

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma  
de Barcelona**

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA

DOCTORADO EN FILOLOGÍA ESPAÑOLA

**LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO EN CATALUÑA EN  
EL SIGLO XIX: ANÁLISIS HISTORIOGRÁFICO DE LAS  
OBRAS ESCOLARES BILINGÜES EN CATALÁN Y EN  
CASTELLANO (1827-1925)**

EMMA GALLARDO RICHARDS

TESIS DOCTORAL DIRIGIDA POR LA

DRA. GLORIA CLAVERÍA NADAL

BELLATERRA, 2023



El desarrollo de la presente tesis doctoral ha sido posible gracias a una ayuda predoctoral de formación de personal investigador novel (FI-DGR 2019) concedida por la *Agència de Gestió i Ajuts Universitaris i de Recerca* (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya (2019-2023) y gracias a las ayudas concedidas para los siguientes proyectos de investigación dirigidos por la Dra. Gloria Clavería Nadal:

Ayudas concedidas por la DGICYT:

«Historia interna del *Diccionario de la lengua castellana* de la Real Academia Española en el siglo XIX (1869-1899)» (n.º de referencia PGC2018-094768-B-I00).

Ayudas concedidas por el *Comissionat per Universitats i Recerca* de la Generalitat de Catalunya:

«Grup de Lexicografia i Diacronia» (n.º de referencia 2017 SGR 1251).

«La España será feliz cuando se regenere por la educación»

(Inscripción en el reverso de la medalla otorgada a Mariano Carderera en 1849 en agradecimiento a la labor desempeñada en la Escuela Normal de Barcelona).

«Ha triunfado la Revolución. La Confederación de los Trece cantones substituída por la República helvética. Se ha nombrado un Directorio de cinco miembros en el que encarna todo el poder ejecutivo. Y es justamente en ese Directorio, donde Pestalozzi tiene a sus grandes amigos: Legrand, Renger y Stapfer. Como era natural, le llegan ofrecimientos para ocupar un puesto importante en el nuevo gobierno. Pero él, visionario y poeta, humilde y loco, siempre anhelante de todo lo que es amor, rehúye el alto cargo que le ofrecen y escribe al propio ministro Legrand estas palabras, nobles y ejemplares: “Quiero ser maestro de escuela”»

(Edmundo González Blanco, «Pestalozzi. En el centenario de su muerte»,  
*Revista de Educación*, año LXVIII, núm. 2, 1912: 294).



# AGRADECIMIENTOS

Una parte importante del proceso de elaboración de esta tesis doctoral se ha desarrollado en tiempos de pandemia y de confinamiento. Es un tópico aludir a que la elaboración de una tesis es una tarea solitaria, pero lo ha sido aún más en la extraordinaria y particular coyuntura en la que todos nos hemos visto inmersos desde 2020. Sin embargo, quiero reiterar que lejos de haberme sentido distanciada del mundo que me rodea, no he podido sentirme más acompañada y arropada en este camino. He tenido la suerte de tener a mi lado personas que han resultado indispensables en este proceso y que merecen que su contribución a esta tesis, sea en el plano que sea, quede reconocida en estas líneas, aunque nunca serán suficientes.

Mis primeras palabras de agradecimiento van para mi directora de tesis y maestra, Gloria Clavería. Sus clases de historia de la lengua española en 2016 me cautivaron por completo, no solo por los contenidos magníficamente expuestos, sino también por la capacidad de organización que transmitía. Las prácticas de investigación que realicé bajo su supervisión en 2017 en el Grupo de Lexicografía y Diacronía me terminaron de confirmar que el camino que quería seguir era el del estudio histórico de la lengua. Y así ha sido, gracias a su tutorización en los trabajos de fin de grado y de máster, así como en esta tesis doctoral. No cabe duda de que de ella he aprendido multitud de conocimientos sobre la lengua del siglo XIX y sobre el quehacer lexicográfico de la Real Academia Española, pero también quiero destacar que me ha enseñado en todo momento un método de que considero indispensable en las labores de investigación, entre las que recalco la constancia en el trabajo diario, la atención al detalle, la necesidad de seguir siempre una metodología clara, rigurosa y coherente y, por último, la pertinencia de seguir haciéndose preguntas.

Agradezco los detallados informes externos de Esteban Lidgett y de Carmen Castillo Peña, necesarios para poder optar a la mención internacional de doctorado. Del mismo modo, al Dr. Carsten Sinner debo el haber podido realizar una estancia de investigación de cuatro meses en el Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie de la Universität Leipzig.

En el ámbito académico he tenido la suerte de haber coincidido con personas que, además de ilustrarme con aprendizajes relativos a la temática de la presente tesis, me han hecho ver la importancia del lado humano en la investigación. Por una parte, quiero referirme a mis compañeros y compañeras del Seminario de Filología e Informática y del Grupo de Lexicografía

y Diacronía: Joan Torruella, Cristina Buenafuentes, Marta Prat, Joseph García, Natalia Terrón, Erica Carriet y Ziwen Wang, con quienes he compartido numerosos desayunos, comidas y algunas excursiones que siempre recordaré y que espero seguir repitiendo periódicamente.

Por otra parte, agradezco a M.<sup>a</sup> José García Folgado, Nerea Fernández de Gobeo, Jenny Brumme, Guillermo Toscano y García, Miguel Silvestre Llamas y Sol Pérez Corti las valiosas recomendaciones que me han proporcionado en distintos momentos de la elaboración de la tesis. Doy las gracias a Iván Pardina por toda su ayuda en los años en que hemos compartido asignatura en la facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Sin duda, debo gran parte de mis avances como profesora de lenguas extranjeras a sus consejos. En estas líneas también me gustaría agradecer a la profesora Montse Amores por haber despertado en mí en sus clases de literatura de la Ilustración y del Romanticismo, hace ya siete años, la curiosidad sobre cómo los liberales exiliados en las primeras décadas del siglo XIX enseñaron el español como lengua extranjera.

Tampoco puedo olvidarme de los compañeros y compañeras de la Asociación de Jóvenes Investigadores en Historiografía lingüística e Historia de la Lengua Española (AJIHLE) y de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística (SEHL), quienes siempre me han estimulado intelectualmente.

Debo también agradecer la esmerada atención y el apoyo continuo del personal de las bibliotecas y de los archivos que he visitado en los últimos años, en especial durante las dificultades derivadas de la pandemia a lo largo de 2020 que coincidieron con una etapa vital en la elaboración de la tesis, la de la búsqueda documental. Del mismo modo, Francesc Castel, dueño de mi librería de viejo de referencia situada la calle Contal de Barcelona, donde he pasado innumerables horas en los últimos once años, se ha interesado en cada una de mis visitas allí por el desarrollo de mis investigaciones y me gustaría por ello darle las gracias por todos los ánimos que me ha transmitido siempre.

Quiero expresar mi gratitud a todos los profesores de lengua castellana y literatura que me han impartido clase a lo largo de mis años de formación académica. Gracias a Piedi, a Teresa, a Ascen, a Manolo, a Lourdes y a Anna. Cada uno de ellos logró que no me rindiera ante una asignatura que me costaba. Con el tiempo, a raíz de sus explicaciones y tras mucho esfuerzo, puedo decir que me dedico a la investigación en lengua castellana por motivos laborales y por pasión.

Debo agradecer también a mis amigas Judit, Laura y Carmen por permanecer a mi lado sin comprender demasiado bien en lo que he estado trabajando en los últimos años y por haber entendido mis ausencias. Siempre he abogado por mantener un equilibrio que considero indispensable entre lo académico y el ocio, pero no siempre he podido estar a su lado; por ello, les debo un *lo siento*, un *muchas gracias* y un *espero no se repita*. En especial, quiero referirme por separado a Marc y a David. No ha habido día desde que empecé la tesis en que no hayamos estado en contacto, ya sea en persona o a través de mensajes. Su apoyo constante ha sido vital para mí en la realización de esta tesis: sin nuestro humor, sin los *stickers* de Whatsapp, sin las comidas de fin de semana que hemos compartido, sin las veladas de juegos, en definitiva, sin vuestra compañía, mi experiencia no hubiera sido tan feliz.

A Marcelo, por haber convertido los gélidos meses en Leipzig en nuestro pequeño país tropical. *I will remember you the way you were right then and the way you are right now*. Obrigada por estar nos meses seguintes e até agora do outro lado da tela do computador y por estar a apenas uma videochamada e a uma viagem de distância.

Por último, no quiero olvidarme de mis orígenes, de mi familia. Esta tesis no hubiera sido posible sin el respaldo diario de mi abuela Mimi, quien, pese a los más de mil kilómetros que nos separan, he sentido a mi lado en todo momento. Ella siempre ha estado disponible para contestar mis llamadas durante la madrugada antes de viajar a un congreso o cuando he estado nerviosa. Ha vivido todos mis logros como si fueran suyos, así que este también es suyo. También es para Eddie, quien, de estar todavía entre nosotros, estaría muy orgulloso de que hubiera llegado hasta aquí y presumiría de nieta ante cualquier persona con la que se cruzara, como hacía siempre. Hay otros dos pilares en mi familia que han sido indispensables: mi hermana, Zoe, por su constante apoyo moral, y mi padre, Toni, por todos los esfuerzos y sacrificios que ha hecho en los últimos años para contribuir a mi educación, sin los que no hubiera sido posible llegar hasta aquí. Por último, no puedo no mencionar a mis gatas, Zarpitas y Kundry. Sin duda creo que ellas no han comprendido en lo que he estado trabajando, pero siempre han estado, literalmente, a mi lado en el escritorio viendo cómo tecleaba, leía o preparaba clases.

A todos, *gracias, gràcies, thank you, danke, obrigada*.

# ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	14
ÍNDICE DE TABLAS.....	18
ABREVIATURAS Y SIGLAS EMPLEADAS.....	21
ADVERTENCIAS.....	22
RESUMEN.....	23
ABSTRACT.....	24
INTRODUCCIÓN.....	26
<b>CAPÍTULO I. HISTORIA, LENGUA Y EDUCACIÓN EN LA CATALUÑA DEL SIGLO XIX.....</b>	<b>34</b>
1. INTRODUCCIÓN.....	34
2. CONTEXTO HISTÓRICO.....	35
3. CONTEXTO LINGÜÍSTICO.....	43
3.1 El catalán en Cataluña hasta el siglo XIX.....	44
3.2 El castellano en Cataluña hasta el siglo XIX.....	47
3.2.1 Introducción del castellano en Cataluña.....	47
3.2.2 Estado lingüístico de Cataluña en el siglo XVIII.....	50
3.3 Estado lingüístico de Cataluña en el siglo XIX.....	54
4. CONTEXTO EDUCATIVO.....	60
4.1 La enseñanza en Cataluña hasta el siglo XIX.....	61
4.2 La enseñanza en Cataluña en el siglo XIX.....	63
4.3 Legislación educativa en el siglo XIX.....	65
4.4 La enseñanza del castellano en Cataluña.....	71
4.4.1 Siglo XVIII.....	73
4.4.1.1 Las Reales Cédulas de 1768 y 1780.....	75
4.4.1.2 La aparición de las primeras obras escolares bilingües.....	78
4.4.2 Siglo XIX.....	81
4.4.2.1 Legislación lingüística.....	82
4.4.2.2 La consolidación de los procedimientos bilingües.....	87
4.4.2.3 El debate sobre la lengua vehicular.....	89

4.4.2.3.1 El método bilingüe .....	90
4.4.2.3.2 El castellano como lengua vehicular.....	96
4.4.2.3.3 El catalán como lengua vehicular .....	99
5. RECAPITULACIÓN .....	102
<b>CAPÍTULO II. METODOLOGÍA .....</b>	<b>107</b>
1. INTRODUCCIÓN .....	107
2. SELECCIÓN Y CONSULTA DE LAS OBRAS.....	107
2.1 Criterios de selección de las obras.....	109
2.2 Fuentes .....	113
2.3 Corpus de obras seleccionadas .....	116
2.4 Obras excluidas .....	117
2.5 Localización y consulta de las obras .....	121
3. ANÁLISIS DE LAS OBRAS DESDE LA HISTORIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA .....	125
3.1 Reconstrucción de las biobibliografías de los autores.....	130
3.2 Delimitación de los paratextos.....	134
3.3 Aproximación al género, a la estructura y los contenidos de las obras .....	135
3.4 Tratamiento de las ediciones .....	137
3.5 Estudio de la recepción crítica .....	138
3.6 Visión de conjunto.....	141
4. RECAPITULACIÓN .....	142
<b>CAPÍTULO III. LOS MANUALES ESCOLARES BILINGÜES PARA LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO EN CATALUÑA DEL SIGLO XIX: ANÁLISIS HISTORIOGRÁFICO .....</b>	<b>144</b>
1. INTRODUCCIÓN .....	144
1.1 Los manuales escolares en su devenir histórico, social y cultural.....	145
1.2 Las obras para la enseñanza del castellano anteriores al siglo XIX.....	151
1.3 Los materiales escolares bilingües para la enseñanza del castellano en Cataluña en el siglo XIX.....	153
2. ESTUDIO HISTORIOGRÁFICO DE LAS OBRAS.....	161
2.1 <i>Compendio de gramática castellana, seguido de un prontuario de las voces más usuales en catalán y castellano</i> , Jaime Costa (1827).....	162
2.1.1 El autor .....	163
2.1.2 La obra .....	164



2.1.2.1 Paratextos.....	165
2.1.2.2 Estructura y contenidos.....	169
2.1.2.3 Ediciones .....	183
2.1.2.4 Recepción crítica.....	190
2.1.3 Recapitulación.....	192
2.2 <i>Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana, ó sea ensayo sobre la traducción del catalan al castellano</i> , Luis Bordas (1828).....	193
2.2.1 El autor .....	194
2.2.2 La obra .....	200
2.2.2.1 Paratextos.....	200
2.2.2.2 Estructura y contenidos.....	203
2.2.2.3 Instrucciones de uso .....	211
2.2.2.4 Ediciones .....	212
2.2.2.5 Recepción crítica.....	222
2.2.3 Recapitulación.....	223
2.3 <i>Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud</i> , Lorenzo de Alemany (1842 <sup>4</sup> ) .....	224
2.3.1 El autor .....	225
2.3.2 La obra .....	229
2.3.2.1 Paratextos.....	229
2.3.2.2 Estructura y contenidos.....	231
2.3.2.3 Ediciones .....	240
2.3.3 Recapitulación.....	246
2.4 <i>Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña</i> , Odón Fonoll (1862) ....	247
2.4.1 El autor .....	248
2.4.2 La obra .....	254
2.4.2.1 Paratextos.....	254
2.4.2.2 Estructura y contenidos.....	259
2.4.2.3 Instrucciones de uso .....	264
2.4.2.4 Ediciones .....	266
2.4.2.5 Recepción crítica.....	272
2.4.3 Recapitulación.....	277
2.5 <i>El auxiliar del maestro catalán</i> , Salvador Genís (1869) .....	277
2.5.1 El autor .....	278

2.5.2 La obra .....	285
2.5.2.1 Paratextos.....	285
2.5.2.1.1 Prólogo de la <i>Segunda Parte</i> .....	286
2.5.2.1.2 Prólogo de la <i>Primera Parte</i> .....	288
2.5.2.2 Estructura y contenidos.....	289
2.5.2.2.1 <i>Primera Parte</i> .....	290
2.5.2.2.2 <i>Segunda Parte</i> .....	294
2.5.2.3 Instrucciones de uso .....	300
2.5.2.4 Ediciones .....	302
2.5.2.5 Recepción crítica.....	314
2.5.3 Recapitulación.....	330
2.6 <i>Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano</i> , Ramón Torelló (1870).....	331
2.6.1 El autor .....	332
2.6.2 La obra .....	336
2.6.2.1 Paratextos.....	337
2.6.2.1.1 Prólogo .....	337
2.6.2.1.2 <i>Explicacion é instrucciones acerca el uso del Método práctico para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano (1870)</i> .....	341
2.6.2.2 Estructura y contenidos.....	345
2.6.2.3 Instrucciones de uso .....	350
2.6.2.4 Ediciones .....	353
2.6.2.5 Recepción crítica.....	362
2.6.3 Recapitulación.....	365
2.7 <i>Guia del instructor catalán ó método teórico-práctico de gramática castellana para el uso de las escuelas de Cataluña</i> , Mariano Brosa (1872) .....	366
2.7.1 El autor .....	367
2.7.2 La obra .....	371
2.7.2.1 Paratextos.....	371
2.7.2.2 Estructura y contenidos.....	377
2.7.2.3 Instrucciones de uso .....	384
2.7.2.4 Ediciones .....	384
2.7.2.5 Recepción crítica.....	386

2.7.3	Recapitulación.....	389
2.8	<i>El libro del estudioso catalán, o método práctico para aprender sin fastidio la lengua castellana,</i> Lorenzo Trauque (1875).....	389
2.8.1	El autor .....	390
2.8.2	La obra .....	393
2.8.2.1	Paratextos.....	394
2.8.2.2	Estructura y contenidos.....	396
2.8.3	Recapitulación.....	401
2.9	<i>Escuela popular, ó sea, lectura, escritura, gramática, aritmética, agricultura, geografía è historia. Para la enseñanza del pueblo,</i> Gregorio Artizà (1880 <sup>2</sup> ) .....	402
2.9.1	El autor .....	403
2.9.2	La obra .....	408
2.9.2.1	Paratextos.....	408
2.9.2.2	Estructura y contenidos.....	409
2.9.2.3	Instrucciones de uso .....	417
2.9.2.4	Recepción crítica.....	420
2.9.3	Recapitulación.....	420
2.10	<i>Temas para ejercitarse en la traducción del catalan al castellano,</i> Luis Durán (1881) .....	421
2.10.1	El autor .....	422
2.10.2	La obra.....	423
2.10.2.1	Paratextos .....	423
2.10.2.2	Estructura y contenidos.....	426
2.10.3	Recapitulación.....	433
2.11	<i>Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana para uso de las escuelas y colegios de ambos sexos,</i> Bartolomé Sala (1888) .....	434
2.11.1	El autor .....	434
2.11.2	La obra.....	439
2.11.2.1	Estructura y contenidos.....	439
2.11.2.2	Ediciones .....	451
2.11.2.3	Recepción crítica.....	455
2.11.3	Recapitulación.....	459
2.12	<i>Colecció de noms catalans tradubits al castellá,</i> Buenaventura Abella (1897).....	460
2.12.1	El autor .....	461
2.12.2	La obra.....	463

2.12.2.1 Paratextos .....	464
2.12.2.2 Estructura y contenidos.....	465
2.12.3 Recapitulación.....	469
3. LAS OBRAS EN CONTRASTE: PUNTOS EN COMÚN Y DIVERGENCIAS.....	470
3.1 Perfil de los autores .....	471
3.2 Cronología de las obras.....	478
3.3 Ediciones de las obras .....	486
3.4 Lugar de edición.....	488
3.5 Motivaciones para la elaboración de las obras .....	493
3.6 Perfil de los destinatarios .....	496
3.7 Finalidad de las obras .....	499
3.8 Género y base metodológica de las obras .....	506
3.9 Estructura y contenidos de las obras .....	510
3.10 Jerarquización de las lenguas.....	516
3.11 El castellano de Cataluña en las obras.....	519
3.12 Recepción de las obras.....	530
3.13 Legado y reconocimiento de los autores y de sus obras en la actualidad.....	533
4. RECAPITULACIÓN .....	535
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>541</b>
<b>CONCLUSIONS .....</b>	<b>551</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>560</b>
OBRAS ESTUDIADAS .....	560
FUENTES PRIMARIAS.....	563
PRENSA.....	569
REFERENCIAS SECUNDARIAS.....	573

# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de la comunicación de Jakobson (1988) aplicado al corpus de estudio.....	129
Figura 2. Portada de la primera edición del <i>Compendio de gramática castellana</i> (1827) .....	162
Figura 3. Muestra de los adjetivos en la nomenclatura de Costa (1827: 108) .....	176
Figura 4. Muestra de los verbos en la nomenclatura de Costa (1827: 112) .....	176
Figura 5. Muestra del ámbito designativo <i>De una casa</i> (Costa 1827: 128).....	179
Figura 6. Muestra del ámbito designativo <i>Del campo y Agricultura</i> (Costa 1827: 132).....	179
Figura 7. Muestra del ámbito designativo <i>Voces y gritos de los animales</i> (Costa 1827: 144).....	180
Figura 8. Muestra de la sección <i>Sustantivos que sin artículos forman con los verbos una expresión idéntica</i> de la nomenclatura de Costa (1827).....	180
Figura 9. Muestra de la sección <i>Lista de verbos que con el nombre forman una especie de expresión idéntica</i> de Chantreau (1804: 246) .....	181
Figura 10. Muestra de la sección <i>Para ir y venir</i> de la nomenclatura de Costa.....	182
Figura 11. Portada de la segunda edición de la obra de Costa (1829) .....	183
Figura 12. Portada de la primera edición del <i>Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana</i> (1828) .....	194
Figura 13. Muestra de parónimos que no pronuncian bien los catalanes según Bordas (1828: 74) .....	205
Figura 14. Distribución de las notas en la obra de Bordas.....	208
Figura 15. Portada de la segunda edición de la obra de Bordas, que incluye el cambio de título (1857).....	213
Figura 16. Portada de la tercera edición de la obra de Bordas, que incluye el cambio de título (1870).....	213

Figura 17. Anuncio de la segunda edición de la obra de Bordas documentado en el <i>Diario de Barcelona</i> (2/9/1857: 7725) .....	223
Figura 18. Portada de la cuarta edición de los <i>Elementos de gramática castellana de Alemany</i> (1842) .	225
Figura 19. Firma de Lorenzo de Alemany .....	230
Figura 20. Sello de Lorenzo de Alemany .....	230
Figura 21. Portada de la quinta edición de Alemany (1844) .....	242
Figura 22. Portada de la edición de Alemany publicada por José Ginesta (1858).....	242
Figura 23. Advertencia de la edición de 1855 publicada por José Ginesta.....	242
Figura 24. Portada del <i>Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña</i> (1862) de Fonoll .....	247
Figura 25. Retrato de Odón Fonoll, extraído de Gutiérrez Medina (2000: 17) .....	253
Figura 26. La sección <i>Diccionario</i> en la lección 18 .....	261
Figura 27. La sección <i>Diccionario</i> en la lección 98 .....	261
Figura 28. La sección <i>Proposiciones</i> en la lección 19 .....	263
Figura 29. La sección <i>Proposiciones</i> en la lección 98 .....	263
Figura 30. Cubierta de la <i>Clave gramatical</i> (1874).....	268
Figura 31. Muestra de la sección <i>Verbos cuyo significado es de uso más comun</i> .....	269
Figura 32. Contraportada de la <i>Clave gramatical</i> (1874).....	270
Figura 33. El Diccionario de la lección 13 en el <i>Método práctico</i> (1862).....	271
Figura 34. El Diccionario de la lección 13 en la <i>Clave gramatical</i> (1874) .....	271
Figura 35. Portada de la primera edición de <i>El auxiliar del maestro catalán</i> (1869).....	278
Figura 36. Retrato de Salvador Genís, extraído de Ferrer i Costa (2015: 30) .....	285
Figura 37. Muestra del <i>Diccionario</i> de la lección XXXVIII (1872: 52) .....	292

Figura 38. Muestra de la <i>Conjugación</i> de la lección XXXVIII (Genís 1872: 52).....	293
Figura 39. Muestra de la <i>Conjugación</i> en la lección XV (Genís 1872: 24).....	293
Figura 40. Muestra de los <i>Temas</i> de la lección XXXVIII (Genís 1872: 52).....	294
Figura 41. Cubierta de la segunda edición de la Segunda Parte (1873) de Genís.....	307
Figura 42. Cubierta de la primera edición de la Primera Parte (1872) de Genís.....	307
Figura 43. Cubierta de la octava edición de la Primera Parte (1906) de Genís.....	307
Figura 44. Cubierta de la séptima edición de la <i>Primera Parte</i> (1898) de Genís.....	307
Figura 45. Contraportada de El auxiliar del maestro catalán a partir de 1906.....	308
Figura 46. Portada de la primera edición del <i>Método práctico racional</i> de Ramón Torelló (1870)....	332
Figura 47. Retrato de Ramón Torelló, extraída de la <i>Colección de las necrologías</i> (1899).....	336
Figura 48. Calendario establecido por Torelló.....	351
Figura 49. Portada de la cuarta edición de la primera edición del <i>Método práctico racional</i> (1891), en la que se produce la modificación del título.....	355
Figura 50. Portada de la primera edición de la primera parte (1872).....	367
Figura 51. Portada de la segunda edición de la primera parte (1882).....	367
Figura 52. Retrato de Mariano Brosa, extraído de Arderiu (1988: 9).....	371
Figura 53. Portada de <i>El libro del estudioso catalán</i> (1875).....	390
Figura 54. La sección <i>Vocabulari</i> en la lección XVI.....	397
Figura 55. La sección <i>Vocabulari</i> en la lección XVI.....	397
Figura 56. La sección <i>Exercicis pràctichs</i> en la lección V.....	398
Figura 57. Fragmento de un <i>Tema</i> de la lección V.....	399
Figura 58. Ejemplo de un ejercicio de traducción en la lección 2.....	400

Figura 59. Cubierta de la segunda edición de <i>Escuela popular</i> (1880).....	402
Figura 60. Retrato de Gregorio Artizà extraído de Muxach (1999: cubierta) .....	408
Figura 61. Anuncio en la prensa de la segunda edición de <i>Escuela popular</i> publicado en <i>La Unión</i> (11/6/1882).....	420
Figura 62. Portadilla de los <i>Temas para ejercitarse en la traducción del catalan al castellano</i> (1881).....	422
Figura 63. Portada de las <i>Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana</i> (1888) .....	434
Figura 64. Extracto del <i>Vocabulario catalán-castellano</i> de Sala (1888).....	449
Figura 65. Cubierta de la <i>Gramática catalana</i> (1889).....	451
Figura 66. Cubierta de la <i>Colecció de noms catalans tradubits al castellá</i> (1897).....	461
Figura 67. Mapa de las localidades de procedencia de los autores.....	471
Figura 68. Mapa de las localidades donde los autores ejercieron sus cargos educativos.....	476
Figura 69. Publicación de las primeras ediciones por décadas .....	480
Figura 70. Publicación de todas las ediciones por décadas .....	480
Figura 71. Localidades donde se editaron las obras .....	489
Figura 72. Casas editoras de la provincia de Barcelona.....	490
Figura 73. Casas editoras de la provincia de Gerona .....	491
Figura 74. Calle Salvador Genís en La Junquera (Gerona) .....	534
Figura 75. Plaza de Mariano Brosa en San Andreu (Barcelona) (Fuente: Google Maps Street View).....	534
Figura 76. Calle Odón Fonoll en Els Magraners (Lérida).....	534
Figura 77. Placa en la casa natal de Salvador Genís en La Junquera (Gerona).....	535



# ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Obras seleccionadas para el análisis .....	117
Tabla 2. Obras excluidas.....	120
Tabla 3. Lugares de consulta y signaturas de las ediciones de las obras analizadas .....	125
Tabla 4. Apartados del análisis individual de las obras analizadas .....	129
Tabla 5. Variantes en los nombres de pila y en los apellidos de los autores .....	132
Tabla 6. Ediciones de las obras analizadas .....	137
Tabla 7. Artículos en la prensa decimonónica que se ocupan de la enseñanza del castellano en Cataluña.....	158
Tabla 8. Lecciones gramaticales que forman parte del <i>Compendio</i> (1827) de Costa .....	170
Tabla 9. Ámbitos designativos comprendidos en la sección de nombres de la nomenclatura de Costa.....	178
Tabla 10. Equivalentes perifrásticos en la nomenclatura de Costa (1827) .....	179
Tabla 11. Vida editorial de la obra de Costa.....	184
Tabla 12. Evolución de un fragmento del prólogo de Costa en las distintas ediciones (1827, 1829, 1830, 1844, 1847).....	185
Tabla 13. Expresiones usadas por Bordas para hacer referencia a las particularidades del castellano de los catalanes .....	207
Tabla 14. Comparación entre el <i>Diccionario catalán-castellano-latino</i> (1803-1805) y los refranes en la obra de Bordas (1828).....	210
Tabla 15. Muestra de la sección de colocaciones en la obra de Bordas (1828: 124-125) .....	211
Tabla 16. Vida editorial de la obra de Bordas .....	213
Tabla 17. Comparación entre el <i>Apéndice</i> (1838) de Salvá y de la digresión de Alemany (1844)..	239

Tabla 18. Ediciones oficiales y falsas de los <i>Elementos de gramática castellana</i> de Alemany .....	241
Tabla 19. Estructura de las voces incluidas en el apartado <i>Diccionario</i> .....	260
Tabla 20. Relación de los tiempos verbales tratados en las lecciones del <i>Método práctico</i> .....	262
Tabla 21. Vida editorial de la obra de Odón Fonoll .....	267
Tabla 22. Contenidos léxicos tratados en las lecciones de la <i>Clave gramatical</i> (1874: 199-200) .....	272
Tabla 23. Destinatarios, usuarios y planos lingüísticos que se conciben para los volúmenes de <i>El auxiliar del maestro catalán</i> .....	289
Tabla 24. Contenido léxico y gramatical que se encuentra en el <i>Diccionario</i> de las lecciones de <i>El auxiliar del maestro catalán</i> .....	291
Tabla 25. Tiempos verbales tratados en la <i>Conjugación</i> .....	292
Tabla 26. Ediciones de la <i>Primera Parte</i> de <i>El auxiliar del maestro catalán</i> .....	304
Tabla 27. Ediciones de la <i>Segunda Parte</i> de <i>El auxiliar del maestro catalán</i> .....	305
Tabla 28. Ediciones publicadas de la <i>Primera y Segunda Parte</i> de <i>El auxiliar del maestro catalán</i> .....	305
Tabla 29. Etapas de la ortografía catalana en <i>El auxiliar del maestro catalán</i> (Gallardo 2019a) .....	311
Tabla 30. Modificaciones en los títulos de los epígrafes en la <i>Primera Parte</i> de <i>El auxiliar del maestro catalán</i> .....	312
Tabla 31. Contenidos de cada capítulo de la <i>Explicación é instrucciones acerca el uso del Método práctico</i> (1870).....	342
Tabla 32. Estructura y contenidos de la obra de Torelló .....	346
Tabla 33. Lecciones y contenidos generales de la obra de Torelló.....	346
Tabla 34. Orden de los apartados de las lecciones en el <i>Método práctico racional</i> .....	347
Tabla 35. Años de publicación de las ediciones del <i>Método práctico racional</i> de Torelló.....	354
Tabla 36. Vida editorial del <i>Método práctico racional</i> de Torelló.....	354

Tabla 37. Disposición y contenidos en las dos partes de la obra de Brosa (1872).....	377
Tabla 38. Comparación entre los diálogos de Chantreau y de Brosa .....	381
Tabla 39. Comparación de la sección <i>Para la despedida</i> en Chantreau y Brosa.....	383
Tabla 40. Vida editorial de la <i>Guia del instructor catalán</i> de Mariano Brosa.....	385
Tabla 41. Campos semánticos que se presentan en las lecciones de <i>El libro del estudioso catalán</i> ...	397
Tabla 42. Tiempos verbales en cada lección de <i>El libro del estudioso catalán</i> .....	398
Tabla 43. Ámbitos designativos recogidos en la relación léxica de Artizà (1880) .....	410
Tabla 44. Estructura y frecuencia de los lemas incluidos en la relación léxica de Artizà (1880)..	411
Tabla 45. Contenidos gramaticales que se tratan en cada sección de la obra de Artizà (1880)....	411
Tabla 46. Géneros textuales que Durán propone para su traducción en la obra (1881).....	426
Tabla 47. Clasificación de los adverbios en la obra de Durán (1881) .....	432
Tabla 48. Contenidos gramaticales tratados en cada lección de la obra de Sala (1888).....	440
Tabla 49. Voces en cada sección del apéndice léxico de Sala (1888).....	449
Tabla 50. Contenidos de las lecciones en la Gramática catalana (1889) de Sala.....	453
Tabla 51. Obras de Abella.....	463
Tabla 52. Secciones en la <i>Colecció de noms catalans traduhits al castellà</i> (1897) .....	466
Tabla 53. Ediciones publicadas por décadas de las obras analizadas .....	479
Tabla 54. Contenidos de las obras .....	511
Tabla 55. Denominaciones de las secciones en Fonoll, Genís, Torelló, Brosa y Trauque .....	513

## ABREVIATURAS Y SIGLAS EMPLEADAS

<b>AHCB</b>	Arxiu Històric de la Ciutat de Barcelona	<b><i>El Clamor</i></b>	<i>El Clamor del Magisterio</i>
<b>BC</b>	Biblioteca de Catalunya	<b><i>El Monitor</i></b>	<i>El Monitor de Primera Enseñanza</i>
<b>BDH</b>	<i>Biblioteca Digital Hispánica</i>	<b>EUIEA</b>	<i>Enciclopedia universal ilustrada europeo-americana</i>
<b>BDLC</b>	<i>Bolletí del Diccionari de la Llengua Catalana</i>	<b>GRAE</b>	<i>Gramática de la lengua castellana</i>
<b>BICRES</b>	<i>Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español</i>	<b>RAE</b>	Real Academia Española
<b>BMVB</b>	Biblioteca-Museu Víctor Balaguer	<b>SBAI</b>	Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción
<b>BNE</b>	Biblioteca Nacional de España	<b>UAB</b>	Universitat Autònoma de Barcelona
<b>BPESB</b>	Biblioteca Pública Episcopal del Seminario de Barcelona	<b>UB</b>	Universitat de Barcelona
<b>BVFE</b>	<i>Biblioteca Virtual de la Filología Española</i>	<b>UVA</b>	Universidad de Valladolid
<b>DRAE</b>	<i>Diccionario de la lengua castellana</i>	<b>UVic</b>	Universitat de Vic

# ADVERTENCIAS

Siempre que ha sido posible se ha hecho uso de fuentes primarias, esto es, contemporáneas al siglo XIX. Así, toda la documentación consultada, ya sea prensa, textos legislativos, gramáticas, manuales escolares, discursos, memorias, actas de congresos pedagógicos, necrológicas o diccionarios, aparece citada según consta en los originales. En los casos excepcionales en los que no ha sido posible encontrar la fuente original, se ha citado indicando las fuentes de extracción del material con el correspondiente *apud*.

En lo que concierne a la ortografía, se han respetado las grafías —tanto de la lengua catalana como de la lengua española—, la acentuación, la puntuación y las mayúsculas originales propias de las fuentes primarias.

En el presente trabajo se han empleado como sinónimos los glotónimos *castellano* y *español*, atendiendo a la novena acepción de *castellano* incluida en la última edición del *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española, que reza así: «9. m. Lengua española, especialmente cuando se quiere distinguir de alguna otra lengua vernácula de España» (*DLE*, en línea, *s. v. castellano*).

En el texto, en las citas literales, en las paráfrasis y en las remisiones a otros trabajos se usa solamente, en el caso de los autores españoles, el primer apellido. Existen dos excepciones: cuando el primer apellido es un patronímico (por ejemplo, Álvarez, Fernández, García, Rodríguez, Sánchez) y cuando dos autores comparten el mismo primer apellido (como Comas i Güell, Comas i Pujol y Comas Rubí o Delgado Criado y Delgado León). Sin embargo, en el listado completo de referencias bibliográficas se citan los dos apellidos.

# RESUMEN

La presente tesis doctoral examina cómo se desarrolló la enseñanza del castellano en Cataluña en el siglo XIX a través los manuales escolares bilingües en catalán y en castellano para la enseñanza de esta que se destinaban a las escuelas catalanas. El objetivo es triple: recopilar estas fuentes primarias, contextualizarlas y analizarlas desde el marco teórico y metodológico de la historiografía lingüística (Swiggers 1984, 2004, 2009, 2012; Zamorano 2008, 2017). Por este motivo, se ha constituido una *serie textual* (Haßler 2002; Zamorano 2013, 2017, 2020; Gaviño 2018, 2020a) que, según los criterios fijados (cronológico, geográfico, finalidad, textual, materia, lingüístico, nivel educativo y destinatarios), comprende las obras escolares de Jaime Costa (1827), Luis Bordas (1828), Lorenzo de Alemany (1842), Odón Fonoll (1862), Salvador Genís (1869), Ramon Torelló (1870), Mariano Brosa (1872), Lorenzo Trauque (1875), Gregorio Artizà (1880), Luis Durán (1881), Bartolomé Sala (1888) y Buenaventura Abella (1897).

En consonancia con estos objetivos, la tesis se divide en tres bloques principales. En primer lugar, se examina el contexto en que surgen los manuales, exponiendo los principales acontecimientos históricos y políticos que tuvieron lugar en España y en Cataluña en el siglo XIX, haciendo hincapié en cómo se configuró el Estado moderno, en cómo se impulsaron medidas unificadoras en el conjunto del territorio y en cómo este proceso repercutió en el plano lingüístico y educativo (*cf.* capítulo 1). En segundo lugar, se detalla el proceso de selección del corpus de libros escolares bilingües y se exponen las bases teóricas y metodológicas de la historiografía lingüística, marco disciplinar en el que se inserta el análisis posterior (*cf.* capítulo 2). En tercer lugar, las doce obras se estudian desde una doble perspectiva: por una parte, se ofrece un examen individual de cada una atendiendo a los parámetros de biobibliografía del autor, paratextos, estructura y contenidos, instrucciones de uso, ediciones y recepción crítica. Por otra parte, se presenta un análisis en conjunto, donde todas ellas se contrastan con la finalidad de evaluar las semejanzas y las diferencias entre los autores y sus propuestas didácticas y metodológicas (*cf.* capítulo 3).

Esta tesis supone, pues, una aportación a la historia de la enseñanza lingüística en la Cataluña del siglo XIX, arrojando luz sobre cómo se concibió y las particularidades que presentaba la enseñanza del castellano, una lengua que no era la propia del alumnado de Cataluña, mediante un procedimiento específico, las prácticas bilingües, una solución pedagógica por la que apostaron algunos maestros para cumplir con la legislación educativa vigente en ese momento.

# ABSTRACT

The purpose of this doctoral thesis is to examine how Spanish was taught in the 19<sup>th</sup> century in the schools of Catalonia through a detailed study of bilingual schoolbooks in Catalan and Spanish aimed at teaching the latter. Three main objectives have been established: to gather the primary sources, to contextualize them, and to analyse them following the theoretical and methodological framework of Historiography of Linguistics (Swiggers 1984, 2004, 2009, 2012; Zamorano 2008, 2017). Therefore, we have constituted a *textual series* (Haßler 2002; Zamorano 2013, 2017, 2020; Gaviño 2018, 2020a) based on a chronology, geography, purpose, type of text, subject, language, level, and recipients parameter, which includes the schoolbooks by Jaime Costa (1827), Luis Bordas (1828), Lorenzo de Alemany (1842), Odón Fonoll (1862), Salvador Genís (1869), Ramon Torelló (1870), Mariano Brosa (1872), Lorenzo Trauque (1875), Gregorio Artizà (1880), Luis Durán (1881), Bartolomé Sala (1888), and Buenaventura Abella (1897).

The thesis is divided into three sections, according to the objectives. First, we delve into the context in which the schoolbooks appear, offering an overview of the historical and political events that took place in Spain and Catalonia during the 19<sup>th</sup> century. We emphasize how the modern State was built, how measures geared towards national unity were promoted, and how this process impacted on a linguistic and education level (*cf.* chapter 1). Second, we discuss how the schoolbook corpora were selected, as well as the theoretical and methodological basis of Historiography of Linguistics (*cf.* chapter 2). Third, the twelve schoolbooks are approached from two different perspectives. On the one hand, these have been examined individually, studying the bio-bibliography of each author and the paratexts, structure, contents, instructions, editions, and reception of each book. On the other hand, they have also been considered together to judge the singularities or attachment to tradition of each author and their didactic and methodological proposals (*cf.* chapter 3).

This doctoral thesis contributes to the history of language teaching in Catalonia in the 19<sup>th</sup> century, shedding light on how the teaching of Spanish was conceived and the particularities that it presented, as it was not a familiar language to Catalan students, through the bilingual method, a pedagogical solution sought by some teachers to comply with the current legislation at that time.

# **I. INTRODUCCIÓN**



# INTRODUCCIÓN

La investigación que sustenta esta tesis doctoral tiene como objetivo prioritario el estudio de la enseñanza del castellano en Cataluña en el siglo XIX a través de los manuales escolares que contienen la lengua catalana y la lengua española. Las fuentes primarias sobre las que se basa el análisis desarrollado se erigen en testimonio de los procedimientos bilingües que empleó un sector del magisterio en el siglo XIX para hacer frente al hecho diferencial que suponía la enseñanza de la lengua oficial, el castellano, cuyo desconocimiento era mayoritario entre el alumnado catalán. Denota esta acción, pues, una respuesta al contexto lingüístico en que se inserta la aparición de estos textos escolares, marcado por un progresivo desplazamiento en los usos lingüísticos de los catalanohablantes en favor del castellano. En definitiva, la publicación de estas obras escolares bilingües, ya sea obras publicadas por primera vez o sus ediciones sucesivas, constituyen el reflejo de cómo se reguló desde los entes de poder la lengua que tenía que emplearse en las escuelas y su impacto en la configuración de los libros que debían usar los maestros en sus clases para enseñar el castellano ante un público que apenas lo conocía.

Supone la presente tesis doctoral, de este modo, una aportación a la historiografía lingüística, en tanto que las fuentes en las que se basa el análisis se ocupan de la enseñanza lingüística y se proponían enseñar correctamente la lengua castellana o su gramática a un público escolar. De hecho, las ideas y las obras lingüísticas del eje temporal y geográfico en que se insertan, España en el siglo XIX, no han empezado a ser exploradas en profundidad hasta las últimas décadas —quizás por tratarse de una diacronía demasiado *cercana*, como describen Buzek y Šinková (2015a y 2015b)—, con la publicación de monografías sobresalientes como la de Jenny Brumme (1997), *Spanische Sprache im 19. Jahrhundert. Sprachliches Wissen, Norm und Sprachveränderungen*, y de volúmenes como los coordinados por Javier Villoria en 2011, *Historia de las ideas lingüísticas. Gramáticas, diccionarios y lenguas (siglos XVIII y XIX)*; por Alfonso Zamorano en 2012, *Reflexión lingüística y lengua en la España del siglo XIX. Marcos, panoramas y nuevas aportaciones*; o por Manuel Rivas y Victoriano Gaviño en 2020, *Creencias y actitudes ante la lengua en España y América (siglos XVII y XIX)*.

Estos hitos que aportan visiones globales sobre este periodo han ido acompañados por obras señeras que arrojan luz sobre fuentes lingüísticas canónicas, como las de Martínez Alcalde (2010), Gaviño (2022), Terrón (2022) para la ortografía; Clavería y Freixas (2018), Clavería (2016), Peña Arce (2019), Blanco y Clavería (2021) para la lexicografía académica; y Calero Vaquera (1986),

Gómez Asencio (1981, 1985, 2011) para la gramática (*cf.* Martín Camacho 2016; Martínez Gavilán 2016; Fernández de Gobeo 2021a). Por la afinidad temática con este trabajo, cabe reparar en que los estudios que han atendido a la corriente didáctica de la enseñanza del español en España han vivido un incremento en las últimas décadas, con las valiosas contribuciones de Martínez Navarro (1996), Calero Vaquera (1997, 2004a, 2015-2016), Martínez Marín (1999), García Folgado (2002, 2004a, 2006a y b, 2007, 2010, 2013, 2014), Swiggers (2010), Garrido (2012), Encinas (2016) y Fernández de Gobeo (2018).

Estos avances en el campo de la historiografía lingüística también han ido acompañados con una mayor atención a esta centuria desde los estudios de historia de la lengua española, especialmente desde que se ha puesto en valor la trascendencia del siglo XIX como uno de los periodos constitutivos en la evolución del español en publicaciones como las de Abad (1985), Fries (1989), Brumme (1997), Melis, Flores y Bogard (2003), Ramírez Luengo (2012), Melis y Flores (2015a y 2015b), Buzek y Šinková (2015a y 2015b), Carpi y García (2017), López Serena *et al.* (2020) y Carrasco (2022).

Desde la historia de la educación y específicamente en lo que se refiere a la enseñanza de las lenguas en las coordenadas territoriales catalanas, ha predominado el interés por los distintos intentos de relegar el catalán de las aulas, como se observa en Ferrer i Gironès (1985), Calafat (1991), Marquès (2014), Pagès (2015), Alomar (2017), Mayans (2019), Pla i Boix (2019), Gomà (2020), Pujol (2019, 2022) y Sureda (2022). Puede entreverse, entonces, que esta mirada atenta al impacto de la legislación y las medidas represivas ha dejado hasta cierto punto de lado la consideración acerca de cómo se intentó enseñar la lengua castellana a unos destinatarios que en su mayoría la desconocían o que, si lograban comprenderla mínimamente por su cercanía lingüística con el catalán, apenas sabían comunicarse en ella.

Pese a ello, se dispone de trabajos pioneros como los de Galí (1969), Verrié (1981), Monés (1984a), Pueyo (1996) y Pujol (1998), en los que se exponen de forma panorámica los mecanismos a través de los cuales se introdujo el bilingüismo en las escuelas catalanas del siglo XIX y la respuesta en forma de textos escolares para hacer frente a la enseñanza de ambas lenguas. De modo particular, las aportaciones de Solà (1984) y de Ginebra (2009: 16-20) han considerado las dificultades que suponía para los catalanes el hecho de recibir todas las clases en castellano y los modos a través de los que los maestros intentaron paliar la situación. Uno de los procedimientos didácticos que mayor atención ha recibido ha sido el fundamentado en las prácticas bilingües, es decir, partir del catalán, la lengua conocida por los alumnos, como puente para llegar al castellano, el idioma nuevo que estaban aprendiendo. Esta cuestión también ha sido

tratada por Rincón Igea (1984, 1999) al analizar en detalle los aportes del pedagogo Agustí Rius, firme partidario del bilingüismo en la escuela catalana decimonónica.

Sin desdeñar la importancia de estas contribuciones, todavía es necesario seguir dilucidando cómo se enseñaba el castellano en la Cataluña del siglo XIX (Pueyo 1996: 96; Galindo *et al.* 2021: 29) y, en especial, los materiales y los recursos que se usaban para tal fin. Las obras escolares utilizadas en este periodo para la enseñanza del castellano a los alumnos catalanes no parecen haber resultado una de las fuentes predilectas para historiar la enseñanza lingüística en Cataluña en el siglo XIX, si bien no se han desatendido completamente. Por ejemplo, se han publicado trabajos compiladores y panorámicos que dan a conocer algunos de los títulos de obras escolares que son fuentes de esta investigación, como *Aportació per a una bibliografia pedagògica catalana del segle XIX* de González Agàpito (2004), *La resistència escolar catalana en llibres (1716-1939)* de Rosa Mut y Teresa Martí (1981), el capítulo «El libro escolar en catalán» en la *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* de González Agàpito y Marquès (1997) y las tareas de recopilación bibliográfica de materiales para la enseñanza del español publicados en Cataluña en el siglo XIX (gramáticas, diccionarios, ortografías, planes y reformas educativas y tratados de urbanidad) llevadas a cabo en el seno del proyecto *Diversidad lingüística en la enseñanza del español en Cataluña (s. XIX)* dirigido por la doctora Jenny Brumme en la Universitat Pompeu Fabra (*cf.* Brumme, en línea). Hay trabajos que se han ocupado aisladamente de algunos de los autores y de las obras que son objeto de estudio en esta tesis: García Aranda (2011) sobre Costa (1827), Poch (2017) sobre Bordas (1857), Gallardo (2019a, 2019b, 2021a) sobre Genís (1869) y Puigmalet (2014) sobre Abella (1897).

Ahondando en los manuales bilingües, tanto Monés (1984a: 76) como Solà (1984: 180) hacen referencia a los interrogantes acerca del desarrollo de las prácticas bilingües. En concreto, Solà (1984: 180) explicita la necesidad de atender a las obras escolares en catalán y en castellano para el aprendizaje de esta última en conjunto, al afirmar que «caldria fer una anàlisi més detinguda d'aquestes obres per poder veure amb més precisió en què s'assemblen i en què difereixen». Del mismo modo, M.<sup>a</sup> José García Folgado (2014: 64) subraya el «gran interés para la historia de la didáctica de la lengua en España analizar su presencia [del catalán] en la educación al margen de las disposiciones oficiales», por lo que parece de gran relevancia servirse de estas obras.

