primitivas y derivadas"), lo que la asemeja a las gramáticas escolares como las de Laso, cuenta con dos partes más, una dedicada a la "Expresión del pensamiento" (que incluye capítulos como "Sinónimos" y "Lenguaje figurado", "El estilo", "Pureza", "Propiedad"), y una tercera parte dedicada a la presentación de "Diversas clases de composiciones" (como "Cartas", "Descripción", "Narración", "Ficción", "Ensayos"), que resulta novedosa. El mismo Romero señala las particulares de su obra:

No es propiamente una gramática, porque no toca sino muy superficialmente las cuestiones de que generalmente tratan los libros de esa especie. Podría clasificarse de retórica; pero esto traería una idea demasiado elevada, pues la retórica se tiene por un arte sublime destinado a dar brillo y elegancia al lenguaje. A la verdad, participa de una y otra cosa; de la gramática, en cuanto enseña la estructura del lenguaje y el oficio que las palabras tienen en la oración; de la retórica, en cuanto muestra las diferentes formas en que puede expresarse un pensamiento y las diversas clases de composiciones (Romero, 1875: vii).

La perspectiva de la enseñanza lingüística adoptada por el autor, centrada en la producción de textos y no en la ejercitación de reglas o contenidos gramaticales, lo aparta de la generalidad de las gramáticas escolares de la época y responde a la diferencia que establece el autor entre "saber gramática" y "saber hablar y escribir bien".

Así, mientras que para Laso "Cuando una persona habla ó escribe bien, esto es, cuando se expresa con propiedad, porque da á cada palabra su significado propio y emplea con acierto las letras que corresponde, se dice que habla y escribe gramaticalmente, ó que sabe Gramática", y "*Gramática* es el

arte de hablar y escribir con propiedad" (Laso, 1896: 5), Romero explica en el "Informe" con el que inicia su libro

Que no basta el simple conocimiento de la gramática para adquirir la habilidad de expresar sus pensamientos con propiedad y corrección es una verdad que puede palpase todos los días. Los mejores hablistas no son generalmente los escritores de gramáticas. Hay oradores elocuentísimos que no serian capaces de analizar una proposición. [...] Es indudablemente conveniente saber cómo se debe hablar y escribir; pero es mucho mas conveniente saber hablar y escribir (Romero, 1875: viii).

Y agrega que si se usan las prácticas de enseñanza tradicionales, basadas en la repetición y la memoria, "El niño sale de la escuela sabiendo gramática, pero sin saber escribir una carta, ni una proposición, ni expresar un pensamiento con alguna facilidad o precisión" (Romero, 1875: ix).

Hay, por otra parte, una diferencia clara entre las concepciones de Laso y de Romero, ya que mientras el primero vincula la gramática y el hablar con propiedad con el uso correcto de la lengua (dando a las palabras su "significado propio" y empleado las letras "con acierto", en sus palabras), siguiendo la tradición académica¹⁶, Romero vincula el hablar (o escribir) con propiedad con la expresión del pensamiento¹⁷, aspecto que lo acerca a la línea de la gramática de los filósofos franceses de los siglos XVIII y XIX¹⁸.

4. Consideraciones finales

Este trabajo se ha propuesto avanzar en el estudio del campo pedagógico-gramatical uruguayo del último cuarto del siglo XIX, en el contexto de la reforma escolar vareliana iniciada en 1877, con el análisis de las gramáticas escolares que fueron propuestas para ser usadas en las escuelas públicas, prestando especial atención a cuáles de ellas fueron descartadas, cuáles aceptadas y cuáles declaradas de uso oficial. Se buscó aportar al conocimiento del poder simbólico de los autores de estas obras así como al modo en que se fueron posicionando dentro del campo.

¹⁶ Aunque Laso en su *Gramática* reconoce muy variadas fuentes: "la Real Academia Española, don Andrés Bello, Avendaño, Calderón, Rufino J Cuervo, Miguel Antonio Caro, Arriaga, Salleras, Salazar, Garcés, Martínez García, Emiliano Isaza, R. de Miguel, E. Benot, Díaz Rubio, Araújo, Salvá, R. Barcia" (Laso, 1891: VI), en cuanto al concepto de gramática parece replicar lo dicho por la Academia, por ejemplo en el *Compendio* del que se habló más arriba y que fue declarado oficial en las escuelas. Dice el Compendio de la RAE: "Gramática de una lengua es el arte de hablar con propiedad y escribirla correctamente" (RAE 1887: 5).