Las obras que se someterán a estudio son doce y todas ellas han sido seleccionadas porque cumplen con los criterios fijados y que se encuentran pormenorizados en el capítulo II (§ 2.1). En suma, deben tratarse de manuales escolares bilingües en catalán y en castellano en al menos alguno de los apartados, publicados en el siglo XIX, con la finalidad de enseñar el castellano y

destinados a las escuelas de Cataluña, tanto para maestros como para alumnos. Con la aplicación de estos criterios, los títulos elegidos son los siguientes: el *Compendio de gramática castellana, seguido de un prontuario de las voces más usuales en catalán y castellano* de Jaime Costa de Vall (1827), el *Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana, ó sea ensayo sobre la traducción del catalan al castellano* de Luis Bordas (1828), los *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud* de Lorenzo de Alemany (1842<sup>4</sup>), el *Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña* (1862) de Odón Fonoll (1862), *El auxiliar del maestro catalán* (1869) de Salvador Genís (1869), el *Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano* de Ramón Torelló (1870), la *Guia del instructor catalán ó método teórico-práctico de gramática castellana para el uso de las escuelas de Cataluña* de Mariano Brosa (1872), *El libro del estudioso catalán ó Método práctico para aprender sin fastidio la lengua castellana* de Lorenzo Trauque (1875), la sección «Gramática» de *Escuela popular, ó sea, lectura, escritura, gramática, aritmética, agricultura, geografía è historia* de Gregorio Aritzà (1880<sup>2</sup>), los *Temas para ejercitarse en la traducción del catalan al castellano, de suma utilidad para las escuelas del principado de Cataluña* de Luis Durán (1881), las *Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana para uso de las escuelas y colegios de ambos sexos* de Bartolomé Sala (1888) y la *Colecció de noms catalans tradubits al castellà* de Buenaventura Abella (1897).

Esta tesis doctoral ha perseguido tres propósitos generales. Como primer objetivo, se han recopilado los materiales didácticos bilingües en catalán y en castellano que se usaron en las escuelas de Cataluña para la enseñanza del castellano en el siglo XIX. Para ello, ha sido preciso establecer unos criterios de selección sólidos que permitieran responder a las preguntas de investigación planteadas y verificar o refutar las hipótesis de partida, vaciar las principales fuentes historiográficas pertenecientes a la tradición hispánica, localizar las obras en los principales archivos y bibliotecas estatales, así como en repositorios en línea, e incluir o descartar las obras consultadas según los parámetros fijados.

El segundo fin ha sido el de reconstruir el contexto histórico, lingüístico y educativo en que se inserta la elaboración de las obras escolares bilingües, para evaluar en primer lugar en qué medida los sucesos históricos, políticos, sociales y económicos influyen en la configuración del Estado moderno español y, en especial, en Cataluña en el siglo XIX; en segundo lugar, para trazar una visión histórica de los usos lingüísticos y sociales del catalán y del castellano en Cataluña, así como las transformaciones vividas en el siglo XIX; en tercer lugar, para conocer el panorama de la educación en el siglo XIX, haciendo hincapié en los aspectos relativos a la enseñanza de la lengua castellana; y, en cuarto lugar, para delimitar las posturas existentes entre el magisterio catalán y español ante la enseñanza del castellano en Cataluña.

La tercera de las intenciones ha sido la de describir e interpretar los materiales didácticos bilingües publicados para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña durante el siglo XIX desde los presupuestos teóricos y metodológicos de la historiografía lingüística. En este sentido, se ha buscado aportar datos biográficos de los autores de las obras para advertir su relación con la lengua castellana y su enseñanza, así como las motivaciones para su elaboración, reconstruir la historia y la vida editorial de las obras a través de las distintas ediciones documentadas, examinar la estructura externa e interna de las obras y determinar su relación con la tradición precedente, identificar la base metodológica en la que se sustenta la enseñanza del castellano para los alumnos en las escuelas catalanas del siglo XIX, situar los planteamientos de las obras en relación con las corrientes didácticas y metodológicas europeas y del ámbito hispánico del siglo XIX y anteriores, examinar la aparición y el tratamiento de los fenómenos del castellano de Cataluña, determinar cómo se empleaban las obras en las aulas y, por último, evaluar la recepción de las obras en el contexto catalán y español del siglo XIX, así como en la actualidad.

Con ello, se pretende responder a los interrogantes que plantea la enseñanza del castellano en las escuelas de Cataluña en el siglo XIX y, sobre todo, dilucidar cómo eran los manuales didácticos que se emplearon para tal fin, las lenguas que contenían y la relación que se establecía en ellos. Se busca, asimismo, responder al porqué de la publicación de las obras bilingües o parcialmente bilingües, e indagar e interpretar los argumentos aludidos por los autores para su salida al mercado, cómo se justificaba la inclusión del catalán, la perspectiva didáctica y metodológica con la que se abordaba la enseñanza del castellano, los contenidos lingüísticos seleccionados y el lugar del catalán y lo que implicaba su presencia en el texto de las obras.

En consonancia con los objetivos que se acaban de exponer, se han planteado las siguientes hipótesis de partida:

H1. No es posible atender al estudio de las obras escolares bilingües en catalán y en castellano para la enseñanza de esta última lengua sin tener en cuenta el contexto histórico, lingüístico, educativo y editorial del que forman parte.

H2. El surgimiento de estas obras se vincula directamente al proceso de transformación de los usos lingüísticos vivido en Cataluña y que se consolidó a lo largo del siglo XIX, que comportó que la enseñanza de las primeras letras se desarrollara en una lengua ajena a los estudiantes.

H3. Las obras escolares bilingües en catalán y en castellano supusieron una innovación en el contexto editorial y educativo catalán.

H4. Los objetivos y las motivaciones de cada autor a la hora de confeccionar sus obras se vinculan con el grado de aparición del catalán en las páginas.

H5. La presencia del catalán en las obras escolares bilingües constituyó una estrategia para que esta lengua no desapareciera de las aulas.

H6. La formación pedagógica recibida por los autores en las escuelas normales los auxilió a la hora de sustentar metodológicamente sus obras.

El presente trabajo se estructura en torno a cuatro capítulos, cuya distribución se ha ordenado del siguiente modo para responder coherentemente a los objetivos, a las preguntas y a las hipótesis planteadas.

En el capítulo primero, «Historia, lengua y educación en la Cataluña en el siglo XIX», se aborda la situación en el territorio catalán en el siglo XIX desde tres ángulos distintos, pero a la vez complementarios e indispensables para comprender el surgimiento de las obras analizadas. En primer lugar, desde la historia externa, se presentan los principales acontecimientos histórico-políticos que tuvieron lugar en la España decimonónica, incidiendo en aquellos eventos de mayor relevancia para el desarrollo Cataluña, y que fueron cruciales para la creación del Estado moderno. En segundo lugar, desde la historia de la lengua catalana y castellana, se proporciona un panorama de la evolución en los usos de ambas lenguas a lo largo de la historia, con especial énfasis a la presencia y a los contextos de uso de ambos en Cataluña desde el siglo XV y el cambio de hábitos lingüísticos entre la población catalana en el siglo XIX. En tercer lugar, desde la historia de la educación y de la historia de la enseñanza del español, se da a conocer cómo se construyó el sistema nacional de enseñanza en España, prestando especial atención a la legislación en materia educativa que se promulga en la primera mitad de la centuria. De igual forma, se hace hincapié en el proceso de introducción del castellano en el sistema educativo decimonónico en Cataluña, aludiendo a las dificultades que comportó y a las posturas existentes entre el magisterio ante este hecho: mientras que unos u otros abogaban por una enseñanza íntegra en castellano o en catalán, una tercera corriente defendió el uso de ambas para facilitar el aprendizaje de la lengua oficial, el castellano.

El capítulo segundo, «Metodología», se articula alrededor de la base teórica y metodológica sobre la que se ha sustentado la presente investigación. Por una parte, se detalla el proceso de selección y consulta de las doce obras estudiadas, pormenorizando los criterios que han regido la selección de las obras, las fuentes que se han vaciado, las obras finalmente consideradas y aquellas descartadas y la localización donde se hallan. Por otra parte, se exponen allí las bases teóricas y metodológicas de la historiografía lingüística, disciplina en la que se enmarca el análisis llevado a cabo en el capítulo tercero. Además, se aclara el proceso de realización del análisis parámetro por parámetro, incidiendo en la elaboración de las biobibliografías de los autores y en cómo se ha abordado el estudio de los paratextos, del género, de la estructura, de los contenidos, de las ediciones y de la recepción crítica de cada una de las obras.

El tercer capítulo, «Los manuales escolares bilingües para la enseñanza del castellano en Cataluña del siglo XIX: análisis historiográfico», comprende la descripción y pertinente contextualización e interpretación de los doce manuales y constituye la contribución original de la tesis. Se presenta allí una doble perspectiva de análisis de las obras: en primer lugar, se ofrece un examen individual de cada una de las obras tratando datos biobibliográficos de los autores, los paratextos, la estructura y los contenidos, las instrucciones de uso, las ediciones y su recepción crítica. En segundo lugar, se ofrece un análisis en conjunto, donde todas ellas se contrastan con la finalidad de evaluar las semejanzas y las diferencias entre los autores y sus propuestas materializadas en sus libros escolares bilingües.

Por último, en el cuarto capítulo, «Conclusiones», se recapitulan los principales resultados obtenidos tras desarrollar la investigación, las contribuciones que esta ha supuesto a los ámbitos de la historia de las lenguas catalana y castellana y a la historiografía lingüística, y las líneas de estudio que se abren a partir de este trabajo.

En definitiva, esta tesis pretende ser una importante contribución a la historia de la enseñanza lingüística en la Cataluña del siglo XIX arrojando luz sobre cómo se concibió y qué particularidades tenía la enseñanza de una lengua que no era la propia del alumnado de Cataluña, mediante un procedimiento específico, las prácticas bilingües; se pretende también examinar los manuales escolares que se publicaron bajo esta concepción metodológica y ponderar la repercusión de estos procedimientos en la estructura y los contenidos lingüísticos de las obras.

**I. HISTORIA, LENGUA Y EDUCACIÓN EN  
LA CATALUÑA DEL SIGLO XIX**



# CAPÍTULO I. HISTORIA, LENGUA Y EDUCACIÓN EN LA CATALUÑA DEL SIGLO XIX

## 1. INTRODUCCIÓN

Es en el siglo XIX cuando se publican los manuales escolares bilingües en catalán y en castellano que son objeto de análisis en el capítulo III de esta tesis doctoral. Resulta imprescindible un examen atento al contexto en que surgen, no solo para rehuir de valoraciones anacrónicas, sino también para comprender la conjunción de factores —lingüísticos y extralingüísticos— que conducen a los autores a publicar sus textos. Se parte para ello de un marco de interpretación concreto: el proceso de construcción y consolidación del Estado moderno que favoreció la centralización y la homogeneización político-administrativa, territorial, económica, educativa, cultural y lingüística, entre otras, en el seno de la sociedad española del siglo XIX. Teniendo esto en cuenta, se han seleccionado tres facetas de la realidad poliédrica que conforma la España decimonónica por su relevancia para comprender por qué surgen las obras estudiadas.

Así, el presente capítulo se articula alrededor de tres bloques interdependientes: en primer lugar, se exponen los principales acontecimientos históricos y políticos que tienen lugar en España y en Cataluña en el siglo XIX (§ 2.), haciendo hincapié en cómo se configura el Estado moderno y en cómo se impulsan medidas unificadoras en el conjunto del territorio. Su repercusión en el plano lingüístico y educativo se trata en los siguientes apartados. En segundo lugar, se describe el contexto lingüístico del momento —realizando también un recorrido histórico—, incidiendo en las relaciones entre el catalán y el castellano y en los cambios en los hábitos de uso lingüísticos entre los catalanes, con la progresiva difusión del castellano en el siglo XIX a través, entre otros factores, de la escolarización (§ 3.). En tercer lugar, se proporcionan las claves de la configuración del sistema educativo español en el siglo XIX y se clarifica cómo se comenzó a enseñar el castellano en las escuelas de Cataluña, las dificultades que ello comportó y las soluciones aportaron los maestros (§ 4.).

## 2. CONTEXTO HISTÓRICO<sup>1</sup>

La España del siglo XIX atravesó una serie de cambios profundos que entrañaron la ruptura con las formas de poder y con la estructura social propias del Antiguo Régimen y la construcción de un Estado moderno sobre una base liberal. El nuevo régimen defendía, a grandes rasgos, la separación de los poderes ejecutivos, legislativos y judiciales y la soberanía en manos de la ciudadanía, que pasaría a organizarse en una sociedad de clases y a contar con nuevas libertades y derechos individuales. La instauración del liberalismo chocó con el recelo de la monarquía y de algunos de sus partidarios, puesto que entendían que se suprimía el control y la influencia que hasta entonces había recaído en la figura del rey. Así, a lo largo de esta centuria marcada por una continuada crisis política, se enfrentaron dos visiones muy diferenciadas de España, de su soberanía, de su organización administrativa y social y de su desarrollo económico, encarnadas, en un primer momento, por las disputas entre absolutistas y liberales y, más adelante, entre moderados y progresistas, y finalmente entre conservadores y liberales.

La crisis del Antiguo Régimen se sitúa en España en 1808 con el inicio de la guerra de la Independencia (1808-1814), según concuerdan varios estudiosos de la historia contemporánea (Carr 1968: 89; Fontana 2007: 8; Fuentes 2007: 9; Álvarez Junco 2001: 129; Pro 2019: 83). En esta contienda, España se sumó al Reino Unido y a Portugal para hacer frente a un enemigo común, Francia, a cuyas tropas se había autorizado en 1807 a cruzar el territorio español para que pudieran invadir el país luso. Esta intervención, sin embargo, resultó en la ocupación gala del territorio español y en la proclamación de José Bonaparte —hermano de Napoleón— como rey de España. La respuesta colectiva de la sociedad española no se hizo esperar: no solo se produjeron insurrecciones populares contra los franceses, sino también se alzaron juntas locales, provinciales y una nacional —la Junta Suprema Central y Gubernativa del Reino, en 1808— encargadas de asumir el poder ejecutivo y legislativo de España durante la ocupación. Esta unión de los españoles ante el adversario francés —convertida en mito a lo largo del siglo— supuso, a juicio de Álvarez Junco (2001: 226), el punto de arranque del nacionalismo español creado por los liberales para sostener la idea del Estado moderno y que potenciaba la idea de colectividad del pueblo español, pues «no era ya un gran héroe individual, un caudillo, sino el pueblo, la nación, quien había dirigido el proceso, mientras las élites corrompidas se habían entregado al francés».

---

<sup>1</sup> El marco histórico expuesto en este epígrafe solo pretende ofrecer una visión general de los principales acontecimientos históricos que tienen lugar en la España decimonónica y que ayudan a contextualizar el surgimiento de un sistema educativo nacional homogéneo y centralizado que dio lugar a la publicación de las obras analizadas en el capítulo III.

El órgano central se disolvió en 1810, dando lugar a la convocatoria en Cádiz de unas nuevas Cortes, encargadas de elaborar una constitución de orientación liberal que finalmente se aprobó el 19 de marzo de 1812 sobre la base de «división de poderes, limitación del poder real, unicameralidad y un sistema participativo basado en el sufragio universal indirecto» (Bahamonde y Martínez 1998: 60). Los principios soberanos e igualitarios de esta carta magna desarrollados en los 384 artículos eran de los más avanzados en Europa en ese momento —hecho que no estuvo exento de debate y ante el que los revolucionarios debieron realizar algunas concesiones a la monarquía y a la religión, ambas indisolublemente unidas (Fuentes 2007: 30)—. Si bien la constitución de 1812 apenas tuvo algún alcance en el momento en que se aprobó, su importancia radica en que «fijó un programa de reformas necesarias que anunciaba los conflictos políticos e ideológicos que conmoverían a España en las décadas siguientes» (Fontana 2007: 68).

En 1814 se pactó la finalización del conflicto entre España y Francia mediante el Tratado de Valençay, que comportó la renuncia a la monarquía española de José Bonaparte, sustituido por Fernando VII. El retorno al trono de este monarca se tradujo en la vuelta al absolutismo, así como la represión de los liberales y de los afrancesados, quienes se vieron obligados a exiliarse al Reino Unido y a Francia (Fuentes 2007: 45). Otra de las consecuencias de la instauración del régimen fernandino fue, lógicamente, la derogación de la constitución de Cádiz por las libertades defendidas y que no encajaban con los valores tradicionales del absolutismo, pues restaban competencias soberanas que hasta el momento habían estado reservadas a la realeza. Durante estos años, la oposición liberal se reforzó, como se refleja en los sucesivos pronunciamientos que pretendían derrocar el poder monárquico, como por ejemplo los de Espoz y Mina en 1814; de Porlier en 1815; de Lacy, Milans y Torrijos en 1817; o de Riego en 1820 (*cf.* Comellas 1958). Precisamente esta última sublevación logró inaugurar una etapa de corte liberal, el Trienio liberal (1820-1823), con la restauración de la constitución de 1812, que Fernando VII se vio obligado a jurar y acatar. Este código jurídico fue ampliado con otras reformas, como la desamortización de los bienes de la Iglesia, la libertad de imprenta y la abolición de la Inquisición (Fontana 2007: 97-98).

En 1823, sin embargo, se produjo la entrada en España de los Cien Mil Hijos de San Luis, un cuerpo formado por soldados franceses y voluntarios españoles que defendían el sistema absolutista y cuyo objetivo era luchar contra la expansión del liberalismo en Europa temiendo que se imitara el modelo español, muy avanzado para la época (Fuentes 2007: 70). Tras esta intervención militar, en un periodo conocido como la Década ominosa (1823-1833), Fernando VII recuperó la autoridad y volvió a ejercer represión contra los liberales, muchos de los cuales se

vieron abocados de nuevo al exilio. Durante este lapso de tiempo también afloraron graves problemas económicos que acrecentaron el descontento contra la figura del monarca, a los que se sumó la insatisfacción de un sector extremista del absolutismo —los llamados *realistas*— por «el no cumplimiento del restablecimiento de todas las variables del cuerpo jurídico o institucional del absolutismo y determinadas promesas de 1823» (Bahamonde y Martínez 1998: 163), como la no restitución de la Inquisición (Pro 2019: 131-132). Tampoco hay que olvidar que entre 1808 y 1833 se independizaron gran parte de las colonias en América (*cf.* Fontana 2007: 106-114; Portillo 2017), hecho que hizo perder fuerza y restó todavía mayor credibilidad e influencia internacional a la monarquía.

En 1830, con el nacimiento de Isabel, hija de Fernando VII, el rey derogó la ley sálica para permitir que su hija accediera al trono en lugar de su hermano Carlos María Isidro. Tras la muerte de Fernando VII en 1833, se inició la regencia de María Cristina, viuda del rey, que se prolongó hasta la mayoría de edad de Isabel en 1843, adelantada a los trece años. Esta situación hizo estallar un pleito dinástico, las guerras carlistas, que enfrentaron a los partidarios de Isabel contra los defensores de Carlos durante gran parte del siglo (1833-1840, 1846-1849 y 1872-1876). En rigor, en el primer conflicto se confrontaban dos modelos políticos distintos: por una parte, los carlistas representaban las fuerzas contrarias al liberalismo y estos se oponían, por otra parte, a los isabelinos, aliados con los liberales (Carr 1968: 160).

A partir de 1833, con la regencia de María Cristina de Borbón, puede afirmarse según Pro (2019: 147) la instauración plena del liberalismo en España. En este sentido, la regente se encargó de nombrar a un gobierno presidido por Francisco Martínez de la Rosa —en sustitución de Francisco Cea Bermúdez— y de promulgar el Estatuto Real de 1834, texto donde se fijaba la creación de una forma de gobierno bicameral, dividida en el Congreso y el Senado. El motivo que condujo a María Cristina a posicionarse al lado de los liberales fue, según sostienen Bahamonde y Martínez (1998: 197), que «empezó a cuajar la idea de que el sostenimiento de la Corona y la victoria en la guerra civil estaban asociadas a la instalación de un régimen representativo plenamente liberal y a la ampliación de sus bases sociales». Por tanto, el hecho de que tomara posición a favor de los liberales debe entenderse como una vía de supervivencia para seguir manteniéndose en el poder, por lo que también tuvo que hacer algunas concesiones para conservar su estatus, que se materializaron en la cesión a los liberales de parte de las competencias que habían sido exclusivas a la monarquía hasta el momento.

La inestabilidad en el plano político marcó los años de la primera guerra carlista (1833-1840). En 1835, la regente volvió a encargar la formación de un gobierno liberal, esta vez a Juan Álvarez

Mendizábal, político conocido por impulsar la desamortización de las tierras y bienes clericales para saldar la deuda nacional, motivo por el cual fue destituido un año más tarde. En estas circunstancias el liberalismo empezó a evidenciar fracturas ideológicas y se bifurcó en dos tendencias, los progresistas y los moderados, los dos grupos acapararían el escenario político a partir de ese momento (Carr 1968: 162; Bahamonde y Martínez 1998: 199). En 1836 se produjo el motín de la Granja de San Ildefonso, con el que los progresistas llegaron al poder y restablecieron la constitución de 1812. El nuevo gobierno, presidido por José María Calatrava entre 1836 y 1837, llevó a cabo una reforma agraria, suprimiendo el régimen señorial imperante en el Antiguo Régimen y estimulando la desamortización (Fontana 2007: 176-183), hecho que debía revertir en beneficio para el Estado. En 1837 se promulgó una nueva constitución progresista, que pretendía actualizar la carta magna de 1812 y que a su vez recogía algunas propuestas de los liberales moderados. En los años siguientes, progresistas y moderados se fueron alternando en el poder.

Isabel II finalmente accedió al trono al ser declarada mayor de edad en 1843 con trece años. Este hecho coincidió con la vuelta al poder de los moderados, que en 1845 proclamaron una nueva constitución. Durante la Década moderada (1844-1854), la voluntad del gobierno fue fomentar la centralización porque se consideraba urgente para «completar la inacabada tarea de construcción del Estado liberal» (Bahamonde y Martínez 1998: 241). En realidad, lo que resultaba indispensable para los liberales era, como apunta Álvarez Junco (2001: 535), buscar las vías necesarias para dar una imagen de unidad sobre la que sentar la idea de una nación colectiva y compartida entre todos los españoles, atendiendo al principio de igualdad entre toda la ciudadanía. Por ello, se impulsaron distintas acciones homogeneizadoras. Estas abarcaron un plano no solo político-administrativo —como la reorganización de la administración local, plasmada en ley en 1845, la conformación de cuerpos de trabajadores funcionarios del Estado (Bahamonde y Martínez 1998: 261-265), la dotación de recursos a Madrid para ser la capital de la nación y centro neurálgico de las instituciones políticas y administrativas (Pro 2019: 468-470)—, sino también jurídico —por ejemplo, se trabajó en la codificación de gran cantidad de leyes y se aprobó el Código Penal (1848) (Bahamonde y Martínez 1998: 269-272)—, territorial —la supeditación de las provincias (divididas en 1833) a un gobierno central, la construcción de la red ferroviaria y el sistema de carreteras para evitar la fragmentación del territorio— y económico —la reforma tributaria de Alejandro Mon (1845), que logró un sistema fiscal unificado (a excepción de las provincias vascas y de Navarra) (Bahamonde y Martínez 1998: 265-268)—; también se produjo en este momento la creación del cuerpo de la Guardia Civil (1844), la consolidación de un ejército para que el Estado tuviera control por todo el territorio y la configuración de un sistema nacional de enseñanza, con el fin de transmitir el ideario nacional así como la difusión de

la lengua española (Pro 2019: 518-519). Pese a la voluntad unificadora que subyacía a estas reformas, la falta de recursos y la escasa legitimidad del gobierno mermó su grado de aplicación (Álvarez Junco 2001: 540).<sup>2</sup>

Entre 1854 y 1856, en lo que se conoce como Bienio progresista, los progresistas volvieron al poder. Introdujeron medidas para «reorientar la economía» (Bahamonde y Martínez 1998: 314), que contribuyeron a aminorar la deuda pública, como la desamortización de Madoz en 1855, mediante la cual se pusieron a la venta miles de hectáreas de tierras en el Estado, cuyos beneficios se usaron para impulsar la creación de la red ferroviaria (Bahamonde y Martínez 1998: 324-327; Fontana 2007: 291).<sup>3</sup> Pese a ello, el territorio español continuaba sumido en una gran crisis económica, resultado de las guerras durante las primeras décadas del siglo, de la pérdida de las colonias americanas y del escaso desarrollo de la industrialización —a excepción de Cataluña y el País Vasco— (*cf.* Nadal i Oller 1975). En consecuencia, la sociedad empezaba a mostrar signos de un gran descontento, como se desprende de las primeras muestras del desarrollo del movimiento obrero y de la convocatoria de la primera huelga general, que tuvo lugar en Cataluña en 1855, en la que se reivindicaba, entre otras mejoras laborales, la libertad de asociación. Las huelgas se fueron repitiendo como mecanismo de presión y de reivindicación de los derechos laborales, que en la segunda mitad de la centuria se materializó en el asociacionismo, en el anarquismo y en el socialismo. Esta inestabilidad económica y social se tradujo en una sucesión de distintos gobiernos entre las dos fuerzas políticas dominantes, en los cuales cada vez más se fue limitando el poder a los progresistas (Carr 1968: 284) y se hacía patente «una tendencia acusada al inmovilismo con nulas respuestas acomodantes al conjunto de demandas sociales» (Bahamonde y Martínez 1998: 526).

La combinación de la inconstante situación política, económica y social fue la que generó el clima oportuno para que, en septiembre de 1868, tuviera éxito el pronunciamiento militar del almirante Juan Bautista Topete en Cádiz, que acabó por convertirse en un movimiento insurrecto replicado por toda España. Este alzamiento, la Revolución de septiembre o la Gloriosa, comportó el fin del reinado de Isabel II, quien acabó exiliándose en Francia. Según la interpretación de Fontana (2007: 354-355), las aspiraciones de este levantamiento no solo buscaban «acabar con el bloqueo

---

<sup>2</sup> Además, como señala Álvarez Junco (2001: 542), las mismas élites intelectuales que se encargaban de construir y configurar el Estado, en teoría en pro del conjunto de la ciudadanía, se beneficiaban de ello: «en el caso español, aquellos cuerpos consagran sus principales esfuerzos a la creación o el mantenimiento de servicios para los ciudadanos; más bien parece que la burocracia se utilizó por las clases medias-altas en servicio propio, como fuente de rentas e influencias para su entorno familiar y social».

<sup>3</sup> Hasta el momento, solamente se contaba con las líneas que unían Barcelona con Mataró, Madrid con Aranjuez, Sama con Langreo y Valencia con Xàtiva (Fontana 2007: 291).

del sistema parlamentario que impedía el acceso al poder de los progresistas», sino también «implantar unas medidas de urgencia para resolver la mala situación económica, en particular la de las empresas ferroviarias».

En este contexto de revolución se inició el Sexenio democrático (1868-1874), una época en la que, empleando palabras de Bahamonde y Martínez (1998: 540), se pretendió «diseñar la democracia» con, por ejemplo, el sufragio universal masculino y con un potenciamiento de las libertades (de imprenta, de culto, etc.), plasmadas en la nueva constitución de 1869. Pese a ello, fueron unos años de gran inestabilidad: no solo se nombró rey al italiano Amadeo I de Saboya —cuyo reinado no duró más de dos años (1871-1873)—, sino que justo después se proclamó la Primera República (1873). Los sucesivos gobiernos también fueron efímeros, debido a conflictos nacionales —como las insurrecciones carlistas en Cataluña, el País Vasco y Navarra (*cf.* Rodríguez Gómez 2004), los alzamientos cantonalistas, que pretendían fragmentar el país en cantones y organizar el sistema desde abajo hacia arriba (Bahamonde y Martínez 1998: 594-597) y el auge del movimiento obrero (*cf.* Olaya 1994)— y exteriores —como las sublevaciones en Cuba para lograr su autonomía (Hammett 1998: 395)—. Por medio del pronunciamiento del militar Arsenio Martínez Campos se puso fin a este periodo republicano y democrático. En diciembre de 1874 se proclamó rey de España a Alfonso XII, hijo de Isabell II.

La restauración monárquica —con Alfonso XIII desde 1874 hasta su muerte en 1885, la regente María Cristina de Habsburgo hasta 1902 y Alfonso XIII a partir de entonces— fue pareja a la implantación de un nuevo sistema político basado, hasta 1898, en la alternancia de poder entre los dos partidos políticos principales: por un lado, Antonio Cánovas del Castillo representaba al partido conservador, mientras que, por otro, Práxedes Mateo Sagasta lideraba el partido liberal. De esta suerte, se consolidó un sistema basado en el bipartidismo que se sustentaba en el falseamiento y la corrupción electoral por medio de la figura de los caciques, quienes ejercían una notable influencia en sus municipios y decantaban los votos de la ciudadanía en la dirección establecida desde arriba. Como afirma Pro (2019: 616), a diferencia de las décadas precedentes, puede considerarse este como un periodo de relativo equilibrio en el plano político. Pese a esta aparente calma, no hay que olvidar que existían fuerzas políticas opositoras, como los republicanos, los anarquistas, los socialistas o los carlistas, quienes objetaban la falta de representación política y no compartían ni el funcionamiento ni las ideologías respaldadas desde el sistema de la Restauración (Canal y Duarte 2017: 611).

Otros acontecimientos que revisten especial importancia durante esta última etapa de la centuria es que tuvieron lugar varias insurrecciones en las últimas colonias españolas en Ultramar, esto es,

en Cuba, en Puerto Rico, en las islas Filipinas y en Guam. El resultado fue que estos territorios acabaron emancipándose de la metrópoli en 1898, tras la Paz de París. Esta derrota acarrió una crisis moral e ideológica en España y dio lugar a un movimiento regeneracionista que pretendía restablecer el orden social y político (*cfr.* Ruano 1999; Núñez 2017), pues se consideró que «era el Estado, eran el gobierno, la administración colonial, el Ejército, la armada y la diplomacia del Estado quienes habían provocado con sus errores e incapacidades la pérdida de las colonias» (Pro 2019: 666).

Por último, hay que advertir que, desde mediados de siglo, en Cataluña, en el País Vasco y en Galicia se empezaron a fraguar movimientos políticos regionalistas, cuyas primeras manifestaciones se basaban en el hecho diferencial de la identidad catalana, vasca y gallega respecto a la del resto del Estado. Este sentimiento nació ligado a un movimiento cultural y literario, la *Renaixença* en Cataluña, el *Rexurdimento* en Galicia o la recuperación de los *bertsolaris* vascos, que, en sintonía con la corriente del romanticismo, recuperaron y reivindicaron aquellos elementos populares que caracterizaban sendas regiones. Esta tendencia evolucionó hacia un plano político en Cataluña y en el País Vasco, pues, como recogen Balcells (1992: 34-36) y Álvarez Junco (2001: 595), el desarrollo socioeconómico e industrial de ambas regiones — particularmente en Barcelona y en Bilbao— contrastaba con la predominancia agraria y rural en el resto del Estado, hecho que comportó «que las zonas desarrolladas fueran islotes [...] que además no coincidían con el centro de decisión política» (Álvarez Junco 2001: 596); esto justifica por qué en Galicia el movimiento cultural no progresó al plano político. En consecuencia, Pro (2019: 672) señala que «seguir formando parte de España podía parecer menos atractivo que las promesas de una nueva nacionalidad» (*cfr.* Álvarez Junco 2016: 201-282). En Cataluña, por ejemplo, el Partido Republicano Democrático Federal recibió un gran apoyo entre el electorado catalán en los comicios de 1869, convirtiéndose en la fuerza política mayoritaria y mostrándose en contra del centralismo del Estado (Termes 1984: 15-61; Balcells 1992: 43-49).

Dentro del catalanismo político se distinguen dos corrientes mayoritarias en las últimas décadas de la centuria: una vertiente federalista y progresista y otra tendencia conservadora. Afín al federalismo hay que destacar la figura de Valentí Almirall, artífice del *Primer Congrés Catalanista* (1880), convención en la que se debatió el ideario sobre el que debía sustentarse el catalanismo desde una óptica política. El *Segon Congrés Catalanista* (1883) fue convocado por el *Centre Català*, entidad creada por Almirall el año anterior con la meta de aglutinar todas las corrientes del catalanismo. Según Marfany (1995: 23), su fundación marcó un hito en la historia del nacionalismo catalán, puesto que esta asociación también fue una de las encargadas de la



redacción el *Memòria en defensa dels interessos morals i materials de Catalunya*, llamada también *Memorial de Greuges* (1885), que se hizo llegar a Alfonso XII (Balcells 1992: 52). En este documento se denunciaba el centralismo español, que no tenía en cuenta las particularidades regionales, se mostraba a favor del proteccionismo económico de la industria catalana y del mantenimiento del derecho civil catalán. En 1886, Almirall publicó *Lo Catalanisme*, obra donde sentaba las bases ideológicas del catalanismo progresista, posicionándose a favor del laicismo y del republicanismo. Según Balcells (1992: 52), el proyecto político de Almirall no consiguió prosperar y sentar unas bases estables por estas inclinaciones.

Por otro lado, se desarrolló una corriente catalanista de carácter conservador. En 1887 se creó la *Lliga de Catalunya*, a raíz de la escisión del *Centre Català* de Valentí Almirall por discrepancias ideológicas (Balcells 1992: 53). Esta organización requirió la autonomía de Cataluña en el *Missatge a la Reina Regent* (1888), dirigido a María Cristina de Habsburgo. En 1891 se fundó *Unió Catalanista*, pensada como una agrupación política de cariz conservador que reuniría distintas asociaciones catalanistas. En 1892, este grupo también trabajó en el documento *Bases per a la Constitució Regional Catalana* o *Bases de Manresa*, que en 17 artículos reunía los principios del catalanismo político. Hay que destacar, además, la corriente católica de la publicación periódica *La Veu de Montserrat*, de Jaume Colell o del obispo Josep Murgades (*cf.* Balcells 1992: 56). En este sentido, también es relevante la figura del obispo Josep Torras i Bages y, en especial, su obra *La tradició catalana* (1892).

A partir de 1898, el descontento hacia la clase política española se hace patente en Cataluña y, en consecuencia, a, como apunta Marfany (1995: 40), el sentimiento catalanista se evidencia con más fuerza. En 1901, la *Unió Regionalista*, un nuevo partido político fundado en 1899, y el *Centre Nacional Català* (1900), que partía del grupo de *La Veu de Catalunya*, presentaron una candidatura conjunta en las elecciones con la llamada *candidatura de los cuatro presidentes*, formada por Albert Rusiñol, Bartomeu Robert, Lluís Domènech i Montaner y Sebastià Torres. Tras su victoria, se fusionaron en la *Lliga Regionalista* (1901), partido que se convertiría en dominante en Cataluña durante las primeras décadas del siglo XX, de la mano de figuras políticas como Enric Prat de la Riba o Francesc Cambó.

En suma, en las postrimerías del siglo XIX España había logrado construir y consolidar un nuevo sistema político, social y económico —aunque no sin fisuras—, representado por el concepto de Estado moderno y dejando atrás las viejas estructuras de control y de poder absolutistas. A diferencia de tiempos pretéritos, el individuo se convirtió en la piedra angular del proyecto nacional y, de esta forma, todas las medidas impulsadas giraban en torno a él, desde la separación

e independencia de los poderes ejecutivos, legislativos y judiciales, pasando por el sufragio en manos de la ciudadanía, la organización de la sociedad en clases y la obtención de libertades y derechos individuales en pro de la igualdad, por mencionar algunas. La tarea acometida por los liberales durante décadas no fue sencilla: tuvieron que configurar un sistema desde cero, haciendo frente a las diferencias territoriales, económicas y culturales de la España del momento. Desde esta óptica se comprenden las medidas que promovían la centralización de los organismos políticos, administrativos, económicos, fiscales o educativos. Además, por este motivo, una de las líneas de acción que con más fuerza impulsaron fue la de forjar una identidad colectiva de nación española en la que el conjunto de la ciudadanía se sintiera representada. Con este marco histórico en mente, se examinará a continuación cómo esto influyó en el terreno lingüístico y educativo.

### 3. CONTEXTO LINGÜÍSTICO

En el siglo XIX se produce una transformación en los hábitos lingüísticos de la mayor parte de la población catalana, predominantemente monolingüe hasta el momento en la única lengua que habían tenido la posibilidad de conocer, el catalán. En esta centuria, a raíz de las medidas homogeneizadoras desarrolladas en pro de la centralización del Estado español moderno, se desarrollaron los mecanismos necesarios para expandir la lengua castellana, mediante, por ejemplo, el establecimiento del sistema educativo de corte nacional, con el que no solo se difundió un ideario colectivo de la nación española, sino también la propia lengua (Álvarez Junco 2001: 535). No obstante, hay que tener en cuenta que un porcentaje reducido de catalanes, pertenecientes a las élites, había entrado en contacto mucho antes con el castellano, ya desde el siglo XV (Kamen 1995: 33; Nadal y Prats 1996: 433).

Con el fin de comprender cómo los catalanohablantes empezaron a familiarizarse con el castellano, se trazarán un panorama histórico de los distintos usos de catalán y el castellano. Para ello, se distingue entre los espacios que ocupó la primera lengua desde sus orígenes hasta el siglo XIX (§ 3.1) de aquellos en los que empezó a usarse la segunda en el mismo periodo (§ 3.2). En el § 3.3 se expone el estado lingüístico del siglo XIX en Cataluña poniendo en relación ambas lenguas, por ser cuando empezaron a convivir con más fuerza en el seno de la población general.

### 3.1 *El catalán en Cataluña hasta el siglo XIX*

El catalán es una lengua románica que, como tal, procede de la evolución del latín vulgar que se hablaba en el noreste de la península ibérica. El dominio lingüístico catalán se expandió por la Península, por el sur de Francia y por el Mediterráneo a partir de los siglos XII-XIII y, a la vez, este ensanchamiento territorial fue parejo a su traspaso a la escritura en géneros y tradiciones discursivas en las que hasta el momento únicamente se había empleado el latín, a raíz de la secularización de la cultura, como han apuntado Lleal (2002: 74) y Sanchis (1982: 109-110). En este sentido, el catalán se convirtió en un vehículo para la difusión de todo tipo de conocimientos gracias a su alto grado de unificación entre los siglos XIII-XV, a lo que ayudó la Cancillería Real de la Corona de Aragón, establecida en 1264 por Jaime I. Toda la documentación expedida en su seno se redactaba en las tres lenguas oficiales: en latín, en aragonés y en catalán. En el caso de esta última lengua se transmitió un modelo lingüístico homogéneo para que todo documento pudiera comprenderse desde cualquier punto del dominio lingüístico catalán (Riquer 1980: 17; Nadal y Prats 1996: 361). Por esta razón, resulta complicado identificar el estado de los dialectos del catalán en la lengua escrita, ya que, en palabras de Melchor y Branchadell (2002: 74), «durante la Edad Media los dialectos del catalán quedaron ocultos en buena medida por una lengua escrita muy unificada».

Los escritos del mallorquín Ramón Llull (1232-1316) suelen juzgarse como el punto de inicio de una prosa enteramente catalana y mediante la cual se capacitó al catalán para divulgar conocimientos de distintos saberes, como la filosofía o la teología (Martí 1981 y 1995: 33). Nadal y Prats (1982: 380-386) y Mensa (1997, 1998) han probado que los textos científicos del médico Arnau de Vilanova (*ca.* 1240-1311) ilustran la aptitud de la lengua catalana para la ciencia. Asimismo, las cuatro *Crónicas* —la *Crónica de Jaime I*, la *Crónica de Bernat Desclot*, la *Crónica de Muntaner* y la *Crónica de Pedro el Ceremonioso*— redactadas entre los siglos XIII-XIV también dan cuenta de la suficiencia del catalán en el campo de la prosa historiográfica medieval (Montoliu 1959). Igualmente, el catalán empezó a usarse en textos jurídicos y comerciales. En cambio, esta lengua no accedió a la esfera literaria y poética hasta el siglo XV, con la obra de Ausiàs March (*cfr.* Sanchis 1959; Casanova 1999; Martín y Zimmermann 2000). Hasta ese momento, defienden Nadal y Prats (1982: 194) y Lledó (2019) que se había empleado la lengua occitana como lengua de la poesía culta, hecho que diferencia el catalán de las demás lenguas románicas, según hace notar López del Castillo (1987: 57): «la llengua catalana literària, doncs, neix, es desenvolupa i es perfecciona a través de la prosa, al contrari de totes les altres llengües romàniques: occità, castellà, gallec, francès i italià, que es formen primer com a llengües poètiques».

En el siglo XV el catalán vivió una etapa de esplendor: se encontraba presente en la documentación oficial expedida por la Cancillería Real de la Corona de Aragón y se constituía en un instrumento para vehicular distintos ámbitos de saber en la prosa y como medio de expresión culta en la poesía. En cambio, este apogeo contrasta con la situación en la centuria siguiente, en la que, de acuerdo con López del Castillo (1987: 72), la riqueza de la lengua catalana experimentó un declive en el uso culto y en la literatura. No obstante, se mantuvo como sistema de comunicación empleado por el grueso de la población —en ámbitos no literarios, a saber: en la administración, en la justicia, en la notaría, en la iglesia y en la enseñanza— y estuvo sujeto, por tanto, a una evolución lingüística ininterrumpida. Desde la historiografía literaria catalana, esta etapa ha solido denominarse la *Decadència* ('decadencia') y se ha estimado que abarca desde el comienzo del siglo XVI hasta aproximadamente 1830, una vez que se considera que se empieza a revitalizar el uso del catalán en la literatura. Esta denominación, como prueban Comas i Pujol (1985, 1986) y Rossich (1994, 1997), no está exenta de críticas,<sup>4</sup> puesto que esta lengua nunca había desaparecido totalmente de las manifestaciones literarias. Según Comas i Pujol (1985: 20), este periodo se caracterizó por una pérdida de la consciencia lingüística del catalán,<sup>5</sup> por un menguamiento de su aparición en obras cultas y por una menor presencia y representación política de los territorios de habla catalana en la corte. Aunque son muchas las causas aducidas en el declive del catalán en este ámbito, Peña Díaz (1997b: 67) recapitula algunos de los factores determinantes y pone de relieve la necesidad de considerarlos en conjunto:

---

<sup>4</sup> Se ha hecho alusión a que este periodo suele conocerse bajo el nombre de *Decadència*. A este respecto, Rossich (1997) plantea algunos interrogantes acerca de este término y arguye que se ha juzgado a través de un prisma reduccionista. En primer lugar, insiste en que no se debería confundir la decadencia de las letras catalanas con la cultura catalana en general, dado que esta abarca formas y manifestaciones que vivieron caminos distintos, como en el caso de la pintura o de la arquitectura. La necesidad de contemplar esta distinción es recalada también por Rubió (1990: 116) cuando afirma que «parlem de la decadència de les lletres catalanes, però no hauríem de confondre les coses i suposar que aquella ha d'anar aparionada amb una decadència de la cultura». En este punto, tomando en cuenta los trabajos de Comas i Pujol (1985: 33), Rossich (1997: 128) y King (2005: 2-13), hay que aludir a los autores que forman parte de la cultura catalana pero que desarrollaron sus obras en otras lenguas, como en castellano, en latín o en italiano, entre otras. Uno de los casos más significativos fue el de Juan Boscán, cuya producción se desarrolló mayoritariamente en lengua castellana. En segundo lugar, debería fijarse lo que se entiende por *letras catalanas*. Por una parte, Rossich (1997: 129) advierte que es fundamental revisar la extensión territorial a la que se aplica la etiqueta *Decadència*. Para ello, hay que delimitar si solamente se tiene en cuenta el principado de Cataluña, en vista de que en otras zonas del dominio lingüístico catalán, como en el reino de Valencia, la situación lingüística y cultural siguió otros caminos. Por otra parte, es frecuente vincular las *letras catalanas* únicamente a la literatura. Como ha hecho notar Comas (1985, 1986), los textos literarios y la documentación no literaria siguieron cursos distintos, dado que el catalán se mantuvo vivo en la segunda. En tercer lugar, Rossich (1997: 128, 130) plantea que habría que reconsiderar los criterios con los que se ha medido la calidad lingüística y literaria del catalán en ese período, pues considera que la influencia castellana se ha juzgado como negativa, cuando en otros momentos de la historia, no se ha cuestionado, por ejemplo, la presencia del occitano en la poesía catalana durante la Edad Media. De la misma manera, Peña Díaz (1997b: 70) pone de relieve el peso lingüístico y cultural del latín y del italiano como motivadores del decrecimiento de la producción escrita en catalán. Finalmente, hay que tener en cuenta que se trata de una etiqueta que se asigna *a posteriori*, en el siglo XIX, con la finalidad de realzar la llamada *Renaixença* ('renacimiento') del catalán en ese siglo.

<sup>5</sup> Prats (1979: XI) indica que a ello contribuyó también que el catalán se considerara como una lengua "anticuada".

La valoración de las causas del colapso literario del catalán en el siglo XVI, en términos de jerarquía o de aislamiento de actores, conlleva riesgos semejantes al desmantelamiento de un perfecto, aunque no del todo conocido, engranaje. Es imposible extraer las piezas más atractivas, por su volumen o importancia, sin que el tiempo se detenga y convierta en objeto inservible la maquinaria estudiada. Ni la entronización de los Trastámara, ni la Inquisición, ni las reformas religiosas, ni la ausencia de la corte, ni la barrera ideológica entre lengua lemosina y lengua moderna, ni la desconfianza en la capacidad literaria, ni el factor mercado, etc., sirven, por sí solas, como causas explicativas.

Como se puede observar, son varios los causantes que se listan. La unión dinástica entre Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón, el traslado de la corte y de una parte de la nobleza a Castilla y un consecuente debilitamiento de la corte de la Corona de Aragón a nivel político, económico y administrativo son quizás los desencadenantes más iterados por la crítica. Por consiguiente, el catalán dejó de usarse progresivamente en la corte y, a la postre, se perdió un modelo de lengua escrita al que seguir.

Por lo que se refiere a la literatura áurea castellana, esta eclipsó tanto la tradición literaria catalana como el mercado de la imprenta. En relación con esto, Kamen (1995: 34) refiere que el 90 % de los libros impresos en Barcelona a mediados del siglo XVII estaban escritos en castellano. A pesar del debilitamiento de la producción literaria culta, se conservan obras poéticas, prosísticas y dramáticas publicadas a partir del siglo XVI, aunque, a decir de Comas i Pujol (1986: 16) suelen ser consideradas como secundarias o menores al compararse con la tradición anterior; no obstante, no dejan de ser manifestaciones de literatura escrita en lengua catalana. Así, se constata un desajuste entre la periodización literaria catalana con la del resto de la Península, dado que, en palabras de Rubió (1990: 158), es la única que «pierde vitalidad y categoría» durante el Renacimiento. En realidad, Comas i Pujol (1986: 15) y Rossich (1997: 129) apuntan que esta etapa se distingue por un descenso en la literatura *de creación* en catalán, mientras que los ámbitos de la edición y de la traducción de obras de autores clásicos al catalán experimentan un auge evidente.

En síntesis, desde la conformación del catalán como lengua independiente al latín, se convirtió en el único vehículo de comunicación de la población, si bien se constatan algunas excepciones a partir del siglo XV, como se expondrá a en el § 3.2.1, aunque porcentualmente son mínimas. El catalán fue, por tanto, la lengua usada en la administración, en la documentación oficial, en la prosa para divulgar los saberes de distintos campos de conocimiento y en la literatura. En este último ámbito, no obstante, hay que señalar que a partir del siglo XVI disminuyó su utilización en favor del castellano, por la conjugación de diversos motivos políticos, sociales y culturales, como

la unión dinástica castellano-aragonesa, el traslado de la nobleza a Castilla y el auge literario castellano.

### *3.2 El castellano en Cataluña hasta el siglo XIX*

A partir del siglo XV empezó la convivencia entre el catalán y el castellano en Cataluña. Dado que las clases sociales que entraron en contacto con el castellano lo hicieron a distintos ritmos y por diferentes causas, se presentará una visión panorámica de la presencia del castellano en Cataluña distinguiendo dos fases. Para ello, se ha optado por seguir la división propuesta por Peña Díaz (1997a: 150), quien recomienda tratar por separado la historia lingüística de Cataluña de los siglos XVI y XVII de la de los siglos XVIII y XIX; considera este investigador que así se evita trasladar interpretaciones posteriores a las primeras centurias en las que se produce el contacto lingüístico. De esta forma, se diferenciará el proceso de introducción del castellano en Cataluña —siglos XV-XVII— (§ 3.2.1), de la etapa en la que empiezan a dictarse las primeras medidas legales en pro del uso del castellano —siglo XVIII— (§ 3.2.2).

#### **3.2.1 Introducción del castellano en Cataluña**

La Corona de Aragón vivió a principios del siglo XV una crisis sucesoria ante la muerte de Martín el Humano sin descendencia. Por ello, distintos representantes de los reinos de Aragón y de Valencia y del principado de Cataluña acordaron mediante el Compromiso de Caspe en 1412 que empezara a reinar allí la dinastía castellana de los Trastámara. Su entronización no afectó al estatus del catalán y del aragonés, que, como recuerda King (2005: 2-3), conservaron su cooficialidad hasta el *Decreto de Nueva Planta* en el siglo XVIII. Tras la unión dinástica de las coronas de Castilla y de Aragón con el matrimonio de Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón, se inició un tímido proceso de castellanización de la nobleza. Esta influencia se acentuó con la dinastía de los Austrias, especialmente a raíz de la política «castellanocéntrica» (King 2005: 3) que, según este investigador, caracterizó los reinados de Carlos V y de Felipe II.

Desde el punto de vista de Kamen (1995: 33), la nobleza en Europa se inclinó durante la Edad Moderna por las lenguas de las culturas dominantes como símbolo de distinción y de prestigio. Así, de acuerdo con Nadal y Prats (1996: 433), al tomar en consideración el panorama europeo, se comprende que una parte de la nobleza catalana empezara a ausentarse de la corte de Aragón y

la sustituyera por la de Castilla, entrando de esta forma en contacto con la cultura y la lengua castellanas. Sin embargo, no toda la élite catalana se vio inmersa en este proceso, sino que hubo una parte de la nobleza en Cataluña que se mantuvo ajena a la castellanización tanto en lo lingüístico como en lo cultural (Nadal y Prats 1996: 435-436).

El castellano se fue propagando progresivamente entre los estamentos sociales más altos, para quienes acabó convirtiéndose en una lengua de uso habitual. A juicio de Cahner (1980: 213), las clases privilegiadas y una parte de la burguesía empezaron a emplearla por imitación, parecer que también comparte Amelang (1986: 184-185). Cahner (1980: 211), García Cárcel (1985: 94), Nadal y Prats (1996: 432-433) y King (2005: 3) mantienen que los matrimonios entre las familias nobles catalanas y las castellanas fueron también un factor significativo. Al mismo tiempo, la castellanización de parte de la nobleza fue fundamentalmente urbana, con un núcleo firme en Barcelona (Prats 1979: XXV; Peña Díaz 1997a: 150).

El carácter voluntario de esta castellanización ha sido puesto en tela de juicio por parte de algunos investigadores porque consideran que se colocó a esta lengua en una situación de poder respecto al catalán, no permitiendo el mismo grado de ascensión social, bien porque era necesario tener conocimientos del castellano para prosperar en el Estado y en la Iglesia, como declaran Kamen (1995: 33), Nadal y Prats (1996: 441) y Melchor y Branchadell (2002: 99), bien porque se asociaba a un símbolo de distinción social, como señalan Amelang (1986: 182-183) y Martí (2016: 61). En todo caso, parece evidente que la familiarización con el castellano se convirtió en un signo distintivo de las clases sociales más elevadas. Amelang (1986: 186) sostiene que «un factor crucial que influyó en la adopción del castellano por la élite fue que la lengua catalana se identificaba con las clases bajas» por lo que todo apunta a que el factor lingüístico pasó a formar parte de los diferenciadores entre clases sociales. Martí (2016: 62-63) esquematiza del siguiente modo el repartimiento de lenguas en ese momento:

La societat catalana, en conseqüència, es reparteix, explicant-ho de manera simplificada, en les classes més populars, que recorren sistemàticament al català perquè ni entenen o amb prou feines l'espanyol; les classes altes i els intel·lectuals, més compromesos amb el poder, que són diglòssics: discriminen segons funcions català i castellà, i nuclis que són monolingües: empen exclusivament el castellà.

Las clases populares, la burguesía mercantil y los menestrales continuaron empleando la lengua catalana (Vallverdú 1981a: 31) y, de hecho, gran parte del pueblo catalán fue monolingüe hasta bien entrado el siglo XIX, según han probado las investigaciones recientes de Galindo *et al.* (2021: 101) sobre los hábitos lingüísticos de los catalanes en la centuria decimonónica. Acerca de esto,

Marfany (2001: 23, 2008: 88) argumenta que el hecho de conservar el uso del catalán en los siglos XVI-XVII no implicaba, usando la terminología de Weinreich (1953: 99), una *lealtad lingüística* ni estaba dotada de tintes reivindicativos. Sencillamente, el pueblo seguía hablando en catalán porque era su lengua materna, porque no conocían otra y porque no tenían siquiera la posibilidad de acceder al conocimiento del castellano.

Existen dos ámbitos en los que la castellanización penetró con fuerza, a saber: en la predicación y en la imprenta. Por una parte, en el Concilio Provincial de Tarragona de 1591 se había establecido que las misas debían celebrarse en la lengua propia de cada territorio, en consonancia con las resoluciones del Concilio de Trento. En este se dictó que «en el Principado de Cataluña que se use la lengua catalana; en el Reino de Aragón las naturales de allí; en el de Valencia, la valenciana y nunca otra» (1591, *apud* Lodaes 2002: 82). No obstante, tal como dan a conocer García Cárcel (1985: 98) y Marfany (2001: 246), la Iglesia se mostró permeable al castellano y promovió su uso entre los feligreses catalanes, especialmente en los núcleos urbanos; así, las órdenes jesuitas, dominicas y agustinas instaladas en Barcelona rompieron una lanza en favor de introducir el castellano en sus predicaciones.<sup>6</sup> Unos años más tarde, entre 1635 y 1637, la lengua de predicación fue objeto de debate en estos mismos concilios provinciales, dado que gran parte de la población era ajena al castellano y, por tanto, se consideraba que no comprendían los sermones (García Cárcel 1985: 102). Sin embargo, en el paso del siglo XVII al XVIII el castellano estuvo cada vez más presente en la Iglesia, por la imposición, según García Cárcel (1985: 105), «del clero regular y de las propias autoridades catalanas» (*cf.* Kamen 1993; Puigvert 1995).

Por otra parte, en el campo de la imprenta, a partir de 1600 se constata un incremento en el número de obras en castellano impresas en Cataluña, resultado de un crecimiento en la demanda de literatura en esta lengua, en la opinión de Kamen (1995: 33).<sup>7</sup> Por tanto, el uso de esta lengua dependió de una cuestión de demanda en el mercado español, como plantea Peña (1997a: 153):

Los impresores y los libreros se volcaron en el último tercio del XVI a editar en castellano –sobre todo, literatura espiritual– porque participaban, en mayor o menor grado, en las redes comerciales establecidas con impresores y libreros castellanos.

---

<sup>6</sup> Kamen (1995: 33) expone que era imprescindible el conocimiento del castellano para labrarse una carrera en los organismos eclesiásticos. Asimismo, Segarra (1997: 179) revela que un gran número de obispos catalanes formaban parte de la clase noble o de familias insignes y que, por este motivo, lograron compaginar sus ocupaciones eclesiásticas con las funciones de virrey, cargo que requería un alto grado de familiarización con la lengua castellana.

<sup>7</sup> Conviene aclarar que esto no conllevó que se dejara de imprimir totalmente en catalán (Segarra 1997: 178). La compilación de Marià Aguiló (1923) titulada *Catálogo de obras en lengua catalana impresas desde 1474 hasta 1860* patentiza que la producción en esta lengua no cesó, aunque también es cierto que el número de obras publicadas menguó.



Por último, Ferrando y Nicolás (1993: 90-91) resaltan que desde el siglo XV se empieza a evidenciar en el plano literario la influencia de la lengua castellana en el catalán, esto es, se empiezan a documentar los primeros castellanismos, tal y como se demuestra, por ejemplo, en el trabajo de Rafanell (1989) sobre la interferencia del castellano en el catalán en la literatura catalana del Barroco.

### 3.2.2 Estado lingüístico de Cataluña en el siglo XVIII

En 1700, el fallecimiento de Carlos II sin descendencia provocó el inicio de la guerra de Sucesión (1701-1713), que enfrentó a los partidarios del linaje de los Austrias<sup>8</sup> —y que, por tanto, apoyaban al archiduque Carlos de Austria— contra los seguidores de la Casa de Borbón<sup>9</sup>— quienes respaldaban a Felipe de Anjou—. López del Castillo (1987: 77) defiende que este conflicto enfrentó dos formas de configurar el Estado: el federalismo de los partidarios del archiduque contra el centralismo de los felipistas. Fue este último quien resultó vencedor y, al acceder al trono, instauró un régimen de cariz absolutista basado en la unificación del Estado. Felipe V también arremetió contra el sector de la ciudadanía que se había mostrado favorable al archiduque Carlos. Por consiguiente, entre 1707 y 1716 se promulgaron los *Decretos de Nueva Planta*, mediante los cuales se abolía la legislación y las instrucciones propias de reino de Valencia (1707), del reino de Aragón (1707, 1711), del reino de Mallorca (1715) y del principado de Cataluña (1716), territorios que se habían posicionado a favor de su contrincante. El sentido de estos decretos iba parejo a un deseo centralizador por parte de la casa de Borbón en pro de «instaurar aquí el mismo régimen de gobierno que en Francia» (Brumme 2004: 946).

En lo que se refiere a Cataluña, Ferrer i Gironès (1985: 10-17) expone que el *Decreto* no se basó en los que se habían promulgado con anterioridad en las demás regiones, sino que, entre septiembre de 1714 y enero de 1716, el Consejo de Castilla llevó a cabo un anteproyecto para adaptar las medidas a la realidad catalana. Concretamente, el encargo solicitado era notificar «el estado de las cosas en Cataluña, genio e inclinación de sus habitantes, y conocimiento de lo que sean estas disposiciones y el antiguo método que conforme a fueros observaban en la

---

<sup>8</sup> Los territorios que conformaban la Corona de Aragón —esto es, el reino de Aragón, el reino de Valencia, el reino de Mallorca y el principado de Cataluña— se posicionaron a favor del archiduque Carlos. Camps (1963: 6-7) aduce tres motivos que justificarían este posicionamiento: en primer lugar, porque creían en la continuidad dinástica de los Austrias; en segundo lugar, porque estaban en contra de las tendencias absolutista de la casa de Borbón en Francia; en último lugar, por el temor a las propuestas uniformizadoras por parte de los consejeros castellanos.

<sup>9</sup> El reino de Navarra y las provincias vascas mantuvieron sus instituciones locales por su fidelidad a Felipe durante la guerra de Sucesión (Brumme 2004: 946).

administración de la justicia y en lo político, todas las más individuales y claras noticias que conviene tener presentes» (*apud* Camps 1963: 17). Para ese fin, se requirieron dos informes, uno a Francesc Ametller —jurista catalán y ministro del Consejo de Castilla, partidario felipista— y otro a José Patiño —presidente de la junta real de Cataluña—. El documento de Patiño describía el uso del catalán y del español en la sociedad catalana, afirmando, acerca de los catalanes, que «solamente ablan en su lengua materna, y ningún común asta ahora escribía sino en cathalán, sin practicarse el uso de la lengua española; bien que esta comúnmente se entiende por las personas que han seguido los estudios de letras, pero en nada de la gente rústica» (*apud* Lleal 2002: 117). Tras la lectura y debate de los informes de Ametller y Patiño, el Consejo de Castilla resolvió, como paso previo al *Decreto de Nueva Planta* para Cataluña, lo siguiente:

Supuesta y sentada la calidad de que se han de abolir, borrar, quitar enteramente los fueros, constituciones, usos, costumbres y privilegios que gozaba el Principado, será bien que los que en su lugar haya de ser gobernado y mantenido en justicia, los mande V. M. ejercer en la calidad de por ahora; y que sea practicando desde luego las leyes de Castilla, así en lo civil como en lo criminal, actuando en lengua castellana, a reserva de aquellos pequeños lugares que por su miseria y situación en la montaña, en que será justo se dispense esta condición, hasta que la comunicación y el trato haga menos difícil y costosa su introducción en ellos (*apud* Camps 1963: 24).

Como se desprende de estas líneas, el objetivo que se promovía era una subordinación a la legislación y organización institucional de Castilla, en lengua castellana.

Como ya se ha expuesto, el *Decreto de Nueva Planta* se hizo público para Cataluña en enero de 1716 y fue fruto de una elaboración con un mayor trasfondo y madurez, hecho que lo diferencia de los *Decretos* precedentes. El impacto más notable fue la pérdida de la autonomía fiscal y de las instituciones propias, como las Cortes, la Generalitat, el Consell de Cent y los jurados municipales, reemplazados por la Real Audiencia. Cabe destacar que únicamente se encuentra una referencia a la lengua en este decreto: el artículo cuarto manda que «las causas de la Real Audiencia se substanciarán en lengua castellana» (*apud* Camps 1963: 48). Si bien se dictamina el uso del castellano por parte de la Real Audiencia, cabe recordar que este órgano administrativo sustituyó todas las instituciones catalanas, por lo que el catalán quedó relegado de todos los entes de poder.

A partir de la segunda mitad de siglo se evidencia una acusada tendencia a legislar en materia lingüística: el 23 de junio de 1768 se promulgó una Real Cédula que sustituía el latín en las sentencias religiosas y el catalán en la enseñanza de las primeras letras<sup>10</sup> por el español, la Real

---

<sup>10</sup> Además, una provisión fechada el 22 de diciembre 1780 ordenó que en las escuelas se enseñara la gramática de la Real Academia Española: «En todas las escuelas del Reyno se enseñe a los niños su lengua nativa por la Gramática

Cédula del 24 de diciembre de 1772 decretaba que los libros de contabilidad y de negocios se completaran en castellano y, desde el 23 de marzo de 1773, no se permitía imprimir libros en catalán en la Universidad de Cervera.<sup>11</sup> Tal y como apuntan Barreda (1989: 250) y Rafanell (1999: 101), estas disposiciones no habrían sido necesarias si en esos momentos el castellano ya se hubiese empleado por una parte significativa de la sociedad catalana. En realidad, siguiendo de nuevo a estos investigadores, parecen testimoniar que el catalán continuó siendo la lengua usada mayoritariamente entre la población catalana, a la vez que ponen de relieve la ineficacia de las distintas medidas legisladoras. Asimismo, como destacan Delgado Criado (1989: 175), Murgades (2009: 113) y Ginebra (2012: 108), ponen al descubierto la falta de medios para su aplicación. Por otro lado, y no menos relevante, Torras (2005: 343-344) añade el desconocimiento de la lengua castellana precisamente por parte de quienes debían aplicarlas:

El grau de compliment d'aquesta normativa resultà molt mediatitzat pel desconeixement del castellà per molts dels professionals i executors dels actes de govern i administració arreu del país, i no cal dir per part de la majoria dels ciutadans, en bona part il·lustrats i, per tant, relativament immunes a la imposició del castellà.

Como se deriva de estas apreciaciones, la imposición del castellano no se desarrolló de forma inmediata (*cf.* Brumme 2004: 946; Rafanell 2000: 203), ni tampoco se aplicó a todos los ámbitos, como la administración local, porque no estaba asociada a la administración real, y la notaría, porque el *Decreto de Nueva Planta* mantuvo el derecho civil catalán. En este último dominio, el castellano no se introdujo definitivamente hasta la entrada en vigor de la ley de Notariado de 1862.

También cabe reparar en la función que se otorga al latín en estas disposiciones. Con relación a la sustitución del latín por el castellano dictada en la Real Cédula de 1768, Ferrer i Gironès (1985: 41) alude a que esta permuta de lenguas no está dotada de coherencia, ya que el latín era «la *interlingua* más universal que hom podia demanar». Acerca de esta cuestión, Martí (1989: 71), Moral y Rius (1989: 644) y Delgado Criado (1989: 170) añaden que la consecuencia de la pérdida de hegemonía del latín en algunas esferas se tradujo en su sustitución por el castellano, dejando de lado la posibilidad de que cualquier otra lengua, como el catalán, se introdujera en esos ámbitos.

---

que ha compuesto y publicado la Real Academia de la Lengua: previniendo que a ninguno se admita a estudiar Latinidad, sin que conste antes estar bien instruido en la Gramática Española. Que asimismo se enseñe en las escuelas a los niños la Ortografía por la que ha compuesto la misma Academia de la Lengua [...]» (1780, *apud* Ferrer i Gironès 1985: 53).

<sup>11</sup> Conviene hacer referencia, en este punto, a la supresión de las siete universidades catalanas que funcionaban en ese momento —Lleida, Barcelona, Girona, Tarragona, Vic, Solsona, Tortosa— y su sustitución en 1717 por la Universidad de Cervera (Mercader 1968: 113-117).

No cabe duda, pues, de que el catalán se mantuvo como lengua viva entre la mayor parte de la población de Cataluña. Ginebra (2012: 109) sintetiza los contextos y los medios en los que se usó a lo largo del siglo XVIII:

El catalán, pues, continuó siendo la lengua de los catalanes, el instrumento ordinario de comunicación de su vida diaria: de la vida profesional, de los intercambios comerciales, del catecismo y la predicación (salvo para los sermones panegíricos), de la propaganda política de masas, de las relaciones jurídicas privadas, de las escrituras notariales, del regocijo popular y de las interacciones culturales consideradas bajas.

De esta forma, su presencia no se reducía solamente a la oralidad, sino que también contó con una difusión escrita en diversas tipologías textuales, como en «Catecismos, devocionarios, vidas de santos [...], registros notariales, contratos comerciales, capítulos matrimoniales, privilegios, hojas volantes, inventarios, balances, bandos municipales, normativas gremiales, ordenanzas, [...] textos escolares —cartillas, gramáticas latinas en catalán, manuales de aritmética—» (Ginebra 2012: 109-110).

Así, el catalán también fue la lengua de la predicación y de la enseñanza de primeras letras, ambas muy ligadas porque la enseñanza básica corría a cargo de la Iglesia. Como plantean Vallverdú (1981b: 53) y Comas i Pujol (1986: 75-76), durante gran parte del siglo XVIII, el clero optó por oficiar sus ritos en esta lengua por cuestiones de eficacia, esto es, para facilitar la comprensión a la población. En cambio, el castellano se reservaba para las ceremonias cargadas de mayor solemnidad, hecho señalado por Prats (1995: 41) y Marfany (2008: 158).

Por su parte, de acuerdo con Prats (1995: 30), el empleo del castellano durante esta centuria suele atribuirse a las clases sociales altas, si bien existieron algunos matices. En este aspecto, las palabras de Ginebra (2012: 108) son reveladoras de la relación de este estrato social con ambas lenguas, ya que se pone de manifiesto, por ejemplo, que el castellano no era natural para este sector; es decir, se familiarizaban con ella mediante su estudio detenido:

Las clases sociales altas tampoco abandonaron su lengua (o lo hicieron en una proporción muy reducida). Ciertamente, las clases altas conocían la lengua castellana: la necesitaban para obtener cargos y privilegios, para relacionarse con el poder político, para cumplir con sus obligaciones sociales, para negociar con el resto de la monarquía. Pero no era su lengua, y la aprendían estudiando y con esfuerzo.

Así, durante gran parte del siglo XVIII, coincidiendo con una situación económica favorable, las clases sociales más elevadas entraron en contacto con el castellano para acceder a ciertas ocupaciones y a posiciones de poder, pero también se podía deber a motivos militares o de viaje.

El conocimiento de esta lengua abrió las puertas a la burguesía para fines laborales, comerciales y sociales, según destacan Delgado Criado (1989: 167), Puigvert (1995: 250) y Marfany (2008: 90, 111). Esta situación económica también propició, en opinión de Rafanell (1999: 91) y Adell y Estreder (2007: 34), que se percibiera el castellano como medio necesario para la modernización del país, en particular por parte de los intelectuales ilustrados. De hecho, a juicio de Lodares (2002: 90), la aparición del *Diario de Barcelona* en 1792 es sintomático de ello, pues en esta publicación periódica imperan los artículos escritos en castellano.

En definitiva, se han podido distinguir dos etapas diferenciadas respecto a la legislación lingüística promulgada en Cataluña durante el siglo XVIII (*cf.* Oliván y Sáez 2004: 136). Siguiendo a García Folgado (2004b: 95), los dos reinados de mayor relevancia de esta centuria se identificaron con políticas lingüísticas con distintas intenciones. Por una parte, el reinado de Felipe V, que abarcó gran parte de la primera mitad de siglo, se caracterizó por la promulgación de los distintos *Decretos de Nueva Planta* en Valencia, Aragón, Mallorca y Cataluña. En el caso de este último territorio, únicamente el artículo cuarto del decreto legislaba en materia lingüística. Por otra parte, en la segunda mitad de la centuria Carlos III aspiró a alcanzar una uniformización lingüística, especialmente a partir de la Real Cédula de 1768, pero también en las demás cédulas publicadas. Igualmente, desde el punto de vista de Kailuweit (1996: 737) y Rafanell (1999: 111), la situación económica que atravesó Cataluña durante esta centuria favoreció que la burguesía entrara en contacto con el castellano y pasara a emplearlo cada vez con mayor frecuencia. Como se expondrá a continuación, este panorama se intensifica en el siglo XIX y da lugar a un cambio de hábitos lingüísticos que traspasaron al resto de la población.

### *3.3 Estado lingüístico de Cataluña en el siglo XIX*

Las tendencias lingüísticas iniciadas en la segunda mitad del siglo XVIII se mantuvieron en los albores del siglo XIX, de modo que en las primeras décadas el castellano se restringía aún a los círculos de las clases más altas y entre la burguesía, fundamentalmente por motivos comerciales y de poder, como hace notar Kailuweit (1992a: 134-135) al afirmar que «només un grup relativament petit de persones cultes dominava aleshores el castellà, llengua de gran prestigi social». Igualmente, constata el mismo investigador (Kailuweit 1996: 739) que esta lengua no empezó a propagarse fuera de las ciudades catalanas más importantes hasta la última década del siglo XVIII. Al menos en los primeros años, el uso del castellano era todavía un indicador social:

es decir, el hecho de conocer y usar el castellano tenía implicaciones sociales que distinguían las clases altas del resto de la población de Cataluña (*cf.* Marfany 2001: 478).

A principios de 1800 la mayor parte de la población de Cataluña seguía siendo monolingüe y, según señala Anguera (2002: 37, 2003: 238), parece que esta fue una constante en las décadas siguientes, especialmente en las zonas rurales (Ferrer i Gironès 1985: 63). En el plano escrito, Anguera (2002: 33) y Marfany (2002a: 140) añaden que igualmente era la lengua más frecuente en las producciones privadas, en la correspondencia y en la contabilidad. También se usó en cierta documentación pública, como en las actas de los ayuntamientos, que durante gran parte de este siglo siguieron redactándose en catalán (Anguera 2003: 251). De forma paralela, indica López del Castillo (1987: 85) que hay indicios de un desarrollo culto de la lengua catalana, como se desprende de la labor gramatical de Ballot, la traducción del Nuevo Testamento al catalán en 1832 o la publicación del *Diccionari de la llengua catalana ab correspondencia castellana i llatina* de Pere Labèrnia en 1839-1840.

En opinión de Veny (2009: 21), la situación en las capas altas de la sociedad, como las instituciones eclesiásticas, la aristocracia o la alta burguesía<sup>12</sup> era distinta, puesto que se promovió activamente la utilización del castellano. Martí (1989: 75) considera que fueron fuerzas endógenas las que favorecieron una incipiente extensión del castellano en estas primeras décadas; es decir, como plantea Anguera (2002: 37), puede decirse que ciertos sectores de la población empezaron a hacer uso del castellano como símbolo de distinción y para prosperar socialmente. Por su parte, González Ollé (1995: 51) argumenta que la «facilidad de relaciones interregionales» contribuyó a un progresivo acercamiento de los catalanes a la lengua castellana. Sin embargo, estos mostraban dificultades con dicha lengua, tal y como se ejemplifica en algunas polémicas lingüísticas y ortográficas acerca del castellano que se publicaron en *Diario de Barcelona* entre finales del siglo XVIII y las primeras décadas del siglo XIX (*cf.* Kailuweit 1992b; Clavería 2020).

Conviene añadir que, siguiendo las acciones llevadas a cabo en la segunda mitad de la centuria anterior, a principios de 1800 se promulgó alguna disposición que regulaba los usos lingüísticos en España a favor del castellano. Ferrer i Gironès (1985: 59) recoge que en 1801 se hizo pública

---

<sup>12</sup> Martí (1989: 74) muestra, en este sentido, la divergencia de posturas entre la alta y baja burguesía frente a estas dos lenguas: «A la primera meitat del segle XIX, l'alta burgesia comerciant i industrial, que aspirava al poder, era indiferent davant el conflicte lingüístic, o fins li anava bé, perquè la diglòssia era manipulada a favor seu. En canvi, la petita burgesia i les forces progressistes veien que calia recuperar la llengua catalana si volien assolir un paper dirigent entre les classes popular, analfabetes en llur majoria, i fidels a l'ús de l'únic codi lingüístic que coneixien; en resultarà una convergència dels interessos antifeudals i dels de les capes socials populars contra un enemic comú: el centralisme».

una instrucción que restringía la representación de obras teatrales a la lengua castellana, aunque, a juicio de González Ollé (1995: 50), esta prohibición iba dirigida a las compañías italianas. Su contenido se recoge en la *Novísima recopilación de las leyes de España* (1805: 670) y reza así: «En ningun teatro de España se podrán representar, cantar ni baylar piezas que no sean en idioma castellano, y actuadas por actores y actrices nacionales ó naturalizados en estos Reynos, así como está mandado pára los de Madrid en Real órden de 28 de Diciembre de 1799».

Pese al panorama expuesto, hay que advertir que en las primeras décadas del siglo empezaron a gestarse algunos cambios en la distribución de uso del catalán y del castellano,<sup>13</sup> acentuados a partir de 1830, década señalada como clave por Anguera (2003: 249), Grau (2006: 15) y Marfany (2008: 170) precisamente por la consolidación del liberalismo en un plano político. Por ejemplo, Marfany (2008: 170) ejemplifica las siguientes alteraciones en las tendencias lingüísticas: «[...] gent que havia acostumat de sempre a escriure en català, els seus llibres de comptes, els seus diaris, la seva correspondència professional o familiar, va passar, abruptament, i sempre irreversiblement, a fer-ho en castellà, amb exactament la mateixa mena de documents i les mateixes persones».

Así, siguiendo a Marfany (2001: 413), la instauración del liberalismo comportó un impulso decisivo del uso del castellano, a dominios en los que hasta entonces no había estado presente. Según ha puntualizado Pueyo (1996: 67), en esta progresiva difusión del castellano y en la transformación de los hábitos de uso lingüísticos de los catalanes la escolarización desempeñó un papel fundamental, precisamente por su «efecto multiplicador» (Ridruejo 2014: 48). Es decir, con la institucionalización de un sistema educativo nacional no solo se logró que se democratizara la

---

<sup>13</sup> El lapso en que el territorio catalán fue sometido al dominio francés durante la guerra de la Independencia (1808-1814) supuso un paréntesis en la situación lingüística de Cataluña, en la que el castellano iba ganando paulatinamente terreno a algunos usos del catalán (Ginebra 2012: 115). Durante la ocupación francesa de Cataluña, el mariscal francés Augereau tomó las riendas del poder y en 1810 instauró el catalán, junto con el francés, como lenguas oficiales (Mercader 1953: 7). El motivo más habitual al que se alude para justificar esta actitud favorable al catalán es que la jurisdicción francesa buscaba acercar posiciones con la sociedad catalana (Kailuweit 1991: 295), pero, en realidad, perseguía un debilitamiento del Estado español (Rafanell 1999: 118). En palabras de Marcet (1987: 23), «es tractava de copsar els catalans del Principat per inserir-los més fàcilment al compromís francès. Si les autoritats espanyoles havien menyspreat la llengua catalana, les autoritats franceses s'hi decantaren». Una de las consecuencias que comportó esta situación fue el cambio de lengua en la que se redactaba el *Diario de Barcelona*. En efecto, a partir del 18 de marzo de 1810 se sustituyó el texto íntegramente en castellano por una versión bilingüe en francés y en catalán y, desde el 22 de marzo, el título del diario aparecía ya en catalán. Sin embargo, este cambio fue transitorio, pues ya el 13 de agosto de ese mismo año el título volvió a escribirse en castellano y el texto pasó a ser bilingüe en francés y en castellano. De la misma forma, a partir del 21 de marzo de 1810, las actas del ayuntamiento de Barcelona se empezaron a redactar en catalán (Mercader 1953: 7; Rafanell 1999: 118). Según apunta Marcet (1987: 23), el acontecimiento que reviste mayor importancia es la traducción del código napoleónico al catalán en 1812, tras un debate fervoroso en el seno de la Junta Superior de Cataluña. El clima generado por el debate sobre esta traducción propició la publicación en pliegos de la *Gramática de la llengua catalana* de Josep Pau Ballot en 1813, que acabaría conformando la primera edición de este texto gramatical, publicado en 1815 (Segarra 1987: 11-12). Pese a estos aparentes avances en la presencia del catalán en documentación oficial de distinta índole, representa esta una interrupción que no es representativa del curso que seguirá la lengua durante el resto de siglo.

enseñanza y que toda la población tuviera la posibilidad de formarse, sino que también se consiguió que tanto la estructura como los planes y los contenidos fueran uniformes en el conjunto del Estado (§ 4.2 y 4.3). Por más que en la copiosa legislación educativa decretada en la primera mitad de siglo no se aludiera de forma explícita a la lengua vehicular, se daba por sentado que debía llevarse a cabo en la lengua oficial, el español, aunque no apareciera explícitamente en ningún texto oficial, como recuerdan Brumme (2004: 947) y Pro (2019: 518-519). En el § 4.4.2 se dará a conocer el impacto real del aprendizaje *en y del* castellano en las escuelas de Cataluña, pues el sistema educativo mostró muchas deficiencias que, en realidad, dificultaron la labor de enseñanza de esta lengua.

Como ya se ha apuntado, el castellano se extendió a esferas en las que no había estado presente hasta el momento. Esto sucedió por varios motivos: en primer lugar, desde los sucesivos gobiernos se impulsaron leyes y ciertas acciones que supusieron la sustitución del catalán —así como del vasco o del gallego— por el castellano, en consonancia con la voluntad unificadora que subyacía a la configuración y al establecimiento del Estado moderno. Por ejemplo, la ley del Notariado de 1862 establecía que «los instrumentos públicos se redactarán en lengua castellana y se escribirán con letra clara, sin abreviaturas, y sin blancos» (1862, *apud* Ferrer i Gironès 1985: 70); los mismos fines perseguía la ley del Registro Civil de 1870, que además comportó la adaptación al castellano de la onomástica y la toponimia catalanas, según recoge Ferrer i Gironès (1985: 72). La ley de Enjuiciamiento Civil de 1881 requería que la documentación presentada en los juzgados fuera en castellano, como se desprende del artículo 601, cuyo contenido dictaba que «a todo documento redactado en cualquier idioma que no sea el castellano, se acompañaran la traducción del mismo y copias de aquél y de ésta» (1881, *apud* Ferrer i Gironès 1985: 76). En el ámbito de la comunicación, Escribano (2016: 244-245) sostiene que a partir de 1876 se restringió el uso del catalán en el envío de telegramas privados, del mismo modo que en el teatro, una Real Orden de 1867 limitaba el uso del catalán en las representaciones.

En segundo lugar, al lado de estas medidas, no hay que pasar por alto la postura adoptada por la propia burguesía. Como plantea Escribano (2016: 245), «la tendència fou que la competència en castellà deixés d'ésser un símbol de distinció social i esdevingués una condicions *sine qua non* per a exercir els drets de ciutadania reconeguts pel nou règim liberal». La configuración de la nueva sociedad liberal, sobre la base del principio de igualdad y en el marco de las acciones unificadoras emprendidas desde el Estado, supuso una presencia cada vez mayor del castellano en los asuntos públicos. La creación de un cuerpo de funcionarios a nivel nacional lo ejemplifica con claridad: un barcelonés, un tarraconense, un leridano o un gerundense podían ejercer sus funciones en



cualquier parte del país, siempre y cuando lo hiciera en español. Además, Feliu (2006: 108) añade que la instauración de nuevos medios de transporte como el ferrocarril posibilitaron un crecimiento de las migraciones a nivel nacional, por lo que fue más frecuente que la población catalana entrara en contacto con el español y se viera en la necesidad de usarlo para poder comunicarse.

Por tanto, como se puede observar, el castellano pasó a sustituir las funciones que hasta ese momento había ocupado el catalán en una serie amplia de ámbitos públicos —escritos y orales—. Sin embargo, Grau (2006: 15) manifiesta que cabe recordar que el catalán seguía predominando en el plano de la lengua oral y que seguía siendo la lengua habitual de comunicación entre el grueso de la población.

En el plano literario la distribución de estas lenguas siguió otro curso distinto al que se acaba de exponer, donde más bien se produjo en la dirección contraria. Como se ha dado a conocer en el § 3.1, si bien el catalán había cedido a favor del castellano en la literatura desde el siglo XVI, no había dejado nunca de ser un vehículo para la expresión de géneros populares, por lo que a comienzos del siglo XIX el castellano continuaba predominando en la literatura culta. Coincidiendo con la eclosión del romanticismo europeo, en Cataluña se desarrolló un movimiento cultural y literario que tomó el nombre de *Renaixença* —Vilar (1964: 35) y Marfany (2017: 12, 2018) defienden que fue el término acuñado en la época para aludir al renacimiento del catalán tras unos supuestos siglos de decadencia (*vid.* nota 4), implicando así que en los siglos anteriores la lengua catalana no había estado presente en la literatura, pues no puede resurgir algo que ha desaparecido o ha dejado de usarse (*cf.* Domingo 2018: 156-160)— y en el que participó activamente la burguesía. Aprovechando la identificación entre lengua y patria difundida por el alemán Johann Gottfried Herder, el objetivo principal era la recuperación del catalán como lengua culta, como han estudiado Díaz Plaja (1934: 27), Rovira i Virgili (1966: 7-46) y Jorba (1983: 128). De este modo, se empezó a percibir que esta lengua también era apta para la transmisión de la cultura.

Tradicionalmente se sitúa el inicio de este movimiento literario alrededor de la década de 1830, al publicar Bonaventura Carles Aribau el poema titulado *Oda a la Pàtria* en el diario *El Vapor* en 1833, en el que presenta una exaltación del catalán, a la vez que lamenta su abandono durante los

siglos anteriores.<sup>14</sup> Unos años más tarde, en 1841, Joaquim Rubió i Ors publicó *Lo Gayté del Llobregat*, una recopilación de poemas que había difundido en el *Diario de Barcelona* entre 1839 y 1840. Por el contenido del prólogo y de las poesías, en las que se defendía la lengua catalana, esta obra se erigió como un manifiesto fundacional de la *Renaixença*. En 1843 apareció *Lo Verdader Català*, la primera revista *de ideas* en catalán, cuyas publicaciones fueron pioneras porque plasmaban las aspiraciones de los primeros renacentistas —de la *Renaixença*— (cfr. Casacubierta 1956).

Uno de los medios de difusión de este movimiento fueron los *Jocs Florals*, un certamen literario de origen medieval reinstaurado en Barcelona en 1859, cuyo desarrollo significó el afianzamiento del catalán como lengua de prestigio, particularmente en el campo de la poesía, ya que las composiciones presentadas debían emplear esta lengua (Miracle 1960; Neu-Altenheimer 1991; Tasis 1997; Domingo 2011, 2012; Freixes 2009a y b, 2014; Brumme 2020). Segarra (1985: 132) plantea que el certamen generó, además, un debate acerca del modelo lingüístico del catalán que debía tomarse como referencia: mientras algunos se inclinaban por recuperar la lengua medieval, dado que había supuesto un periodo de esplendor, otros eran partidarios de la lengua contemporánea, aunque no hubiera sido cultivada literariamente en las centurias anteriores. Otro hito de la *Renaixença* se produce en el año 1877 al resultar premiados en los *Jocs Florals* Jacint Verdaguer y Àngel Guimerà; la lengua de sus composiciones mostraba un grado de madurez mayor con respecto a la de las convocatorias anteriores, por lo que se demostraba que el catalán estaba capacitado para ser vehículo de transmisión cultural. Rovira i Virgili (1966) indica que a partir de la década de 1880 este movimiento empezó a mostrar las primeras manifestaciones modernistas y a dejar atrás los tintes románticos con los que había arrancado.

Marfany (2001: 9, 397) hace notar la coincidencia temporal existente entre la eclosión del catalán en la literatura y la mayor presencia del castellano en la vida pública en Cataluña. Esto lleva a Moran (1994: 189) a afirmar una aparente contradicción en los liberales catalanes, al considerar que, a la vez que vindicaban la recuperación de la lengua catalana en un plano literario y de lo catalán en un plano cultural, «participaven d'una manera o altra en les activitats del nou règim que bandejava totalment el català de la vida pública». Sin embargo, no debe entenderse esta recuperación del catalán en el plano literario como un hecho ajeno a los usos lingüísticos que se había consolidado. Al contrario, pone de manifiesto cómo se había articulado y establecido la

---

<sup>14</sup> Hay de destacar que la producción escrita de Aribau en lengua catalana fue escasa, ya que se reduce a esta *Oda*. Tal y como sostiene Rovira i Virgili (1966: 11-12), de no haber sido por esta composición, el nombre de Aribau no hubiera estado vinculado a la *Renaixença*.

distribución de ambas lenguas: mientras que se concebía el uso del catalán en un plano literario como un pasatiempo u forma de ocio, en definitiva, como algo menor, la lengua que era importante y necesaria para ocupar un lugar y para prosperar en la sociedad moderna era el castellano. Los grupos sociales dirigentes eran conscientes de ello y participaban de esta dicotomía, que no les resultaba en ningún caso contradictoria, pues formaba parte de la cotidianidad y de las dinámicas que habían construido en el seno del liberalismo.

En definitiva, la situación lingüística de la Cataluña decimonónica está marcada por la extensión del castellano entre el grueso de la población catalana alrededor de la década de 1830, cuyo punto de inflexión coincide con la instauración del liberalismo en España. Durante este periodo, bajo una óptica centralista que perseguía eliminar las diferencias entre las regiones del territorio y ejercer un control sobre ellas, se impulsó desde los gobiernos una unificación política, cultural y administrativa del Estado. Ello resultó en que el castellano penetró a ámbitos en los que hasta entonces había predominado el catalán, como en la notaría, en el registro civil o en los primeros estadios educativos por medio de distintos mecanismos, entre los que se encuentra la implementación de un sistema nacional de enseñanza, la promulgación de distintas leyes que fijaban el uso del castellano en un plano oficial y también la adopción de esta lengua por parte de la burguesía porque resultaba imprescindible para ocupar un lugar en la nueva sociedad liberal. Con todo, hay que advertir que el catalán nunca llegó a desaparecer, ya que fue la lengua que dominaba en las relaciones orales y entre la mayor parte de los catalanes; más bien hay que hablar de una reestructuración en los usos lingüísticos de los catalanohablantes caracterizada por una mayor presencia del castellano.

#### 4. CONTEXTO EDUCATIVO

Durante siglos, la enseñanza había quedado reservada a un sector muy reducido de la sociedad y había corrido a cargo de manos privadas, especialmente de la Iglesia, abarcando los contenidos clásicos del *trivium* (gramática, dialéctica, retórica) y del *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). Precisamente por el escaso impacto porcentual que tenía en el seno de la sociedad, esta cuestión no había comportado apenas ninguna preocupación para los entes de poder. No obstante, en el siglo XVIII, desde las filas ilustradas empezó a subrayarse el valor de la educación para formar a los ciudadanos y como herramienta para el progreso social. Esta concepción de la enseñanza fue la que heredaron y adoptaron los liberales españoles cuando acometieron la tarea de sentar las bases del sistema nacional de enseñanza. Para exponer el

contexto educativo de Cataluña en el siglo XIX, se conjugarán dos perspectivas: por un lado, se dará a conocer cómo era la enseñanza en general, para cuya comprensión se ofrecerá una breve recapitulación sobre cómo había sido la enseñanza en Cataluña hasta el siglo XIX (§ 4.1) y cómo se desarrolló y configuró en el siglo XIX a través de la legislación (§ 4.2, 4.3). Por otro lado, en el § 4.4 se tratará la enseñanza del castellano en Cataluña: en primer lugar, se describirá cómo se introdujo la enseñanza del castellano en el siglo XVIII (§ 4.4.1); en segundo lugar, se trasladará esta cuestión al siglo XIX (§ 4.4.2).

#### *4.1 La enseñanza en Cataluña hasta el siglo XIX*

Durante gran parte de la historia la enseñanza reglada ha quedado restringida a los estamentos sociales más elevados. Al presentar las líneas fundamentales de la enseñanza en Barcelona en los siglos XVI y XVII, Azcárate (1964) establece que la instrucción de las clases populares corría bien a cargo de la familia o de las instituciones religiosas, situación que puede extrapolarse a otras zonas. A este respecto, tanto Gutiérrez Gutiérrez (2010: 2) como Monés (2018: 29, 49, 188) atestiguan el vínculo de las escuelas con la Iglesia en núcleos urbanos con una gran población. En el caso de Barcelona, Jutglar (1966: 297) y Monés (2009: 23) recogen que los centros docentes regidos por instituciones religiosas a principios del siglo XVIII eran los siguientes:

- Dos Colegios de la Compañía de Jesús (Colegio de Belén y Seminario de Nobles de Cordelles).
- Colegio Tridentino o Seminario Episcopal.
- Colegio de los PP. Dominicos de Santa Catalina.
- Colegio de los PP. Benedictinos de San Pablo del Campo.
- Colegio de los PP. Mercedarios (Ramblas).
- Colegio de los PP. Franciscanos (Ramblas).
- Colegio de los PP. Carmelitas Calzados (Ramblas).
- Colegio de los PP. Trinitarios Calzados (calle de Aviñó).
- Colegio de San Agustín viejo de los PP. Agustinos Calzados.
- Colegio de los Clérigos menores.
- Compañía de María (calle Ferran, instrucción femenina)

El currículo de la enseñanza de primeras letras abarcaba los rudimentos de la lectura, de la escritura y de la aritmética, además de la doctrina cristiana (García Hurtado 2007: 71). Uno de los principales escollos que influyó en la calidad de la enseñanza fue la escasa formación de los maestros —en palabras de Capitán (1991: 313), algunos de ellos «sabían apenas leer y escribir»—, a lo que se añadía la ineficacia de las metodologías pedagógicas y la falta de recursos económicos, según han señalado Ávila (1987-1988: 175-176) y Pueyo (1996: 116). Todo parece apuntar a que los discípulos recibían una formación muy básica e insuficiente.

La situación educativa empezó a mostrar los primeros signos de renovación durante la Edad Moderna por parte de los ilustrados, cuyas reformas marcaron un punto de inflexión en el desarrollo de la actividad educativa. No obstante, señala Ávila (1987-1988: 174) que, debido a la estructuración estamental de la sociedad del Antiguo Régimen, la enseñanza no constituía un derecho para la mayor parte de la población. Esta situación se refleja en el índice de analfabetismo, cifrado por Sales (1984: 208) entre un 90 y 95 % en el siglo XVIII en Cataluña. Por tanto, los ilustrados consideraron primordial su intervención en este ámbito, ya que para ellos «la educación se convierte en la piedra angular del proyecto de regeneración nacional [...], la panacea para los males de la Nación» (García Folgado 2013: 16; *cf.* Maravall 1991). De hecho, como se expondrá más adelante, esta fue la base ideológica que heredaron e hicieron propia los liberales en las primeras décadas del siglo XIX.

Bajo el reinado de Carlos III se adoptaron algunas medidas que se encaminaban a una reforma de la educación, especialmente en los niveles superiores. No extraña la dirección que tomaron—de arriba hacia abajo, partiendo de niveles superiores hasta llegar a los estadios más elementales—porque, de acuerdo con Monés (1966: 14, 1984a: 26), era en las universidades donde se formaban los futuros ciudadanos que iban a participar en el escenario político. Sin embargo, las medidas que los ilustrados pretendían impulsar no tuvieron el éxito proyectado, ya que el principal problema fue que no se contempló un plan de aplicación efectivo (Monés 2009: 20).

Uno de los acontecimientos más significativos de esta centuria fue la expulsión de los jesuitas en 1767, puesto que se buena parte de la enseñanza había corrido a su cargo hasta entonces. Su marcha, indica Lüdtke (1989: 26), se presentó para el gobierno como una oportunidad para tomar las riendas de la educación y redirigir su rumbo. De esta forma, se empezaron a impulsar algunos cambios: en un primer momento, la Real Provisión de 5 de octubre de 1767 acercó el gobierno a las funciones de las que se había ocupado hasta el momento la Compañía de Jesús. Poco después, el 23 de junio de 1768, se promulgó una Real Cédula en la que destaca especialmente la sustitución del latín por el castellano como lengua de enseñanza, que reza del siguiente modo: «VII. Finalmente mando que, la enseñanza de primeras Letras, Latinidad, y Retórica se haga en lengua Castellana generalmente, donde quiera que no se practique [...]» (1768: 4). Tres años más tarde, la Real Provisión de 11 de julio de 1771 regulaba los requisitos para ejercer como maestro de primeras letras, con el objetivo de poner en orden la exigua formación del profesorado hasta ese momento.

La Real Provisión de 22 de diciembre de 1780 ordenó la desaparición de la Hermandad de San Casiano, congregación desde la que se expedían títulos a maestros (*cf.* Ventajas 2007). Sus

competencias fueron asumidas por el Colegio del Noble Arte de Primeras Letras y, en 1804, se sustituyó nuevamente por una Junta de Exámenes (Pozo Pardo 1988: 282). Se trata de cambios con los que, en último término, se perseguía mejorar la formación del profesorado. Con el objetivo de emprender una reforma educativa en los niveles más elementales, se dictaron unos estatutos para este colegio en los que también se establecía la oficialización de la *Gramática* académica como texto obligatorio. Estas disposiciones sirvieron como base para las acciones que emprenderían los liberales en este campo.

Asimismo, a mediados de siglo XVIII, se creó la Real Junta Particular de Comercio de Barcelona, en consonancia con las Sociedades Económicas de Amigos del País que fueron surgiendo a lo largo de la centuria. La Junta de Comercio de Barcelona impulsó la creación de escuelas técnicas y profesionales que pretendían responder a las necesidades que iban surgiendo a raíz de la constitución de la nueva sociedad industrial (*cf.* Monés 1987). Monés (1984a: 46) indica que, al menos en sus inicios, los intentos de introducir la lengua castellana en este establecimiento no fueron efectivos por el desconocimiento de esta lengua por parte del profesorado.

#### *4.2 La enseñanza en Cataluña en el siglo XIX*

Las primeras décadas del siglo XIX supusieron una continuación de las prácticas de la centuria precedente. Tal y como ha estudiado en profundidad Scanlon (1986), no fue hasta la consolidación del liberalismo en el periodo isabelino a partir de la década de 1830 cuando el sistema educativo español comenzó a institucionalizarse sobre la base de la centralización y la uniformización. El sistema educativo público seguía mostrando múltiples deficiencias heredadas de la centuria precedente; por este motivo, las escuelas privadas se multiplicaron a lo largo de la centuria, ya que «sin ayuda financiera, sin eficacia jurídica, sin inspección, etc., la enseñanza privada —a merced de sus propias fuerzas y de sus tensiones clasistas— pasa a convertirse en el elemento preponderante y más próspero» (Jutglar 1966: 287).

En primer lugar, como pone de manifiesto Monés (2018: 19), uno de los principales problemas de la enseñanza pública se hallaba en que la financiación seguía siendo insuficiente para sostener el adecuado desarrollo de las aulas y de las escuelas. Los recursos destinados a la enseñanza de primeras letras corrían a cargo de los ayuntamientos, mientras que las diputaciones se encargaban de las enseñanzas medias, aunque la realidad era que en la mayor parte de las ocasiones el dinero no llegaba a los centros educativos. Esta situación no solo se daba en la enseñanza, sino que,

según Álvarez Junco (2016: 540), los planes y la organización proyectadas por los liberales no llegaban a su aplicación práctica: «aquel Estado que se estaba formando y pretendía ser aceptado como legítimo era incapaz de crear servicios públicos; fundamentalmente, porque carecía de recursos para ello».

En segundo lugar, se contaba con un número insuficiente de centros educativos y, además, el número de estudiantes por aula era elevado. Real (2012: 70) menciona que solían estar concentrados en las zonas urbanas. Las metodologías de enseñanza resultaban inoperativas en grupos de clase grandes. Por ello, empezó a cobrar importancia el sistema de enseñanza lancasteriano, también conocido como sistema de enseñanza mutua, creado por los británicos Andrew Bell y Joseph Lancaster a finales del siglo XVIII. Consistía en que los estudiantes más avanzados en una determinada asignatura, llamados *monitores*, transmitían los conocimientos aprendidos en clase a sus compañeros (*cf.* Hamilton 1991; Jiménez Gámez 1992; Jáuregui 2003; Caruso 2007, 2013, 2021; Brumme y Schmid 2017). Esta forma de proceder era de extrema utilidad para compensar los problemas generados por el número elevado de estudiantes por aula. Fue un sistema que se prohibió en la Década Ominosa y se intentó solventar de manera seria a partir de 1835. En Cataluña, Sáenz-Rico (1973: 109-116) documenta su implementación en las escuelas de las poblaciones de Agramunt, San Andreu de Llavaneras, Arenys de Mar, Canet de Mar, Palamós, Vilaseca, Villanueva y Geltrú. Junto a este método de enseñanza se practicaba el sistema simultáneo, en el que un profesor impartía clase a un gran número de pupilos. Lo más habitual era que en una misma aula coincidiesen distintas secciones o estudiantes agrupados por nivel; ello ocasionaba gran disparidad de niveles. El resumen de Rincón (1999: 11) resulta muy elocuente: «el mestre es tancava en una sala mal equipada amb una mitjana de 80 a 100 alumnes, dividits en 7 o 8 seccions, cada una de les quals tenia un nivell diferent i sense possibilitats de pati».