¹⁷ A propósito de la importancia que le asigna Romero al pensamiento, es de destacar la cita del *Art of English Composition*, de Henry N. Day, que comparte: "La experiencia ha probado decididamente que el estudio de la gramática, la composición y la retórica debe considerar el pensamiento que se ha de expresar por el lenguaje como el elemento dominante del discurso, -como el principio orgánico original y determinante" (Romero, 1875: xiii). Romero reconoce este libro de Day como uno de los textos que guiaron su trabajo (de hecho es el único autor que nombra). Este dato sumado a la traducción del *Manual* de Calkins que realizó junto con Varela, permiten hipotetizar que probablemente las referencias doctrinarias principales de Romero provinieran del campo educativo anglosajón.

¹⁸ Para un panorama de las concepciones de gramática de la época en Colombia y Perú respectivamente, con el que puede resultar interesante confrontar la situación de Uruguay en el mismo período, *cfr.* Martínez-Atienza de Dios (2021) y Zamorano Aguilar (2021).

Del análisis de las gramáticas presentadas y evaluadas por la DGI, y en particular de las declaradas como oficiales para su uso en la escuela, se desprende, como hemos visto, que de las seis gramáticas extranjeras valoradas por la DGIP fueron declaradas de uso oficial las tres que respondían a las orientaciones de la RAE (el propio *Compendio* de la Academia, y las obras de Condomines y P. y Pons).

En cuanto a las gramáticas nacionales, solo tenemos datos de las que fueron declaradas oficiales, aunque nos consta que existían otras contemporáneas a las oficializadas.

Dentro de estas gramáticas podemos diferenciar dos conjuntos de obras, por un lado, series de libros de lectura organizados a partir de un texto (los libros de Figueira y Vásquez Acevedo), por otro, gramáticas organizadas en torno a contenidos gramaticales. Estos últimos son libros que no fueron concebidos como parte de una serie textual, como los anteriores. Se trata de las obras de Laso y de Romero. Dentro de estos también se destaca el privilegio de la orientación gramatical de la RAE en Laso, aunque no solo reconoce este aporte, y la disidencia al respecto de Romero, cuyas *Lecciones* entendemos que son novedosas por interesarse sobre todo en la enseñanza de la producción de textos y no tanto en la ejercitación de contenidos gramaticales. Un estudio en profundidad de ambas obras permitirá confirmar o matizar estas afirmaciones.

Si bien es evidente la influencia de la institución académica en el campo gramático-pedagógico local (la legislación escolar es clara al respecto), también lo es que los intelectuales uruguayos se interesaron por crear gramáticas nacionales, para cuya realización tomaron como referencia doctrinaria y normativa diversos autores y obras. Esta preocupación demuestra el desarrollo del campo y la existencia de una masa crítica interesante en el Uruguay de fines del siglo XIX, así como el interés de los intelectuales de la generación del 80 en participar en la disputa en torno al conocimiento pedagógico-gramatical legítimo, y la posibilidad de producir-fijar legitimaciones en este campo como lo hicieron en otros, en particular en relación con la consolidación del Estado y la construcción de la identidad nacional.

Además de las propias gramáticas nacionales, la existencia de una comisión encargada de seleccionar los libros para ser usados en las escuelas para enseñar Lectura, Escritura y Lenguaje, así como su presentación y reseña en el *Boletín de Enseñanza Primaria* y los propios debates sobre estos asuntos (en particular sobre los métodos para enseñar a leer y escribir) en esta revista, son evidencia de que más allá de las diferentes posiciones que los autores ocupaban dentro del campo gramático-pedagógico nacional (en el que Figueira se destacaba sin duda en el ámbito escolar), los "gramáticos" uruguayos se posicionaron desde un lugar de autoridad definida por su acuerdo con los estudios en desarrollo sobre el lenguaje, y, en cualquier caso, muestra que se ubicaron dentro del campo gramático-pedagógico hispanohablante como actores ya "establecidos" y no como "recién llegados".