En tercer lugar y como indica Real (2012: 70), la falta de formación del profesorado seguía siendo uno de los problemas fundamentales. Se trabajó, sin embargo, para fomentar la profesionalización de los maestros a lo largo del siglo, baste como muestra la creación en 1839 de la primera Escuela Normal Central en Madrid (*cf.* Pozo Andrés y Pozo Pardo 1989), a la que en Cataluña siguieron la de Lérida en 1841, la de Tarragona en 1843, la de Girona en 1844 y la de Barcelona en 1845 (*cf.* Clara *et al.* 1995; Monés 2000). También hay que destacar la creación de un cuerpo profesional de inspectores para la primera enseñanza en 1849, regulado por medio del *Reglamento para los inspectores de Instrucción Primaria del Reino* (*cf.* López del Castillo 1995, 2013; Soler 1995; Jiménez Eguizábal 1998). Además, a partir del último cuarto del siglo XIX, el magisterio

español se empezó a reunir en congresos y conferencias pedagógicas para debatir sobre aspectos concernientes a la enseñanza.

En cuarto lugar, el absentismo escolar supuso otro de los grandes problemas del sistema escolar decimonónico. En las zonas rurales, según recoge Monés (2018: 221), la cifra podía ascender hasta un 90 %. En las zonas urbanas y aquellas cercanas a núcleos industriales, una gran parte de los alumnos no podían asistir a la escuela por tener obligaciones laborales.

Todas estas razones repercutieron en un elevado índice de analfabetismo, que durante la primera mitad de siglo continuó manteniendo una cifra elevada. Veny (2009: 22) señala que en Cataluña un 50 % de la población era analfabeta a mediados de siglo, porcentaje que ascendía hasta un 58 % en Valencia y un 90 % en las Baleares. A partir de 1860, gracias al primer censo con datos sobre la alfabetización, se dispone de datos más exactos: Jutglar (1966: 289), basándose en los datos que Santos María Robledo presentó en el Congreso Nacional Pedagógico de Barcelona en 1888, refiere que en 1860 había un 73,2 % de analfabetos, en 1877 un 66,5 %, mientras que en 1920 había descendido al 52,4 %.

Por su parte, Monés (1984a: 84) y Pueyo (1996: 164) vinculan los índices de analfabetismo en Cataluña con la falta de conocimiento de la lengua castellana, pues sostienen que los alumnos, al no poseer una base lingüística sólida en este idioma, presentaban numerosas dificultades de aprendizaje. Pueyo (1996: 163-164) hace notar que en zonas donde el español no era la lengua materna, las estadísticas solían mostrar una alfabetización más baja.

Los distintos gobiernos intentaron mejorar estos problemas —la falta de financiación, la proporción de estudiantes por aula, la formación de los maestros y el absentismo escolar—, aunque no fue hasta la consolidación del liberalismo en la década de 1830 cuando realmente se sentaron las bases del sistema nacional público de enseñanza, materializadas en la sucesión de legislación en materia educativa, a la que se le dedica el siguiente epígrafe (§ 4.3).

#### *4.3 Legislación educativa en el siglo XIX*

En 1812, cuando se hizo pública la Constitución de Cádiz, se articuló el desarrollo de la instrucción pública en España. A lo largo de la primera mitad del siglo los sucesivos gobiernos de distinto signo intentaron plasmar en el sistema educativo sus propias líneas ideológicas y convicciones, de ahí la copiosa actividad legislativa que, en el mejor de los casos, lograba estar



vigente unos pocos años. Además, las leyes y los planes educativos de estas décadas —especialmente los de los liberales en un primer momento y de los progresistas más adelante— iban encaminados a la secularización de la enseñanza, hecho que chocó con los intereses de la Iglesia y, en opinión de Pueyo (1996: 17), fue motivo de confrontaciones recurrentes. Se repasará a continuación, siguiendo un orden cronológico, los principales cambios legislativos en materia educativa del siglo.

La constitución de Cádiz de 1812 dedicó por primera vez el título IX a la instrucción pública. La enseñanza se convirtió en uno de los temas a los que los liberales atendieron con una mayor profundidad porque consideraban que se trataba de un elemento fundamental para el progreso de la sociedad (*cf.* Puellas 1992, Peset y García Trobat 2001; Palomares 2012; Santos 2013; Hernández y Escarbajal 2015). Los artículos 366 a 371 supusieron un punto de arranque para la configuración del sistema educativo que se siguió presente en las constituciones siguientes (1837, 1845, 1869, 1873, 1876). El contenido de esta sección abrazaba aspectos como la necesidad de que se establecieran escuelas de primeras letras en las poblaciones españolas, que se regularan las materias que debían ser impartidas, que aumentara el número de universidades, que se creara una Dirección General de Estudios para inspeccionar el sistema, que se desarrollara un plan de enseñanza uniforme o que se diera entrada a la libertad de publicación. El fin último, aunque utópico, era «desterrar el analfabetismo en el territorio nacional» (Ávila 1987-1988: 180), en la línea de las ideas de la Revolución francesa, como ha tratado en profundidad Puellas (1991).

En marzo de 1813, un año después de que la constitución de Cádiz viera la luz, se nombró una Junta de Instrucción Pública con el fin de poner en marcha los propósitos liberales en materia educativa plasmados en dicho texto constitucional. En septiembre de ese año se presentó el informe conocido como “informe Quintana” —por el papel clave de Manuel José Quintana en su redacción (*cf.* Dérozier 1978; Jódar 1981; Viñao 1994a; García García 2018: 22-23)— sobre las bases de una «instrucción pública, gratuita, igual, completa, universal (extensión a todos los ciudadanos), uniforme (en relación a los estudios, doctrinas, idioma y métodos) y libre» (Real 2012: 73). En su contenido, resume Real (2012: 74), destaca la división de la enseñanza en tres niveles (primera, segunda y tercera enseñanza) y el traspaso de competencias a los ayuntamientos, que se encargarían de costear los gastos de las escuelas de primeras letras, así como de elegir a los maestros. Más aún, García Folgado (2013: 10) expone, en relación con la lengua de enseñanza, que «dicho informe plasma la generalización del castellano en el ámbito educativo tanto por su aceptación como lengua de la universidad, como por su imposición como materia en la enseñanza no universitaria». El informe Quintana se convirtió en 1814 en un *Dictamen y proyecto de*

*decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública*, pero no llegó a prosperar por el retorno al absolutismo con la vuelta al trono de Fernando VII, quien suspendió cualquier acción en pro de la enseñanza.

Tras el pronunciamiento de Riego en abril de 1820, los liberales volvieron al poder y proclamaron nuevamente la constitución de 1812. En este contexto se retomó el interés por la instrucción de los ciudadanos. De esta forma, el 29 de junio de 1821 vio la luz el *Reglamento general de instrucción pública*, «la primera ley general que tuvo España» según Real (2012: 74), que volvía a articular la enseñanza en tres grados y creaba la Dirección General de Estudios, encargada de labores de inspección educativa (*cf.* Viñao 1994c: 51-53; García Ruiz 1999; Gómez Moreno 2007). Esta Dirección se encargó de elaborar un *Proyecto de reglamento general de primera enseñanza*, publicado en 1822. Adicionalmente, mediante este reglamento se acercaron posiciones entre el gobierno y la Iglesia, tras unas décadas en las que se intentó emprender su secularización. Por este motivo, Ávila (1989-1990: 216) llega a aseverar que «el reglamento de 1821 comienza esa tendencia al pacto o a la transacción con la Iglesia en materia de enseñanza, que va a caracterizar a la política de los moderados españoles». La base de este reglamento se encontraba en el informe Quintana de 1813 y el proyecto de decreto de 1814 y, por tanto, se encontraba influido por ideas liberales. En consecuencia, no sorprende que cuando los absolutistas volvieron al poder en 1823 derogaran la Constitución de 1812 y no aplicaran el contenido incluido en este reglamento.

Con la vuelta al poder absolutista, la primera acción que emprendió Francisco Tadeo Calomarde, ministro de Gracia y Justicia, fue la redacción de *Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del Reino* (1824). El motivo por el que el foco se situaba en la regulación de la Universidad era sencillo: se pretendía retirar cualquier muestra de la ideología liberal de las aulas (Jódar 1981; Redondo y Vergara 1994: 81-82). Los rasgos más relevantes de este plan, en opinión de Real (2012: 75), eran la «uniformidad de estudios; centralización de las universidades, dependientes de la Secretaría de Gracia y Justicia, y demás centros docentes; y yuxtaposición de la Política y la Religión en el mismo plano». Una vez regulado el sistema universitario, se empezó a examinar los demás niveles de enseñanza, por lo que en 1825 se publicó un *Plan y reglamento de primeras letras del reino* y, en 1826, un *Reglamento general de las escuelas de latinidad y colegios de humanidades*, que regulaban la primera y segunda enseñanza respectivamente bajo las mismas directrices que el plan de 1824.

En 1834, tras el retorno al poder de los liberales después de la muerte de Fernando VII, vio la luz un decreto que se centraba en el primer grado de la enseñanza, la *Instrucción para el régimen y gobierno de las escuelas de primeras letras del reino*, hecho que, según López del Castillo (2013: 93-94), pone de

relieve la importancia de este período inicial de enseñanza para los liberales. De hecho, en el preámbulo se hace constar la valía de esta etapa formativa, al afirmar que «*La enseñanza primaria* es uno de los más importantes beneficios que pueden dispensarse a los pueblos» (1834, *apud* Ávila 1989-1990: 219). Dos años más tarde, en 1836, se hizo público el *Plan general de instrucción pública* o plan Rivas, fruto de la labor del Duque de Rivas, ministro de Gobernación, y expedido en el marco del Estatuto Real de 1834 durante el gobierno del partido moderado. Puelles (1995: 46) y García Ruiz (2000: 263-264) advierten que uno de los rasgos más relevantes de este plan es la renuncia a una educación universal y gratuita, como se había estipulado en el *Reglamento* de 1821. Como se desprende del artículo 19, solamente los niños más pobres podían instruirse de forma gratuita:

Los niños pobres, a juicio de la comisión del pueblo, serán en todas partes admitidos gratuitamente en la escuela elemental. En las escuelas superiores, donde la enseñanza debe ser retribuida por los que la reciban, se reservará un número de plazas gratuitas, determinado por la comisión de escuelas de pueblo, para los niños pobres que, a juicio de la misma, hubiesen sobresalido en los exámenes de las escuelas elementales y anunciaren talento y aptitud para el estudio (1836, *apud* MEC 1979: 122).

En este plan quedan patentes las divisiones existentes dentro del liberalismo español. Según Ávila (1989-1990: 221), se encontraba «adaptado a la nueva estructura de la sociedad y a la ideología dominante», aprobaba la libertad de enseñanza y se mostraba favorable a una centralización educativa española, tal y como interpretan Viñao (1994b: 60-61) y Puelles (1995: 47). Sin embargo, sostiene Redondo y Vergara (1994: 81) que, aunque se tuvo la intención de que se convirtiera en ley, no llegó a prosperar y, por ende, su aplicación fue limitada, principalmente por el motín de la Granja del 12 de agosto de 1836, que acabó derivando en la redacción de la Constitución de 1837.

En 1837 se publicó una nueva constitución de cariz liberal, en la que la educación se convirtió una vez más en una de las mayores preocupaciones. El 21 de julio de 1838, el Marqués de Someruelos, ministro de Gobernación, hizo llegar a las Cortes dos proyectos de ley: el primero, acerca de la enseñanza elemental, prosperó y se implementó en la *Ley de instrucción pública* (1838) —o ley Someruelos— y en el *Reglamento de escuelas públicas de instrucción primaria elemental* (1838) o reglamento Montesino. El segundo proyecto de ley iba dirigido a las enseñanzas superiores, pero no fue aprobado por una discusión acerca de su artículo primero (Ávila 1989-1990: 221-222). Ambos proyectos mantenían numerosas similitudes con el plan Rivas de 1836: incluso, Puelles (1979: 25) afirma que los primeros artículos de ambos planes son idénticos. El proyecto de Someruelos, dirigido a la enseñanza secundaria y superior, no prosperó porque el Congreso se opuso al «proceso de centralización financiera e institucional» (Viñao 1994b: 62) que suponía.

Unos años más tarde, en 1841, apareció el proyecto Infante, que volvía a tratar cuestiones relativas a esta etapa de la enseñanza, pero ni siquiera llegó a ser debatido.

Una vez más en el poder, la facción liberal moderada volvió a ocuparse de aspectos relativos a la educación. Pedro José Pidal, ministro de Gobernación, se encargó del *Plan general de estudios* que fue aprobado por real decreto el 7 de septiembre de 1845 y por ello se conoce bajo el nombre de plan Pidal; no obstante, los autores fueron mayoritariamente Antonio Gil de Zárate, José de la Revilla y Pedro Joaquín Guillén (Viñao 1994b: 63; Ruiz Berrio 2008: 30). Este plan iba dirigido principalmente a niveles superiores, dado que la enseñanza elemental había quedado bien regulada y estructurada tras la ley Someruelos de 1838 (Prieto 1998: 217); por tanto, los niveles que abarcaba eran el intermedio y los universitarios, propios de las clases dirigentes. Una de sus características más relevantes fue la reestructuración de la segunda enseñanza en dos periodos, uno elemental —de una duración de 5 años— y otro de ampliación (Viñao 1994b: 64). Por lo que respecta al ámbito de los estudios universitarios, González Luis *et al.* (1993: 335) sostienen que se fomentó su uniformización. En este plan también se ordenó una mayor centralización de la administración educativa y a través de él se pretendía alcanzar una completa secularización de la enseñanza, motivo que provocó la oposición de la Iglesia.<sup>15</sup>

En diciembre de 1855, Manuel Alonso Martínez presentó el *Proyecto de ley de instrucción pública*, fruto del trabajo de una comisión constituida en 1852. En total, este proyecto incluye 186 artículos que abarcan todos los aspectos del sistema educativo —de forma semejante a los contenidos del plan Pidal—, siendo la modificación más relevante «el restablecimiento de los principios secularizadores» (García García 2018: 143). En este sentido, hay que recordar que este aspecto se había intentado revocar en los distintos proyectos que se hicieron públicos entre 1847 y 1852. Aunque este proyecto de ley no llegó ni a ser discutido por un cambio en la situación política, su contenido influyó en la siguiente ley educativa.

El 17 de julio de 1857, Claudio Moyano Samaniego presentó a las Cortes un proyecto de ley de Bases que fue aprobado casi por la totalidad de las fuerzas parlamentarias (Puelles 1980: 142; Real 2012: 80). El proceso que se siguió fue el de presentar las directrices básicas que debían fundamentar el sistema educativo español y lograr un amplio acuerdo para, posteriormente, redactar una ley. Pocas semanas después, el 9 de septiembre de 1857, se promulgó la *Ley de*

---

<sup>15</sup> En los años siguientes vieron la luz distintos planes que se centraban en la enseñanza secundaria, como el plan Pastor Díaz (1847), el plan Bravo Murillo (1849), el plan Seijas (1850) o el plan González Romero (1852), que surgieron mayoritariamente de la oposición de la Iglesia al plan Pidal, puesto que cabe recordar que la firma del *Concordato* en 1851 volvió a acercar la Iglesia al sistema educativo.

*Instrucción Pública* o ley Moyano, tintada de un liberalismo moderado, como revelan Moliner (1985: 88) y Viñao (1994d: 264). Esta ley no era innovadora *per se*, pues partió de las leyes, planes y disposiciones anteriores —estuvo especialmente influida por el plan Rivas (1836), por la ley Someruelos (1838) y por el plan Pidal (1845)— y buscaba la estabilidad para consolidar el sistema educativo de España (Álvarez de Morales 1975; Escolano 1995; Sevilla 2007; Canales y Romero 2018; García García 2018).

La ley Moyano se compone de 307 artículos divididos en 4 secciones que abarcan las siguientes áreas: *De los estudios*, *De los establecimientos de enseñanza*, *Del profesorado público* y *Del gobierno y administración de la Instrucción pública*. Dividía la educación en tres etapas: la primera enseñanza —de los 6 a los 9 años, obligatoria y de pago con la excepción de los más pobres, que debían aportar un certificado para obtener la gratuidad—, la segunda enseñanza —estructurada en dos periodos, uno de 2 años y otro de 4 años— y la enseñanza superior —correspondiente a los estudios universitarios—. En el mismo orden, se detalla el currículo de cada etapa formativa, así como los libros de texto que debían ser empleados en las escuelas<sup>16</sup> y que la *Ortografía* y la *Gramática* académicas pasaban a ser textos obligatorios (artículo 88). También estableció que, para fomentar la formación y la profesionalización de los maestros, debía existir una Escuela Normal en cada provincia (artículo 109). Queda claro, por tanto, que planificó al detalle la estructura y los contenidos de cada uno de los periodos de enseñanza establecidos y fomentó su centralización, hecho que subraya Pagès (2015: 21).

Constituye esta ley educativa la más longeva en el panorama español, pues tuvo vigencia hasta 1970, cuando se aprobó la *Ley General de Educación*, conocida como ley Villar Palasí. No obstante, la ley Moyano fue objeto de ligeras modificaciones en los años posteriores a su promulgación: el 26 de agosto de 1868, mediante un real decreto, se publicó un *Programa general de estudios de segunda enseñanza* y el 11 de septiembre del mismo año también se publicó por el mismo procedimiento un *Programa para los estudios superiores*. En 1869 se aprobaron el *Reglamento de segunda enseñanza*, el *Reglamento de las universidades del reino* y el *Reglamento general para la administración y régimen de instrucción pública*. También hay que hacer referencia a la ley Orovio, promulgada en junio de 1868, que implicaba, entre otras cosas, la penetración de las autoridades de la Iglesia en la enseñanza. La ley Orovio tuvo una vigencia breve porque fue derogada en la revolución de septiembre de 1868. Según Puelles (1979: 38), para los revolucionarios esta ley «era un atentado contra la esencia de la

---

<sup>16</sup> En 1868, este punto dejó de ser válido porque atentaba contra la libertad de enseñanza (Turin 1967: 83).

libertad de enseñanza» y, por este motivo, el decreto fechado el 21 de octubre de 1868 volvió a la legislación anterior y reguló la libertad de enseñanza.

La multiplicidad de planes y propuestas que se suceden en la legislación educativa decimonónica —especialmente en la primera mitad de siglo— patentizan la importancia conferida por parte de las distintas fuerzas de poder a la formación de la ciudadanía, en último término, como mecanismo de control. No obstante, el carácter transitorio de estas disposiciones refleja el cambio de signo de las distintas posturas políticas que se iban alternando cada pocos años, hecho que tampoco favoreció que se solucionaran los problemas que arrastraba la enseñanza desde la centuria pasada. Siguiendo a Pro (2019: 520-521), hay que resaltar la importancia otorgada a la configuración y a la institucionalización del sistema nacional y público de educación —a partir de 1830, cuando se consolida el liberalismo— como medio para transmitir el ideario de la recién construida nación española. La progresión más evidente de la legislación educativa se observa en la línea de los demás proyectos que se estaban desarrollando a favor de la centralización y unificación del Estado, plasmada en la homogeneización de la estructura y de los contenidos de la enseñanza, así como en un plano lingüístico.

#### *4.4 La enseñanza del castellano en Cataluña*

Con anterioridad a la obra gramatical de Antonio de Nebrija, el objeto de estudio en la enseñanza había sido únicamente el latín. A partir de la publicación de la *Gramática de la lengua castellana* (1492), uno de los primeros testimonios gramaticales impresos en Occidente sobre una lengua vulgar —si bien tuvo poca difusión—, se puso en valor el castellano como puente para facilitar el aprendizaje del latín, situando así a ambos idiomas al mismo nivel, aunque la meta era el dominio de la lengua clásica. Sostienen Blecua, Clavería y Poch (2017) que el libro quinto de la *Gramática* nebrisense, titulado *De las introducciones de la lengua castellana para los que de estraña lengua querrán deprender* supuso a la vez el inicio de la enseñanza del español como lengua extranjera, como se desprende del tercer provecho que consta en el prólogo de la obra:

El tercero provecho deste mi trabajo puede ser aquel que, quando en Salamanca di la muestra de aquesta obra a vuestra real majestad, y me preguntó que para que podia aprovechar, el mui reverendo padre Obispo de Avila me arrebató la respuesta; y respondiéndolo por mi dixo que después que vuestra Alteza metiesse debaxo de su iugo muchos pueblos bárbaros y naciones de peregrinas lenguas, y con el vencimiento aquellos tenían necessidad de recibir las leies quel vencedor pone al vencido, y con ellas nuestra lengua, entonces, por esta mi arte, podrían venir en el conocimiento della, como agora nos otros deprendemos el arte de la gramática latina para deprender el latin. I cierto assí es que no sola mente los enemigos de nuestra fe, que tienen la

necessidad de, saber el lenguaje castellano, mas los vizcaínos, navarros, franceses, italianos, y todos los otros que tienen algún trato y conversación en España y; necesidad de nuestra lengua, si no vienen desde niños a la aprender por uso, podrán la más aína saber por esta mi obra (1492: X-XI).

En opinión de Sánchez Pérez (1992: 9), la codificación gramatical del castellano de Nebrija permitió estimular la enseñanza de esta lengua, aplicando el mismo método de aprendizaje que las lenguas clásicas. Dado el prestigio del Imperio español durante el siglo XVI, se incrementó la demanda por conocer el castellano. En este contexto se conciben la publicación del *Diálogo de la lengua* (1535) de Juan de Valdés, una ficción conversacional que servía para la enseñanza del español como lengua extranjera (cfr. Bleuca 2008; Pantoja 2018), la publicación de la *Útil y breve institución para aprender los principios y fundamentos de la lengua hespañola* (1550) o de la *Gramática de la lengua vulgar de España* anónima de Lovaina (1555). Los tratados, gramáticas, vocabularios, diálogos destinados a la enseñanza del castellano como lengua extranjera proliferaron a lo largo de las centurias siguientes, como han estudiado Sánchez Pérez (1992), Gómez Asencio (2006, 2008, 2011) Sáez Rivera (2008).

Al lado de estas obras, se encuentran, empleando la terminología de Gómez Asencio (2006, 2008, 2011), «gramáticas autóctonas», esto es, textos gramaticales para el uso de los españoles. Hasta la segunda mitad del siglo XVIII, se cuenta con la *Gramática castellana* (1558) del licenciado Villalón (cfr. Lliteras y García-Jalón 2006), con las *Instituciones de la gramática española* (1614) de Bartolomé Jiménez Patón (cfr. Ramajo 2008), con el *Arte grande de la lengua castellana* (1626) de Gonzalo Correas (cfr. Obernesser 2008), con el *Arte de la lengua española* del padre Villar (1651) (cfr. Martínez Gavilán 2008), con el texto gramatical breve insertado en *Primus Calamus* (1663) de Juan Caramuel (cfr. Esparza 2008) y con la *Gramática de la lengua castellana reducida a breves reglas y fácil método para la instrucción de la juventud* (1743) de Benito Martínez Gómez Gayoso (cfr. Martínez Alcalde 2011). A partir de la segunda mitad del siglo XVIII, con la revalorización de las lenguas nacionales como lenguas de cultura y de enseñanza en detrimento del latín, la producción gramatical del español vivió un periodo de desarrollo y crecimiento, con la publicación de un número significativamente superior de gramáticas que en las centurias precedentes (cfr. García Folgado 2013; capítulo III, § 1.2).

Se presentará seguidamente el desarrollo de la enseñanza del castellano como lengua materna en España, en general, y en Cataluña, en particular, en el siglo XVIII (§ 4.4.1) con especial atención a las Reales Cédulas de 1768 y 1771 (§ 4.4.1.1) y a la aparición de las primeras obras escolares bilingües (§ 4.4.1.2). En el § 4.4.2 se trasladará la cuestión al siglo XIX, ahondando en la legislación en materia lingüística promulgada en esta centuria (§ 4.4.2.1), exponiendo la

consolidación de los procedimientos de enseñanza bilingües en las escuelas de Cataluña para hacer frente a las dificultades que entrañaba la enseñanza en una lengua que no conocía el alumnado (§ 4.4.2.2) y el debate que suscitó la lengua vehicular de enseñanza (§ 4.4.3).

#### 4.4.1 Siglo XVIII

En el siglo XVIII se produjo en España un cambio en el panorama lingüístico que influyó en las lenguas empleadas en la enseñanza. Esto se debió principalmente a dos procesos: en primer lugar, de acuerdo con Moral y Rius (1989: 644) y Pueyo (1996: 98-103), en el marco del proyecto ilustrado de Carlos III<sup>17</sup> se gestó una transformación de los usos —no solo en el ámbito educativo— que ocupaban el latín, el catalán y el castellano, resultando en la sustitución de las dos primeras a favor de la última. La consciencia del castellano como lengua nacional propició la implantación de distintas medidas que favorecían su uso, según subrayan Monés (1984a: 48) e Hiraldo (2011: 202), y esto se evidencia con claridad, por ejemplo, en la Real Cédula de 23 de junio de 1768, que relegaba el latín de la enseñanza en favor del castellano. En segundo lugar, como expresan Espino (2003: 46, 2010: 274) y García Folgado (2004b: 104), de forma paralela se pretendió impulsar durante el mismo siglo una reforma del sistema educativo, especialmente de las enseñanzas preuniversitarias, que estaban dominadas por los jesuitas. Esta orden religiosa se había mostrado fiel al latín y le había conferido un lugar privilegiado en la enseñanza, pues «defendían el latín como medio de entender a los clásicos, cultivar sus ideales, poder adelantar las ciencias dado el fracaso del intento de una lengua universal» (Hiraldo 2011: 203); por ello, ejercieron una gran influencia en el desarrollo de la instrucción de la lengua latina.

Al mismo tiempo, los progresos científicos y filosóficos provocaron un cambio de mentalidad de la sociedad a favor de que la enseñanza y la ciencia se adaptaran a la realidad del siglo XVIII, parecer que comparten Gutiérrez Cuadrado (1987: 251) y Espino (2010: 275), y que se tradujeron en la utilización del castellano en estos ámbitos. La expulsión en 1767 de la Compañía de Jesús estimuló que el castellano tuviera una mayor presencia<sup>18</sup> en las enseñanzas preuniversitarias y

---

<sup>17</sup> En cambio, los dos reinados anteriores, los de Felipe V y de Fernando VI, se mostraron aún favorables al uso de la lengua clásica en la enseñanza y desarrollaron una «política restrictiva y proteccionista hacia la lengua latina y el mantenimiento del monopolio jesuítico» (García Folgado 2004b: 104).

<sup>18</sup> Los conceptos ilustrados de *felicidad*, *utilidad* y *progreso* facilitaron la inserción del castellano en la enseñanza (Moreno 1988: 252-253). En este sentido, la apertura de la enseñanza a otros sectores sociales también requería de la utilización de una lengua que fuera comprensible. Además, añade: «Si a las necesidades docentes contempladas desde una perspectiva de *utilidad* y *progreso* añadimos la variable, muy a tener en cuenta, del despertar nacionalista de la época, que supone el desplazamiento del sentido imperialista del Antiguo Régimen por una concepción más interna y



universitarias. Por ejemplo, el método de los escolapios, popularizado tras el extrañamiento jesuítico, partía del castellano como lengua para la enseñanza de la gramática latina (*cf.* Hiraldo 2011: 202). Como han observado Lázaro (1985: 163), Gutiérrez Cuadrado (1987: 239), García Folgado (2004b: 103, 2010: 3, 2011: 278) e Hiraldo (2011: 19), no hay que entender que esta coyuntura implicara la completa eliminación del latín. Más bien, como señalan Iglesias Cano (1989: 26) y García Folgado (2004b: 104), los ilustrados —entre ellos, Jovellanos— defendían que se suprimiera la enseñanza *en* latín, pero no la *del* latín; prueba de ello es que se siguieron publicando gramáticas destinadas a la enseñanza de esta lengua clásica. Otro aspecto que resulta importante tener en cuenta y al que alude Pueyo (1996: 101) es que el alcance de estas reformas no fue trascendental socialmente, pues solo podían afectar a un porcentaje muy bajo de la población española, el grupo de los que podían acceder a los estudios superiores.

En definitiva, la España del siglo XVIII se vio sumida en un proceso de revalorización del castellano que tuvo influencia en el ámbito educativo desde dos sentidos: por un lado, por la política lingüística de sustitución del latín y de las demás lenguas del Estado —catalán, vasco, gallego— por el castellano como parte del proyecto ilustrado de Carlos III; por otro lado, por el impulso renovador del sistema educativo, fomentado especialmente tras la expulsión de la Compañía de Jesús en 1767, momento en que el castellano adquirió una mayor presencia. Este escenario político y lingüístico continuó a lo largo del siglo XIX, en el que también aumentó el número de población escolarizada y se empezó a revelar un nuevo problema pedagógico en regiones como Cataluña, Valencia, las Baleares, el País Vasco, Galicia y Asturias, donde los estudiantes comenzaron a recibir clases en un idioma que no era su lengua materna ni que utilizaban habitualmente.

Así, según la información aportada por Verrié (1981: 16), Monés (1984a: 22) y Ginebra (1992: 72), en el siglo XVIII en Cataluña se empleaba y se estudiaba el castellano en las escuelas de latinidad o de gramática y en colegios de carácter noble o vinculados a órdenes religiosas. En el ámbito de los estudios superiores, como se ha expuesto, esta lengua empezaba a penetrar en las universidades, si bien todavía imperaba el uso del latín (Monés 1984a: 45). La descripción

---

propia del Estado, está justificada la oposición de los ilustrados a las enseñanzas en latín, que llegaron a prohibir las escuelas de latinidad, entre otras razones, porque había cundido la idea entre las gentes del pueblo (labradores, artesanos, menestrales,...) de que empezando con la Latinidad, al cabo de unos años, los hijos harían *carrera*» (Moreno 1988: 252-253; *cf.* Álvarez de Miranda 1992).

proporcionada por el pedagogo catalán Baldiri Reixac<sup>19</sup> (1703-1781) en su obra *Instruccions per la ensenyansa de minyons* (1749) ilustra este último punto:

Es la llengua Llatina una de las mes necessarias, y utils als Minyons, que deuen ser destinats á las letras, y à tots los Minyons, y personas de qualitat, y caràcter, perque primerament; la llengua Llatina es la llengua que usa la Iglesia. Segonament, perque se usa en totes las Universitats, y Academies, per ensenyar à tots los que concorren en ellas, per instruhirse de las Ciencias [...] (Reixac 1749: 301).

El catalán, sin embargo, se conservó en las enseñanzas más elementales y, en buena medida, en manos de instituciones religiosas. Según indican Monés (1984a: 28), Ginebra (1992: 72), Prats (1995: 32) y Puigvert (1995: 249), se trató esta de la lengua usual en la que los alumnos se iniciaban en la lectura y la escritura. De igual manera, se evidencia a lo largo del siglo XVIII la publicación de obras escolares íntegramente redactadas en catalán, como los libros de lectura *Fra Anselm* y *Pelegrí* o los catecismos cristianos. Como revela Pueyo (1996: 151), la elección del catalán no debe ser interpretado como un acto de resistencia o de fidelidad lingüística, sino que venía determinado por el desconocimiento del castellano por parte de los maestros, hecho también recalcado por Kailuweit (1996).

Como se ha mencionado anteriormente, a lo largo de esta centuria, particularmente desde el reinado de Carlos III, aumentaron las medidas en pro de incorporación del castellano en el ámbito de la educación; baste como muestra las Reales Cédulas de 1768 o de 1780, que se tratarán detenidamente a continuación.

#### 4.4.1.1 Las Reales Cédulas de 1768 y 1780

En España, los jesuitas habían desempeñado un papel importante en la educación, caracterizado por la importancia otorgada al latín (García Folgado 2004b: 105). La expulsión de esta orden, decretada por Carlos III en 1767 (*cfr.* Batllori 1966; Giménez López 1997, 2001), abrió, pues, la

---

<sup>19</sup> La figura de Baldiri Reixac i Carbó (1703-1781) destaca en la historia de la pedagogía catalana por su obra *Instruccions per l'ensenyansa de minyons* (1749), íntegramente redactada en catalán. Esta obra es relevante porque presentó una defensa del catalán como lengua de enseñanza —«entre totes las llengües, la que ab mes perfecció deuen saber los Minyons es la llengua propia de sa Patria» (Reixac 1749: 295)— en el marco de las tradiciones pedagógicas imperantes en Europa, promotoras del estudio lenguas vulgares. Un ejemplo destacado es la corriente de Port Royal, con la que se ha relacionado a Reixac (Comas i Pujol 1967: 35; Prats 1995: 33). Asimismo, Comas i Pujol (1967: 40) recoge que la importancia que Reixac confería al catalán se daba porque este creía que era importante conocer bien esta lengua para facilitar la enseñanza del castellano, idioma que también era importante por las relaciones comerciales. Por último, Prats (2009: 286) expone que Reixac también abogó por la enseñanza a las mujeres y a los campesinos e incidió en necesidad de estudiar lenguas extranjeras.

posibilidad de iniciar una reforma del sistema educativo. De la expulsión resultó la generalización de los procedimientos docentes practicados por los escolapios, esto es, una enseñanza en la que la lengua vernácula, el castellano, ocupaba una posición central. Por este motivo, siguiendo a García Folgado (2004b: 107), puede afirmarse que tras el extrañamiento de la Compañía de Jesús el castellano tuvo una mayor presencia en el sistema educativo.

La Real Cédula de 23 de junio de 1768 representó un avance en la unificación lingüística del Estado (Brumme 2004: 946). El séptimo punto de esta Real Cédula disponía lo siguiente:

VII. Finalmente mando que, la enseñanza de primeras Letras, Latinidad, y Retórica se haga en lengua Castellana generalmente, donde quiera que no se practique, cuidando de su cumplimiento las Audiencias y Justicias respectivas, recomendándose tambien por el mi Consejo á los Diocesanos, Universidades, y Superiores Regulares para su exacta observancia, y diligencia en extender el idioma general de la Nacion para su mayor armonía, y enlace recíproco (1768: 4).

El sentido fundamental de este párrafo era la relegación del latín y su sustitución por el castellano. Si bien no se prohibía de forma explícita que la enseñanza se desarrollara en las otras lenguas del Estado, se ordenaba su utilización, por lo que su implementación comportaba la sustitución de cualquier lengua —como el catalán, el vasco, el gallego—<sup>20</sup> por el castellano. Conviene puntualizar dos aspectos: por una parte, en la línea de lo que expone Vallverdú (1981b: 68), las primeras letras, mencionadas en la disposición, no solían desarrollarse en latín. Por ejemplo, en Cataluña se había empleado básicamente el catalán en los niveles más elementales de la enseñanza, puesto que era la única lengua conocida por la mayoría de la población, según clarifican Kailuweit (1996: 738) y Marfany (2001: 405-406). Por otra parte, Escribano (2016: 234) apunta que del fragmento citado no se desprende que la enseñanza de la doctrina cristiana tuviera que desarrollarse en castellano. Parece, pues, que la cédula no iba directamente encaminada a desplazar el catalán de la escuela, pues en ningún momento se hace una alusión explícita a esta lengua. Por este motivo, Lüdtke (1989: 269) recuerda que «una interpretación exclusivamente anticatalana reduce el alcance real de la cédula que no es sencillamente una ley anticatalana».

Distintos investigadores, entre los que puede nombrarse a Sales (1984: 216), González Ollé (1993: 139), Moral (1995: 225) y Kailuweit (1996: 738), cuestionan el verdadero alcance de esta cédula, ya que consideran que no se logró implementar el castellano en la totalidad del sistema educativo, mientras que el catalán continuó manteniéndose como lengua de enseñanza hasta las postrimerías del siglo XVIII. De hecho, en un informe presentado en 1778 por Francisco de

---

<sup>20</sup> No solo se restringían las lenguas del Estado, sino también las de las colonias, como indica Lüdtke (1989: 267): «La implantación del castellano no se comprueba solamente en los territorios de lengua catalana: es un proceso que se intensifica durante el reinado de Carlos III en todo el Imperio, desde las Baleares hasta las Filipinas».

Zamora, comisario general del servicio policial en Cataluña, se señala que la lengua castellana no había logrado penetrar en la enseñanza como se hubiese esperado.<sup>21</sup> Tanto Verrié (1981: 9-10) como Kailuweit (1992a: 135; 1996: 738) notan que en ello debió influir la falta de profesores competentes en castellano. Además, Marfany (2001: 406-409) pone al descubierto que algunos maestros jugaron con la interpretación de la cédula según sus intereses y necesidades y, por ello, la introducción del castellano en la enseñanza —en cumplimiento con la disposición de Carlos III— convivía en muchas aulas con el desarrollo de las clases en catalán.

A pesar de los escollos en el establecimiento del castellano, existen algunos ámbitos donde la situación fue distinta. Por una parte, Monés (1988: 441), Kailuweit (1996: 738) y Marfany (2008: 111) señalan que la burguesía precisaba conocer esta lengua por motivos comerciales, laborales y sociales. Por otra parte, como ya se ha expuesto anteriormente, la orden de los escolapios —a diferencia de los jesuitas— otorgó una gran importancia al estudio del castellano. De hecho, Puig i Reixach (1984) da cuenta de una carta que fue remitida a los religiosos de esta orden poco después de la promulgación de la cédula, donde se aconsejaba la enseñanza en castellano:

Una R. Cédula del 3 de junio de 1768 manda en su cap. 7. que la enseñanza de primeras letras, latinidad y retórica sea en adelante en lengua castellana, recomendando a los Superiores regulares al extender el idioma general de la nación para su mayor armonía y enlace recíproco. En su cumplimiento, desde el 15 de septiembre de 1768 en adelante, en nuestras escuelas se enseñe desde el abc en lengua castellana y señalamos dicho día para que entretanto puedan prevenirse de cartillas que hemos mandado imprimir muy propias del Instituto y se imprime ya el Arte, que contiene los primeros rudimentos, la sintaxis, prosodia y oraciones (*apud* Puig i Reixach 1984: 136).

García Folgado (2013: 29) revela que una de las consecuencias que se deriva de esta disposición de Carlos III fue la aparición de obras destinadas a la enseñanza del castellano, a la vez que también comportó un «impulso para la aparición de la gramática española como asignatura tanto en las primeras letras como en la educación secundaria» (García Folgado 2004b: 98; *cf.* Martínez Marín 1999; Calero Vaquera 2004a).

Por su parte, la Real Cédula de 22 de diciembre de 1780 recogía el reemplazo de las competencias de la Hermandad de San Casiano al Colegio del Noble Arte de Primeras Letras en materia de expedición de títulos de los maestros. Amén de esto, en esta disposición la *Gramática* académica se convirtió en texto obligatorio en las escuelas del país y con ello empezó a formar parte de los

---

<sup>21</sup> En relación con ello, Monés (1984a: 47, 1984b: 22) señala que la cédula de 1768 no comenzó a tener repercusión —en documentación interna de las escuelas— en las zonas urbanas de Cataluña hasta 1780 y 1790.

planes de estudios (*cf.* Lázaro 1985: 189; García Folgado 2004b: 101, 2013: 12; Garrido 2012: 101). El fragmento concreto rezaba así:

En todas las escuelas del Reino se enseñe a los niños su lengua nativa por la gramática que ha compuesto y publicado la Real Academia de la Lengua; previniendo que a ninguno se admita a estudiar latinidad sin que conste antes estar bien instruido en la gramática española (1780, *apud* García Folgado 2004b: 101).

Como destaca Melià (1970: 282), en esta cédula se hace referencia a la lengua *nativa* de los estudiantes españoles, por lo que se dejaba de lado el catalán, gallego, el vasco o el asturiano, lenguas maternas de parte de la población en España. Estas medidas no lograron gran aplicación por dos motivos, señalados por Cala (2002: 39): por una parte, por el desconocimiento del profesorado del castellano y, por otra, por el pésimo estado del sistema educativo. Por ello, afirma que «la castellanización no fue efectiva porque el Estado no generó las condiciones adecuadas para implantar la lengua castellana en las escuelas» (Cala 2002: 39).

#### 4.4.1.2 La aparición de las primeras obras escolares bilingües

Tras la promulgación de la Real Cédula de 1768 empezaron a publicarse obras destinadas a la enseñanza del castellano, entre las cuales se encontraban algunas que contenían también el catalán junto al castellano. La presencia de estas dos lenguas ha suscitado varias interpretaciones: algunos autores —entre los que se encuentra Monés (1984a: 49)— juzgan que en ellas el catalán se consideraba como una lengua menor y accesoria. Por su parte, Verrié arguye que estas publicaciones tenían una doble función: por una parte, mantener el catalán usado efectivamente en las aulas, y, por otra, cumplir con la disposición de Carlos III (1981: 52). En el parecer de Delgado Criado (1989: 167), estas obras pudieron editarse en catalán y en castellano porque ninguna de las cédulas hacía referencia a la lengua en la que debían redactarse los libros destinados a las escuelas.

El interés por conservar la lengua materna de los estudiantes en las aulas contaba ya con una tradición que se remontaba a unas pocas décadas atrás; sin ir más lejos, en las *Instruccions per l'ensenyança de minyons* de Baldiri Reixac (1749), este defendía que la enseñanza de los niños se desarrollara en la lengua que conocían. Las mismas intenciones muestran Carles Ros, en Valencia en su *Diccionario valenciano-castellano* de 1764 o la obra de Manuel de Larramendi en el País Vasco, con la publicación del *Diccionario trilingüe del castellano, bascuence y latín* en 1745. De ellas se desprende la atención por parte de los autores por facilitar una base lingüística en la lengua

materna para luego consolidar los conocimientos gramaticales del castellano en un primer momento y, más adelante, del latín.

Verrié (1981: 44) sitúa el inicio del bilingüismo escolar catalán y castellano en 1769<sup>22</sup> con la publicación de una *Cartilla* de dieciséis páginas, tres de las cuales contenían un abecedario y un silabario, mientras que las demás hojas contenían un catecismo bilingüe en catalán y castellano. Existe otra obra, documentada también por Verrié (1981: 44), las *Sentencias sacadas de la sagrada escritura vertidas en lengua castellana y catalana e impresas para la enseñanza de los niños de las escuelas del Obispado de Barcelona* (1770), publicada en la Imprenta de Juan Jolis y Bernardo Pla de Barcelona y que presentaba unas sentencias en castellano —en las páginas pares— con su versión en catalán —en las páginas impares—.

En 1770, Josep Climent, obispo de Barcelona, encargó la redacción de unos *Rudimentos de gramática castellana* a Salvador Puig (*cf.* García Folgado 2010; Adell 2013) para la enseñanza del castellano en las clases que tenían lugar en Seminario de la ciudad condal.<sup>23</sup> El objetivo final de esta obra lingüística, publicada ese mismo año, era consolidar una base gramatical sólida en castellano para más adelante aprender el latín, como expresa Puig a Climent en los paratextos de la obra, al afirmar que «la enseñanza de la Gramática Castellana facilitará el estudio de la Latina» (Puig 1770: XI). Igualmente, la fecha de publicación es significativa porque responde a lo establecido en la Real Cédula de 1768, en la que se disponía el uso del castellano de esta lengua en las «primeras Letras, Latinidad, y Retórica» (1768: 4). Una de las particularidades de esta obra es que era bilingüe: incluía tanto el catalán como el castellano, presentadas ambas lenguas en columnas contiguas para su comparación. El contenido que se encontraba en la parte bilingüe en columnas iba destinada a los alumnos, mientras que se incluían notas explicativas, en castellano, para maestros o lectores adultos que desearan mejorar sus conocimientos lingüísticos (*cf.* García Folgado 2011: 271).<sup>24</sup>

En 1786, Gavino de Valladares y Mesia publicó un *Prontuario de la Doctrina Christiana que contiene los puntos mas principales de ella*. Esta obra se dirigía, según consta en la portada, a «los niños empleados

---

<sup>22</sup> En cambio, Monés (1984a: 49) menciona al obispo Climent como precursor de una renovación pedagógica y escolar por la concepción bilingüe de la obra que encargó a Salvador Puig, los *Rudimentos de gramática castellana* (1770).

<sup>23</sup> Al mismo tiempo, solicitó la preparación de un diccionario catalán-castellano a la Academia de Buenas Letras de Barcelona, aunque no se logró la compleción de este proyecto.

<sup>24</sup> Sin embargo, en palabras de Colón y Soberanas (1986: 129), es «escassament bilingüe, amb predomini del castellà damunt del català en les definicions i explicacions gramaticals». Si bien es cierto que el castellano domina en el conjunto del texto de la obra —no así en las columnas paralelas, en las que aparece el mismo contenido en ambas lenguas—, es porque las explicaciones a pie de página, dirigidas a los maestros, se encuentran redactadas en esta lengua. En último término, el objetivo final era la enseñanza de la gramática castellana, como se establece en el prólogo.

en las fábricas» (1786: portada) y presenta también un texto en versión bilingüe. En 1793, Fèlix Amat envió una carta a Francesc Armanyà Font, eclesiástico imbuido de la Ilustración, exponiendo que no veía posible imprimir su catecismo íntegramente en catalán, lengua que únicamente debían conocer los niños que trabajaban en las fábricas. En ella, se expresaba en los siguientes términos:

De los informes y noticias tomados sobre licencia de impresion, me parece que puedo dar á V.S.I. por moralmente cierto, que no se expone á ningun disgusto imprimiendo el Catecismo en su misma diócesis, aunque no pida permiso á nadie, pues el volumen nunca llegará al número de pliegos que exige licencia del Consejo. Pero si V.S.I. la pide, real al Consejo ó va á S.M. por medio del Sr. Ministro de Gracia y Justicia, será regular que se pondrá y que á lo mas se permitirá que se imprima en los dos idiomas en un mismo librito (1793, *apud* Marcet y Solà 1998a: 222).

En 1817, esta obra se acabó publicando en una versión bilingüe en catalán y en castellano por encargo del sobrino de Armanyà.

Si bien surgieron estas iniciativas, no todos los catalanes fueron partidarios de ellas. A modo de ejemplo, en 1780, en el seno de un acto de la *Academia literaria de latinidad, retorica y poesia que ofrecen al publico los discipulos de las Escuelas Pias del colegio de Puigcerdá*, se leyó un opúsculo intitulado *Razonamiento sobre la lengua española en el ejercicio de las escuelas*. Según apunta Puig i Reixach (1984: 139), se sospecha que el padre Joan Antoni Fins (1748-1796) fue el encargado de defenderlo. En el texto se alega la relevancia de que la enseñanza se realizara en castellano, fundamentalmente para cumplir con lo establecido en la Real Cédula de 1768. Se aducía que, a raíz de esta disposición, la enseñanza del latín debía hacerse mediante el castellano, por lo que el desconocimiento de esta lengua impedía el aprendizaje del latín. Se argüía, asimismo, la importancia del castellano y su utilidad en el comercio y en la Iglesia. También se razonaba que se trataba de la lengua de las personas *cultivadas y distingidas*. Finalmente, el autor se oponía a las medidas bilingües desarrolladas por algunos maestros y, en definitiva, a la presencia del catalán en las aulas (*cf.* Puig i Reixach 1984; Puigvert 1995: 252), al sentenciar que «no se os pide más, por ahora, sinó que procuréis hablarla en la escuela en vez de la catalana» (1780, *apud* Rafanell 1999: 112-113).

En definitiva, la publicación de estas obras bilingües en catalán y en castellano con un fin didáctico no pueden desvincularse del contexto en el que aparecieron, tras la promulgación de la Real Cédula de 1768. Por tanto, pese a incluir el catalán, el objetivo final era el castellano y, posteriormente, el latín.

#### 4.4.2 Siglo XIX

La institucionalización del sistema educativo español durante el siglo XIX fue pareja a las nociones de unificación y centralización, como se desprende de la dilatada legislación en materia de enseñanza que se impulsó en el proceso de construcción del Estado moderno. Según indica Pagès (2015: 19), estas medidas se enfrentaban a la realidad educativa de Cataluña, de Valencia, de las Baleares, del País Vasco, de Asturias y de Galicia. En el marco de proyecto liberal, Delgado Criado (1989: 174) aclara que se potenció la enseñanza del castellano en medios urbanos y en sectores poblacionales cercanos a los entes de poder. Como recoge Monés (1984a: 41), entre los argumentos que solían justificar la necesidad de aprender esta lengua se encuentran

la major facilitat per aprendre el llatí, la importància i esplendor del castellà, que contrastava amb la decadència literària del català tot i el seu brillant esplendor medieval, la indefugible necessitat de conèixer el castellà amb propietat, per conviure en el món polític i cultural, les necessitats derivades del comerç amb Amèrica, l'ús que se'n feia a l'Església i, finalment, el to de distinció que atorgava.

Pese a ello, el catalán seguía conservando un espacio en el sistema educativo. Anguera (2003: 245) constata que su presencia fue mayor en las escuelas hasta 1830, si bien ocupó un espacio marginal durante el resto de la centuria al margen de la legislación, sin llegar nunca a desaparecer. En las enseñanzas elementales, a las que accedía un porcentaje mayor de la población si se compara con otros estadios educativos superiores, el catalán era la lengua que dominaba en las aulas, como se desprende de la descripción contemporánea que ofrece el escritor y periodista catalán Joan Cortada (1805-1868) (1860: 56):

Nuestra lengua nativa es la catalana, es la primera que aprendemos, es la única de que hacemos uso hasta que nos mandan á la escuela, y desde ese punto, si en algunas horas del día hablamos, leemos y escribimos en castellano, en las restantes lo hacemos todo eso en catalan.

En este contexto, Monés (1984a: 71) y Marcet (1987: 117) aluden al hecho de que los maestros eran conscientes de que el conocimiento del castellano por parte del alumnado catalán no era el esperado. Ginebra (2009: 16) recalca que, aunque los estudiantes aprendieran a leer y a escribir — con dificultades— en esta lengua, esto no implicaba que adquirieran competencia oral. Según juzgan Monés (1984a: 71) y Ginebra (2009: 18), parece que el conocimiento del castellano por parte de los profesores tampoco era suficiente para el correcto desarrollo de las clases. Esto también se desprende de un informe de la Real Audiencia del Consejo de Castilla de 1815, donde se expresa lo siguiente:

[...] parece conveniente ò por mejor decir absolutamente necesario que los maestros del Colegio sean de [...] los Reynos de Castilla y Leon, porque los de esta Provincia por mas instruidos y cuidados



que sean, por lo comun no podrian enseñar bien la propiedad y pureza dela lengua Castellana, y mucho menos el acento culto qe apenas pueden aprender los que no han salido de este país, en el que se vé con dolor el mal estado en que se halla el idioma Castellano sobre que en los primeros años dela vida es quando se necesita mayor cuydado y qe hasta ahora no sele ha tenido en las escuelas publicas (1815, *apud* Kailuweit 1992b: 127).

En estadios educativos superiores el catalán no tenía ninguna presencia, pero hay que tener en cuenta, como recuerda Monés (1984a: 67, 85), que tampoco la había tenido en épocas anteriores.

A continuación, se detallará cómo afectó la cuestión lingüística a las escuelas catalanas del siglo XIX. Para ello, se aludirá a aquella legislación que hace referencia a la lengua de estudio o de enseñanza (§ I, 4.4.2.1), al contraste de estas leyes con la realidad vigente y al desarrollo de unos procedimientos bilingües para hacer frente a la enseñanza del castellano en Cataluña (§ 4.4.2.2) y, por último, el debate surgido en el seno del magisterio ante este problema lingüístico-educativo (§ 4.4.2.3).

#### 4.4.2.1 Legislación lingüística

El Estado español vivió, en comparación con el resto de Europa, un retraso en la institucionalización de la enseñanza de la gramática de las lenguas vulgares, en este caso, del castellano, hecho subrayado por Ginebra (1992: 74). Es preciso hacer notar que, tal y como expone Monés (1984a: 70-71), no es frecuente que las distintas disposiciones y leyes educativas que se publican en España a lo largo del siglo XIX hagan referencia a la lengua vehicular de escolarización, dado que el uso del castellano ya había quedado prescrito en la Real Cédula de 1768. Por este motivo, en palabras de Monés (1984a: 70-71), «si trobem alguna prescripció legislativa respecte a qüestions de llengua, és per fixar qüestions gramaticals, programes, horaris, etc., però sempre fa únicament referència a la llengua castellana». Pro (2019: 518-519) va más allá y expone por qué no fue necesario aludir a la lengua de enseñanza en la legislación decimonónica:

Las constituciones no declararon la existencia de una lengua nacional oficial, ni era algo que preocupara a los constructores del Estado hasta el punto de someterlo a debate o plasmarlo en la legislación. Pero, en la práctica, el castellano fue la lengua del estado, aceptada sin discusión como lengua de comunicación entre los ciudadanos y las instituciones públicas.

Se presentan a continuación las referencias que se encuentran en la legislación educativa del siglo XIX que mantienen relación bien con la lengua de enseñanza —en alusiones, por ejemplo, a la unificación de la enseñanza en el Estado— bien con la gramática castellana como asignatura en el currículo de la primera o de la segunda enseñanza. Con respecto a esta materia, Florensa (1996:

265) indica que la gramática se concebía en los niveles más elementales como un refuerzo de la escritura como medio para mejorar y corregir las capacidades expresivas de los alumnos, pero también para sentar la base del estudio posterior del latín. Por esta última razón, como recuerda García Folgado (2012: 253), especialmente en la normativa educativa de los niveles superiores se organiza el estudio de la gramática castellana unido a la gramática latina.

En la Constitución de 1812 no se hace referencia ni a la lengua de enseñanza ni a la gramática como asignatura de plan curricular. Un año más tarde, en el informe Quintana (1813), se resuelve que la primera y la segunda enseñanza se desarrollaran en castellano, reservando el latín para los estudios universitarios o superiores:

Debe pues ser una la doctrina en nuestras escuelas, y unos los métodos de su enseñanza, a que es consiguiente que sea también una la lengua en que se enseñe, y que esta sea la lengua castellana. Convendráse generalmente en la verdad y utilidad de este último principio para las escuelas de primera y segunda enseñanza; pero no será tan fácil que convengan en ello los que pretenden que los estudios mayores o de facultad no pueden hacerse dignamente sino en latín (1813, *apud* MEC 1985: 382).

En el *Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública* (1814), que parte del informe Quintana, la gramática española constaba en el artículo 25 como asignatura en los estudios de segunda enseñanza. En el *Proyecto* que procede al *Dictamen* de 1814 se justifica del siguiente modo la pertenencia de estudiar la gramática castellana en este estadio educativo:

La gramática castellana para aprender elementalmente la estructura del lenguaje, cuyo recto uso influye tanto en el orden y clasificación de las ideas, y para hablar con corrección y pureza nuestra hermosa lengua nativa, es el primer objeto de esta parte de la segunda enseñanza; y si la Comisión no ha colocado este estudio entre los de la niñez, ha sido por estar bien persuadida de que en esa edad se aprende la lengua mas por ejemplos que por preceptos, siendo imposible a un niño comprender el mecanismo del lenguaje, obra extremada de análisis, ni hace otra cosa que retener en su memoria algunas reglas absolutamente inútiles para hablar con perfección. Al estudio de la lengua propia ha creído la Comisión que debe seguirse el de la latina, pues esta lengua sabia, la mas a proposito entre las muertas para el cultivo de las humanidades, lo es también para el estudio de las ciencias sagradas y del derecho romano (1814, *apud* García Folgado 2012: 253).

El *Reglamento general de instrucción pública* (1821), basado tanto en el informe Quintana (1813) como en el *Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública* (1814), expone en el artículo primero que «Toda enseñanza costeada por el Estado, o dada por cualquiera corporación con autorización del Gobierno, será pública y uniforme» (1821, *apud* MEC 1979: 43). La uniformidad también implicaba la homogeneidad de lengua de enseñanza, en este caso, del castellano. Esto se corrobora en el artículo 27, donde se recoge que «Todos los ramos comprendidos en la segunda enseñanza se estudiarán en lengua castellana, encargándose al Gobierno que promueva eficazmente la publicación de obras elementales a propósito para la

enseñanza de la juventud» (1821, *apud* MEC 1979: 47). Sin embargo, la vigencia de este reglamento fue escasa, ya que fue derogado por los absolutistas en su vuelta al poder, como recuerda Martínez Ezquerro (2013: 26). En el plan Calomarde, concretamente, en el *Plan y reglamento de escuelas de primeras letras* (1825), volvía a aludirse a la uniformidad de su aplicación en todo el Estado. Además, en el artículo 15 se especificaba una mayor presencia de la gramática y de la ortografía castellanas en el currículo escolar:

En las Escuelas de primera y segunda clase la enseñanza será mas amplia y completa, asi por lo tocante á la doctrina y moral cristiana, leer, escribir y contar, como en los rudimentos de la Gramática castellana y de Ortografía, reglas mas precisas de urbanidad, lecciones de Calografía (*sic*) y otras de que se hablará (1825: 15-16).

Para su estudio se proponían, según consta en el artículo 23, dos obras de Narciso Herranz y Quiroz: por una parte, el *Compendio de gramática castellana* y, por otra, los *Elementos de gramática castellana*. Eran dos tratados concebidos, según aparece en las portadas de las sucesivas ediciones, «para uso de los niños que concurren a las escuelas dispuesto en forma de diálogo para la mejor instrucción de la juventud». En ellos solamente se presentaban las nociones relativas a la analogía y la sintaxis del castellano, basadas en el modelo gramatical de la Real Academia Española (*cfr.* García Folgado 2007).

Unos años más tarde, en el artículo cuarto del plan Rivas de 1836 se consideraba la gramática castellana como una de las asignaturas que formaban parte del currículo de la enseñanza elemental, al lado de los principios de religión y moral, de la lectura, de la escritura y de los principios de aritmética. En el artículo 28, al hacer referencia a la instrucción secundaria pública —dividida en elemental y superior en el artículo 27—, se insertaba la gramática española, junto a la gramática latina, como materia de estudio: «La elemental comprenderá: Gramática española y latina. Lenguas vivas más usuales. Elementos de Matemáticas; Geografía, cronología e historia, especialmente la nacional; Historia natural; Física y química; Mecánica y astronomía física; Literatura, principalmente la española; Ideología; Religión, de moral y de política; Dibujo natural y lineal». Como ya se ha mencionado anteriormente, el fin último del dominio gramatical del castellano era facilitar el aprendizaje del latín en la segunda enseñanza, hecho que se plasma en este artículo.

En el *Reglamento de escuelas públicas de instrucción primaria elemental* (1838), la gramática castellana se mantiene en el artículo primero como parte del plan de enseñanza en la instrucción primaria y, en el artículo 58, se hace referencia a cómo debía desarrollarse el estudio de la sintaxis: «Debe estudiarse la sintaxis de la gramática castellana con ejercicios prácticos de análisis y composición»

(1838: 31). Esta constituye, según García Folgado (2012: 253), la «primera mención oficial del análisis en un texto legal», a partir de la cual empiezan a publicarse tratados que se ocupan de abordar el análisis lógico y gramatical como método para desarrollar el pensamiento y la reflexión.

Unos años más tarde, mediante la Real Orden de 25 de abril de 1844 se instaura la ortografía académica en la enseñanza, para hacer frente a las iniciativas ortográficas estimuladas por la Academia Literaria y Científica de Instrucción Primaria de Madrid (*cf.* Quilis 2014; Gaviño 2020c). Como consecuencia a la Real Orden, se publica unos meses más tarde el *Prontuario de ortografía de la lengua castellana*, un texto didáctico para uso de las escuelas (*cf.* Peñalver 2015; Villa 2017). En la misma línea, en el *Reglamento para las escuelas normales de instrucción pública del reino* (1849) de Juan Bravo Murillo se ordena que la ortografía se enseñara en los centros donde se formaban los futuros maestros siguiendo el modelo de la Real Academia Española, hecho que pone de manifiesto la voluntad de aplicación del código académico.

La ley Moyano (1857) recoge en el artículo segundo, siguiendo la legislación anterior, la gramática y la ortografía como materias de estudio en la primera enseñanza.<sup>25</sup> Amén de esto, el artículo 88 expone que las obras académicas que se ocupaban de estas dos disciplinas eran los textos de referencia para el alumnado: «La Gramática y Ortografía de la Academia Española serán texto obligatorio y único para estas materias en la enseñanza pública». Como resultado, ese mismo año la Real Academia Española lanzó al mercado dos adaptaciones pedagógicas: el *Epítome de la gramática de la lengua castellana*, para la primera enseñanza, y el *Compendio de la gramática de la lengua castellana*, para la segunda enseñanza (*cf.* Garrido 2010). Como ya se ha puesto de manifiesto (§ 4.2.3), esta ley ha gozado de una larga vigencia, por lo que, como apunta García Folgado (2012: 261), la legislación posterior no alteró en exceso la referencia a los contenidos lingüísticos. Existe, empero, una excepción: el real decreto de 21 de noviembre de 1902 del conde de Romanones (*cf.* Galí 1979: 99-100; Ferrer i Gironès 1985: 96-103). En la exposición de esta cédula, Romanones deja clara su posición en contra de la diversidad lingüística en el Estado y, concretamente, la materializa restringiendo el uso único del castellano en las asignaturas de contenido religioso:

Fuera también vana ilusión creer que la enseñanza de la doctrina cristiana en lengua distinta que el castellano no habría de redundar forzosamente en lamentable desconocimiento del idioma nacional con grave daño de los altos intereses de la Patria, que en la lengua tienen su más preciado vínculo de unión entre todas las provincias del Reino, vínculo que en ninguna parte tanto importa robustecer como en las Escuelas, fundamento el más firme de la educación nacional. Por otra parte,

---

<sup>25</sup> En Gallardo (2021c) se trazan los cambios de siete voces relativas a la enseñanza (*enseñanza, primeras letras, instrucción (pública), instituto, escuela normal, programa e inspector*) en los diccionarios de la Real Academia Española de la segunda mitad del siglo XIX (*DRAE* 1869, 1884 y 1899), con el objetivo de advertir cómo se plasman en la obra lexicográfica académica las transformaciones desarrolladas en el sistema educativo decimonónico.

y descendiendo ya al terreno de la práctica, no es posible ni puede considerarse justo exigir a un Maestro o a una Maestra, que en Castellano han estudiado y que sólo hablan este idioma, que aprendan otra lengua o dialecto para explicar dentro del territorio español. Y ¿qué resultados puede producir una enseñanza, una educación primera en que se empieza por introducir una división tan radical como la que la diferencia de lenguas ocasiona entre la educación del sentimiento, que es religiosa, y la educación de la inteligencia? (1902, *apud* Ferrer i Gironès 1985: 95).

Por añadidura, en el artículo 2 se instaba a los profesores a enseñar la doctrina cristiana en castellano, bajo castigo o amonestación si se hacía en otra lengua. La oposición de dos diputados catalanes, Joan Ferrer i Vidal, i Joan Cañellas, no tardó en manifestarse, ya que ambos replicaron con sendas intervenciones en el Congreso, a las que se sumaron las interpelaciones de Santiago Rusiñol y Lluís Domènech i Montaner. Unos días después de la publicación de esta cédula se produjo un cambio de gobierno. El nuevo ministro de Instrucción Pública, Manuel Allendesalazar y Muñoz de Salazar, publicó el 19 de diciembre de 1902 una nueva Real Orden que, si bien marca un retroceso con respecto de los planteamientos de la anterior cédula, se mantuvieron las amonestaciones dirigidas a los profesores:

1.º Que los inspectores de primera enseñanza velen sin descanso por el exacto cumplimiento de la obligación en que están los maestros de enseñar la lengua castellana, dando cuenta á este Ministerio de las deficiencias que en este importantísimo extremo de la enseñanza puedan observar [...] 3.º Que cuando un Maestro se dirija á niños que todavía ignoren el castellano, no incurrirá en responsabilidad, si se sirve como de instrumento ó vehículo para su enseñanza, de un idioma que no sea el oficial; y 4.º Que las responsabilidades á que el art. 2.º del Real decreto de 22 de Noviembre último se refiere, sólo serán exigibles en el caso de que el Maestro emplee idioma distinto del oficial, dirigiéndose á alumnos que sepan el castellano (1902, *apud* Ferrer i Gironès 1985: 103).

Las cuestiones lingüísticas ocupan un lugar en la legislación decimonónica en materia educativa, si bien suelen hacer referencia a la materia de gramática castellana como parte del currículo de enseñanza o a la prescripción de ciertos textos obligatorios. De esta forma, la lengua vehicular de enseñanza —es decir, la castellana— se da por sentada y se omite de los planes y las leyes, como parte de las medidas en pro de la centralización y homogeneización políticas, lingüísticas y culturales que formaron parte del proyecto de construcción del Estado liberal. Sobre la presencia de la gramática castellana en los distintos textos legislativos que se han revisado deben destacarse dos aspectos: por un lado, la interdependencia de la gramática castellana con la latina —esta última lengua seguía teniendo una gran preeminencia— y, por otro lado, el papel prescriptor de la Real Academia, no solo en el plano gramatical sino también en el ortográfico —algo nuevo en el siglo XIX—.

#### 4.4.2.2 La consolidación de los procedimientos bilingües

La legislación educativa decimonónica no explicitaba que el castellano era la lengua vehicular que debía emplearse en las escuelas —de hecho, ya había quedado regulado en las disposiciones promulgadas en las últimas décadas del siglo XVIII—, únicamente se establecía como la lengua cuya gramática debía estudiarse para dominar la corrección lingüística y para facilitar el aprendizaje del latín. Por tanto, en el siglo XIX se había consolidado como lengua de instrucción y como lengua de estudio. De este modo, como señala Solà (1984: 175), gran parte de los maestros catalanes debía manifestar, de puertas afuera, su acatamiento ante estas leyes. En contraste, según manifiestan Verrié (1981: 62), Solà y Marcet (1982: 20), Solà (1984: 175) y Rincón (1999: 54), por el desconocimiento de esta lengua por parte de los estudiantes, la realidad educativa de las aulas patentizaba las dificultades que entrañaba tanto el estudio del castellano como el correcto seguimiento de las demás materias. En opinión de Galí (1979: 118), la utilización del castellano suponía un obstáculo para la escolarización del alumnado catalán. Basten como muestra las palabras de Odón Fonoll (capítulo III, § 2.4), maestro de la escuela normal de Barcelona, que revelan la necesidad de recurrir a la lengua materna de, en este caso, las estudiantes:<sup>26</sup>

La enseñanza de la lengua castellana en Cataluña, ofrece mayor dificultad que en el resto de España, excepto en las Provincias Vascongadas. Por otra parte, la falta del conocimiento de dicha lengua, en la que se obliga a explicar a los maestros, imposibilita los adelantos en las restantes materias por cuyos motivos es indispensable acudir a medio más fácil y natural para superar este inconveniente [...] cuando la profesora lo crea conveniente debe servirse del idioma catalán, a fin de que sus alumnas comprendan mejor el significado de las palabras y el sentido de las frases castellanas (1872, *apud* Verrié 1981: 69-70).

En este contexto, los maestros catalanes sopesaron distintas soluciones. Una de ellas fue la de enseñar en catalán, desobedeciendo la legislación vigente. Otra, que ganó adeptos especialmente en la segunda mitad de siglo —especialmente a partir de 1868, según González Agàpito (1988: 103) y Cala (2002: 41)—, fue la de servirse de procedimientos bilingües, a saber: emplear el catalán y el castellano para la enseñanza de esta última lengua. Siguiendo las interpretaciones de Verrié (1981: 75-76), Monés (1984a: 76, 2018: 141), Pueyo (1996: 151) y Pujol (1998: 37), estas prácticas tenían una doble función: en primer lugar, estaban concebidas para mejorar el proceso de aprendizaje y la comprensión del castellano; en segundo lugar, estos investigadores consideran que, bajo el pretexto del empleo de las dos lenguas, podrían haberse tratado de prácticas encubiertas para que el catalán no desapareciera del sistema educativo de Cataluña.

---

<sup>26</sup> Odón Fonoll centra una de sus obras, publicada en 1860, a la enseñanza femenina: *Nociones de sistemas y métodos de enseñanza, con unos ligeros principios de educación, para el régimen y dirección de las escuelas de niñas*.

Solà y Marcet (1982: 21), Marcet (1987: 119) y Casanova (1990: 148) sostienen que este procedimiento se fundamentaba en un principio metodológico que partía de lo conocido —la lengua materna de los estudiantes— con el fin de llegar a lo desconocido —en este caso, el castellano—, en la línea del método inductivo difundido por el pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). La comparación entre las dos lenguas cobraba relevancia cuando los estudiantes ya estaban familiarizados con el funcionamiento su lengua materna. Así, en el proceso de enseñanza del castellano podían presentarse las similitudes y las diferencias —fonéticas, sintácticas, semánticas o fraseológicas— entre ambas lenguas, pero para ello era indispensable tener conocimientos de la lengua conocida, el catalán, hecho señalado por Solà (1984: 180-181) y Marcet (1987: 120). Este método ya se había aplicado con anterioridad a la enseñanza del latín y del español para extranjeros: de hecho, la introducción desde el siglo XVIII de la asignatura de gramática castellana se justificaba en un mejor conocimiento del latín mediante la comparación.

Los maestros catalanes simpatizantes con estas prácticas empezaron a mostrar una consciencia de escuela, ya que partían de estas mismas concepciones bilingües, en menor o mayor grado (§ 4.4.2.3.1). Como convienen Galí (1979: 118), Solà y Marcet (1982: 21), Solà (1984: 179) y Marcet (1987: 119), este sería el caso de maestros y pedagogos como Luis Bordas (capítulo III, § 2.2), Odón Fonoll (capítulo III, § 2.4), Salvador Genís (capítulo III, § 2.5), Ramón Torelló (capítulo III, § 2.6), Francesc Romaní i Puigdemogolas, Ignasi Ferrer i Carrió, Agustí Rius i Borrell, Damián Boatella o Matias Bosch, entre otros. Algunos de estos maestros publicaron obras didácticas afines a esta metodología y que incluían, por tanto, ambas lenguas en sus páginas. Entre los contenidos que se integraban en estos libros se encontraban paradigmas nominales o verbales bilingües, secciones de vocabulario organizados por nociones o temas que partían de una voz catalana y presentaban su correspondencia castellana, ejercicios de traducción —habitualmente en la dirección del catalán al castellano— o notas a pie de página que advertían de diferencias entre ambos sistemas lingüísticos —*cfr.* Solà y Marcet (1982: 21), Monés (1984a: 75) y Solà (1984: 179-180)—.

Hacia finales del siglo XIX los posicionamientos a favor de la enseñanza *en* catalán —como lengua vehicular— y *del* catalán —como objeto de estudio por sí mismo— fueron cobrando cada vez mayor fuerza, especialmente entre 1883 y 1886, como reflejo del contexto político del momento, en el que el movimiento catalanista iba ganando fuerza. Cabe señalar que, por ello, una parte de los seguidores de la corriente del bilingüismo acabaron apoyando la catalanización de la lengua vehicular (*cfr.* Gallardo 2021b). Esto no es de extrañar, ya que cabe recordar que una de las funciones que podrían subyacer a este método era que el catalán no desapareciera del sistema

educativo catalán. En este sentido, Monés (2018: 141) resume así los estadios del catalán en la escuela: empezó con las prácticas bilingües —*català a l'escola*— y evolucionó hasta convertirse en la lengua vehicular —*escola en català*— aproximadamente entre 1914 y 1936, salvo el paréntesis de la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930).

#### 4.4.2.3 El debate sobre la lengua vehicular

Por todo lo expuesto, la lengua vehicular en la que debía desarrollarse la enseñanza en territorios como Cataluña se convirtió en punto central de debate dentro y fuera del magisterio. Como dilucida García Folgado (2020: 67), esta coyuntura revela cómo las cuestiones de la lengua conforman uno de los elementos esenciales en los sistemas educativos, que al mismo tiempo se trasladan a distintas esferas.

Solà (1984: 181) y Marcet (1987: 120) distinguen tres posicionamientos ante esta cuestión en los territorios de habla catalana: los seguidores de los procedimientos bilingües, los partidarios de emplear el catalán y los defensores de que solamente se empleara el castellano. Según Marcet (1987: 120), esta última posición era la mayoritaria en el conjunto del Estado, si bien era defendida por maestros que no conocían de primera mano la realidad educativa de Cataluña. Como advierte Solà (1984: 181), debe prevalecer la cautela a la hora de distinguir si los partidarios de una corriente u otra se refieren a la enseñanza *en* o *del* castellano: «Aquí caldria distingir bé quan els autors es refereixen a la llengua de l'escola en general i quan a la llengua de la classe de castellà».

Un ejemplo claro de esta discusión se sitúa en el marco del Congreso Nacional Pedagógico celebrado en Barcelona en 1888, organizado por la *Asociación de Maestros Públicos de la Provincia de Barcelona* entre el 5 y el 12 de agosto. El objetivo de este encuentro era «dilucidar cuestiones de interés para las escuelas y llamar la atención de los poderes públicos y de cuantos se interesan por el fomento de la Primera enseñanza sobre aquellos puntos para cuya resolución no basta en el buen celo del Magisterio y es necesario el concurso de todos» (AA.VV. 1889: VI). La quinta sesión ordinaria del congreso, titulada «En las provincias del Norte y del Este de España, donde no es la nativa la lengua castellana, ¿qué procedimientos deben emplearse para enseñarla a los niños?», se convirtió en un foro donde se discutió acerca de las tres posturas ya expuestas. El debate fue fructífero gracias a la diversidad de puntos de vista y a la procedencia de los maestros asistentes, que se desplazaron desde distintas partes del Estado. Las conclusiones generales, si



bien no fueron votadas por unanimidad (González Agàpito 1988: 106), fueron las siguientes: «7ª. La ciencia pedagógica reclama que á los niños se les instruya en la lengua que conocen» y «8ª. El mejor procedimiento para enseñar á los niños la lengua castellana, donde no es ésta la nativa, consiste en la práctica y comparación de aquélla con la suya propia» (AA.VV. 1889: 222).

A continuación, se revisarán con detalle las tres posturas que se defendieron en el Congreso Nacional Pedagógico de 1888: el método bilingüe (§ 4.4.2.3.1), el uso exclusivo del castellano (§ 4.4.2.3.2) y el del uso exclusivo del catalán (§ 4.4.2.3.3). Para ello, se hará uso de algunas fuentes complementarias, como los discursos pronunciados en el congreso y la prensa.

#### 4.4.2.3.1 El método bilingüe

El objetivo común de los partidarios de seguir un método bilingüe era afianzar un mayor conocimiento del castellano partiendo, para ello, de la lengua materna. Hay que tener en cuenta que estas prácticas se concebían como transitorias y quedaban restringidas a la primera enseñanza, pues una vez los estudiantes ya eran competentes en castellano se presuponía que podían seguir el resto de las clases en este idioma. Es posible advertir matices entre los defensores de este sistema: por ejemplo, hay quien subrayaba la utilidad de ir introduciendo el castellano en los primeros estadios educativos, mientras que había pedagogos que postulaban que era imprescindible conocer bien el catalán en los primeros años de escolarización para luego empezar con el castellano, comparando ambas lenguas. Otros pedagogos se inclinaban por simultanear el aprendizaje de ambas lenguas, a la vez que había docentes que se decantaban aprender la lengua castellana en catalán.

La primera de las posturas, que más adeptos parecía tener, era aquella que apoyaba la introducción progresiva del castellano durante la primera enseñanza, con la condición de que se hubieran aprendido antes algunas nociones del catalán. Así lo contempla el pedagogo y gramático Ignasi Ferrer i Carrió (1848-1903), quien, en su artículo «El catalán en las escuelas» publicado en *El Clamor del Magisterio* el 19 de mayo de 1886, proponía que era «conveniente que se empiece con el catalán, se siga luego con el vocabulario catalán-castellano, y se entre después en el pleno dominio del castellano» (Ferrer 19/05/1886: 160). Esto suponía una transición lingüística que tenía como objetivo afianzar, por una parte, el dominio de la lengua materna y, por otra, la familiarización progresiva con el castellano.

Ferrer i Carrió, muy implicado en esta cuestión, estuvo al cargo de la quinta sesión del Congreso Nacional Pedagógico de 1888, en la que se debatió acerca de cuál debía ser el papel del castellano en las escuelas de territorios como Cataluña, Valencia, las Baleares o el País Vasco, donde el castellano no era la lengua materna de gran parte del alumnado. En su discurso como ponente, dejó claro en varios momentos que abordaba esta cuestión desde una óptica pedagógica, dejando de lado aspectos políticos:

Al ocuparnos de él [el problema] conviene fijar su naturaleza y señalar su esencia, para que al desarrollo nos circunscribamos á su carácter más saliente, que es el aspecto bajo el cual debemos aquí estudiarlo. Es verdad que se roza con la cuestión regionalista; mas haremos caso omiso de ella por no ser la que aquí nos compete (AA. VV. 1889: 137).

En su discurso, Ferrer reiteró la necesidad de que los maestros estuvieran al menos familiarizados con la lengua de los alumnos si no procedían de la misma zona del Estado, al afirmar, por ejemplo, que «para aprender una lengua extraña á la nuestra es necesario que el profesor sea de la nación á la cual pertenecemos ó que entienda nuestra lengua no siéndolo, y que ambos se expliquen en ella» (AA.VV. 1889: 139). En la misma línea, se posicionó a favor de un método *teórico-práctico-comparativo* que partiera de la lengua que conocían los estudiantes y que trataba el castellano como una lengua extranjera. Para ello, sugirió que se fuera introduciendo el castellano a medida que se avanzaba en los estadios educativos. Con este fin, postuló que se utilizara mayormente el catalán en parvulario, pero que se fuera enseñando de forma oral y gradual el castellano:

En efecto, hemos sentado que debe hablarse en su lengua al párvulo mientras asista á la escuela de párvulos, ó sea durante la época señalada por las leyes vigentes, pero enseñándole desde luego el castellano, esto es, enseñándole las letras y su valor en castellano, proporcionándole primero un vocabulario, para luego hacerle aprender frases, sostener con él conversaciones en castellano y, en una palabra, para ponerle en disposición de comprender las explicaciones en castellano que al ingresar en la escuela elemental le serán dadas (AA.VV. 1889: 144).

De este modo, una vez que los estudiantes accedieran a la escuela elemental serían capaces de comprender las explicaciones de los maestros y ya podría procederse a la comparación entre ambas lenguas de forma simultánea, especialmente en el plano de la sintaxis (AA.VV. 1889: 142), donde se advertían las mayores diferencias entre ambos sistemas lingüísticos. Según Ferrer i Carrió (AA.VV. 1889: 142), ello resultaría en la consolidación del conocimiento de ambas lenguas por igual.

En la misma línea, el pedagogo y poeta Antoni Bori i Fontestà (1861-1912) defendió en su intervención en el Congreso Nacional Pedagógico que los alumnos precisaban de una transición

lingüística lenta al empezar la escuela. Planteó, por este motivo, una postura semejante a la de Ferrer i Carrió, instando primero al conocimiento del catalán y más adelante al del castellano: «Las clases escolares pudieran dividirse en dos fases. La primera sería el conocimiento más o menos perfecto del idioma regional; la segunda sería la ampliación de este mismo idioma con el estudio del que ha de conocer después precisamente» (AA.VV. 1889: 146).

En 1891, el maestro Josep Payà i Raurich reflexionó acerca de estas cuestiones en una conferencia pedagógica presentada bajo el título *Método para la enseñanza del lenguaje en las regiones donde no es la materna, la lengua oficial del estado*. Este docente, pese a aludir a la necesidad de tratar el problema lingüístico en las escuelas catalanas, creía indispensable que antes debían solventarse las deficiencias que presentaba el sistema educativo. A lo largo de su discurso se centra especialmente en la acción de leer, que se veía dificultada porque los pupilos no comprendían la lengua de oraciones o de textos que debían leer:

Los niños de aquellas regiones y naciones en las que la enseñanza se da por medio de su lengua, comprenden pronto, por ejemplo, que la lectura es provechosa, y les gusta ver cómo aquellos signos representan palabras conocidas; pero los de nuestras escuelas no encuentran nada que les halague, que les plazga. Observad la alegría que les anima cuando leen una palabra que pueden entender por ser igual ó parecida en ambas lenguas, y deduciréis por ello cuál fuera su satisfacción si todas las frases se hallasen en igual circunstancia en cuanto á su comprensión por el que las lee (Payà 1891: 18).

Aludiendo a fines didácticos, añadía que «a los párvulos, sea en su escuela, sea en la primera sección de la elemental, nos parece más prudente enseñarles á leer en su lengua, á fin de no practicar dos trabajos á un tiempo, como son conocer los signos y el idioma» (Payà 1891: 32). Queda claro que la postura de Payà sigue la estela de los maestros que se posicionaban a favor de emplear primordialmente el catalán en la escuela, aunque introduciendo el castellano de modo progresivo:

El objeto principal de este método creo haber ya dicho que está en procurar que el niño desenvuelva su facultad del lenguaje por medio del estudio de su idioma, y se atienda desde la primera edad al conocimiento de otro que habrá de serle útil; y como las lenguas mas que por su teoría se aprenden por la práctica, hemos atendido con preferencia á ésta, dejando á aquélla para cuando puedan comprender algo las tiernas inteligencias á nosotros confiadas (Payà 1891: 44).

Pretendió aplicar este método en una obra destinada al panorama escolar catalán, aunque no se tiene constancia de que se llegara a publicar, pues no se da documentado en los principales repertorios bibliográficos —como *BICRES* y *BVFE*—, ni en los catálogos de archivos y bibliotecas nacionales, ni en los anuncios en la prensa decimonónica.

El segundo posicionamiento, si bien se sitúa en consonancia con el anterior, va más allá y retrasa el aprendizaje del castellano hasta que los alumnos no fueran realmente competentes en el catalán. Por ejemplo, el político regionalista Francesc Romaní Puigdemolas (1831-1912) se pronunció al respecto en un artículo publicado en *La España Regional* en 1886 titulado «Consideraciones sobre el uso de la lengua castellana en Cataluña». En estas páginas, defendió que una base sólida y previa del catalán favorecía el conocimiento del castellano. Incidió, asimismo, en que no podían emplearse las dos lenguas de forma simultánea:

A nuestro entender la necesidad por muchos experimentada de conocer y usar dos lenguas, en vez de sernos perjudicial, redundaría en nuestro provecho, si obráramos con la debida cautela y discernimiento. Si tomando por base el conocimiento perfecto de la nuestra, como la practican con la suya todos los demás países, estudiáramos y usáramos la de Castilla, mejoraríamos la natural enriqueciéndola á la manera que Horacio aconsejaba favorecer la suya consultando los modelos de la griega. Lograríamos igualmente aguzar nuestro ingenio, fijar bien los conceptos, y descubrir por medio del contraste méritos en la nuestra, que de otro modo pasan desapercibido y olvidados [...] Pero de ningún modo se cohonestaba el desaliño y el descuido en el empleo de ambas lenguas á la vez (Romaní 1886: 117).

Una tercera postura se mostraba favorable a simultanear el estudio de ambas lenguas, tal y como planteaba el maestro Pablo Mimó (1813-1892) en 1864 respondiendo a la pregunta «¿De qué medios podrá valerse el maestro de una escuela elemental en Cataluña para que sus discípulos, al salir de la misma, hayan aprendido lo mejor posible la lengua castellana?» en *El Monitor de Primera Enseñanza*. Mimó pormenorizaba el plan que, bajo su parecer, debía aplicarse para que los niños catalanes aprendieran eficazmente el castellano. Su propuesta pasaba por familiarizarse con las equivalencias primero de palabras y más adelante de oraciones en catalán y en castellano, para finalmente acabar traduciendo textos más largos.

*Primera sección.*— Se ocupará de las ideas aisladas de su propio idioma, buscando su correspondencia en el castellano. En esta sección pueden tener cabida todas las palabras sueltas, concordancias de artículo y nombre y de sustantivo y adjetivo, y aun la reunion de voces que no tienen verbo expreso ó sobreentendido.

*Segunda sección.* — Pondrá en juego una ó mas oraciones en catalan, y hallará su frase correspondiente en castellano. Esta seccion se ocupará de la verdadera fraseología y conjugacion de verbos en ambos idiomas, y en estos ejercicios es donde el maestro debe hacer notar al niño los modismos de una y otra lengua, y hacerle practicar constantemente el uso acertado de las preposiciones en castellano, puesto que es la dificultad donde tropiezan los que no han mamado la lengua nacional.

*Tercera sección.* — Tendrá por objeto la traduccion y la composicion. Cuando el discipulo se haya ocupado de la traduccion puramente literal se le hará traducir libremente, y en esto, como en la fraseología, cuidará siempre el maestro de encaminar la razon del niño al buen sentido y á la elegancia sometidos á una pura lógica. En clase de composicion se pueden alternar los temas con los ejercicios epistolares, pero valiéndose de asuntos familiares que estén al alcance del niño, no perdiendo nunca de vista el uso de las preposiciones, la correccion, la pureza y la elegancia (Mimó 16/04/1864: 122).

El maestro Pedro Ribera y Gaya (1818-1867), contestando a la misma pregunta en *El Monitor de Primera Enseñanza* también abogaba por seguir un proyecto similar, aunque otorgando un mayor peso al aprendizaje teórico de nociones gramaticales, que ilustraba así:

Divido la clase de Gramática en cuatro secciones, de modo que todos los niños de la escuela participen de esta asignatura [...] Los ejercicios propios de la primera seccion de gramática consisten en la recitacion de seis carteles, que contienen gran copia de palabras catalanas con su correspondencia castellana [...] Los ejercicios de la segunda seccion están en dos carteles, comprensivos de las principales definiciones de gramática, desde los preliminares hasta la última parte de la oración [...] A la tercera seccion se le exigen lecciones de memoria sobre el Epítome de la Real Academia, y además se la ejercita todos los días en la conjugacion de los verbos, y á veces en los carteles de ortografía. Finalmente, á la cuarta seccion se le hace participar de las tareas de la tercera, é igualmente se le hace aprender un cartel de sintáxis, otro de ortografía y otro de prosodia (Ribera 16/04/1864: 123).

De igual modo, el maestro Telesforo Izal (1829-1908) defendía que «se necesitan [...] ciertos medios especiales para enseñar lo mejor posible la lengua castellana [en las escuelas de Cataluña]», que debían basarse «en la lengua usada entre la generalidad de los habitantes de Cataluña y la que en las Escuelas se enseña y se habla» (Izal 16/04/1864: 125). Para ello, sugería proporcionar a los estudiantes «un pequeño vocabulario y un sencillo tratado de fraseología habitual de ambos idiomas», para que así pudieran aprender a comunicarse en el castellano. Por tanto, queda claro que Izal también se adscribe a esta corriente que concebía la enseñanza en paralelo de ambas lenguas (*cf.* Brumme, en prensa).

El maestro sabadellense Agustí Rius i Borrell (1837-1912), que en 1888 publicó un *Tratado de educación escolar* (1888) en el que incluyó un epígrafe en el capítulo VII dedicado a «La lengua oficial en las provincias no castellanas» (*cf.* Rincón 1984, 1999; Pujol 1998: 60-62), también se posicionaba a favor de la simultaneidad en el aprendizaje de las dos lenguas. Sus propuestas en materia lingüístico-pedagógica se adscriben a las que han sido expuestas: recalca que no entendía por qué debía instruirse en una lengua que los alumnos no conocían, incidiendo además en que debería realizarse en catalán, y abogaba por la comparación entre las dos lenguas como herramienta didáctica: «se ha de instruir á la niñez en su lengua materna, lo que no excluye que se le enseñe otra, la oficial de la nación, antes al contrario, el estudio comparativo de dos lenguas es otro poderoso recurso pedagógico» (Rius 1888: 149). Además, hacía hincapié en la diferencia entre el castellano como lengua vehicular y como lengua de estudio, estableciendo que «á cada uno se le ha de enseñar en la lengua que sabe, y no en otra; porque es muy distinto enseñar una lengua extraña, que enseñar *en* una lengua extraña» (Rius 1888: 147). Rius (1888: 148-149) expone de la siguiente forma los principales problemas que, según su parecer, conllevaba la escolarización en una lengua totalmente desconocida:

1.º Los niños pasan mucho tiempo en la Escuela sin entender al Maestro, de modo que muchos salen de ella antes de aprender el castellano. Tiempo perdido para la Instrucción. 2.º Los niños no pueden entender las palabras y las frases que leen en los libros, porque ven nombrar las cosas, las cualidades y las acciones muy diferentemente que ellos lo hacen. Dificultad de la lectura racional y de conocer lo que decoran. 3.º Cuando llegan á entender al Maestro y á los libros, viene la dificultad de expresión; aunque comprendan una cosa no la explican, en castellano porque se les traba la lengua por la falta de palabras y de construcción, y en catalán por falta de hábito. Dudas, vacilaciones y necesidad de decorar las definiciones y las explicaciones en perjuicio de la enseñanza educativa.

Con el fin de solventar las dificultades que enumera, sugirió destinar la mitad de los días lectivos de la semana a la enseñanza en catalán y los otros tres a la enseñanza en la lengua oficial, esto es, en castellano: «¿No se podría en las Escuelas públicas no castellanas distribuir los días de la semana de manera que en tres de ellos el Maestro enseñara hablando y haciendo hablar y escribir á los niños en su lengua nativa, y en los otros tres en la oficial?» (Rius 1888: 149).

Finalmente, otra opción bilingüe, aunque minoritaria, es la de Josep Franquesa i Gomis (1855-1930), profesor de segunda enseñanza, que también intervino en el debate en la quinta sesión del Congreso. Allí presentó argumentos análogos a los ya expuestos: solicitaba que se hablara a los alumnos de modo que entendieran a los maestros, hecho que pasaba por emplear la lengua materna de los estudiantes, el catalán. Franquesa aludió al *Tratado de educación escolar* (1888) de Rius i Borrell para poner de relieve la importancia de que se reservara la enseñanza del castellano para los primeros años de enseñanza, pero tomando partido por otra solución radicalmente distinta. Declaraba que el estudio del castellano debía llevarse a cabo en catalán:

Abrigo la convicción de que al votarse las conclusiones os afirmaréis en la idea de que conviene altamente á la enseñanza y aún á la misma lengua castellana, que el estudio de la misma deban hacerlo los niños de las provincias del N. y del E. de España, donde el castellano no es el idioma nativo, en su propia lengua materna (AA.VV. 1889: 159).

De hecho, esta propuesta didáctica ya había sido puesta en práctica por Magí Pers i Ramona en su *Gramática catalana-castellana* (1847), una obra que presentaba la gramática del castellano cuyas explicaciones se encuentran redactadas íntegramente en catalán, para que «pugan [los catalanes] possehir, ab algun estudi, la lengua general de la Nació espanyola» (Pers 1847: 6).

En suma, se evidencian diferentes aproximaciones a la forma de concebir los procedimientos bilingües que comportaban la introducción del castellano —para que los estudiantes aprendieran la lengua para poder seguir las demás clases— en diferentes momentos durante el periodo escolar: desde la familiarización progresiva con el castellano a la vez que se enseñaba el catalán, pasando por la enseñanza del castellano una vez ya se dominaba el catalán, hasta la sincronía

absoluta en la presentación de ambas lenguas y, por último, la instrucción en lengua castellana en catalán.

#### 4.4.2.3.2 El castellano como lengua vehicular

Los defensores de que la enseñanza en Cataluña se desarrollara solamente empleando el castellano y relegando el catalán se basaban en dos argumentos: en primer lugar, que el castellano era la lengua oficial del Estado —y consideraban el catalán como dialecto— y, en segundo lugar, que se debía acatar la legislación vigente, cuyo contenido prescribía el castellano como lengua de enseñanza y de estudio.

En 1861, el gobernador de Tarragona Santiago Luis Dupuy de Lôme (1819-1881) requirió en su *Plan de una reforma en la organización del servicio de primera enseñanza* que los maestros que debían ejercer la docencia en Cataluña procedieran de fuera de este territorio, pues los maestros oriundos permitían hablar en catalán y ello impedía, según Dupuy, que los estudiantes se desarrollaran en castellano. En sus propias palabras, defiende: «Convendría en primer lugar nombrar maestros con preferencia castellanos para Cataluña, considerando que asimilándose así mas fácilmente el idioma, se consigue la refundición de los pueblos en beneficio de la nacionalidad comun» (Dupuy 1861, *apud* Marcet y Solà 1998b: 904). En el mismo año, Miquel Ametller i Marill (1804-1867), catedrático y director del Instituto Provincial de Segunda Enseñanza de Girona, en su *Memoria leída en la apertura del curso academico de 1861 a 1862, en el Instituto provincial de 2ª enseñanza de Gerona* exhortó a los alumnos de su establecimiento educativo que usaran únicamente el castellano compeliéndoles a que «desde mañana ya no hablarán V.V. su lengua nativa: la española será la única oficial» (Ametller 1861: 9).

En el seno del Congreso Nacional Pedagógico de 1888, los maestros Rafael Sancho y Vicente Castro Legua encarnaron la postura de que en los territorios de España en los que no era nativa la lengua castellana solamente se empleara esta en las escuelas para que los infantes se acostumbraran a utilizarla. Por una parte, Rafael Sancho, de Barcelona, medió a favor del empleo del castellano como lengua vehicular y como lengua de estudio en las escuelas al apoyar «el uso constante de la lengua española (AA.VV. 1889: 148). Entre sus argumentos, hacía mención de que los niños apenas sabían hablar una vez llegaban a la escuela —«en la época en que el niño entra en la escuela, no habla, balbucea» (AA.VV. 1889: 148)—, motivo por el que juzgaba que se trataba de un buen momento para que aprendieran el castellano: «Pues, cuán hermosa ocasión,

señores, ésta para empezar la enseñanza de la lengua castellana con las importantes y necesarias lecciones sobre objetos, con ejercicios de intuición» (AA.VV. 1889: 148). Según Sancho, a los estudiantes no les supondría una dificultad añadida el hecho de escolarizarse en castellano, pues estaban aprendiendo a hablar desde cero. El plan de este maestro rechazaba la enseñanza mediante la traducción, ya que consideraba que de nada les servía conocer la correspondencia de voces que ni siquiera sabían identificar a su alrededor en su vida cotidiana; de ahí la importancia de aprender la lengua por *intuición*, aprendiendo a nombrar todos los objetos a su alrededor en castellano. Lo ejemplificaba de la siguiente forma:

Observad, señores, si os place, lo que sucede con los ejercicios de traducción. Un maestro catalán y un maestro valenciano para dar á conocer á sus alumnos la golondrina, esa hermosa mensajera del amor y de la primavera, delicado matiz de las melancólicas tardes de otoño, les dice el primero: la aureneta se llama golondrina, y les dice el segundo: la orendella se llama golondrina. ¡Aureneta y golondrina! ¡Orendella y golondrina! dos nombres distintos y ninguna idea clara. Porque si no les habéis mostrado esa hermosa avecilla, que atraviesa el espacio besando la tierra, ó si no la habéis dibujado, ó no se la habéis mostrado en alguna lámina de zoología, el niño se queda tan enterado ó peor que antes; y si habéis procedido pedagógicamente, habréis emprendido un rodeo inútil y fatigoso para llegar allí donde habíais podido llegar por la traducción al significado de la palabra en castellano (AA.VV. 1889: 148).

Más adelante, en un turno de réplica, quiso dejar claro que no se mostraba en contra de que los niños hablaran el catalán, pero establecía una jerarquía en cuanto al orden de aprendizaje de ambas lenguas:

De este modo, se dice, empieza el niño por hablar en castellano y acaba por hablar en catalán. No es ésta mi intención, sino que este procedimiento abrevia la tarea del maestro, para que le sea más fácil su enseñanza, tanto la lengua que más adelante le ha de servir para los fines superiores de la vida, como del idioma de la región en donde reside (AA.VV. 1889: 154).

Por su parte, Vicente Castro Legua, maestro valenciano que trabajaba en Madrid, aludió a que la legislación educativa dictaminaba el uso del castellano como lengua oficial en la enseñanza: «la ley que determina sea el castellano la lengua oficial de toda la nación está hecha en Cortes, y allí teneis Diputados y Senadores catalanes que nunca han protestado contra esta ley» (AA.VV. 1889: 162). Tomó posición, además, por que los maestros provinieran de fuera de Cataluña para que así no usaran el catalán, tal y como hiciera Dupuy en 1861:

No me negaréis que si el maestro es castellano transmitirá á sus alumnos el profundo conocimiento de su lengua, y nunca se dejará arrastrar por su afición al dialecto, la cual, unida á la necesidad de comunicación rápida con los niños, nos hace abandonar la lengua nacional y acudir al lenguaje que más pronto responda á la necesidad de un momento, que en las escuelas es continuo é interminable (AA.VV. 1889: 162-163).



El choque y las dificultades de comprensión que esto conllevaría al alumnado, según Castro, «se vence[rían] forzosamente á los ocho días» (AA.VV. 1889: 163). Es más, Castro concluyó con una proposición tajante que no estuvo exenta de crítica, pues recomendó al magisterio catalán trasladarse a otras provincias donde no se hablara su lengua materna para perfeccionar el castellano: «Todo maestro que no sea castellano y que ejerza en un pueblo en que se habla dialecto, deberá prestar tres años de servicios en pueblo castellano, aunque sea en comisión y con reserva del derecho de su escuela» (AA.VV. 1889: 163).