Referencias bibliográficas

- Alfón, Fernando. 2011. *La querrela de la lengua en Argentina (1828-1928)*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- Altamirano, Carlos (dir.). 2008. *Historia de los intelectuales en América Latina*, Madrid, Katz.
- Altamirano, Carlos. 2013. *Intelectuales. Notas de investigación sobre una tribu inquieta*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Araújo, Orestes. 1898. *Legislación escolar cronológica*, tomos i-iii (años 1877-1897), Montevideo, Dornaleche y Reyes.
- Araújo, Orestes. 1911. *Historia de la escuela uruguaya*, Montevideo, El Siglo Ilustrado.
- Ardao, Arturo. 1971. *Etapas de la inteligencia uruguaya*, Montevideo, Universidad de la República.
- Arnoux, Elvira Narvaja de, Daniela Lauria y Juan Cifuentes Sandoval. 2021. El discurso gramatical escolar en los inicios de la ampliación del sistema educativo chileno (1844, 1851), *Boletín de Filología*, 56, 2: 171-208.
- 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. 2016. La perspectiva Glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos, *Matraga*, 23, 38: 18-42.
- Barrán, José Pedro. 2008. *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, Montevideo, Banda Oriental.
- Barrios, Graciela, Luis Behares, Adolfo Elizaincín, Beatriz Gabbiani y Susana Mazzolini. 1993. Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay, *Iztapalapa*, 29: 177-190.
- Behares, Luis. 2007. Portugués del Uruguay y educación fronteriza, en C. Broveto, N. Brian y J. Geymonat (eds.), *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*, Montevideo, ANEP: 99-171.
- Benejam, Juan. 1894. *El país de la gramática. Juguete cómico en dos cuadros*, Ciudadela de Menorca, Imprenta y librería de Salvador Fárages.
- Boletín de Enseñanza Primaria. 1889. Tomo i, n.º 1-6. Montevideo, Imprenta Artística de Dornaleche y Reyes.
- Boletín de Enseñanza Primaria. 1892. tomo vi, n.º 31-36. Montevideo, Imprenta Artística
- Boletín de Enseñanza Primaria. 1894. Tomo xi, n.º 61-66. Montevideo, Imprenta Artística
- Boletín de Enseñanza Primaria. 1895. Tomo xii, n.º 67-72. Montevideo, Imprenta Artística
- Boletín de Enseñanza Primaria. 1895. Tomo xiii, n.º 73-78. Montevideo, Imprenta Artística.
- Boletín de Enseñanza Primaria. 1896. Tomo xiv, n.º 79-84. Montevideo, Imprenta Artística.
- Boletín de Enseñanza Primaria. 1897. Tomo xvii, n.º 97-102. Montevideo, Imprenta Artística.
- Boletín de Enseñanza Primaria. 1898. Tomo xviii, n.º 103-108. Montevideo, Imprenta Artística.

- Børre Johnsen, Egil. 1996. *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Bourdieu, Pierre. 2001. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.
- Bourdieu, Pierre. 2002. *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*, Buenos Aires, Montessor.
- Bourdieu, Pierre. 2011. *Cuestiones de sociología*, Madrid, Ediciones Istmo.
- Burke, Peter. 2002. *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*, Barcelona, Paidós.
- Castellanos, Alfredo. 2000. *Nomenclatura de Montevideo*, Montevideo, Intendencia Municipal de Montevideo.
- Condomines, Francisco Asís de. 1896. *Compendio de Prosodia y Ortografía, conforme á los preceptos de la Real Academia Española, seguido de una memoria sobre reformas ortográficas*, Montevideo, El Siglo Ilustrado.
- De la Barra, Eduardo. 1897. *El libro del niño. Primeras lecciones en el arte de leer i escribir*, Santiago de Chile, Imprenta i Encuadernación Barcelona.
- Del Valle, José y Luis Gabriel-Stheeman (eds.). 2004. *La batalla del idioma. La intelectualidad hispánica ante la lengua*, Madrid-Frankfurt, Iberoamericana-Vervuert.
- DGIP. 1904. *Legislación escolar vigente. 1898-1903*. Montevideo, Talleres Barreiro y Ramos.
- Figueira, José H. 1892. *¿Quieres leer? Libro primero. Elementos de lectura y ortografía. Obra compuesta de acuerdo con los principios de la enseñanza cíclico concéntrica y de los métodos analítico sintético y fónico de palabras y cláusulas normales*, Montevideo, Dornaleche y Reyes.
- Figueira, José H. 1899. *¡Adelante! Libro segundo para el aprendizaje de la lectura y ortografía. Adaptado a las escuelas primarias del Río de la Plata y escrita de acuerdo con los principios de la enseñanza cíclico-concéntrica y del método analítico sintético de palabras y cláusulas normales*, Montevideo, Dornaleche y Reyes.
- Figueira, José H. 1900. *Trabajo. Libro cuarto de lectura. Lectura expresiva. Obra compuesta de acuerdo con los principios de la enseñanza cíclico y del método analítico-sintético de cláusulas normales*, Montevideo, Dornaleche y Reyes.
- Figueira, José H. 1900. *Un buen amigo. Nuevo método directo y rápido de lectura y escritura corriente y ortografía usual. Libro tercero*, Montevideo, Dornaleche y Reyes.
- Figueira, José H. 1902. *Vida. Nuevo método de lectura expresiva y de literatura. Libro quinto*, Montevideo, Dornaleche y Reyes.
- Gaviño Rodríguez, Victoriano. 2022. Condomines, Francisco de Asís (¿1834?-¿?), en Manuel Alvar Ezquerro (editor), *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua*, Madrid. [en línea] Disponible en: <https://bvfe.es/es/autor/24658-condomines-francisco-de-asis1834.html>
- Laso, Faustino. 1891. *Gramática de la lengua castellana*, Montevideo, Dornaleche y Reyes.