En 1889, un año después de la celebración del Congreso Nacional Pedagógico, el catedrático del instituto de Valladolid Luis Parral Cristóbal manifestaba en *La educación social* que los maestros de Cataluña, País Vasco y Galicia debían comunicarse con sus alumnos en castellano, obviando cualquier explicación en su lengua materna:

Las provincias que más se resisten á usarla son las Vascongadas, las de Cataluña y Galicia por tener la propia, pero en interés de ellos está aprenderla ya por las transacciones mercantiles, ya por todas las relaciones oficiales [...] Hay muchos maestros que apenas saben hablar el castellano y no les es posible enseñarlo á los pequeñitos. Para conseguir este fin, sería preciso exigir á los maestros de estas regiones el regular conocimiento de la lengua castellana y exigirles responsabilidad, si usaban para otra cosa su dialecto ó lengua propia que para hacer entender á los niños lo que les explica, pero esto no con frecuencia, sino en una extrema necesidad (Parral 1899: 54).

El 14 de agosto 1896, en una sesión parlamentaria en el Congreso de los Diputados, el diputado valenciano Manuel Polo Peyrolón abrió un debate acerca de la lengua vehicular en la enseñanza, concretamente, tratando la cuestión de emplear el catalán, el vasco o el gallego para facilitar el aprendizaje del castellano (*cf.* Ferrer i Gironès 1985: 80-82; González Ollé 1985; Pujol 1998: 98-100). Polo (1896, *apud* Pujol 1998: 99) era partidario de «permitir la lengua regional en la enseñanza de niños y niñas, y exigir a los maestros como condición *sine qua non* el conocimiento del dialecto regional». En su contestación el 19 de agosto, el ministro de Fomento respondió lo siguiente:

Su señoría, en puridad, lo que desea es que se mantenga el estado actual en materia de lenguaje en algunas provincias en que haya un idioma regional, de tal suerte, que este idioma sea tan absoluto y tan predominante, que excluya el idioma patrio, con lo cual S.S. reconoce que hay comarcas de España en que el castellano es tan desconocido como puede serlo el griego, el ruso o el alemán (Linares Rivas 1896, *apud* Pujol 1998: 99).

Se escudaba, pues, en el seguimiento de los preceptos de la legislación vigente, que dictaban que la enseñanza en el Estado se desarrollara en castellano, la lengua oficial. Además, insistió en que, si de él dependiera, tampoco haría nada al respecto. Su apreciación personal se fundamenta en que consideraba grave que no se comprendiera la lengua castellana en la totalidad del Estado:

Sino porque creo que es un mal muy grande para la Patria, y que es un peligro grave, encontrar una región o una parte del territorio en que los que lo habitan no puedan entenderse con las autoridades y con el resto del país [...] No creo yo que deban excluirse los dialectos regionales, y, por consiguiente, me parece bien que esos dialectos prealezcan en las provincias que los emplean; pero lo que no puedo consentir como español, es que esos dialectos sean tan exclusivos que echen fuera el idioma castellano (Linares Rivas 1896, *apud* Ferrer i Gironès 1985: 81).

El argumentario defendido por los partidarios de que la enseñanza del castellano en Cataluña —y por extensión en todas las regiones del Estado donde no se tenía esta lengua como materna— se realizara en castellano descansaba sobre la base de su oficialidad y de su aparición en la legislación en materia educativa. Esta era, de hecho, la postura que contaba con un mayor número de seguidores en el conjunto del país, pues a lo largo de la centuria la nación liberal se había construido sobre las nociones de centralización y de uniformización. Los testimonios docentes analizados sustentan sus razonamientos en el hecho de que, debido a que los maestros catalanes no solían utilizar el español en las clases, los alumnos no eran competentes en esta lengua y terminaban su estancia en las escuelas con un nivel bajo en la lengua oficial. Ante esto, los simpatizantes del uso exclusivo del castellano como lengua vehicular proponían que la enseñanza corriera a cargo de profesores de fuera de Cataluña, quienes, como desconocían por completo el catalán, no tendrían ocasión de usarlo para comunicarse con los alumnos. En la misma línea, era motivo de crítica el escaso conocimiento del castellano por parte de los maestros catalanes, por lo que se les sugería que se formaran en esta lengua fuera de Cataluña.

#### 4.4.2.3.3 El catalán como lengua vehicular

El catalanismo político tomó como principio rector la reivindicación del catalán como lengua oficial, también en el ámbito de la enseñanza, especialmente a partir de la década de 1880, cuando se consolidó el movimiento catalanista (*cf.* Duran i Tort 2002). Esta cuestión estuvo presente en las dos primeras ediciones del Congreso Catalanista (1880, 1883), celebradas por iniciativa de Valentí Almirall (1841-1904)<sup>27</sup> con el objetivo de afianzar el ideario catalanista desde distintas tendencias políticas. En la décima sesión del primer congreso, Ramon Arabia i Solanas (1850-

---

<sup>27</sup> Según Monés (1984a: 88), Valentí Almirall fue uno de los precursores de la defensa de la escolarización en catalán en la primera enseñanza. En 1882, publicó un artículo titulado «Una qüestió important», donde exponía lo siguiente: «No tenint llengua propia, ‘ns trobem en malas condicions pera tota mena d’estudis, y las nostras facultats intel·lectuals arribaran á ressentirsen, y pera tenir llengua propia no hi ha més que dos camins: adoptar per complert la castellana, fent de manera que desde’l bressol no’n sentim d’altra, ó conservar la catalana, introduhintla en las escolas, metodisantla y complementantla en ellas. Al nostre entendre, dels dos camins sols un es acceptable, donchs ja que havém dit que som refractaris al castellá, y encara que no ho fóssim, no deuriam renegar del catalá, puig may ha renegat de sa propia llengua cap poble que s’estimi» (01/02/1882: 23).

1902), uno de los promotores del excursionismo pedagógico en Cataluña, manifestó el inconveniente que suponía para el alumnado catalán recibir clases en una lengua con la que no estaban familiarizados. Según Pujol (1998: 31), constituye esta la primera muestra de reivindicación de la lengua catalana en un congreso. Esta cuestión también fue objeto de debate en una jornada de discusión previa al Segundo Congreso Catalanista, celebrado en 1883. En el seno de esta sesión se debatió acerca del estatus oficial de la lengua española, ya que había parte de la población que precisaba hablar y escribir en esta lengua que no comprendía. En el marco de este coloquio, el escritor, periodista y abogado Sebastià Farnés i Badó (1854-1934) hizo referencia al papel del castellano en las escuelas primarias de Cataluña, tal y como consta en el acta de esta discusión publicada en el *Butlletí del Centre Català*:

Examiná l'estat actual de la ensenyansa primaria sumament defectuosa, y demostrá que'ls noys olvidan dintre de la familia y en los tallers lo que aprenen en las escuelas, per la rahó de que en los primers sols senten parlar en catalá y en las segonas se'ls ensenya rutinariament en una llengua que no entenen prou bé, perturbantlos la inteligencia y fentlos perdre un temps que podrián aprofitar per adquirir coneixements de més interés [...] (Farnés 12/06/1883: 43, *apud* Pujol 1998: 35-36).

Dos años más tarde, en el *Memorial de Greuges* (1885), documento de protesta enviado a Alfonso XII por el Centre Català, se hacía alusión a la lengua de enseñanza, señalando que «nada importa que el catalán haya sido desterrado de las escuelas con gran perjuicio de la instrucción popular en nuestras comarcas» (1885, *apud* Monés 1984a: 87). En el *Missatge a la Reina Regent* de 1888 se volvía a traer a colación este reclamo: «Que la llengua catalana sigui la llengua oficial a Catalunya per a totes les manifestacions d'aquest poble. Que l'ensenyança a Catalunya sigui donada en llengua catalana» (1888: 7). En las *Bases para la Constitución Regional Catalana*, conocidas como *Bases de Manresa* (1892) se volvió a mentar este tema, aludiendo a que «la ensenyansa pública, en sos diferents rams y graus, deurá organisarse d'una manera adecuada a las necessitats y carácter de la civilisació de Catalunya» y que «la llengua catalana será la única que ab carácter oficial podrá usarse a Catalunya» (1892, *apud* Duran i Tort 2002: 90), posicionamientos que se decantan por la enseñanza en catalán.

Distintos particulares también presentaron alegatos de la enseñanza en catalán, tales como Pere Aldavert i Martorell (1850-1932), periodista catalán, que publicó en 1870 un artículo intitulado «Una qüestió important» en la revista *La Gramalla*. En él, rebatía dos argumentos de los partidarios de que la enseñanza se desarrollara con el castellano como lengua vehicular; por una parte, rebatió la idea de que la unidad lingüística en la enseñanza facilitaba la convivencia en el Estado:

Si be es veritat que sent una sola la llengua que s'usi en l'ensenyansa, se facilita molt mes l'intelligencia entre'ls habitants dels diferents punts d'una nació, també es una gran veritat que d'aquest modo se destrueixen poch á poquet las bellas que contenen las llenguas que en los diferents pobles del globo's parlan, que d'aquest modo se forma en tots los paissos una monstruosa barreija entre l'idioma propi y l'invasor, que acaba per fi ab los dos, y que d'aquest modo per fi s'entelan aquets magnífichs diamants de tots los pobles, hont antes, purs com eran, s'hi podían veurer fins los mes purs rasgos del carácter de sos habitants (Aldavert 02/07/1870: 2).

Por otra parte, desmintió que la amplia difusión de ciertas obras venía determinada por el alcance de la lengua en número de hablantes, como era el caso del castellano. Su contestación fue breve y concluyente: «Dirém pura y sensillament que, la major ó menor lectura d'una obra no está en la major ó menor bondat. Si una obra es bona no li mancarán llegidors» (Aldavert 02/07/1870: 2).

Francesc Flos i Calcat (1856-1929), maestro catalán, publicó dos tratados en los que justificó que el catalán debía ser tanto lengua vehicular como lengua de estudio en el sistema educativo de Cataluña, *Las escuelas catalanas* (1886) y *La ensenyansa en las escuelas catalanas* (1887). Además, en 1898 fundó y empezó a dirigir el Col·legi Sant Jordi, donde aplicó los principios que había postulado en sus dos obras ya mencionadas, convirtiéndose así en la primera escuela donde se impulsó una verdadera catalanización de la enseñanza. Hay que mencionar, en el mismo sentido, que ese mismo año publicó como autor dos obras íntegramente en catalán para que fueran usadas como libros de texto en su centro docente: por una parte, el *Promptuari de la escriptura catalana. Método teórich y práctic pera apendre d'escriure la llengua catalana, ab infinitat d'exercicis graduats pera'l dictat, extret d'obras dels millors escriptors catalans* y, por otra, el *Primer Llibre dels noys, compost expressament pera'l Col·legi de Sant Jordi y pera servir de text en totas las Escuelas catalanas* (cfr. Casals i Martorell 2022). En 1898 también fundó la *Agrupació Protectora de l'Ensenyança Catalana*, que en 1902 pasó a llamarse *Agrupació Protectora de l'Ensenyança Catalana* (cfr. Pujol 1998: 109-128; Galí 1979: 183-194), entidad consagrada a la defensa del catalán en la enseñanza, desde tres vertientes: como lengua de enseñanza, como lengua de estudio y como lengua que vehiculaba una cultura y unos contenidos que debían formar parte del currículo escolar catalán, tales como la geografía, la literatura o la historia.

Sebastià Farnés i Badó, escritor, periodista y abogado, arremetió contra las prácticas bilingües para defender la enseñanza en catalán:

Alguns professors catalans, al veure com la lley los hi fa malgastar lo temps y desitjosos d'aprofitarlo en lo possible, ensenyan la gramática castellana, comparantla poch ó molt ab la catalana que ells com los noys coneixen imperfectament [...] ¿A qui se li acut ensenyar duas gramáticas al plegat, comparantlas entre sí á noys de sis, set y vuyt anys? (Farnés 1981, *apud* Pujol 1998: 85).

En *La reivindicació del llenguatge en la ensenyansa primaria* (1891), obra que recoge sus artículos publicados en la revista *La Veu de Catalunya* durante ese año argumentó: «las escuelas de Catalunya deuen ensenyar y usar lo catalá, si's vol que la ensenyansa que s'hi dona sia de profit als mateixos noys» (Farnés 1891, *apud* Pujol 1998: 85). En el artículo homónimo al título de este volumen, Farnés subraya que la instrucción *en* catalán —también la instrucción *del* catalán— beneficiaría al alumnado de las escuelas de primeras letras de Cataluña:

Heus aquí perque creyém que ab la ensenyansa del catalá y en catalá dintre de las escuelas primarias, es á dir, empleantse la activitat y'l treball de la ensenyansa amb mes ordre y economía, pujaría'l nivel d'intrucció de nostre poble, y beneficiarían de nostra millora intelectual los oficis y las arts, com las ciencias y las lletras, y allavors no sería posible que's digués —com algú ho ha dit ab ó sense fonament— que Catalunya es la terra de las mitjanías (Farnés 02/08/1891: 352).

Hay que recordar que esta posición es la misma que la que mantuvo en el Congreso Nacional Pedagógico de 1888, arremetiendo contra los legisladores, quienes actuaban, según su opinión, bajo preceptos políticos y no didácticos. En su intervención en este congreso dejó claro que, según su parecer, en las escuelas primarias solamente debería utilizarse el catalán, al afirmar que «en las escuelas primarias se enseñará en una sola lengua, y una sola lengua, la materna de los niños» (AA. VV. 1889: 152). No obstante, no cerraba las puertas a introducir el castellano en niveles superiores: «Este principio no excluye, en manera alguna, que el castellano se enseñe en las escuelas superiores, cuando los niños tengan la necesaria aptitud para aprender una lengua extraña» (AA.VV. 1889: 152).

En definitiva, los razonamientos de los defensores del catalán en la enseñanza pueden contemplarse desde dos prismas: por una parte, en el marco del catalanismo como movimiento político que abogaba por la oficialidad del catalán en distintos ámbitos públicos, como podía ser la enseñanza, pero, por otra parte, también se atendió a esta cuestión desde una óptica puramente pedagógica, incidiendo en los beneficios para la educación que tendría la enseñanza íntegra en catalán en los primeros estadios escolares, pues se trataba de la lengua que únicamente conocían los niños.

## 5. RECAPITULACIÓN

En el presente capítulo se han articulado las líneas de desarrollo esenciales del contexto histórico, lingüístico y educativo de España y de Cataluña en el siglo XIX necesarias para situar el origen de

las obras escolares bilingües en catalán y en castellano para la enseñanza de esta lengua publicadas a lo largo de la centuria en territorio catalán que serán objeto de estudio en el capítulo III.

El marco de interpretación que ha permitido comprender el vínculo entre las circunstancias históricas, lingüísticas y educativas ha tomado como eje vertebrador la configuración del Estado moderno por medio de la instauración del liberalismo en el siglo XIX, particularmente a partir de la década de 1830 (Pro 2019: 147). Con esto en mente, ha sido pertinente dar a conocer las profundas transformaciones vividas en el escenario político y social español del siglo XIX. En este sentido, se ha aludido a la transición de un régimen de talante absolutista a otro liberal, hecho que implicó una serie de cambios importantes, desde la separación de poderes para evitar que recayeran en una sola persona —hasta ese momento el rey—, al establecimiento de la soberanía ciudadana, pasando por una reorganización administrativa y económica profunda, por mencionar algunos ejemplos. Del mismo modo, atendiendo a un principio de igualdad entre la ciudadanía, al configurar el Estado moderno se fomentaron medidas homogeneizadoras que potenciaban la centralización política, administrativa, económica, jurídica, territorial y educativa. Estas no solo sirvieron para dar una imagen de unidad nacional, sino también para ejercer control sobre el territorio (Álvarez Junco 2001: 535).

La repercusión de estos cambios también se plasmó en un nivel lingüístico, aunque para situarlos ha sido necesario trazar un breve recorrido histórico con el fin de dar a conocer los usos del catalán y del castellano en Cataluña en los siglos anteriores. Así, se ha delimitado que, hasta el siglo XIX, únicamente un número reducido de catalanes de las clases sociales altas habían estado en contacto y usado la lengua castellana (Martí 2016: 62-63; Marfany 2001: 413; Anguera 2002: 37, 2003: 238). Por lo tanto, el catalán fue, hasta la centuria decimonónica, la única lengua empleada por el grueso de población catalana (Vallverdú 1981a: 31). No obstante, se ha evidenciado una alteración en este panorama en el siglo XIX, puesto que el castellano empezó a difundirse progresivamente entre la masa catalanohablante. Las causas que ayudan a comprender esta transformación en los usos lingüísticos se encuentran en estrecha relación con la construcción del Estado moderno y liberal. Entre ellas, se encuentra el establecimiento del sistema nacional de enseñanza uniforme en todo el Estado —por lo que la lengua que debía usarse allí era la española—, la promulgación de algunas leyes que fijaban el uso del castellano en algunos ámbitos —como en la notaría y en el registro civil en las décadas de 1860 y 1870 respectivamente—, la mejora en los sistemas de comunicación —que favorecieron la movilidad interna en España y, en consecuencia, la inmigración— y la propia voluntad de las personas que

querían participar en el nuevo escenario liberal —como los funcionarios o los políticos—, para lo cual precisaban usar la lengua oficial.

Desde un punto de vista de la enseñanza, retomando algunas de las reivindicaciones que se plantearon durante la Ilustración —como la falta de financiación, la escasa formación del profesorado y la escasez y mal estado de las escuelas (Ávila 1987-1988: 175-176)—, los liberales acometieron la tarea de institucionalizar y de dar forma al sistema educativo de corte nacional, para lo cual fue necesaria la copiosa legislación que se sucedió durante la primera mitad del siglo y que logró estabilidad con la ley Moyano de 1857. De esta suerte se configuró un sistema dividido en tres niveles —la primera, la segunda y la tercera enseñanza—, en el que los planes y los contenidos eran homogéneos para el conjunto del Estado (Escolano 1995; Sevilla 2007; Canales y Romero 2018). Se contempló, asimismo, la formación del profesorado por medio de la creación de las escuelas normales (Pozo Andrés y Pozo Pardo 1989), y se formó un cuerpo de inspectores como herramienta de control (López del Castillo 1995, 2013). No obstante, la falta de financiación fue una de las principales cortapisas que impidió los resultados y el alcance proyectados.

Es así como se dio forma a un sistema educativo de corte nacional a través del cual se logró escolarizar a un porcentaje notablemente mayor de estudiantes que en las centurias pasadas, ya que todos los ciudadanos podían acceder a la escuela. Desde la institución escolar, se daba por sentado y se promovía el uso del español, pues la enseñanza debía ser igual en todo el Estado, aunque no apareciese ninguna mención a ello en ningún texto oficial (Monés 1984a: 70-71; Pro 2019: 518-519). Precisamente este hecho evidenció un problema lingüístico que entorpecía el proceso de alfabetización y de escolarización en las regiones del Estado donde el castellano no era la lengua materna, como en Cataluña, en Valencia, en las Baleares, en el País Vasco o en Galicia (*cfr.* Fernández de Gobeo 2018). En definitiva, se constata un desajuste entre la legislación educativa estatal con la realidad de estas regiones bilingües.

Restringiendo esta cuestión a Cataluña, y teniendo en cuenta las vicisitudes lingüísticas de este territorio en la centuria decimonónica, la situación en el sistema educativo era el siguiente: un gran número de estudiantes monolingües en catalán llegaban a la escuela, donde se esperaba que recibieran todas sus clases en castellano, lengua que apenas conocían. Además, también recibían la clase de gramática castellana, orientada a la corrección lingüística, si bien de poco les servía perfeccionar un idioma en el que apenas se sabían comunicar. Ante ello, la mejora en la formación pedagógica del profesorado en las escuelas normales fue uno de los factores que ayudó al avance en la búsqueda de soluciones para afrontar este agravio. Se advierte una línea de

maestros que optaron por emplear procedimientos bilingües, es decir, partir de la lengua que conocían los alumnos, el catalán, como puente para facilitar el aprendizaje del castellano. Este método, que se materializó en las distintas obras que se analizan en el capítulo III, pretendía ser una solución provisional hasta que el alumnado alcanzara una competencia suficiente en la lengua oficial con la que seguir las demás asignaturas. Como se ha hecho notar, esta no fue la única propuesta defendida entre el magisterio, sino que convivió con los defensores de usar únicamente el castellano o el catalán como lengua vehicular.



## **II. METODOLOGÍA**

# CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

## 1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo reúne las claves metodológicas que han guiado la tesis. Por una parte, se detallan los parámetros sobre los que se ha sustentado el proceso de selección de las obras analizadas, las fuentes de las que se han extraído los títulos, las obras escogidas y las descartadas, así como las principales bibliotecas y archivos donde se ha realizado su consulta (§ 2.). Se exponen las bases del análisis que se ha desarrollado desde los postulados teóricos y metodológicos de la historiografía lingüística (§ 3.), detallando cómo se ha llevado a cabo el examen biobibliográfico de los autores, así como de los paratextos, del género, de la estructura, de los contenidos, de las ediciones y de la recepción crítica de cada una de las obras, de las que se acaba ofreciendo tanto un análisis individual como en conjunto en el capítulo III.

## 2. SELECCIÓN Y CONSULTA DE LAS OBRAS

Las fuentes documentales escritas, literarias o no literarias, son necesarias para los estudios que atienden a cuestiones lingüísticas desde un enfoque histórico, ante la imposibilidad de servirse de testimonios orales más allá del siglo XX; piénsese, por ejemplo, en los trabajos que se aproximan a la oralidad en el pasado (*cf.* Oesterreicher 1996, 2004). La presente tesis, que se enmarca en un eje diacrónico —el siglo XIX—, se encuentra con la misma contrariedad: no se puede retroceder en el tiempo para ver cómo se desarrollaban las clases de lengua castellana en las escuelas catalanas decimonónicas, tampoco se pueden visualizar grabaciones de un aula en ese momento ni se puede entrevistar ya a docentes o a alumnos de esa época. Pese a estas limitaciones, el minucioso trabajo reciente llevado a cabo por Galindo *et al.* (2021) ha logrado obtener datos sociolingüísticos sobre los usos lingüísticos de los catalanes y sobre su conocimiento del castellano en los siglos XIX y XX, además de conocer algunos datos sobre cómo fue la escolarización en dichas centurias. Para ello se han servido de entrevistas de vida lingüística a catalanes nacidos en el siglo XX y preguntando por sus antepasados. Por desgracia, las posibilidades de emprender un estudio de estas características, debido a la edad de los informantes, son cada vez más reducidas.

Por tanto, es evidente la necesidad de recurrir a distintas fuentes en los trabajos de orientación histórica (Cardoso 2000: 174). Existen varios tipos de testimonios a los que se puede acudir cuando se desea emprender una investigación de estas características, pero sin dejar que tener en cuenta, como expresa Ruiz Berrio (1997: 175), que «“sin documentos no hay historia”, pero no se admite que la historia sean los documentos». Para historiar la educación o la enseñanza de una disciplina, marco en el que se inserta la presente tesis, Chervel (1991: 73) trae a colación varias fuentes escritas,<sup>28</sup> entre las que se encuentran «la serie de textos oficiales programáticos, discursos ministeriales, leyes, órdenes, decretos, disposiciones, instrucciones y circulares que fijaban los planes de estudio, los programas, los métodos, los exámenes, etc.», a los que Valls (2007: 72) añade los testimonios de los docentes y de los alumnos —en nuestras coordenadas históricas, serán por escrito (*cf.* Goodson 1981; Bolívar 2005; Viñao 2000)—, los informes de inspección, los cuadernos de clase,<sup>29</sup> los cuestionarios oficiales y los manuales escolares.<sup>30</sup>

Valls (2007: 71) se detiene especialmente en los últimos, de los cuales subraya su valor,<sup>31</sup> aunque a la vez es consciente de que «son sólo una parte de aquello que acontece o ha acontecido en el interior de una clase». Pese a esto, añade (2007: 71): «[...] es igualmente patente que los manuales nos proporcionan una información mucho más exhaustiva que algunas de las otras fuentes disponibles». Así, considera que los manuales escolares —en su estudio, los de historia— son las fuentes que tienen un mayor grado de provecho:

Los planes de estudio y los cuestionarios nos suministran, ciertamente, una idea inicial de las pretensiones habidas respecto de la enseñanza de la historia, pero son los manuales escolares, con

---

<sup>28</sup> Las fuentes de las que se puede servir la historia de la educación no son únicamente escritas, sino que también pueden ser orales, como «los discos, las cintas magnetofónicas, bandas sonoras, declaraciones de testigos, recuerdos de narraciones orales de familiares ya fallecidos, testimonios de gentes que oyeron narrar determinados comportamientos o sucesos, etc.» (Ruiz Berrio 1997: 180). Sin embargo, en investigaciones cuyo marco temporal es anterior al siglo XX, no existen este tipo de materiales.

<sup>29</sup> Sobre la importancia de estos cuadernos para la historia de la educación, consúltese Chartier (1999), Pozo Andrés y Ramos (2001), Viñao (2006), Badanelli y Mahamud (2007) y Sanchidrián y Gallego (2009).

<sup>30</sup> No hay que olvidar las fuentes orales, empleadas en las investigaciones educativas a partir del siglo XX (*cf.* Leoné y Mendiola 2007).

<sup>31</sup> No siempre se han valorado los manuales escolares de la misma forma. Escolano (1997b: 13) señala que estas fuentes fueron desatendidas hasta, al menos, la década de 1980: «[...] las obras dedicadas a la enseñanza no alcanzaron casi ninguna la dignidad que las hiciera merecedoras de una cierta valoración historiográfica. Los textos escolares se asociaron no sólo a aquellos “librotos” de la “aborrecida escuela” que retratará Machado, sino a un cierto tipo de literatura didactizante, llena de errores y plagios, reduccionista en sus contenidos y moralizadora en sus fines, destinada sólo a servir de mediación para cubrir las ritualidades académicas [...] Los historiadores de la educación, por su parte, tampoco se han ocupado hasta fechas próximas a nosotros de la arqueología material de la escuela, en la que se habrían encontrado con los textos en desuso. Centrado en el examen de los discursos teóricos y políticos acerca de la instrucción, así como de los procesos de implantación de ésta en las sociedades, olvidaron la intrahistoria de la escuela, esto es, el análisis de lo que el británico Harold Silver ha llamado los “silencios” de la historia de la enseñanza, entre los que incluye los referidos a los objetos didácticos materiales y a las prácticas que a ellos se asocian como realidad y representación de la vida cotidiana de nuestras instituciones educativas».

sus semejanzas y sus diferencias, los que nos pueden hacer accesible una comprensión algo más detallada de lo que pudo ser la enseñanza real de la historia a lo largo de los últimos 150 años (Valls 2007: 55).

Es evidente, pues, que para acometer el objetivo primario de esta tesis, que es el análisis de la enseñanza castellano en Cataluña en el siglo XIX desde un enfoque historiográfico, es preciso recurrir a fuentes escritas de dicha centuria, concretamente, los manuales escolares. A continuación, se detallarán los criterios que se han tenido en cuenta a la hora de seleccionar las obras (§ 2.1), se expondrán las fuentes en las que se han documentado (§ 2.2), se dará cuenta de los textos seleccionados (§ 2.3), así como de los descartados (§ 2.4) y, finalmente, se hará referencia a las principales localizaciones donde se han consultado (§ 2.5).

### *2.1 Criterios de selección de las obras*

Como se especifica en los objetivos de la tesis, el tema axial al que se dedica este trabajo es la enseñanza de la lengua castellana en un territorio concreto, Cataluña, en unas coordenadas históricas determinadas, el siglo XIX. Además, la investigación se enmarca en un contexto escolar. Por este motivo, las fuentes primarias de las que se ha partido son indiscutiblemente obras escolares, dirigidas tanto a los maestros como a los alumnos. Así, se presentarán a continuación los criterios que se han aplicado a la hora de elegir las obras sometidas a examen, que se clasifican del siguiente modo: cronológico, geográfico, finalidad, textual, materia, lingüístico, nivel educativo y destinatarios.

El primer criterio que se ha adoptado es de orden **cronológico**. La extensión temporal que se abarca en la tesis es el siglo XIX. De este modo, se sigue una periodización de tipo minimalista, utilizando la terminología de Swiggers (1983), cuya delimitación está determinada por una unidad temporal —un siglo entero, en este caso— que remite a un contexto externo que se valora como significativo para el objeto de estudio, como se justificará seguidamente. Aunque se ha considerado que las obras tienen que haber sido publicadas a lo largo de esta centuria, este parámetro solo se aplica a las primeras ediciones. En cambio, el abanico temporal se ha ampliado hasta el siglo XX en el caso de las ediciones posteriores, con miras a examinar la evolución propia de los materiales, atendiendo a lo que Zamorano (2013: 152) denomina el *eje vertical*, esto es, «las distintas ediciones de un mismo texto producido por un mismo agente textual». Así, el lapso comprendido abarca entre 1827, fecha de la primera edición de la gramática de Jaime Costa, y

1925, fecha de la última edición —la décima de la *Primera parte*— de *El auxiliar del maestro catalán* de Salvador Genís.

La elección del siglo XIX como eje vertebrador se sustenta en que es una centuria en la que tienen lugar distintos acontecimientos que, en un proceso de modernización profundo en el que se vio sumido la sociedad del momento, repercutieron e influyeron especialmente en el plano de la enseñanza y en el de lo lingüístico. Se trata de un siglo en el cual, en el marco de la construcción del Estado liberal, se intentó institucionalizar el sistema educativo español a través de la sucesión de distintas leyes educativas, que lo configuraron por completo con la ley Moyano de 1857. Así, se extendió potencialmente la escolarización a un número mayor de alumnos y, con ello, surgieron distintos métodos de enseñanza para hacer frente a las nuevas demandas educativas.

Igualmente, fue en este momento cuando se generalizaron los manuales escolares y se consolidó el mercado editorial escolar, gracias también al avance en las técnicas gráficas. Por otra parte, como ocurrió con otras lenguas nacionales en Europa, la lengua española se erigió en el siglo XIX como símbolo de poder y de identidad y, en consecuencia, las demás lenguas de la Península, como el catalán, el vasco, el gallego o el asturiano, se vieron apartadas del espacio público. Desde los entes de poder, como arguye Pueyo (1996) valiéndose del término *facilitación*, se potenció la lengua nacional —la española—, para lo que sirvió de vehículo el sistema educativo. Además, coincide este periodo con un auge de la influencia de las obras de la Real Academia Española en la enseñanza, bajo el amparo estatal, a través de la oficialización de las distintas obras académicas con fines educativos: en el siglo XVIII se había regulado el uso de la gramática académica en las escuelas (1780) y, en el siglo XIX, se declaró, por una parte, la oficialidad de la ortografía académica en las escuelas (1844) —motivo por el cual vio la luz el *Prontuario de la ortografía de la lengua castellana* a través de la Real Orden del 25 de abril de 1844— y, por otra parte, se publicaron el *Epítome de la gramática de la lengua castellana* y del *Compendio de la gramática de la lengua castellana* (1857) —para la primera y la segunda enseñanza respectivamente— para cumplir con lo estipulado en el artículo 88 de la ley Moyano, «La Gramática y Ortografía de la Academia Española serán texto obligatorio y único para estas materias de la enseñanza pública» 1857, *apud* Canales y Romero 2018: 69).

En segundo lugar, se ha establecido un criterio **geográfico**. No se ha restringido el lugar de elaboración, de edición o de publicación de las obras, que podía ser dentro o fuera de Cataluña. De igual forma, no se ha tomado en cuenta la procedencia de los autores. Por el contrario, se ha limitado el territorio al que se destinaban: las escuelas de Cataluña. Esta información se ha

extraído bien de los subtítulos que aparecen en las cubiertas y en las portadas o de los prólogos. Este acotamiento, además, se encuentra en consonancia con el tema central de la tesis, que únicamente abarca la enseñanza en Cataluña. De este modo, se ha descartado la producción dirigida a Valencia, a las Baleares y al Rosellón. Se ha considerado pertinente realizar esta distinción puesto que, si bien el contexto sociolingüístico de cada una de estas zonas comparte ciertas características, las relaciones entre el catalán y el castellano no siempre fueron las mismas<sup>32</sup> (Anguera 1997):

la qüestió no ha de ser abordada com a una problemàtica única per a tota l'àrea lingüística. La llengua és indubtablement la mateixa, però les seves relacions amb el castellà són prou diferents per a cada territori i això no sols pel que fa a les evolucions divergents durant el segle XIX, sinó probablement des del començament mateix. L'enorme extensió del camp a cobrir i l'abundància, diversitat, i dispersió de les fonts a consultar aconsellen de tota manera de concretar l'esforç en un sol d'aquests territoris. Però fins i tot si algú se sent amb cor d'estudiar tot el domini, caldrà que els tracti com a casos distints i fonamentalment independents.<sup>33</sup> Això no vol dir que el que es pugui anar sabent de cada un d'ells no serveixi per a il·luminar els altres, ni que no sigui possible arribar a algunes conclusions de validesa global –i exclusives, alhora, del català en les seves diverses variants, vull dir. Però el que no es pot fer és donar aquesta possibilitat com un fet previ (Marfany 2002b: 65).

El tercer criterio es de **finalidad**, por el que se fija que los textos analizados deben tener un objetivo didáctico. En este sentido, es preciso tener en cuenta que, como puntualiza García Folgado (2013: 18), «no todas las obras que manifiestan un objetivo didáctico son realmente manuales escolares».

En relación con esta matización, el cuarto parámetro que se ha adoptado es de índole **textual**. Se restringe la tipología de las obras a manuales escolares, entendidos como textos destinados a las escuelas que recogen los contenidos esenciales de una determinada asignatura (*cf.* Choppin 1980, 1992a; Puelles 1997a; Sureda 1997; Escolano 2000; Viñao 2001; Valls 2007). Su origen, como ya se ha apuntado cuando se ha hecho referencia al parámetro cronológico, se sitúa en España en el siglo XIX —a diferencia de Francia, donde aparecen en el siglo XVIII— como respuesta a la emergencia de los sistemas nacionales de enseñanza y a la necesidad de atender al incremento de la asistencia de alumnos a las aulas (Choppin 1992a; *cf.* capítulo III, § 1.1). Bajo la denominación general de *manuales escolares* se han incluido distintos géneros, como gramáticas, libros de traducción, vocabularios y métodos prácticos, todos ellos enfocados a la enseñanza del castellano.

---

<sup>32</sup> Galindo *et al.* (2021: 31), quienes circunscriben su investigación a Cataluña, lo justifican del siguiente modo: «cal apuntar que la nostra recerca té com a àmbit d'estudi Catalunya i no els territoris de la resta del domini lingüístic. Per tant, no es poden extrapolar automàticament les conclusions del Principat a la resta de la catalanofonia atès que les dinàmiques polítiques, socials i lingüístiques han estat i són diferents».

<sup>33</sup> Este es el caso, por ejemplo, del libro *El conflicte lingüístic a Catalunya, el País Valencià i les illes Balears durant la Segona República* de Daniel Escribano (2020), donde se trata de forma separada la situación lingüística en los tres territorios.

Hay que señalar que no se han tomado en cuenta los libros de lectura, como los silabarios y los catones, pues su objetivo no era el aprendizaje de una lengua, sino la adquisición de una habilidad lingüística concreta.

Como se acaba de mentar, las obras deben estar destinadas a la enseñanza del castellano en las escuelas de Cataluña. Así, el quinto criterio ha delimitado la **materia** consignada en los textos escolares, que es la lengua y la gramática de esta lengua. También se consideran obras escolares enciclopédicas que, además de esta asignatura, incorporan otras disciplinas.

El sexto parámetro, de orden **lingüístico**, ha establecido que las obras tienen que ser bilingües, en el sentido de contener dos lenguas, el catalán y el castellano, en la siguiente dirección: *catalán > castellano*, primordialmente monodireccional. En consecuencia, se han descartado obras íntegramente monolingües en una de las dos lenguas, pues se ha considerado que en ellas no se encuentra el propósito explícito de facilitar el aprendizaje del castellano a los catalanes. No obstante, se han tomado en cuenta textos en los que predomina el castellano, pero en los que se incluye al menos un apartado bilingüe en las dos lenguas mencionadas, como en vocabularios y nomenclaturas o en listas que las contrastan. La justificación de esta elección descansa sobre la base de que, desde un punto de vista de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, la decisión de dar cabida a ambas lenguas supone la adopción de una serie de procedimientos metodológicos particulares, entre los que se encuentran, por ejemplo, las implicaciones didácticas que supone contrastarlas. Además, desde un punto de vista de la historia social de las lenguas catalana y española, la presencia de ambas lenguas supone una interesante fuente para entender cómo convivían ambas lenguas en los textos, más aún cuando se tiene en cuenta que únicamente estaba regulada la presencia del castellano en la enseñanza. Igualmente, investigaciones posteriores pueden beneficiarse de esta circunscripción lingüística al estudiar el vínculo de la condición bilingüe o cuasi bilingüe de las obras con el reflejo de los errores en los que con una mayor frecuencia caían los catalanohablantes al emplear el castellano.

En séptimo lugar, se ha considerado que las obras deben estar destinadas a un **nivel educativo** concreto: la primera enseñanza o las primeras letras, que con arreglo a la segunda de las bases de ley Moyano comprendían «las nociones rudimentales de más general aplicación a los usos de la vida» (1857, *apud* Canales y Aliende 2018: 44). La elección de esta etapa responde al posicionamiento de una parte de los maestros ante las dificultades que suponía la enseñanza *en y del* castellano en Cataluña. Así, abogaban por partir del catalán para abordar la enseñanza del castellano, aunque solo se concebían estas prácticas en los primeros años de escolarización, mientras que en la segunda enseñanza ya se presuponía una enseñanza en castellano en todas las

materias. La implementación de este criterio se ha regido por la información que aparece en los paratextos de las obras, ora en las cubiertas y en las portadas, ora en los prólogos. Pese a esta indicación, cabe aludir a una excepción que se ha incluido en el corpus de obras analizadas: en la primera edición de la obra de Bordas (1828) no se especifica el nivel educativo al que se dirige, mientras que en la segunda edición (1857: 57) se especifica en una de las secciones: «Método práctico para enseñar a escribir y hablar la lengua castellana, a los que reciben la segunda enseñanza en Cataluña». Este comentario desaparece en la tercera edición (1870).

En último lugar, se ha fijado que los **destinatarios** de las obras podían ser tanto maestros como estudiantes catalanes que cursaban la primera enseñanza; esto es, manuales que debían adquirir los estudiantes para seguir las clases o libros que únicamente manejaba el docente y que le servían como guía en las clases, pero no textos con los que se formaban los futuros profesores en las escuelas normales.

En definitiva, las obras seleccionadas deben ser manuales bilingües en catalán y en castellano — en al menos alguno de los apartados—, publicados en el siglo XIX, con la finalidad de enseñar el castellano y que se destinaban a las escuelas de Cataluña, tanto a maestros como a alumnos.

## 2.2 Fuentes

Una vez establecidos los criterios de selección, en una fase heurística se han vaciado distintas fuentes con el fin de conformar el corpus de estudio de la tesis. Aunque siempre hay que recurrir a fuentes básicas de referencia, es necesario seguir indagando y ampliar la lista, ya que, como indican Gómez Asencio, Montoro y Swiggers (2014: 278), «allí no está todo, y hay que continuar escrutando como se pueda y donde se pueda, sin parar, deliberadamente y *ad hoc*, o incidentalmente, mientras se cumple con otro menester. Se suele acabar hallando cosas que andaban ocultas o habían pasado inadvertidas».

En primer lugar, se han examinado bases de datos y obras bibliográficas de historia de la lingüística española. Se ha partido, cronológicamente, de la primera recopilación bibliográfica de carácter histórico-lingüístico (Niederehe 2007: 550), la *Biblioteca histórica de la filología castellana* de Cipriano Muñoz y Manzano (1893), conde de la Viñaza, así como del compendio biobibliográfico *Diccionario biográfico y bibliográfico de escritores y artistas catalanes del siglo XIX (Apuntes y datos)* de Antonio Elías de Molins (1889, 1895) y del *Manual del librero hispano-americano* de Antonio Palau y Dulcet (1923-1945). Por otra parte, se han revisado las entradas de los dos volúmenes de la



*Biblioteca de las literaturas regionales. Siglo XIX. Autores bilingües (obra en castellano)* de Enrique Miralles (2001), de la *Biblioteca Virtual de Filología Española*, creada en 2010 por Manuel Alvar y que continúa subiendo a la nube nuevos materiales lingüísticos a diario,<sup>34</sup> y de la *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES IV y BICRES V)*, confeccionada inicialmente por Hans Josef Niederehe y en la que Miguel Ángel Esparza ha tomado el relevo.<sup>35</sup> Aunque estas dos últimas compilaciones reconocen seguir la estela del proyecto original del conde de la Viñaza, hacen uso, en el marco del desarrollo de las humanidades digitales, de herramientas informáticas que permiten acceder y organizar los datos para que puedan ser consultados por distintas vías:

[...] estas bibliografías intentan facilitar un acceso más detallado a los títulos recopilados al proporcionar varios índices, elaborados automáticamente, como: índices de títulos (abreviados), índices de lugares de publicación y editorial, índice de escribanos, impresores y editores, índice de paraderos y, finalmente, un índice de autores con los datos biográficos respectivos (Niederehe 2007: 555).

En segundo lugar, se han revisado estudios sobre la historia de la lingüística del catalán, dado que las obras analizadas también incluyen esta lengua. Así, se han tomado en consideración el *Pertret per una bibliografia filologica de la llengua catalana del temps més antic fins a 31 de desembre de 1914* de Antoni M.<sup>a</sup> Alcover (1915), el *Catálogo de obras en lengua catalana impresas desde 1474 hasta 1860* de Marià Aguiló (1923), los capítulos «Tractats de catalanismes» e «Informació lèxica poc o gens coneguda del segle XIX» de Joan Solà (1991 y 1998), la *Gramàtica i lexicografia catalanes: síntesi històrica* de Albert Rico y Joan Solà (1995) y los dos tomos de la *Historia de la lingüística catalana 1775-1900: repertori crític* de Pere Marcet y Joan Solà (1998a y 1998b). La línea en que se concibe esta última obra sigue estas premisas:

Així doncs, en lloc d'una bibliografia *sobre el català* (que hauria anat des de 1803 –diccionari d'Esteve-Bellvitges-Juglà– fins a 1900), ens vam proposar de recollir una bibliografia *sobre la història lingüística dels Països Catalans* [...] Aquesta obra no és una història dels coneixements lingüístics dels nostres avantpassats, però presenta característiques que probablement l'acosten més a una història que no pas a una bibliografia en el sentit més habitual del terme. Els autors procurem no opinar sobre els fets descrits; però, en canvi, ens hem proposat de fornir al lector una bona quantitat d'informació sobre cada una de les obres descrites i sobre fenòmens (com la legislació o bé la revolució francesa) que es podrien considerar més tost un marc dels continguts propis de l'obra (Marcet y Solà 1998a: XI).

---

<sup>34</sup> Son varios los trabajos que han abordado la evolución y el provecho de la *BVFE*: Alvar (2013b, 2016, 2017, 2019), Calero Hernández *et al.* (2018), Cazorla y García Aranda (2018), García Aranda y Peña Arce (2019), Salem (2019), García Aranda (2021, 2022) y Fernández de Gobeo (2021b).

<sup>35</sup> Sobre la evolución del proyecto en el que se enmarca la confección de la *BICRES*, consúltese Esparza (2012, 2014) y Esparza y Battaner (2017).

En tercer lugar, se han tenido presentes estudios y trabajos concretos que han tratado la enseñanza del castellano en Cataluña desde un punto de vista histórico: las monografías *Continuïtat pedagògica catalana durant els segles XVIII i XIX* de Jordi Verrié (1981), *La resistència escolar catalana en llibres (1716-1939)* de Rosa Mut y de Teresa Martí (1981), *La llengua a l'escola (1714-1939)* de Jordi Monés (1984a); los artículos «L'ensenyament del castellà a Catalunya al segle XIX» de Joan Solà (1984) y «Materiales pedagógicos para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña (ss. XVIII-XIX)» de Rafael Cala (2002) y el repertorio bibliográfico de fuentes primarias *Aportació per a una bibliografia pedagògica catalana del segle XIX* de Josep González Agàpito (2004).<sup>36</sup>

En cuarto lugar, también se han realizado búsquedas en los catálogos en línea de los principales archivos y bibliotecas de Cataluña, como el de la Biblioteca de Cataluña, el de la Biblioteca Arús, el del Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona, el de la Biblioteca Pública Episcopal del Seminario de Barcelona y el de la Biblioteca Víctor Balaguer. Asimismo, se ha consultado el catálogo de la Biblioteca Nacional de España.

Por último, en 2021, una vez se hizo público el catálogo en línea<sup>37</sup> de gramáticas españolas decimonónicas para catalanes del proyecto *Diversidad lingüística en la enseñanza del español en Cataluña (s. XIX)* (Brumme, en línea), se cotejó la información bibliográfica contenida en la base de datos con nuestro corpus.

Pese a la información bibliográfica obtenida de las fuentes mencionadas, en todos los casos se han revisado los datos consultando las obras bien de forma física en archivos y bibliotecas o mediante digitalizaciones (§ 2.5). Según advierten Solà y Marcet (1982: 13), se trata este de un paso fundamental para evitar equívocos:

A mesura que avançàvem en la nostra investigació ens adonàrem dels innombrables errors que contenien les obres bibliogràfiques sobre la llengua catalana. Una sèrie d'errors que es repetien sistemàticament en les obres modernes, la qual cosa feia suposar que es limitaven a copiar fonts anteriors sense verificar-ne la versemblança. Amb la idea d'esmenar aquests errors observats i de no cometre'n de nous vam decidir treballar amb materials de primera mà, sempre que ens ha estat possible, i contrastar tota mena d'informació dubtosa.

---

<sup>36</sup> El mismo investigador tiene otro compendio bibliográfico que recoge la producción en las primeras décadas del siglo XX, titulado *Bibliografia de la renovació pedagògica i el seu context: 1900-1939* (González Agàpito 1978). Debido a la extensión temporal en la que se centra —el siglo XX— no se ha vaciado.

<sup>37</sup> El enlace de la página web de este proyecto es el siguiente: <https://www.upf.edu/es/web/pedilixix> [Fecha de consulta 22/08/2021].

### 2.3 Corpus de obras seleccionadas

En total, son doce las obras que han pasado la criba al vaciar las fuentes mencionadas, pues se adecúan a los criterios establecidos en el § 2.1. Así, en todos los casos son materiales bilingües en catalán y en castellano que se publicaron en el siglo XIX, que tenían la finalidad de enseñar el castellano y que se destinaban a las escuelas de Cataluña, tanto a alumnos como a profesores. La fecha de la primera edición, el nombre completo del autor, el título y el lugar de edición se detallan en la siguiente tabla:

PRIMERA EDICIÓN	AUTOR	OBRA	LUGAR DE EDICIÓN
1827	Jaime Costa de Vall	<i>Compendio de gramática castellana, seguido de un prontuario de las voces más usuales en catalán y castellano.</i>	Barcelona Imprenta de la viuda de D. Agustín Roca.
1828	Luis Bordas y Munt	<i>Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana, ó sea ensayo sobre la traducción del catalan al castellano.</i>	Barcelona Librería J. Mayol.
1842 <sup>4</sup>	Lorenzo de Alemany	<i>Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud. Cuarta edición.</i>	Barcelona Librería de Don Ramon Martin Indar.
1862	Odón Fonoll y Guarda	<i>Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña.</i>	Barcelona: La Preceptora.
1869	Salvador Genís y Bech	<i>El auxiliar del maestro catalán.</i>	Gerona: Establecimiento Tipográfico de Paciano Torres.
1870	Ramón Torelló Borràs	<i>Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano.</i>	Barcelona Imprenta de Celestino Verdaguer.
1872	Mariano Brosa Arnó	<i>Guia del instructor catalán ó método teórico-práctico de gramática castellana para el uso de las escuelas de Cataluña.</i>	Barcelona Librerías de Bastinos y de Camí y Malet.
1875	Lorenzo Trauque Cassi	<i>El libro del estudioso catalán ó Método práctico para aprender sin fastidio la lengua castellana.</i>	Barcelona Casa Provincial de Caridad.
1880 <sup>2</sup>	Gregorio Artizà Lapedra	<i>Escuela popular, ó sea, lectura, escritura, gramática, aritmética, agricultura, geografía è historia.</i>	Figueras Imprenta de Juan Hereu.
1881	Luis Durán Escayola	<i>Temas para ejercitarse en la traducción del catalan al castellano, de suma utilidad para las escuelas del Principado de Cataluña.</i>	Villanueva y Geltrú Imprenta del Ferrocarril.
1888	Bartolomé Sala y Segalés	<i>Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana para uso de las escuelas y colegios de</i>	San Martín de Provensals Imprenta de Mestres

		<i>ambos sexos.</i>	y Compañía.
1897	Buenaventura Abella y Abella	<i>Colecció de noms catalans tradubits al castellá.</i>	Sarriá Escuela de la Estampa Salesiana.

Tabla 1. Obras seleccionadas para el análisis

Se han tenido en cuenta todas las ediciones de cada una de las obras precedentes (las distintas ediciones pueden consultarse en el § 3.5 y en los análisis individuales en el capítulo III).

## 2.4 Obras excluidas

Otras obras, en cambio, no cumplían todos los requisitos, por lo que no han sido incluidas en el análisis. Los principales motivos por los que se han descartado son los siguientes:

1. Redacción íntegra en castellano. No existe ningún apartado en que se encuentre presente el catalán.
2. Obra que se considera bilingüe porque contiene el catalán y el castellano, pero que en realidad es una gramática paralela en la que no se ponen en relación las lenguas.
3. No se especifica que se dirige a las escuelas de Cataluña.
4. No se circunscribe al ámbito educativo.
5. No se dirige a la primera enseñanza.
6. No se publica en el siglo XIX.

Las obras consultadas, aunque finalmente no se han incorporado al estudio, se recopilan en la tabla siguiente. En ella se especifica la fecha de la primera edición —no se citan las ediciones ulteriores, en caso de haberlas—, el autor, el título completo y el motivo por el cual se han excluido —el número que aparece se corresponde con los motivos citados anteriormente—:

PRIMERA EDICIÓN	AUTOR	OBRA	MOTIVO DE EXCLUSIÓN
1796	Juan Pablo Ballot y Torres	<i>Gramática de la lengua castellana dirigida á las escuelas.</i>	1, 6
1802	Anónimo	<i>Gramática castellana. Tratado primero. De la analogía y sintaxis. Para el uso de las escuelas del Real Colegio Académico de la Ciudad de Barcelona, y principado de Cataluña (*).</i>	1

1817	Juan Cau y Aner	<i>Compendio de la gramática de la Real Academia Española</i> (*)	1,3
1829	José Domènech y Circuns	<i>Elementos de gramática castellana-catalana</i> (*)	2
1834	Cayetano Riera	<i>Gramática metódica de la lengua castellana</i> (*)	1, 3
1838	José M. <sup>a</sup> Moralejo y Luis Rubio	<i>Primeros principios de gramática jeneral, aplicados al idioma castellano</i> (*)	1, 3
1840	Julián González de Soto	<i>Compendio de gramática general ó sea introduccion á las lenguas</i> (*)	1,3
1841	Esteban Paluzie Cantalozella	<i>Lecciones progresivas de gramática para la niñez</i> (*)	1, 3
1842	Juan Illas y Vidal	<i>Manual de gramática castellana para uso de las escuelas de instruccion primaria</i> (*)	1, 3
1842	Julián González de Soto	<i>Gramática de la lengua castellana, con ejercicios graduados para alivio de maestros y discípulos</i> (*)	1
1845	Juan Illas y Vidal y Laureano Figuerola	<i>Elementos de gramática castellana</i> (*)	1, 3
1845	Antonio Gelada y Cels	<i>Nueva gramática española fundada sobre un plan muy metódico</i> (*)	1
1847	Magí Pers y Ramona	<i>Gramatica catalana-castellana</i> (*)	4
1848	José María Antequera	<i>Gramática de la lengua castellana, escrita en forma de diálogo para el uso de los niños</i>	1, 3
1849	Anónimo	<i>Manual del cursante de 2.<sup>a</sup> enseñanza</i> (*)	1, 3, 5
1850	Francisco Pons y Argentó	<i>Gramática castellana fundada sobre principios filosóficos</i> (*)	1, 3
1852	Pedro Fatjó y Bartra	<i>Sucintas nociones de gramática castellana para uso de los niños de corta edad</i> (*)	1, 3
1852	Ramon Datzira y Miguel Arañó	<i>Lecciones elementales de gramática castellana</i> (*)	1, 3
1852	José Giró y Roma	<i>Gramática elemental de la lengua castellana</i> (*)	1, 3
1853	Lorenzo Trauque y Cassi	<i>Principios de la lengua castellana metódicamente</i> (*)	1, 3
1854	Luis Bordas	<i>Lecciones elementales de gramática castellana</i>	1, 3
1855	Bernardo Sala Masnou	<i>Compendio de la gramática castellana</i> (*)	1, 3
1855	Juan Pla, Esteban Vergés y Salvador	<i>Elementos de gramática castellana acomodados á la capacidad y desarrollo intelectual de los niños. Obra especialmente arreglada para las escuelas de Cataluña</i> (*)	1

	Malet		
1856	Ramon Castañs	<i>Tratado de gramática castellana y análisis lógico, según los principios de la Real Academia é ilustrada con notas</i> (*).	1, 3
1856	Manuel Mercader	<i>Rudimentos de la gramática española</i> (*).	1, 3
1857	Real Academia Española	<i>Epítome de la gramática de la lengua castellana.</i>	1, 3
1857	Guillermo Luis Galavotti	<i>Elementos de gramática castellana</i> (*).	1, 3
1860	Agustín Botey	<i>Gramática castellana para el uso de la tierna juventud. Primer cuaderno. Analogía y sintaxis</i> (*).	1
1860	Lorenzo Pahissa y Ribas	<i>Compendio de gramática española. Arreglado para uso de los niños</i> (*).	1, 3
1862	Carlos Yeves	<i>Procedimientos y ejercicios para la enseñanza de la gramática en las escuelas</i> (*).	1, 3
1862	Manuel Meseguer y Gonell	<i>Elementos de gramática castellana</i> (*).	1, 3
1863	J. M. LL.	<i>Compendio de los errores en que incurren los catalanes al hablar y escribir la lengua castellana.</i>	4
1864	Miguel Rosanes	<i>Miscelánea que comprende 1º Un vocabulario valenciano-castellano 2º Apuntes para facilitar la enseñanza de la gramática en las escuelas de las poblaciones de esta provincia en que no se habla la lengua castellana.</i>	3 <sup>38</sup>
1866	Francisco Ferrusola y Mariano Pujolar	<i>Elementos de gramática castellana para las escuelas de primera enseñanza.</i>	1, 3
1868	Marcos Domínguez	<i>Apuntes para la corrección de los defectos gramaticales que con más frecuencia se cometen hablando el castellano y catalán.</i>	3, 4
1869	Pablo Mimó y Claudio Mimó	<i>Compendio de gramática castellana para las escuelas primarias de uno y otro sexo.</i>	1, 3
1871	Odón Fonoll	<i>Conocimientos para completar el estudio de la lengua castellana.</i>	1, 3
1871	P. J. Pons	<i>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</i> (*).	1, 3
1874	Damián Boatella y Matías Bosch	<i>Enseñanza práctica del castellano en las Baleares.</i>	3 <sup>39</sup>
1874	Julián López Catalán	<i>Programa de lengua castellana: en forma de diálogo, para uso de las escuelas de primera enseñanza</i> (*).	1, 3
1875 <sup>2</sup>	Manuel Miralles y	<i>Nociones de gramática castellana</i> (*).	1, 3

<sup>38</sup> Se destina a Valencia.

<sup>39</sup> Se destina a las Baleares.

Peris			
1877	Claudio Mimó	<i>Cartilla gramatical ó sean sencillos rudimentos de analogía y prosodia extractadas de la Gramática de Mimó.</i>	1, 3
1879	R. Molés Terés	<i>Breves nociones de gramática castellana</i> (*).	1, 3
1880 <sup>2</sup>	Anónimo	<i>Nociones de gramática castellana para uso de las escuelas de primera enseñanza</i> (*).	1, 3
1881 <sup>3</sup>	Bartolomé Gabarró	<i>Biblioteca para la instrucción primaria. Tomo séptimo</i> (*).	1, 3
1883	Pedro Baró y Guillemí	<i>Cuadros sinópticos de gramática castellana</i> (*).	1, 3
1883 <sup>2</sup>	Estevan Ovalle	<i>Nueva gramática castellana</i> (*).	1, 3
1883 <sup>3</sup>	Francisco Loperena	<i>Nociones de gramática castellana para las escuelas de primera enseñanza</i> (*).	1, 3
1883	Joaquín Casanovas	<i>Colección de vocablos y modismos incorrectos y viciosos usados por los catalanes cuando hablan el castellano.</i>	4
1885	Miguel Marcet Carbonell	<i>Vocabulario de catalanismos.</i>	4
1890	Jaime Nonell	<i>Gramática de la lengua castellana</i> (*).	1, 3
1891	Bartolomé Galí Claret	<i>Nueva gramática castellana</i> (*).	1, 3
1894	Juan Durán Arrom	<i>Elementos de gramática castellana</i> (*).	1, 3
1895	Pablo Banqué	<i>Compendio de la gramática castellana</i> (*).	1, 3
1895	Eduardo Ferrer y Picoso	<i>Síntesis de la gramática ó escritura al dictado</i> (*).	1, 3
1895	Luis Tallada	<i>Nociones de gramática castellana para uso de las escuelas de primera enseñanza</i> (*).	1, 3
1898	G. M. Bruño	<i>Lecciones de lengua castellana</i> (*).	1, 3

Tabla 2. Obras excluidas

Como se aprecia en esta tabla, el motivo por el cual no se ha considerado la mayor parte de los títulos ha sido por una cuestión lingüística, pues estaban redactadas exclusivamente en castellano. Cabe mencionar que una gran parte de estas obras ha sido el objeto de recopilación y de estudio de la base de datos bibliográfica del proyecto de investigación dirigido por la doctora Jenny Brumme en la Universitat Pompeu Fabra, titulado *Diversidad lingüística en la enseñanza del español en Cataluña (s. XIX)*<sup>40</sup> y que recoge las gramáticas españolas de dicha centuria publicadas en

<sup>40</sup> Vid. nota 37.

Cataluña. En la tabla precedente se ha marcado con un asterisco las obras reunidas en dicho proyecto (*cf.* Brumme y Schmid 2018; Brumme, en línea). Este proyecto pretende, por una parte, catalogar todos los manuales, monolingües y plurilingües, que se emplearon para la enseñanza del castellano en Cataluña en la centuria mencionada y, por otra parte, extraer de los paratextos todas las referencias a la realidad lingüística vivida en Cataluña, así como su repercusión en el terreno escolar, con la meta de desembrollar el proceso de la transformación de las funciones del catalán y del castellano. Por el momento, se cuenta con algunos estudios de los componentes de este proyecto que arrojan unos primeros resultados sobre esta cuestión (Schmid 2014; Brumme y Schmid 2018).<sup>41</sup>

## 2.5 Localización y consulta de las obras

Con el objetivo de identificar las modificaciones de las obras a lo largo de su vida editorial, se ha procurado consultar todas las ediciones posibles (*cf.* Zamorano 2013: 152), aunque no siempre ha sido posible. De hecho, como aclara Swiggers (2009: 70), refiriéndose al ámbito de la historiografía lingüística, uno de los mayores escollos es «el de la disponibilidad y accesibilidad de los textos fuentes». Es esta también una de las limitaciones de la manualística escolar: Villalaín (2001: 85) alude a «la falta de conservación [de libros] a pesar de las numerosas ediciones publicadas y de la gran cantidad de ejemplares vendidos», a la vez que Martínez Domínguez y Esparza (2014: 48) añaden que «muchos los habremos perdido irremediablemente, otros estarán ocultos por bibliotecas y archivos municipales o de instituciones escolares». No pueden obviarse las palabras de Varela (2010: 106) acerca de la condición escolar de las obras en relación con sus posibilidades de preservación:

La supervivencia y conservación de los manuales escolares se ha debido más a cuestiones sentimentales que al hecho de considerarlos libros, en el sentido respetuoso del término, y fuentes documentales de gran valor histórico, político y pedagógico. En las bibliotecas, los manuales escolares han sufrido un cierto menosprecio dentro de las clasificaciones bibliotecarias de libros, como si se tratara de libros de segunda categoría, literatura menor u obras de escasa importancia cultural.

Todo esto se ha reflejado en cuatro ediciones que no se han encontrado por el momento: la hipotética quinta edición del *Nuevo método de gramática castellana* de Costa (*vid.* capítulo III, §

---

<sup>41</sup> En este proyecto también se contemplan los manuales de urbanidad desde un punto de vista lingüístico, atendiendo a qué lengua se establecía para la enseñanza de las normas sociopragmáticas y de los modelos de conducta (*cf.* Brumme y Schmid 2021, 2022).



2.1.2.3), los ejemplares de 1858 —edición de Casemiro Miralles— y de 1888 de los *Elementos de gramática castellana* de Alemany (*vid.* capítulo III, § 2.3.2.3) y la primera edición (1873) de la *Escuela popular* de Artizà (*vid.* capítulo III, § 2.9).

La consulta de todos los títulos se ha realizado en archivos y bibliotecas del ámbito nacional. En Barcelona, se ha visitado la Biblioteca de Cataluña, el Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona, la Biblioteca Arús, la Biblioteca Pública Episcopal del Seminario de Barcelona, la Biblioteca de l'Ateneu de Barcelona, la Biblioteca de Letras y de Reserva de la Universitat de Barcelona y la Biblioteca de Comunicación de la Universitat Autònoma de Barcelona; en Villanueva y Geltrú, la Biblioteca-Museo Víctor Balaguer; en Gerona, la Biblioteca Diocesana del Seminario de Girona; y, en Vic, la Biblioteca de la Universitat de Vic. Además, se ha hecho uso de las versiones digitalizadas de la Biblioteca Nacional de España (*Biblioteca Digital Hispánica*), de la Biblioteca Fages de Climent de Figueras (repositorio *Regira* de la Diputación de Gerona), de la *Biblioteca Virtual de Filología Española (BVFE)*, del repositorio documental de la Universidad de Valladolid y las que se encuentran disponibles en libre acceso en la plataforma *Google Books*. Se indica a pie de página, tras el epígrafe introductorio del análisis individual de cada obra y del que trata las distintas ediciones —en el caso de que las haya—, la localización exacta de cada uno de los ejemplares consultados.

Por último, ante la imposibilidad de localizar o de acceder a ciertos ejemplares o ediciones, se han adquirido, en la medida en que se encontraran disponibles, en subastas, en librerías de viejo y en tiendas de segunda mano, tanto físicas como en línea —por ejemplo, a través de *Todocolección* e *Iberlibro*—. En este punto, también quiero agradecer a Joan Puigmalet, autor del blog de divulgación lexicográfica *Gazophylacium* y coleccionista de diccionarios, la digitalización de la obra de Abella (1897), que más adelante se encontró en la biblioteca de la Universitat de Vic, y al doctor Victoriano Gaviño Rodríguez, de la Universidad de Cádiz, agradezco las copias digitales de algunas ediciones de los *Elementos de gramática castellana* de Lorenzo de Alemany facilitadas en enero de 2021.

A modo de síntesis, se reúnen en esta tabla los lugares de consulta y, cuando es necesario, las signaturas correspondientes:

AUTOR	AÑO	EDICIÓN	LUGAR DE CONSULTA	SIGNATURA
Jaime Costa	1827	1. <sup>a</sup>	Google Books/ BVFE	
Jaime Costa	1829	2. <sup>a</sup>	Google Books/ BVFE	
Jaime Costa	1830	3. <sup>a</sup>	Google Books/ BVFE	
Jaime Costa	1844	4. <sup>a</sup>	Google Books/ BVFE	

Jaime Costa	¿?	¿?	No localizada	
Jaime Costa	1847	6. <sup>a</sup>	Google Books/ BVFE	
Luis Bordas	1828	1. <sup>a</sup>	BC	2010-8-7105
Luis Bordas	1857	2. <sup>a</sup>	BC (sede Hospitalet)	A 43-8-567
Luis Bordas	1870	3. <sup>a</sup>	Google Books	
Lorenzo de Alemany	1842	4. <sup>a</sup>	Adquisición en la librería Costa Llibreter <sup>42</sup>	
Lorenzo de Alemany	1844	5. <sup>a</sup>	AHCB / BDH	B 1844 12º 23
Lorenzo de Alemany	1846	6. <sup>a</sup>	Google Books	
Lorenzo de Alemany	1853	24. <sup>a</sup> (según la portada)	AHCB	B 1853 12º 37
Lorenzo de Alemany	1855	26. <sup>a</sup> (según la portada)	AHCB	B 1855 12º 21
Lorenzo de Alemany	1858	–	Google Books	
Lorenzo de Alemany	1868	–	BC (depósito general)	2017-8-7180
Lorenzo de Alemany	1880	–	AHCB	B 1880 12º 35
Lorenzo de Alemany	1889	–	AHCB	B 1889 12º 8
Odón Fonoll	1862	1. <sup>a</sup>	BNE (sede Recoletos)	4/27193
Odón Fonoll	1874	2. <sup>a</sup>	BNE (sede Recoletos)	1/3887
Odón Fonoll	1881	3. <sup>a</sup>	BMVB	SL 11631
Salvador Genís	1869	1. <sup>a</sup> (Segunda parte)	BPESB/ Google Books	114913
Salvador Genís	1872	1. <sup>a</sup> (Primera parte)	BMVB	SL 22913
Salvador Genís	1873	2. <sup>a</sup> (Segunda parte)	BNE (sede Recoletos)/ BDH	1/55344 V. 1
Salvador Genís	1877	2. <sup>a</sup> (Primera parte)	BNE (sede Recoletos)/ BDH	1/55345 V. 2
Salvador Genís	1880	3. <sup>a</sup> (Primera parte)	Repositorio documental de la UVA	
Salvador Genís	1883	3. <sup>a</sup> (Segunda parte)	Repositorio documental de la UVA	
Salvador Genís	1887	4. <sup>a</sup> (Primera parte)	UB (Letras Edificio Central Depósitos, Biblioteca Joan Solà y Fondo Josep Balari i Jovany)	126/4/37
Salvador Genís	1892	5. <sup>a</sup>	Adquisición en	

<sup>42</sup> El único ejemplar disponible que se ha documentado en la Biblioteca de Catalunya (sede Hospitalet), con la signatura A 43-8-598, se encuentra extraviado.

		(Primera parte)	TodoColección	
Salvador Genís	1892	4. <sup>a</sup> (Segunda parte)	BC (depósito general)	Bad-8-1098 y 2011-8-17620
Salvador Genís	1895	6. <sup>a</sup> (Primera parte)	BC (depósito de reserva)	I-Verrié 532- 12º
Salvador Genís	1898	7. <sup>a</sup> (Primera parte)	BC (depósito de reserva)	I-Verrié 1002- 12º
Salvador Genís	1906	8. <sup>a</sup> (Primera parte)	UB (Letras Edificio Central Depósitos, Biblioteca Joan Solà)	126/4/46
Salvador Genís	1909	5. <sup>a</sup> (Segunda parte)	BC (depósito general)	43-8-14
Salvador Genís	1916	9. <sup>a</sup> (Primera parte)	BC (depósito de reserva)	I-Verrié 1003- 12º
Salvador Genís	1925	10. <sup>a</sup> (Primera parte)	Adquisición en IberLibro	
Ramon Torelló	1870	1. <sup>a</sup> (Primera parte)	UB (Letras Edificio Central Depósitos, Biblioteca Joan Solà)	FA-286/8
Ramon Torelló	1870	1. <sup>a</sup> (Segunda parte)	BC (sede Hospitalet)	A 43-8-675
Ramon Torelló	1870	1. <sup>a</sup> (Tercera parte)	BC (sede Hospitalet)	A 43-8-675
Ramon Torelló	1871	2. <sup>a</sup> (Primera parte)	BC (sede Hospitalet)	A 43-8-675
Ramon Torelló	1875	2. <sup>a</sup> (Segunda parte)	AHCB	B 1875 12º 35
Ramon Torelló	1878	3. <sup>a</sup> (Primera parte)	BMVB	SL 22910
Ramon Torelló	1882	3. <sup>a</sup> (Segunda parte)	AHCB	B 1882 12º 25
Ramon Torelló	1891	4. <sup>a</sup> (Primera parte)	AHCB	B 1891 12º op. 36
Mariano Brosa	1872	1. <sup>a</sup> (Primera parte)	UB (Letras Edificio Central Depósitos, Biblioteca Joan Solà)	36/6/29
Mariano Brosa	1872	1. <sup>a</sup> (Segunda parte)	Google Books	
Mariano Brosa	1882	2. <sup>a</sup> (Primera parte)	BC (depósito de reserva)/ Google Books	I-Verrié 533- 12º
Mariano Brosa	1897	2. <sup>a</sup> (Segunda parte)	BC (depósito general)	37-8-1020
Mariano Brosa	1900	3. <sup>a</sup> (Primera parte)	Biblioteca Borja de la Biblioteca de ESADE/ Adquisición en TodoColección	T 5-I-86
Mariano Brosa	1911	4. <sup>a</sup> (Primera parte)	BC (depósito general)	37-8-1019

Lorenzo Trauque	1875	1. <sup>a</sup>	AHCB	B 1875 8° op. 17
Gregorio Artizà	1873	1. <sup>a</sup>	No localizada	
Gregorio Artizà	1880	2. <sup>a</sup>	Biblioteca Fages de Climent (digitalización disponible en el repositorio <i>Regira</i> )	CL R 655 Hereu ART
Luis Durán	1881	1. <sup>a</sup>	BMVB	DUR Tem
Bartolomé Sala	1888	1. <sup>a</sup>	Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General de la UAB	Res XIX/1343
Buenaventura Abella	1897	1. <sup>a</sup>	Biblioteca de la UVic/ Digitalización disponible en el blog <i>Gazophylacium</i>	(038)806.0 Abe

Tabla 3. Lugares de consulta y signaturas de las ediciones de las obras analizadas

### 3. ANÁLISIS DE LAS OBRAS DESDE LA HISTORIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA

El análisis de cada obra que se desarrolla en el capítulo III se inscribe en el marco teórico y metodológico de la historiografía lingüística. Esta disciplina, institucionalizada en la década de 1970 (Auroux 2007), se ocupa, en palabras de Swiggers (2004: 116), del «estudio (sistemático y crítico) de la producción y evolución de ideas lingüísticas, propuestas por “actantes”, que están en interacción entre sí y con un contexto sociocultural y político y que están en relación con su pasado científico y cultural». <sup>43</sup> Siguiendo a Zamorano (2008), es imperiosa la necesidad de que la aproximación al objeto de estudio, que son los saberes, el pensamiento y las ideas lingüísticas a través de textos —y no de las lenguas, de la que se encarga la lingüística histórica (Vila Rubio 2001: 1009; Zamorano 2009: 209)—, esté dotado de un componente crítico e interpretativo, hecho al que también aluden Swiggers (2012), Delgado León (1998), Vila Rubio (2001) y Zamorano (2017). Es decir, un análisis planteado en términos historiográficos no debería basarse únicamente en la descripción. Citando a Swiggers (2004: 115), entre las misiones de la historiografía lingüística se encuentra:

El historiógrafo de la lingüística no solamente tiene que investigar y estudiar, a través de los textos descriptivos y teóricos, “ideas” lingüísticas en su contexto social, cultural y político-económico, sino

<sup>43</sup> En rigor, esta es una de las ramas de la historiografía lingüística. Como expone Zamorano (2008: 244, n. 2), dentro de la disciplina mayor HL (historiografía lingüística), se abarcaría «la historia de la lingüística, la historiografía de la lingüística y la metahistoria/metahistoriografía de la lingüística».

que el historiógrafo tiene que reflexionar también sobre el (posible) condicionamiento de estas ideas, y tiene que rastrear problemas que se desbordan del cuadro de investigación directo.

En términos parecidos, Zamorano (2008: 244-245) postula:

Entre otras tareas, la HL no tiene que decir si Saussure afirmó X o Humboldt defendió Y, sino, precisamente, por qué Saussure dijo X en el momento en que lo dijo, por qué Humboldt defendió Y en el contexto en que lo hizo, además de dar las claves de su desarrollo, evolución, inspiración.

Como se desprende de ambas citas, la contextualización es fundamental en cualquier investigación que siga la metodología de la historiografía lingüística y se puede acometer desde una doble perspectiva de análisis: por una parte, atendiendo a componentes externos, como el contexto político, social, cultural e ideológico y, por otra, a componentes internos, como la evolución teórica propia de la disciplina (*cfr.* Swiggers 1984; Brekle 1986; Esparza 1997). Sobre la relación de estas perspectivas, mientras que Swiggers (1990: 22) se posiciona a favor de la conexión entre ambos, Zamorano (2008: 252) advierte: «Este primer tipo de contexto sobredimensiona e inunda (y, por tanto, puede llegar a confundir) todo el análisis posterior. Sin negar, obviamente, la importancia capital del primero, sería conveniente una abstracción y teorización del segundo tipo de contexto». En la presente tesis predomina el primer punto de vista, si bien también se alude a cuestiones relativas al segundo, ya que, en palabras de Vila (2001: 1009),

se puede enfocar el estudio historiográfico en lingüística ofreciendo una visión sobre alguna de las dualidades mencionadas, pero también es posible hacerlo de forma mixta, puesto que no existe antagonismo entre ellas sino que están, por supuesto, imbricadas una en otra.

Los objetos de estudio a los que pueden atender las investigaciones en historiografía lingüística son variados, como se evidencia en la variedad temática y en los tipos de textos de las contribuciones recogidas en los más de 4000 registros en la *Bibliografía Temática de Historiografía Lingüística Española* (BiTe) (2008), así como en el correspondiente apéndice publicado en 2022 (BiTe-Ap1), en las *Actas* de los congresos de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística (SEHL) celebrados desde 1997, en las sesiones de historiografía que tienen lugar en los congresos de la Asociación de Jóvenes Investigadores en Historiografía e Historia de la lengua Española (AJIHLE) (*cfr.* Fernández de Gobeo 2021a), en las revistas respectivas de estas asociaciones, el *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* —BSEHL—, la *Res Diachronicae* y en la *Revista Argentina de Historiografía Lingüística* —RAHL— (*cfr.* Martín Camacho 2016; Martínez Gavilán 2016), por mencionar algunos ejemplos. En tanto que se trata de una disciplina científica, en todos los casos se sigue un mismo método, descrito por Swiggers (2004: 123) de la siguiente forma: «documentación, asimilación crítica y sistemática de la documentación, integración en un

cuadro de tratamiento historiográfico y confrontación con la literatura secundaria», al que debe sumarse un estadio interpretativo (*cf.* Gómez Asencio, Montoro y Swiggers 2014: 270-274).

El área concreta de la historiografía lingüística a la que se adscribe la presente investigación se encuentra en la encrucijada entre las obras gramaticales escolares y los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y se encuadra en lo que, empleando términos de Gómez Asencio (2006, 2008, 2011), se denominaría el *foco catalán*,<sup>44</sup> esto es, en la producción gramatical sobre el castellano elaborada en Cataluña y concebida para su enseñanza. La gramaticografía se ocupa de los tratados gramaticales<sup>45</sup> y su vertiente escolar, la *gramaticografía didáctica*<sup>46</sup> —según Swiggers (2012)— o *escolar*, ha sido desarrollada en distintos trabajos, especialmente aplicada al francés, como ocurre en Chevalier (1972), Chervel (1977, 2006), Chiss (1979), Delesalle y Chevalier (1986), Collinot y Mazière (1999), Petitjean y Privat (1999), Pavlidès y Chervel (2001), pero también al español, como en Calero Vaquera (1997, 2004a), Martínez Navarro (1996), Martínez Marín (1999), García Folgado (2002, 2004a, 2006a y b, 2013, 2014), Swiggers (2010), Garrido (2010, 2012), Encinas (2016) y Fernández de Gobeo (2018), que han constituido textos básicos de consulta y de referencia en este estudio.<sup>47</sup> Del mismo modo, la historia de los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular, del español, ha sido un campo ahondado por Sánchez Pérez (1992, 1997, 2009).

Las doce obras que se analizan según la metodología de la historiografía lingüística constituyen una *serie textual*, entendida por Haßler (2002: 561) como «un conjunto de textos individuales, impresos o manuscritos, que tratan del mismo tema en la misma rama epistemológica o sin metodología declarada, pero con el mismo objetivo y en condiciones comparables», concepto que retoman y amplían Zamorano (2013, 2017, 2020) y Gaviño (2018, 2020a). En concreto, en el

---

<sup>44</sup> De la misma manera, Quijada (2015) y Fernández de Gobeo (2018) se refieren como *foco vasco* a la producción gramatical y escolar bilingüe publicada en el siglo XIX para la enseñanza del castellano en el País Vasco.

<sup>45</sup> Zamorano (2017: 115-116) la considera del siguiente modo: «En el ámbito específico de la gramaticografía, los objetos de estudio a partir de los cuales se extraen dichos datos (= ideas gramaticales o ideas en torno a la gramática) son los tratados gramaticales en sus diversos formatos, estilos, contextos, etc. Se trata, sin duda, de la fuente de investigación más importante en historiografía de la gramática, al margen de que en cualquier investigación de esta índole sean utilizados o requeridos, también, otros materiales y fuentes de información y análisis».

<sup>46</sup> Definida, según Swiggers (2012: 17), como «la redacción de obras gramaticales con vistas al aprendizaje/enseñanza de una (o de varias) lenguas(s)». Como advierte Chervel (1991: 65), no debe considerarse la gramática escolar como una mera vulgarización de un saber científico superior, sino como una «creación de la escuela para la escuela». Por este motivo, los autores de estas gramáticas parten de unos objetivos concretos de las escuelas para seleccionar los contenidos, y no al revés.

<sup>47</sup> A modo de ejemplo, se puede citar el proyecto *Bibliografía de la gramática escolar argentina (1810-1922)* (BIGEA), limitado a la producción gramatical del español en Argentina, cuyo objetivo es «identificar en sus rasgos principales los fundamentos teóricos, institucionales y educativos de la gramática escrita para la escuela argentina durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer cuarto del XX» (García Folgado, Lidgett y Toscano 2020). En Gómez Asencio (2006, 2008, 2011) también se alude al *foco alemán*, al *foco británico*, al *foco italiano* y al *foco portugués*.

presente estudio se manejan obras bilingües en catalán y en castellano publicadas en el siglo XIX y dirigidas a la enseñanza de esta última lengua en las escuelas de Cataluña, por lo que la delimitación de esta serie textual ha entrañado, en palabras de Gaviño (2020a: 6), «un constructo metodológico arbitrario que, desde la óptica del investigador, es creado para el análisis historiográfico con unos fines particulares».

Asimismo, se adopta la propuesta de formulada por Zamorano de insertar y leer la historiografía lingüística en el modelo de comunicación de Jakobson (1988), en tanto que se abordan textos que suponen un acto comunicativo (2009: 210; *cfr.* Zamorano 2008, 2012):

partimos de la tesis de que, historiográfica y metodológicamente, resulta relevante interpretar la obra gramatical como un acto comunicativo en el que un emisor (tratadista, gramático o pedagogo) ofrece a un receptor (estudiantes, público general, etc.) un mensaje técnico específico (texto y paratextos de la gramática) a través de un canal concreto (tratado de gramática: manual, epítome, compendio, etc.) con un código o códigos delimitados (gramáticas monolingües, bilingües o multilingües) en el marco de un contexto socio-histórico, político y filosófico también específico (Zamorano 2019: 288).

Es decir, la utilización de estas obras en el sistema escolar responde a un proceso mediante el que, en un contexto dado, un emisor —el autor— transmite un mensaje —los conocimientos de una materia determinada— a un receptor —a maestros o a alumnos— mediante un canal —la obra escolar— y un código —la lengua castellana y catalana en un plano escrito—. Atendiendo a las relaciones plasmadas en este modelo, en el examen individual de cada una de las doce obras se atiende a los siguientes epígrafes:

- El autor (Emisor)
- La obra (Mensaje)
  - Paratextos (Mensaje)
  - Estructura y contenidos (Mensaje)
  - Instrucciones de uso (Mensaje)
  - Ediciones (Mensaje)
  - Recepción crítica (Receptor)

El resultado de aplicar este esquema al corpus de estudio de la tesis estaría representado de la forma siguiente:

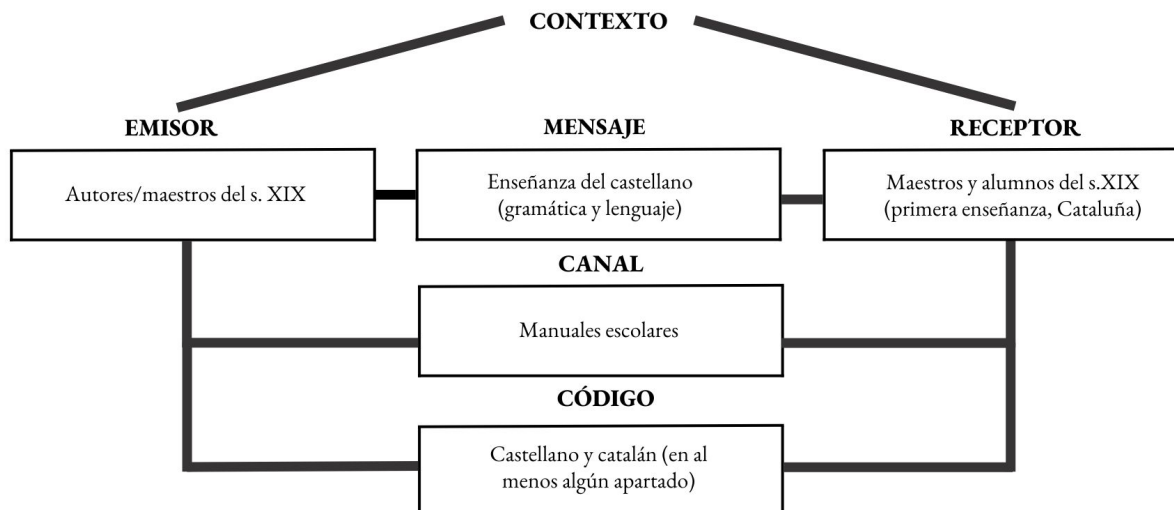


Figura 1. Modelo de la comunicación de Jakobson (1988) aplicado al corpus de estudio

Este modelo también ha sido aplicado a la manualística, es decir, al estudio de los manuales escolares. Así lo expresa Escolano (2000: 446):

Es evidente que un manual didáctico o cualquiera de sus partes constituye una unidad lingüística comunicativa, en la que el autor adopta formas pragmáticas de transmisión de un mensaje en función de las expectativas del interlocutor-alumno. Todas las producciones pedagógicas son por definición textos comunicativos.

Finalmente, hay que destacar que no aparece la totalidad de estos apartados en los análisis individuales de las obras, sino que se adaptan a las características de cada obra. Por ejemplo, no todos los manuales se reeditaron ni fueron objeto de reseñas, por lo que esta sección se omite en estos casos, como se muestra en la tabla siguiente:

	AUTOR	OBRA				
		Paratextos	Estructura y contenidos	Instrucciones de uso	Ediciones	Recepción crítica
Costa	X	X	X		X	X
Bordas	X	X	X	X	X	X
Alemanya	X	X	X		X	
Fonoll	X	X	X	X	X	X
Genís	X	X	X	X	X	X
Torelló	X	X	X	X	X	X
Brosa	X	X	X	X	X	X
Trauque	X	X	X			
Artizà	X	X	X	X		X
Durán	X	X	X			
Sala	X		X		X	X
Abella	X	X	X			

Tabla 4. Apartados del análisis individual de las obras analizadas



Se expondrá a continuación cómo se ha articulado la investigación en los distintos apartados: las biobibliografías (§ 3.1), los paratextos y las instrucciones de uso (§ 3.2), la estructura y los contenidos (§ 3.3), las ediciones (§ 3.4), la recepción crítica (§ 3.5), y la visión en conjunto (§ 3.6).

### *3.1 Reconstrucción de las biobibliografías de los autores*

En 1997, Chartier (1997: 85) llamaba la atención sobre el papel de los autores en relación con sus textos: «Contra la abstracción del texto, [la relación entre autor, texto y contexto] enseña que el status e interpretación de un trabajo depende de consideraciones materiales; contra la “muerte del autor” pone el acento en el rol del autor, ubicando éste al lado del impresor/vendedor a la hora de definir la forma dada al trabajo», consideración que Guereña y del Pozo Andrés (2005: 21-22) aprovechan y aplican al caso de los libros escolares.

Con el fin de reconstruir las biobibliografías,<sup>48</sup> es decir, la vida y la obra de los autores de los manuales analizados, se ha seguido una de las técnicas cualitativas de la investigación histórica, basada en la observación documental (Aróstegui 1995). Se ha recurrido a la consulta de fuentes primarias y fuentes secundarias, particularmente mediante la consulta de documentación en archivos municipales,<sup>49</sup> de necrologías, de la prensa, de expedientes académicos y de las cubiertas y de las portadas de las obras estudiadas. En este punto hay que hacer referencia a la importancia que Swiggers (2004: 124) concede a las *fuentes marginales* o *marginalizadas*,<sup>50</sup> que no son más que ciertos documentos que no han solido tomarse en cuenta, pero que «pueden arrojar luz sobre la evolución de las concepciones de un autor, sobre actitudes no (y nunca) explicitadas, sobre oposiciones entre autores y escuelas, sobre dudas de un autor».

---

<sup>48</sup> Dos de las biobibliografías —la de Salvador Genís (Gallardo 2023a) y la de Mariano Brosa (Gallardo 2023b)— se han adaptado y se han compartido a modo de colaboración en la *Biblioteca Virtual de la Filología Española*. Puede accederse a ellas a través de los siguientes enlaces: <https://www.bvfe.es/es/autor/24664-salvador-genis-i-bech-1841-1919.html> y <https://www.bvfe.es/es/autor/24673-brosa-i-arno-mariano-1831-1881.html> [Fecha de consulta 15/12/2021]. También está prevista próximamente la publicación de una breve síntesis biográfica de Mariano Brosa en el *Dicionari d'andreuencs i andreuenques* (Gallardo, en revisión).

<sup>49</sup> Se han consultado los archivos municipales de Sant Sadurn d'Anoia, de Sant Martí de Provençals, de Sant Boi de Llobregat, de Pineda de Mar y de Calella y los archivos comarcales de Garraf, de Pallars Jussà.

<sup>50</sup> Swiggers (2004: 124) engloba dentro de esta caracterización los «textos manuscritos, como notas de curso, materiales preparativos, cartas, programas de cursos, reseñas de comités científicos para concursos y premios, o de fuentes orales (como entrevistas, lecciones)». Por su parte, Breva (2007: 501) define este tipo de fuentes como «aquellas que el historiador o el historiógrafo no utiliza o ha utilizado poco para reconstruir el modelo de análisis de lenguas propuestos por filósofos, lingüistas o gramáticos que en el transcurso de la historia se han ocupado de dicha parcela del saber. Estos documentos han sido considerados de poca entidad, los estudiosos no han sabido captar su verdadera significación, o simplemente han estado perdidos o escondidos en bibliotecas, en archivos o e entre los papeles del autor en cuestión».

Gran parte de la información biográfica se ha extraído de necrologías dedicadas a los autores tras su muerte. De la misma forma, ha resultado provechosa la pesquisa en la prensa de los siglos XIX y XX, especialmente en publicaciones periódicas comarcales y locales. A este respecto, Solà y Marcet (1982: 23) expresan que este tipo de diarios y revistas resulta clave para encontrar datos bio-bibliográficos de algunos autores del siglo XIX: «Són dades que caldrà anar a cercar a la premsa comarcal, la majoria de la qual és incompleta o de difícil localització». Esta búsqueda se ha realizado en hemerotecas digitales —la *Hemeroteca Digital* de la Biblioteca Nacional de España, la *Biblioteca Virtual de Prensa Histórica*, el *Arxíu de Revistes Catalanes Antiques, Trencadis: fons locals digitalitzats*, la *Hemeroteca digital del Arxíu Històric de la Ciutat de Barcelona*, el portal *Prensa digitalitzada* del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya y los portales homónimos del Archivo Municipal de Tarragona, de Lérida y de Gerona— y en archivos y bibliotecas de Barcelona —principalmente en la Biblioteca de Cataluña y en el Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona—.

Igualmente, han resultado de utilidad los expedientes académicos de los autores que se formaron como maestros en la Escuela Normal de Barcelona, que se encuentran disponibles en el Archivo Histórico de la Universidad de Barcelona<sup>51</sup> y que pueden rastrearse a través del buscador *UBDOC*.<sup>52</sup> Por último, las referencias a los oficios de los autores en las portadas de las obras han ayudado a arrojar luz sobre la trayectoria profesional en algunos casos excepcionales en los que apenas se disponía de información biográfica. Todas estas fuentes, al no ser comúnmente prototípicas de un canon, se engloban dentro de la llamada *epihistoriografía*, entendida por Zamorano (2009: 211) como

todas aquellas fuentes y documentos que podemos llamar “marginales”, en tanto que no suelen ser prototípicos en la tarea interpretativa de la historia lingüística: prólogos de las gramáticas o diccionarios, notas al pie de página de estos textos, etc. Toda esta documentación, sin ser objeto central de la Historiografía de la lingüística, en el caso del canon/ cánones, se constituye -según otra de nuestras hipótesis de investigación- como fuentes fundamentales que ayudan e, incluso, revolucionan la nómina de obras, autores, etc. tradicionalmente incluidos en el/los canon/cánones y, consecuentemente, modifican de forma sobresaliente la propia percepción y descripción de la historia del pensamiento lingüístico (en tanto que conjunto de datos estrictamente objetivos).

A la hora de realizar las búsquedas en las fuentes primarias mencionadas, especialmente en la prensa y en los expedientes, se han tenido en cuenta algunas variantes gráficas en los

---

<sup>51</sup> Agradezco a Neus Jaumot, archivera de esta institución, la ayuda prestada y las sugerencias que me transmitió en las distintas consultas que le planteamos a lo largo de 2021.

<sup>52</sup> Puede accederse a él a través de este enlace: <http://www.ub.edu/ubdoc/> [Fecha de consulta 13/05/2022].

antropónimos y en los apellidos de los autores catalanes, así como en el nexos copulativo *i/y* entre apellidos,<sup>53</sup> ocasionadas por su castellanización, que se reúnen en el siguiente cuadro:

NOMBRE DE PILA	PRIMER APELLIDO	SEGUNDO APELLIDO
Jaume, Jaime, Jayme	Costa	De Vall, Devall, De la Vall
Lluis, Luis, Lluís	Bordas, Bordás	Munt, Muns, Muñoz
Lorenzo, Llorens, Llorenç	De Alemany, Alemany, Alemani, Alemán	Soler, Solé
Odón, Ot, Otó, Odó	Fonoll, Funoll, Fenoll	Guarda, Guardia
Salvador	Genís, Genis	Bech, Bec
Ramon	Torelló, Torello, Torrelló, Turalló, Turralló	Borràs, Borrás
Mariano, Marià, Marian	Brosa, Brossa	Arnó, Arno
Lorenzo, Llorenç, Llorens	Trauque, Trauqué, Tranque	Cassí
Gregori, Gregorio	Aritzá, Artizà, Artiza, Artisà, Artisá	Lapiedra, Lapedra
Lluis, Luis, Lluís	Durán, Duran	Escayola
Bartomeu, Bartolomé, Bartumeu, Bertomeu	Sala	Segalés, Segales, Sagalés, Sigalés
Bonaventura, Buenaventura	Abella	Abella

Tabla 5. Variantes en los nombres de pila y en los apellidos de los autores

Como se aprecia en la tabla 5, se ha usado la versión castellanizada de los nombres de los autores catalanes. Aunque la *Ortografía* (2010: VI, § 2.1.1.1.1) de la Real Academia Española fija, sobre este punto, «los nombres propios deben someterse a la ortografía de la lengua a la que pertenecen», a lo largo de este trabajo se hace referencia a los autores con su antropónimo en castellano, tal y como figura en las portadas de sus obras: *Jayme/Jaime, Luis, Lorenzo, Odón, Salvador* (igual en ambas lenguas), *Ramon* (la ausencia de tilde podría deberse a que se encuentra en mayúscula), *Mariano, Gregorio* y *Bartolomé*.<sup>54</sup>

En el caso de los topónimos —como La Seo de Urgel, Figueras, Gerona, Sans, San Sadurní de Noya, Capelladas, Villanueva y Geltrú, Vich, Miras, Bañolas, San Martín de Provencals y San Baudilio de Llobregat, entre otros—, se utiliza la forma castellana por adecuarse a la lengua en que se encuentra redactada la tesis, siguiendo lo establecido en la *Ortografía* (2010: VI, § 3.1) académica: «Los topónimos que aluden a un lugar que se encuentra en territorio de habla hispana, al igual que el resto de las palabras de nuestra lengua, deben someterse a las normas ortográficas

<sup>53</sup> Sobre la discusión acerca de si la procedencia de este nexos entre apellidos es castellana o catalana, *vid.* Moreu (1991: 141-146).

<sup>54</sup> En el caso de Buenaventura Abella, firma solamente con la inicial, B. Esto causó que Puigmalet (2014) propusiera una hipótesis sobre la autoría de la *Colecció de noms*, que se ha corroborado en esta tesis. En este caso se ha hecho uso del antropónimo castellano para homogeneizar todos los nombres propios en la tesis.

del español». De igual forma, acerca de los topónimos de las comunidades autónomas bilingües, en el texto académico se precisa lo siguiente:

Concretamente en España, muchos topónimos de las zonas bilingües (Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, Islas Baleares y el País Vasco) cuentan con dos formas, una perteneciente a la lengua española y otra propia de la lengua autonómica cooficial. Lo natural es que los hablantes seleccionen una u otra en función de la lengua en la que estén elaborando el discurso. En consecuencia, los hispanohablantes pueden emplear, siempre que exista, la forma española de estos nombres geográficos, y transferir aquellos topónimos que posean una expresión única, catalana, gallega o vasca (*Ortografía* 2010: VI, § 3.1.2).

Por último, hay que mencionar que, ante el uso de pseudónimos por parte de alguno de los autores, se ha recurrido al diccionario de Eugenio Hartzbusch (1904) especializado en esta materia, titulado *Unos cuantos seudónimos de escritores españoles: con sus correspondientes nombres verdaderos*, para descifrarlos y descubrir su identidad.

Con referencia a las fuentes secundarias, si bien estas han dependido de la bibliografía disponible de cada autor, se han realizado consultas en distintas obras de carácter general, como el *Diccionario biográfico y bibliográfico de escritores y artistas catalanes del siglo XIX (Apuntes y datos)* de Antonio Elías de Molins (1889-1895), la *Enciclopedia universal ilustrada europeo-americana* (1908-1930) y los cuatro tomos del *Diccionari biogràfic* (1966-1970). Se ha hecho uso también del *Diccionario biográfico electrónico* de la Real Academia de la Historia, pese a que ninguno de los autores estudiados se encuentra registrado allí. En cambio, en la *Biblioteca Virtual de Filología Española*, otro recurso que se ha comprobado, se encuentran las fichas correspondientes a los siguientes docentes: Jaime Costa, Luis Bordas (cuyo apellido figura allí como Bordás) y Lorenzo de Alemany —elaboradas por Manuel Alvar—, Odón Fonoll —redactada por Leticia González Corrales—, Salvador Genís y Mariano Brosa —redactadas por Emma Gallardo, son contribuciones que parten de la investigación biográfica de la presente tesis, incorporadas en noviembre y en diciembre de 2021 respectivamente—.

Cabe destacar que, en el caso de existir alguna contradicción en los datos biográficos entre las fuentes primarias y secundarias, el criterio que ha prevalecido ha sido optar por seguir lo establecido los documentos contemporáneos a los autores, siempre y cuando fueran fiables y no mostraran ninguna incoherencia. Por ejemplo, a la hora de esclarecer la fecha de la muerte de Mariano Brosa (capítulo III, § 2.7.1, n. 183), hay documentación contemporánea al autor que la situaban en 1881, mientras que en estudios secundarios se propone 1891. Al final, ha dominado la información primaria, pues se ha hallado una nota necrológica publicada en un diario en 1881, del que se han consultado todos los números de ese año. Un caso parecido también ha sucedido

con el segundo apellido de Luis Bordas (capítulo III, § 2.2.1, n. 82), para el que se mencionan hasta tres variantes: Muns, Munt y Muñoz. Finalmente, ha sido la última de las opciones la que ha prevalecido, ya que es la que se documenta en varios textos coetáneos.

### 3.2 *Delimitación de los paratextos*

De acuerdo con Genette (1987), los paratextos son aquellos elementos que rodean un texto y que pueden dividirse en *peritextos* y *epitextos*; los primeros se refieren a elementos que se encuentran dentro de una obra, como las cubiertas, las portadas, los títulos, los índices, los prólogos, las notas o las ilustraciones, mientras que los segundos se sitúan fuera de los libros, como las entrevistas o las cartas, y guardan una relación con ellos. Su función principal es la de «presentar» y «dar presencia» a un texto (Genette 2001: 7):

Estas notas sobre la fuerza ilocutoria nos han conducido insensiblemente a lo esencial, que es el aspecto *funcional* del paratexto. Esencial porque, salvo excepciones puntuales que encontraremos aquí y allá, el paratexto, bajo todas sus formas, es un discurso fundamentalmente heterónimo, auxiliar, al servicio de otra cosa que constituye su razón de ser: el texto [...] siempre un elemento de paratexto está subordinado a “su” texto, y esta funcionalidad determina lo esencial de su conducta y de su existencia (Genette 2001: 16).