- Laso, Faustino. 1892. *Compendio de la gramática de la lengua castellana*, Montevideo, Dornaleche y Reyes.
- Laso, Faustino. 1896. *Epítome de gramática castellana*, Montevideo, Imprenta y librería de Zenón Tolosa.
- Manzione, María Cecilia. 2019. Los libros de Gámez Marín y de Laso: instrumentos de la planificación lingüística en la educación secundaria pública y privada uruguaya (1912). Ponencia leída en el XII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística (XII CISEHL). Forlì y Bolonia, 19-21 de junio de 2019.
- Martínez-Atienza de Dios, María. 2021. La concepción de la gramática en Colombia durante el siglo XIX, *Boletín de Filología*, 56, 2: 139-170.
- Núñez, José Abelardo. 1881. *El lector Americano. Nuevo curso gradual de lecturas compuesto para el uso de las escuelas Hispano-Americanas. Libro primero, Libro segundo y Libro tercero*, Santiago i Valparaíso, Librerías del Mercurio.
- Núñez, José Abelardo. 2022. Colección Biblioteca Nacional de Chile, en *Memoria Chilena*, Santiago de Chile. [en línea] Disponible en: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-94707.html>
- Oroño, Mariela. 2016. *El lenguaje en la construcción de la identidad nacional. Los libros escolares de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*, Montevideo, Tradinco.
- Oroño, Mariela. 2019a. *Intelectuales, lenguaje e identidad nacional. Representaciones sociolingüísticas en José Pedro Varela y Juan Zorrilla de San Martín*. Tesis de doctorado, Universidad de la República. Montevideo. [en línea] Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/22400>
- Oroño, Mariela. 2019b. La RAE y los intelectuales americanos de fines del siglo XIX: el caso del uruguayo Juan Zorrilla de San Martín, *Glottopol*, 32: 251-266.
- Pons, D. P. J. 1890. *Gramática práctica ó sean temas y ejercicios de gramática castellana para uso de las escuelas primarias de ambos sexos y colegios de 2.a enseñanza, como ampliación al Epítome de la Real Academia Española*, Barcelona, Librería de Antonio J. Bastinos.
- Rama, Ángel. 1998. *La ciudad letrada*, Montevideo, Arca.
- Rama, Carlos. 1982. *Historia de las relaciones culturales entre España y América Latina, Siglo XIX*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Real Academia Española. 1887. *Compendio de la Gramática de la Lengua Castellana, dispuesto por la Real Academia Española para la Segunda Enseñanza*, Madrid, Viuda de Hernando y Compañía.
- Rodríguez Villamil, Susana. 2008. *Las mentalidades dominantes en Montevideo*, Montevideo, Banda Oriental.
- Romero, Emilio. 1875. *Lecciones progresivas de composición*. Montevideo, Imprenta Rural.
- Varela, José Pedro. 1879. *Memoria correspondiente al período transcurrido desde el 24 de agosto de 1877 hasta el 31 de diciembre de 1878. Presentada a la Dirección General de Instrucción Pública por el Inspector Nacional de Instrucción Pública, D. José Pedro Varela*. Tomo I y II, Montevideo, La Tribuna.

- Varela, José Pedro. [1874] 1910. *La educación del pueblo*, Montevideo, El Siglo Ilustrado.
- Vásquez Acevedo, Alfredo. 1884. *Libro primero de lectura*, Montevideo, Imprenta Artística.
- Vásquez Acevedo, Alfredo. 1886. *Libro segundo de lectura*, Montevideo, Imprenta Artística.
- Vásquez Acevedo, Alfredo. 1889. *Libro tercero de lectura*, Montevideo, Imprenta Artística.
- Vásquez Acevedo, Alfredo. 1894. *Libro cuarto de lectura*, Montevideo, Imprenta Artística.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2021. Teoría sobre la lengua en el Perú del siglo XIX: agentes, claves de interpretación y concepción de la gramática, *Boletín de Filología*, 56, 2: 105–138.
- Zum Felde, Alberto. 1941. *Proceso intelectual del Uruguay. Y crítica de su literatura*, Montevideo, Claridad.

NOTA:

La autora de este artículo es la única responsable por su contenido y redacción.