La presencia de paratextos no se limita a las obras literarias, sino que dentro de la lingüística española pueden enumerarse varios trabajos que se han ocupado especialmente de los prólogos, tanto de obras lexicográficas —sin afán de exhaustividad, se pueden citar Alvar (1983, 1985, 1993), Molina (2009), San Vicente (2010), Lombardini (2011), San Vicente y Lombardini (2012), Camacho (2012), Rodríguez Barcia (2013, 2021), Álvarez Jurado (2016) — como gramaticales — Lope Blanch (1996-1997), Gómez Asencio (2000a y b, 2002, 2002-2004), García Folgado y Velando (2001), Zamorano (2002, 2004), Schmid (2014), Cancino (2017), Brumme y Schmid (2018) y Fernández de Gobeo y Quijada (2021)—. Igualmente, puede mencionarse la tesis de Eloi Bellés (2022), de la Universidad de Barcelona, titulada *Ideologies lingüístiques en gramàtiques i diccionaris catalans del segle XIX*, en la que el autor se sirve de los paratextos de distintas obras lingüísticas catalanas como fuentes para extraer las ideas acerca de la lengua catalana en el siglo XIX. Son perceptibles, así, las diferentes posibilidades de estudio que ofrecen los paratextos, como ya han recalado Gómez Asencio, Montoro y Swiggers (2014: 279).

La importancia de los paratextos analizados radica en que permiten al lector y al investigador obtener un «comentario anticipado de un texto que no conoce aún» (Genette 2001: 202), con información relativa, por ejemplo, al «origen de la obra, sobre las circunstancias de su redacción,

sobre las etapas de su génesis» (Genette 2001: 179). Para el campo de la gramaticografía decimonónica, Gómez Asencio (2002a: 28-29) ha recalcado que los prólogos son «especialmente relevantes para su cabal entendimiento: lo que allí se concentra es porque (por las razones que sean) ha merecido especial atención —y mención— de parte de sus autores» y que constituyen un «lugar idóneo donde verter propósitos programáticos y planificación general; fundamentos constitutivos de la obra; ideas directrices para la confección de cada texto gramatical y en la concepción misma de la disciplina; puntos de interés; deseos y frustraciones; etc.»; Zamorano (2004: 254), por su parte, matiza que «el prólogo cumple una elemental función dentro del texto: informar, aconsejar, prevenir, matizar con respecto a lo que vaya a desplegarse en el cuerpo estricto de la gramática» y así se refleja en el análisis llevado a cabo en esta investigación.

En este estudio se han examinado los *peritextos*; en concreto, las dedicatorias, las advertencias, los prólogos y las notas, aunque no todas se abordan en el mismo epígrafe del análisis. Por una parte, las dedicatorias, las advertencias y los prólogos se tratan en el apartado destinado a los *paratextos*, mientras que las instrucciones de uso y las notas a pie de página de las obras se consideran bien en el apartado dedicado a las *instrucciones de uso* o, en ocasiones, en la sección titulada *estructura y contenidos*. A la hora de examinar los contenidos de cada uno de ellos, se han seguido las directrices de Zamorano (2004), quien propone, desde una óptica metodológica, una clasificación de los principales argumentos formales y conceptuales presentes en los prólogos de las gramáticas españolas del siglo XIX.

### 3.3 Aproximación al género, a la estructura y los contenidos de las obras

Atendiendo a los criterios de selección de las obras expuestas en el § 2.1, se ha establecido que estas debían tener una finalidad didáctica y estar destinadas a la enseñanza de la lengua castellana a los escolares de Cataluña en el siglo XIX. Escolano (1997a: 27), al referirse a la primera generación de obras escolares, gestadas entre las primeras décadas del siglo XIX hasta 1931, expone que comparten una serie de rasgos externos como el uso de unas determinadas maquetaciones, tipografías, ilustraciones o la disposición y la presentación de los contenidos. No obstante, la intención de cada uno de los autores del corpus examinado en el presente trabajo se materializa en el empleo de distintos géneros textuales que inevitablemente presentan algunas particularidades (*cfr.* Escolano 1997a: 33).

Por este motivo, a la hora de realizar el análisis de la estructura y de los contenidos de todos los textos escolares ha sido preciso tener en cuenta el género en el que se adscriben para poder

determinar los vínculos con la tradición precedente. En este sentido, se ha podido distinguir entre cuatro clases de obras: gramáticas escolares, métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras, guías para la traducción y vocabularios. En rigor, al margen de las diferencias, todas estas obras pertenecen a lo que García Folgado (2018: 1) denomina *corriente escolar* o *didáctica*, entendida como la referida a todos aquellos textos y materiales que tienen como fin la enseñanza, en este caso, de la lengua castellana.

El género de las obras estudiadas tiene efecto en la disposición y la organización interna de los contenidos seleccionados para ser aprendidos. El primer tipo de género han sido las llamadas gramáticas escolares, compuestas por una doctrina gramatical que podía adoptar distintos estilos en la presentación de los contenidos, como las preguntas y respuestas o la exposición de definiciones de los conceptos gramaticales básicos y que solían estar acompañadas por nomenclaturas (Ayala 1992a, 1992b; García Aranda 2006, 2008; Alvar 2013a), por muestras de textos o por secciones con contenidos misceláneos.

La segunda clase de género está conformada por textos escolares que guardan afinidad con los métodos para la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, especialmente aquellas que siguen las corrientes pedagógicas reformistas en boga en Europa, especialmente las de los alemanes Franz Ahn y Heinrich Ollendorff. En ellas, solía encontrarse una sección de vocabulario, otra de conjugación y unas frases breves que debían ser traducidas. Asimismo, este tipo de obras implicaba la organización de las lecciones no por clases de palabras, como en la tradición gramatical de la enseñanza de la lengua materna, sino por campos nocionales con gradación según de menor a mayor dificultad.

La tercera de las categorías de género está compuesta por las guías para la traducción, formadas por ciertos textos en la lengua de origen de los estudiantes (catalán) que, con la ayuda de ciertas notas que se encontraban a pie de página, debían traducir al idioma que estaban aprendiendo (castellano). Finalmente, el último grupo lo constituirían los vocabularios bilingües con una orientación escolar, que parten de la lengua materna de los estudiantes, en este caso el catalán, para presentar la equivalencia en castellano de las voces seleccionadas sin ningún tipo de abreviatura, marcación o definición.

Otro aspecto relacionado con la configuración de las obras al que ha resultado necesario atender, y que se resuelve en el apartado correspondiente al análisis individual en el capítulo III, ha sido la significación de la estructura externa en manuales compuestos por más de un volumen en relación con los contenidos que integran.

### 3.4 Tratamiento de las ediciones

En el análisis de las obras que se reeditaron se tiene en cuenta lo que Zamorano ha denominado *eje vertical* de las series textuales (2013: 152), esto es, las ediciones de una misma obra:

Así pues, defendemos que el análisis de una serie, teniendo en cuenta solo el texto de referencia o texto base, reconoce únicamente la evolución y organización de la serie a partir de un elemento prototípico (“texto de referencia” en la terminología de Hassler y “texto base” en nuestra terminología), en lo que podemos llamar *eje horizontal*, pues pudiera parecer que es el que más rentabilidad proporcionaría para una investigación en historiografía lingüística. Estudios posteriores han revelado que, con ser el eje horizontal muy importante e imprescindible, en muchos casos, para la adecuada interpretación de una idea lingüística, también debe ser tenido en cuenta el que aquí denominaremos *eje vertical* y que tiene en cuenta las distintas ediciones de un mismo texto producido por un mismo agente textual, en nuestro caso, un gramático. Este eje vertical, no obstante, ha sido tenido en cuenta de forma escasa por la crítica textual sistemática, por ejemplo, en el caso de Vicente Salvá o Andrés Bello, es decir, autores canónicos.

Así, este apartado solamente se incluye al tratar las obras de Costa, de Bordas, de Alemany, de Fonoll, de Genís, de Torelló y de Brosa, como se muestra en la tabla 6:

AUTOR	AÑO DE LAS EDICIONES
<b>Costa</b>	1827, 1829, 1830, 1844, 1847
<b>Bordas</b>	1828, 1857, 1870
<b>Alemany</b>	Oficiales: 1829, 1838, 1840, 1842, 1844, 1846, 1850, 1853, 1855, 1853 (3 ediciones), 1868, 1880, 1888, 1889
<b>Fonoll</b>	1862, 1874, 1881
<b>Genís</b>	<i>Primera parte:</i> 1872, 1877, 1880, 1887, 1892, 1895, 1898, 1906, 1916, 1925 <i>Segunda parte:</i> 1869, 1873, 1883, 1892, 1909
<b>Torelló</b>	<i>Primera parte:</i> 1870, 1871, 1878, 1891 <i>Segunda parte:</i> 1870, 1875, 1882 <i>Tercera parte:</i> 1870
<b>Brosa</b>	<i>Primera parte:</i> 1872, 1882, 1900, 1911 <i>Segunda parte:</i> 1872, 1897
<b>Trauque</b>	1875
<b>Artizà</b>	1873 <sup>55</sup> , 1880
<b>Durán</b>	1881
<b>Sala</b>	1888
<b>Abella</b>	1897

Tabla 6. Ediciones de las obras analizadas

Hay que notar que en algunas ediciones de algunas obras se producen cambios de título, como en Costa (entre 1827 y 1829), en Bordas (entre 1828 y 1857), en Fonoll (entre 1862 y 1874) y en Torelló (en 1911). En estos casos, se han cotejado los contenidos para fijar si, en efecto, se

<sup>55</sup> López Marcos (2001: 113) sitúa en 1873 el año de publicación de la primera edición, aunque esta no se ha logrado hallar. Por ello, el análisis desarrollado en el capítulo III (§ 2.9) ha partido de la segunda edición. Así, a pesar de que esta obra consta de dos ediciones, no se han podido desarrollar las diferencias o las novedades entre ambas.



pueden considerar ediciones de la misma obra. Del mismo modo, la aparición del número de edición en las cubiertas y en las portadas también ha servido de guía en esta tarea.

En el apartado *Ediciones*, incluido en el análisis de las obras que cuentan con más de una edición, se ha atendido a los cambios en los títulos, a las nuevas ediciones publicadas, a la modificación de los paratextos y sus causas, y a los cambios en la estructura en los contenidos. Hay que señalar que, pese a que las nuevas ediciones suelen indicar que han sido corregidas o aumentadas, debe tenerse en cuenta que, en ocasiones, como remarcan Suso y Fernández Fraile (2008: XV), «el autor introduce tal indicación como estrategia comercial». Por ello, el análisis de la evolución de los contenidos entre ediciones no siempre ha arrojado resultados significativos. En cambio, uno de los aspectos que frecuentemente se modificó en las diferentes ediciones de una misma obra fue el modelo ortográfico adoptado por cada autor (no las reglas ortográficas transmitidas a los alumnos como contenido lingüístico). Sin embargo, esta decisión no recaía siempre en el autor, sino que a veces dependía de la casa editora o incluso del impresor, según las cajas de letras de las que se disponía. Esta cuestión se trata aquí someramente por desviarse del tema central de la tesis y se ha desarrollado en otras investigaciones paralelas (Gallardo 2019a, en preparación a).

### *3.5 Estudio de la recepción crítica*

La recepción de las doce obras escolares, aspecto constitutivo del modelo de comunicación según Jakobson (1988) que sitúa el foco en los destinatarios, se ha incluido como parte del análisis individual porque constituye un reflejo de la acogida de los textos analizados por parte del público contemporáneo. En este trabajo, la prensa, particularmente aquella especializada en pedagogía, ha constituido la fuente principal de información de la que se han considerado las reseñas, los anuncios, las noticias sobre los reconocimientos obtenidos, las menciones oficiales que recibieron y los premios otorgados. No hay que olvidar, como señalan Mejías y Arias (1998: 241), que el siglo XIX «es, por excelencia, el siglo de la prensa escrita». En menor grado se han considerado los comentarios relativos a las obras que se encuentran en necrológicas, porque hay que tener en cuenta que la naturaleza apologética y subjetiva de este género podía influir en las valoraciones.

Las publicaciones periódicas que se han explorado para determinar el alcance de la recepción de las obras estudiadas pertenecen, en su mayor parte, a lo que se conoce como prensa pedagógica,<sup>56</sup> que recoge toda aquella prensa especializada en temas educativos y que estaba dirigida a maestros y a profesionales del sector. En 2002, Checa llamaba la atención sobre el hecho de que no había sido estudiada en profundidad y recalca su trascendencia para historiar la enseñanza:

Se trata, sin embargo, de un sector del periodismo muy relevante, no ya por la ciertamente impresionante cifra de publicaciones, muchos miles, y su permanente tendencia, tan acusada en nuestros días, al crecimiento. Con escasas excepciones –como pudieran ser los primeros lustros del franquismo, esa prensa, que rara vez alcanza tiradas relevantes, y ello vale incluso para nuestros días, reúne una no menos impresionante nómina de personas–nunca con medios económicos desahogados– impulsoras de títulos, redactoras, tantas veces en solitario, de esos periódicos y revistas, eternas voces en el desierto sobre la injusta situación del profesor en España y la postración de la enseñanza (2002: 14).

En las últimas décadas se han puesto en valor las fuentes hemerográficas como fuentes de estudio, como se refleja en los trabajos de Sastre (1967), Negrín (1983), Checa (1986, 1987, 1989, 1993-1994, 2002), Esteban y López Martín (1992), Ezpeleta y Ezpeleta (1997), Ezpeleta (2001, 2015-2016, 2018), Real (2009), Motilla (2014), Hernández Díaz (2013a y b, 2018), Comas Rubí y Sureda (2014), García Folgado (2020, 2021), Gaviño (2020b), Martín Sánchez y Cáceres (2021) y Gaviño y Silvestre (en prensa). Además, hay que destacar la línea de investigación específica dedicada a establecer los vínculos entre lengua y pedagogía y su reflejo en la prensa especializada (Ezpeleta 2008, 2010; García Folgado 2020, 2021; Gallardo 2021b; García Folgado y Silvestre, en prensa), a los que se le ha dedicado dos proyectos de investigación, *Ideas lingüísticas y pedagógicas en la prensa española en el siglo XIX* —LinPePrensa— (PGC2018-098509-B-I00, Ministerio de Ciencia Educación y Universidades, 2019-2022) y *La lengua y su enseñanza en la prensa española: de la ley Moyano al fin de la II República (1857-1939)* —LinPePrensa II— (PID2021-126116NB-I00, 2022-2025), desarrollados en la Universidad de Cádiz y en la Universitat de València y que dirigen los doctores Victoriano Gaviño Rodríguez y M.<sup>a</sup> José García Folgado. Desde estos proyectos de investigación se ha organizado el congreso *Ideas lingüísticas y pedagógicas en la prensa del siglo XIX* (Universidad de Cádiz, 10 y 11 de marzo de 2022), en el que se ha valorizado la prensa como fuente documental para historiar el pensamiento lingüístico y pedagógico decimonónico.

---

<sup>56</sup> En el terreno de la lingüística, De Clerq y Swiggers (1991) y Swiggers (2004: 124) recalcan en el provecho de la prensa como fuente para historiar la lingüística. Al este respecto, estos autores puntualizan (De Clerq y Swiggers 1991: 18-19): «Les historiens de la linguistique ont concentré leur attention sur la production –ou mieux encore, les “instances” productrices– d’énoncés linguistiques. C’est comme si les auteurs (linguistes/grammairiens) n’avaient écrit que pour nous, que leur œuvre s’insère dans un contexte qu’il importe de reconstituer. Or, on dispose, pour les Temps Modernes, d’un type de sources privilégié à ce propos, mais malheureusement fort négligé: les périodiques “culturels” et, plus tard, les revues spécialisées». Esto es, el hecho que las obras se destinaran a las escuelas comportó que no se valoraran desde revistas especializadas en lingüística.

Los diarios y las revistas pedagógicas que se han consultado para documentar reseñas, comentarios y anuncios pueden dividirse en dos grupos: aquellos que han sido consultados de forma física y aquellos que se encuentran digitalizados y que, por tanto, se hallan disponibles en la red. En lo que respecta al primer conjunto, se ha visitado el Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona y la Biblioteca de Cataluña, donde se han examinado *El Monitor de Primera Enseñanza*<sup>57</sup> y *El Clamor del Magisterio*.<sup>58</sup> Son estas dos revistas representativas de la prensa pedagógica catalana que tuvieron un gran éxito entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX (Checa 2002: 258). Desafortunadamente, el vaciado de estas publicaciones periódicas se ha visto limitado por cuestiones de disponibilidad, pues no se han conservado determinados números o incluso años enteros de su publicación.<sup>59</sup> Como subraya Checa (2002: 263), «no es frecuente que nos hayan llegado colecciones completas de los periódicos pedagógicos del XIX». En esta tarea también ha resultado provechosa la consulta de los índices de contenidos que reflejaban los títulos de todas las contribuciones incluidas en cada número de un mismo año.

Por otra parte, hay que destacar la utilización de las hemerotecas digitales. Se ha accedido a la *Hemeroteca Digital* de la Biblioteca Nacional de España, a la *Biblioteca Virtual de Prensa Histórica*, al *Arxiu de Revistes Catalanes Antiques*, a *Trencadís: fons locals digitalitzats*, a la *Hemeroteca digital del Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona*, al portal *Prensa digitalitzada* del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya y a los portales homónimos del Archivo Municipal de Tarragona, de Lérida y de Gerona.

Con la ayuda de estos recursos se ha ampliado la nómina de títulos de publicaciones especializadas que se han explorado, entre las que se pueden enumerar: *Boletín de la Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, *La Guía del Magisterio*, *El Magisterio Conquense*, *El Magisterio Español*, *El Magisterio Gerundense*, *La Unión del Magisterio* y *Butlletí de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*. Al mismo tiempo, se ha extendido el campo temático y ha abarcado diarios y revistas cuyo alcance era un público general, como *Diario de Barcelona*, *L'Arch de Sant Martí*, *La*

---

<sup>57</sup> En la *Hemeroteca Digital* de la Biblioteca Nacional de España únicamente se encuentran los números fechados entre el 2 de febrero y el 15 de octubre de 1864. En el Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona se conservan los números publicados entre 1859-1902, 1912-1914, 1925-1928, que pueden consultarse bajo la signatura R1859 FOL/1874 8. En la Biblioteca de Cataluña, bajo la signatura 03\_Dipòsit General 372(05)(46.71Bar)Mon 8º 372(05)(46.71Bar)Mon 4º (1916) están disponibles los números entre 1875-1882 y los de 1916.

<sup>58</sup> En el Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona se conservan los números publicados entre 1866-1912 y algunos sueltos entre 1913-1932 (R 1866 Fol). En la Biblioteca de Cataluña se hallan los números publicados entre 1870-1875, 1877-1897 y números sueltos entre 1901-1918 (03\_Dipòsit General 37(05)(46.71)Cla Fol). Los números completos publicados entre 1872-1876, en 1913 y entre 1915-1918 están disponibles bajo la signatura 03\_Dipòsit General S-Fol-0418.

<sup>59</sup> Ciertos números se encuentran en fondos particulares o en librerías de viejo y de segunda mano.

*Veu de Montserrat, El Ausonense, L'Avens, Diario de Cataluña, La Il·lustració Catalana, L'Esquella de la Torratxa, Baix Empordà, La Veu de l'Empordà, Diario Balear, La Renaxensa, Diario de Avisos de Madrid, El Espectador, El Sol, La Corona, El Imparcial, La Crónica de Cataluña, La Independencia, La Imprenta, La Provincia, Las Provincias, Lo Catalanista, Gaceta de Madrid, El Norte, La Publicidad, Eco de la Montaña, La Costa de Llevant, Ressorgiment y El Orden*, entre otros que se encuentran citados en las referencias bibliográficas. El amplio abanico de las publicaciones consultadas evidencia las distintas tendencias políticas que subyacían a cada periódico. En este sentido, Alía (2008: 328) aconseja «no olvidar nunca, al utilizar esta fuente, que la prensa, además de información, opinión política, literatura o reportaje, es ideología».

A la hora de realizar búsquedas en estas hemerotecas disponibles en línea se ha hecho uso de distintas combinaciones, como el nombre y el apellido del autor —incluyendo las distintas variantes de los antropónimos recogidos en la tabla 5—, el título de la obra o la combinación de ambas. Por ejemplo, se ha usado *Salvador Genís, El auxiliar del maestro catalán, Genís El auxiliar del maestro catalán y El auxiliar 1869*. De esta forma se ha pretendido ampliar el número de posibles resultados y ha permitido sortear los errores en ciertos caracteres que suele presentar el texto de algunas digitalizaciones basadas en la transcripción OCR (Optical Character Recognition; en español, Reconocimiento Óptico de Caracteres) realizada de forma automática a partir de imágenes escaneadas.

Finalmente, cabe hacer referencia a dos obras de las que se han extraído algunos artículos: por una parte, el libro *En defensa de l'ensenyament en català. Articles pedagògics i altres escrits* editado por Josep Ferrer Costa y Joan Pujadas i Marquès (2000b), que compila la producción periodística de Salvador Genís, entre la que se encuentran artículos de temática pedagógica (*cfr.* García Folgado 2020; Gallardo 2021b) y, por otra parte, Muxach *et al.* (1999), obra centrada en la biografía de Gregorio Artizà y en la se reproducen algunos artículos de este maestro gerundense.

### 3.6 *Visión de conjunto*

Siguiendo a Quijada (2015) y a Fernández de Gobeo (2018), quienes se han ocupado de las obras para la enseñanza del castellano en el País Vasco en el siglo XIX, una vez realizado el análisis individual de cada uno de los doce manuales se ha procedido a su comparación. De este modo, la confrontación de todas las propuestas textuales ha permitido ponderar sus convergencias, sus diferencias, sus tendencias y sus singularidades, así como la evolución en la actitud, en las

inquietudes y la forma de tratar una determinada cuestión pedagógica —como la falta de competencia activa en castellano del alumnado catalán—. En el epígrafe correspondiente (capítulo III, § 3), se profundiza en el perfil de los autores y en las motivaciones de sus obras; cuándo, cuántas y dónde las publicaron y en qué contexto histórico-educativo, lingüístico y editorial; los géneros; la tipología de destinatarios; los objetivos que tenía la enseñanza del castellano en cada obra; los contenidos en los que se pretendían ahondar y cómo se estructuraban; la presencia del catalán y del castellano y las relaciones existentes entre ambos; las alusiones al castellano de Cataluña; la recepción general que tuvieron en el momento de su publicación y el reconocimiento que tienen actualmente.

#### 4. RECAPITULACIÓN

En el presente capítulo se han desarrollado todos los aspectos concernientes a la metodología seguida en cada una de las partes del análisis que se expondrá en el capítulo III. Así, se ha argumentado por qué han sido objeto de selección concretamente las obras escolares bilingües en catalán y en castellano publicadas en el siglo XIX, que tenían la finalidad de enseñar el castellano y que se destinaban a las escuelas de Cataluña. Igualmente, se han pormenorizado los lugares donde se han consultado los ejemplares de todos estos manuales escolares y el proceso heurístico que ha implicado la búsqueda documental en distintas tipologías de fuentes.

Ha sido pertinente justificar, al mismo tiempo, la adecuación de encuadrar el examen de las obras en los postulados teóricos y metodológicos de la historiografía lingüística. Se han aplicado, pues, las distintas teorías y nociones de esta disciplina; constituyen muestras de ello la distinción entre basar el análisis tomando en consideración el contexto externo y el interno, la delimitación del concepto de *series textuales* y de tomar en cuenta el *eje vertical* o la aplicación del modelo de comunicación de Jakobson a las obras escolares lingüísticas y gramaticales. Gracias a la adopción de este paradigma y del empleo de las herramientas teórico-metodológicas citadas, el análisis que se presentará en el capítulo III permite responder a los principales interrogantes de cómo se configuró el estudio de la lengua castellana en una coyuntura histórica y territorial determinada, la de la Cataluña del siglo XIX.

**III. LOS MANUALES ESCOLARES  
BILINGÜES PARA LA ENSEÑANZA DEL  
CASTELLANO EN CATALUÑA DURANTE  
EL SIGLO XIX: ANÁLISIS  
HISTORIOGRÁFICO**

# **CAPÍTULO III. LOS MANUALES ESCOLARES BILINGÜES PARA LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO EN CATALUÑA DEL SIGLO XIX: ANÁLISIS HISTORIOGRÁFICO**

## **1. INTRODUCCIÓN**

El presente capítulo tiene como objetivo profundizar en cómo se concibió la enseñanza del castellano mediante prácticas bilingües en las escuelas catalanas del siglo XIX y los contenidos lingüísticos que se seleccionaron a través de los materiales didácticos que contenían el catalán y el castellano. Se pretende, en definitiva, arrojar luz sobre cómo eran las obras empleadas para dicho fin y sobre los argumentos a los que aludían los autores para justificar su publicación, así como la perspectiva metodológica con la que se abordaba el estudio del castellano y el lugar del catalán en las clases y en los manuales. Para ello, se analiza un total de doce obras que han sido seleccionadas según los criterios establecidos en el capítulo II (§ 2.1) y cuyo estudio se ha desarrollado partiendo de los postulados teóricos y metodológicos de la historiografía lingüística.

Antes de presentar los resultados y la interpretación del análisis, en los primeros tres epígrafes se ofrece una contextualización necesaria: el foco del primero (§ 1.1) son los manuales escolares, dado que las obras cuyo estudio se plantea pertenecen a este género. Para ello, se expone su definición y se da cuenta de los factores que motivaron su irrupción en el sistema educativo decimonónico. En el segundo (§ 1.2) se ofrece una visión panorámica de los materiales que se emplearon para la instrucción del castellano como lengua materna en España antes del siglo XIX, cuando esta lengua todavía no formaba parte de los currículos educativos. En el tercero (§ 1.3), centrado en el siglo XIX, se dan a conocer las principales claves sobre el surgimiento y la evolución de los procedimientos bilingües y su materialización en obras escolares en Cataluña.

El segundo bloque (§ 2) constituye el primero de los núcleos del estudio. En él examinan de forma individual las doce propuestas editoriales bilingües publicadas por maestros que se emplearon para la enseñanza del castellano en Cataluña durante el siglo XIX (§ 2.1-2.12), atendiendo a la información biobibliográfica del autor y a los paratextos, a la estructura y contenidos, a las instrucciones de uso, a las ediciones y a la recepción crítica de las obras. En el

tercer bloque (§ 3) las obras se contrastan en conjunto siguiendo distintos parámetros con la finalidad de determinar los puntos de convergencia y de divergencia en las propuestas para el aprendizaje de esta lengua en la Cataluña decimonónica (§ 3.1-3.13).

### *1.1 Los manuales escolares en su devenir histórico, social y cultural*

Los manuales o libros escolares,<sup>60</sup> entendidos como obras dirigidas a las escuelas que recogen los contenidos esenciales de una determinada materia y concebidas bajo una óptica pedagógica, son indudablemente transmisores de conocimientos adaptados a unos receptores concretos, los alumnos en las escuelas. Choppin (1980: 1), investigador francés pionero en la manualística, expone la triple condición de estas obras: las interpreta, en primer lugar, como un *objeto* resultado de un proceso de manufacturación en el que intervienen distintos agentes y que está determinado por el contexto en que se elabora; en segundo lugar, como un *soporte* de los conocimientos que se estiman que deben aprenderse como parte del currículo; en tercer lugar, como un *instrumento pedagógico*, en tanto que transmiten una información concreta a unos destinatarios que deben aprenderla. De modo análogo se expresa Escolano (2001: 14) al afirmar que «el libro escolar resulta ser un verdadero soporte curricular, un espejo de la sociedad que lo produce y una guía para ordenar el método en la enseñanza».

Ante todo, y partiendo de las palabras de ambos investigadores, no puede olvidarse que los libros escolares son objetos culturales imbuidos de la ideología y de los valores de una época y que son fruto de un contexto histórico, político y social determinado, del que no pueden ni deben desvincularse (Benso 1997; Varela 2010: 100). De la misma forma, guardan una estrecha relación con la legislación educativa promulgada, con los programas impulsados por los gobiernos, con el desarrollo de las teorías pedagógicas y con el negocio de las editoriales. Por este motivo, la aproximación científica a este tipo de obras debe atender a los medios y a los contenidos a través de los que se pretendía formar a los estudiantes, sin olvidar que «son sólo una parte de aquello que acontece o ha acontecido en el interior de una clase» (Valls 2007: 71).

Como refiere este último autor, frente a la dificultad de valerse de testimonios personales de maestros y alumnos, de informes de inspección que precisen su empleo en las clases, de

---

<sup>60</sup> Es necesario realizar una apreciación terminológica relativa a este objeto de estudio. Como planteó Puelles (1997a: 19), las designaciones empleadas para estas obras no han sido unánimes. Por ello, se encuentran distintas denominaciones como *libros elementales*, *libros de texto*, *libros escolares* o *manuales escolares*. En este trabajo se utilizarán indistintamente.



cuadernos de clase, de carteles o de exámenes, los manuales pueden arrojar luz sobre cómo se llevaba a cabo la enseñanza de las distintas materias del currículo escolar. En el caso del que se ocupa la presente investigación, este tipo de obras ofrecen claves sobre cómo se trató la enseñanza del castellano en Cataluña en un momento fundamental en el desarrollo sociolingüístico de este territorio.

El desarrollo de la manualística y, por tanto, de la atención a este objeto de estudio antes de la década de los 80 del siglo XX fue marginal, por lo que se trata de una disciplina de estudio relativamente reciente. No en vano, Valls (2007: 12) afirma:

Los manuales escolares han sido considerados, de forma harto simplista, como unos documentos de segundo o tercer orden, sin caer en la cuenta de que son los productos historiográficos socialmente más significativos en cuanto que son los que han estado más próximos a la mayor parte de la población, al menos desde la implantación en España de un sistema generalizado de educación durante la primera mitad del siglo XIX.

La evolución de esta disciplina se debe a distintas iniciativas investigadoras a nivel internacional,<sup>61</sup> entre las que hay que destacar el proyecto EMMANUELLE del Institut National de Recherche Pédagogique de París desde 1980 (*cf.* Choppin 1992b), el proyecto MANES de la Universidad Nacional de Educación a Distancia desde 1992 (*cf.* Gómez Rodríguez de Castro 1998; Tiana 2000b; Villalaín 2001) y el proyecto EME de la Universidad de Minho desde 1995 (*cf.* Castro 1999), que han puesto de relieve las complejidades que supone su análisis por las múltiples dimensiones desde las que se pueden examinar. Desde el mencionado proyecto español se han emprendido estudios sobre la legislación de los manuales escolares (Villalaín 1997), sobre los libros autorizados y censurados (Villalaín 1999, 2002), sobre el reflejo político y pedagógico en obras escolares de distintas disciplinas (Tiana 2000a), sobre los textos para enseñanza de la historia (Valls 2007; Castillejo 2008) y de la lectura (Lebrero 1997; Sebastián 2005) o sobre los manuales de pedagogía empleados en las escuelas normales (Rabazas 2001), entre otros.<sup>62</sup> También se cuenta con un centro de investigación dedicado a los libros escolares, el *Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung*, establecido en la ciudad alemana de Brunswick, en la Baja Sajonia.

La generalización de manuales escolares en las aulas españolas se desarrolla de forma tardía respecto a países como Francia y no tiene lugar hasta el siglo XIX, cuando al fin se sientan las

---

<sup>61</sup> Consúltense Fernández Reiris (2005: 26-86) para obtener un estado de la cuestión pormenorizado sobre todos los estudios que se han ocupado de los libros de texto desde distintas perspectivas.

<sup>62</sup> Puede consultarse la lista bibliográfica completa de este proyecto a través de su página web: <http://www.centroman.es/> [Fecha de consulta 16/05/2021].

bases, se unifica y se expande el sistema educativo nacional. Esto no significa que no se hubieran utilizado libros en la enseñanza hasta ese momento, ya que estos han constituido un objeto estrechamente ligado a la historia de la educación. Sin embargo, hasta la centuria mencionada las obras empleadas en un contexto escolar eran de carácter general y no contaban con una finalidad eminentemente didáctica (Choppin 1980, 1992a). Como recoge Viñao (2001: 315), «la oferta de libros escolares a principios del siglo XIX se reducía a unos pocos de índole religiosa», a los que se sumaban, por una parte, las cartillas y silabarios para el aprendizaje de la lectura y, por otra, los carteles escolares (Escolano 1997a: 19, 2002: 54). Pueden nombrarse tres factores fundamentales que repercutieron en la irrupción de los libros de texto escolares: la democratización de la educación, la sustitución de la enseñanza individual por los sistemas de enseñanza mutuos y simultáneos y la modernización tanto de las técnicas de impresión como de las casas editoriales.

En primer lugar, la regulación del sistema educativo español se logró a través de una miríada legislativa que monopolizó la primera mitad del siglo XIX (capítulo I, § 4.3), hasta la aprobación de la ley Moyano de 1857, cuando al fin se estabilizó este panorama. En consecuencia, la enseñanza se extendió al conjunto de la población, que hasta el momento había quedado al margen de ella, por lo que según Escolano (1993: 28) puede hablarse de un verdadero proceso de democratización. Pese a ello, hay que tener en cuenta que no se produjo una traslación directa de los planteamientos y de contenidos de las distintas leyes con la realidad social, ya que tanto las tasas de analfabetismo como las de absentismo se mantuvieron elevadas a lo largo de la centuria, particularmente en las zonas rurales (*cf.* Turin 1967).

En segundo lugar, ante el aumento de alumnos en las aulas no era posible continuar con los procedimientos que se habían seguido hasta ese momento, basados en el método individual, en el que un profesor se encargaba de instruir a un solo estudiante a la vez, como da a conocer Puelles (1997a: 21):

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

Como se ha dado a conocer en el capítulo I (§ 4.2), el incremento de estudiantes en las clases conllevó la introducción, durante las primeras décadas del siglo XIX, del sistema lancasteriano o de enseñanza mutua y del sistema simultáneo. En ambos casos, al maestro le ayudaba tener un libro unificado y con los mismos contenidos para toda la clase (Puelles 1992: 21). Por ello, el

vínculo entre las diversas formas de enseñar dependiendo del número de alumnos y los libros escolares es insoluble, como manifiestan las palabras de Choppin (1992a: 8): «la question de la production et de l'uniformisation des manuels est donc étroitement liée au développement de l'enseignement simultané».

En tercer lugar, durante el siglo XIX se produjo una revolución en el mundo editorial, marcada por distintos avances técnicos. Inventos como la máquina de papel (1803), las prensas mecánicas (1803), la máquina cilíndrica (1814) o la linotipia (1886) permitieron producir obras de una calidad superior y en tiradas mayores, a la vez que se abarataban los costes (*cf.* Vélez 1989, 2003; Botrel 1993; Petrus 1997; Martínez Martín 2003). De esta suerte, la demanda de libros escolares se pudo satisfacer gracias a estas impresiones masivas y más económicas que antaño. En este nuevo escenario y ante este mercado incipiente, nacieron las primeras casas editoriales en España especializadas en la enseñanza, como las casas Hernando (1828), Paluzie (1837), Santiago Rodríguez (1850) y Bastinos (1852), entre un largo listado más, que trabajaban para distinguir sus materiales siguiendo distintas estrategias. Martínez Martín (2003: 48) describe cómo se fue consolidando esta producción:

El editor fue configurando unas señas de identidad y una estrategia editorial que contratava manuscritos, encargaba impresiones con un diseño específico de tipografía, encuadernación e ilustración, y los distribuía al por menor incorporando sistemas específicos de venta. El editor con el conocimiento del mercado, pulsando las inquietudes de la demanda, estableció especiales relaciones con los autores a la búsqueda de manuscritos, diseñó colecciones que identificaron el sello editorial y creó un fondo con sus producciones para surtir, por suscripción o a través de las pequeñas librerías a sus clientelas.

Al mismo tiempo, el libro escolar se benefició tanto de la evolución de las técnicas gráficas y editoriales como del progreso de la ciencia pedagógica, de modo que «se fue definiendo como un producto editorial específico con características propias» (Escolano 1997a: 27). Este mismo investigador (2006: 224-225) describe cómo se distinguían estas obras:

Entre las señas de identificación del libro escolar, destacan en primer término las que afectan a sus características materiales. Pocos confundirían en este sentido un manual didáctico con otro tipo de publicación. El tamaño, el grosor, el diseño de la cubierta, la tipografía, el color del papel y las ilustraciones revelan enseguida que estamos ante la presencia de un libro destinado a la enseñanza. Si de ahí se pasa a la maquetación interior y la disposición del texto, la evidencia es aún mayor. Y si se consideran aspectos más complejos, cómo (*sic*) la existencia en su producción de estrategias ilustrativas o la creación de un sujeto implícito que determina los modos de lectura y utilización del texto, en sus diferentes géneros, la identidad del manual resulta más definida [...] El movimiento higienista, que afectó a numerosas cuestiones relacionadas con la cultura de la escuela (arquitectura, tiempos, programas, actitud ante (*sic*) la infancia y la profesión docente), también incidió en la definición de algunas características que habían de reunir los libros escolares. A estos efectos, los higienistas convinieron, por ejemplo, que el papel en el que se imprimieran los manuales debía tener cierto cuerpo, para que no se transparentaran ni calaran los tipos de impresos, y ser además de color

amarillo o “agarbanzado”, en vez de blanco, para evitar la refracción de la luz y proteger la visión de los niños. Aconsejaban asimismo que los tipos de letras no fueran demasiado pequeños ni estrechos, que tampoco estuvieran muy gastados y que se combinaran diversos tamaños y clases en una misma página para ordenar y jerarquizar didácticamente los textos. Imagen clara y limpia, márgenes anchos, iconos de buen gusto artístico y moral, legibilidad, eran pues recomendaciones que la higiene —la disciplina más globalizadora y social de aquel tiempo— proponía a los autores y editores de manuales para la educación de la infancia.

Además, hay que recordar que este desarrollo editorial pudo llevarse a cabo por la abolición de ciertos privilegios de impresión, como el de la catedral de Valladolid para las cartillas de primeras letras desde 1583 o el de la universidad de Cervera para la impresión de obras de enseñanza en Cataluña desde 1718, entre otros. La entrada de las fuerzas de signo liberal permitió revocar estas prerrogativas, según refiere Viñao (2001: 312): «El nuevo régimen político implicaba, sin duda, el fin de los privilegios de impresión y venta, pero no necesariamente el de la imposición de un texto único o de varios textos entre los que elegir como en algunos casos, e indicando cuáles [...]». Así, pese a prescindir de los privilegios de producción e impresión, el libro escolar siguió estando regulado mediante tres sistemas principales, que se fueron plasmando a través de la legislación y de las disposiciones que se iban publicando (*cf.* Benso 1997):

Durante estos casi cincuenta años aparecen delimitadas las tres opciones que alternativamente va a asumir la política escolar de los libros de texto durante los siglos XIX y XX: imposición del texto único por el poder político, libertad completa del profesor a la hora de elegir el manual escolar, y libertad vigilada, es decir, limitada a los libros incluidos en una lista elaborada por un órgano del Estado (Puelles 1997a: 24).

Los criterios para su selección pasaron por distintas etapas: en un inicio, en el proyecto de Decreto de 1814 y en el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821 se apostó por una «subordinación completa de los libros de texto al principio de uniformidad» (Viñao 2001: 311), esto es, primó la homogeneización de las obras escolares utilizadas. Esto cambió tras el regreso de Fernando VII y con la publicación oficial del Reglamento de Escuelas de Primeras Letras en 1825, cuando se designaron los libros específicos de los que debían valerse los maestros. Entre 1836 —en el plan Rivas, en el Arreglo provisional y en la ley Someruelos de 1838— y 1841 se defendió la libertad de elección de los textos por parte del profesorado, pero a partir de ese año se optó por un sistema de listas o de «libertad vigilada o restringida» (Viñao 2001: 312), en el que los docentes podían escoger entre un listado de obras previamente autorizadas. Este sistema acabó por generalizarse en lo restante del siglo, salvo en el paréntesis del Sexenio Revolucionario (1868-1875) cuando se implantó la libertad de elección de obras, en consonancia con la libertad de enseñanza y de impresión. Al concluir este periodo, se regresó al sistema de listas, aunque también hay que destacar que hubo algunas obras que fueron impuestas y cuyo uso no fue electivo, sino obligatorio, como la *Cartilla para la enseñanza de la agricultura* de Alejandro Oliván, el

*Epítome de la gramática* y el *Prontuario de ortografía*, ambas de la Real Academia Española —tal y como se recogía en el artículo 88 de la ley Moyano (1857)— y unos catecismos determinados.<sup>63</sup>

A pesar de esta regulación del libro escolar, no siempre se logró que las obras fueran adquiridas por todas las familias de los estudiantes, como evidencian las palabras de Antonio Gil y Zárate (1793-1861), quien desempeñó el cargo de director general de Instrucción Pública (1835) y formó parte del consejo redactor del plan Pidal (1845) y de la ley Moyano (1857):

Pero en vano se escribirán buenos libros, si los padres, por una mezquina economía, se resisten á comprarlos para sus hijos. A pesar de que esta clase de obras es, en general, de poco precio, y el interés de los autores estriba en que así sea, es increíble lo que cuesta el conseguir que los niños se provean de las más precisas. En algunas escuelas solo hay un libro de propiedad del maestro que sirve para todos los alumnos; en otras, y esto se extiende á comarcas enteras, los niños no usan para aprender á leer más que la Bula de la Santa Cruzada; y consta por comunicaciones de las autoridades, que en muchas partes los padres prefieren retirar sus hijos de la escuela á comprar los libros que se les encargan. El único remedio de este abandono, de esta invencible repugnancia, es el que se sigue en gran número de establecimientos, y que consiste en dar á los niños, por cuenta de la corporación municipal, los libros más necesarios, como igualmente papel y pluma para aprender a escribir (1855: 347-348).

En estrecha relación con este problema, Escolano (1997a: 29) señala que ni el Estado ni los ayuntamientos tampoco se responsabilizaron de sufragar estos materiales escolares.

A pesar de la generalización del libro de texto escolar en el sistema educativo español, existieron algunas reticencias sobre su implementación en las aulas. Sin ir más lejos, la Institución Libre de Enseñanza, representante de las corrientes pedagógicas innovadoras que surgen a finales del siglo XIX, mostraba recelo sobre su uso. Bajo su parecer, estas obras eran uno de los causantes del predominio del ejercicio memorístico y repetitivo en las escuelas, como argumentaba uno de sus fundadores, Francisco Giner de los Ríos:

La *Institución* aspira a que sus alumnos puedan servirse, pronto y ampliamente, de los *libros* como fuente capital de cultura; pero no emplea los llamados ‘de texto’, ni las ‘lecciones de memoria’ al uso, por creer que todo ello contribuye a petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo de clase, donde la función del maestro ha de consistir en despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñanza a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados (Giner de los Ríos 1926: 72).

En resumen, en el siglo XIX se produce el nacimiento del manual escolar como género textual propio con unos rasgos diferenciados respecto a otras obras. Su surgimiento se encuentra ligado a tres factores: una mayor asistencia de alumnos a las escuelas —por la democratización de la

---

<sup>63</sup> El artículo 87 de la ley Moyano dictaba lo siguiente: «La Doctrina cristiana se estudiará por el Catecismo que señale el Prelado de la diócesis» (1857, *apud* Canales y Romero 2018: 69).

educación a raíz de la instauración del sistema nacional de instrucción—, la adopción del sistema de enseñanza mutuo y simultáneo y la modernización de las técnicas de la imprenta. Las obras escolares, precisamente por su capacidad para no solo transmitir conocimientos, sino también ideologías, fueron objeto de regulación por parte del Estado a lo largo de la centuria. Hay que tener en cuenta, como se detallará en el epígrafe siguiente, que la proliferación de estas obras escolares en el siglo XIX no implica que anteriormente no se hubieran usado textos en la enseñanza, sino que estos eran de alcance general, no ideados inicialmente para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### *1.2 Las obras para la enseñanza del castellano anteriores al siglo XIX*

Hasta el siglo XIX, momento en que se produjo la emergencia de los sistemas educativos públicos y nacionales, solo habían recibido algún tipo de enseñanza los estamentos sociales más altos, en la mayoría de los casos a través de maestros particulares. A causa de esto, el número de asistentes a los establecimientos docentes no era elevado y por ello prevaleció el llamado sistema individual, en el que un profesor solía dar clase a un alumno o a un grupo muy reducido de estudiantes. Como ya se ha hecho referencia en las páginas precedentes, esta situación no requería la utilización de libros uniformes (Choppin 1992a; Escolano 1993a).

Conviene distinguir entre los materiales que se usaron en cada estadio educativo porque su tipología variaba. Por una parte, en las llamadas primeras letras, en las que se enseñaban las nociones más elementales, solían usarse carteles, cartillas y catones para el aprendizaje de la lectura (Demerson 1986; Escolano 1997a; Viñao 1997). Aún en 1838, en el artículo séptimo del *Reglamento provisional de las escuelas públicas de instrucción primaria elemental* se disponía lo siguiente:

El Maestro colocará en las paredes de la sala carteles donde esten escritos en letras grandes los principales deberes de los niños en la Escuela. Igualmente se pondrán en parte conveniente de la pared cartelones ó tableros, cuya superficie presente lecciones impresas ó manuscritas, con el abecedario, tablas de multiplicacion, pesos y medidas (1838: 22).

En relación con las obras para el aprendizaje y la práctica de la lectura, las compilaciones de cartillas para enseñar a leer en España entre los siglos XVI-XVIII elaboradas por Infantes y Martínez Pereira (1998, 2003) dan cuenta de la diversidad de obras rudimentarias utilizadas a tal efecto. Además, se contaba con catecismos para la formación religiosa y la enseñanza de la historia sagrada (*cfr.* Bartolomé 1997). En Cataluña, por el privilegio de 1718 otorgado por Felipe V, todas estas obras dirigidas a las escuelas debían imprimirse en la universidad de Cervera.

Por otra parte, en niveles superiores los maestros se valían de obras generales que no habían sido ideadas en origen para emplearse para la enseñanza y que, por tanto, «no [estaban] concebidas con criterios estrictamente pedagógicos, de las que los docentes se servían para leer, hacer leer, dictar o copiar sus contenidos, y mediante estas prácticas dotar de un contenido estable a la enseñanza» (Escolano 2000: 439). A este respecto, hay que tener en cuenta que en el ámbito de la gramática castellana la nómina de obras hasta la segunda mitad del siglo XVIII fue limitada. De esta suerte, para la enseñanza de la lengua materna se contaba con la *Gramática de la lengua castellana* (1492) de Nebrija —aunque esta no se reeditó, más allá de la edición contrahecha por el conde de Saceda en el siglo XVIII (cfr. Álvarez de Miranda 2002)—, con la *Gramática castellana* (1558) del licenciado Villalón, con las *Instituciones de la gramática española* (1614) de Bartolomé Jiménez Patón, con el *Arte grande de la lengua castellana* (1626) de Gonzalo Correas, con el *Arte de la lengua española* del padre Villar (1651), con el texto gramatical breve insertado en *Primus Calamus* (1663) de Juan Caramuel y con la *Gramática de la lengua castellana reducida a breves reglas y fácil método para la instrucción de la juventud* (1743) de Benito Martínez Gómez Gayoso.

A partir de la segunda mitad del siglo XVIII, tras la expulsión de los jesuitas en 1767 y con la subsiguiente regulación en la Real Cédula de 23 de junio de 1768 del castellano en la enseñanza, la producción gramatical vivió un incremento, en especial aquella destinada a las escuelas, que en adelante se llamará *gramática escolar*. Este aumento de títulos, ligado al desarrollo de la conciencia de atender a la enseñanza de la lengua materna, estuvo motivado por la conjunción de una serie de circunstancias históricas a nivel europeo, como la revalorización de las lenguas nacionales en detrimento del latín como lengua de cultura, de ciencia y de enseñanza, y, a nivel español, como las políticas borbónicas en pro de la uniformización estatal, entre las que se encontraba la homogeneización lingüística (Martínez Marín 1999; García Folgado 2004a y b, 2011, 2013; Calero Vaquera 2015-2016). García Folgado (2004b: 95) sintetiza las claves de este proceso:

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

La publicación de gramáticas con fines educativos en la segunda mitad del siglo XVIII no fue uniforme. Como defiende García Folgado (2013), se pueden distinguir tres periodos: una fase inicial de crecimiento, entre 1769-1772, como respuesta a la Real Cédula de 1768, en la que se

publicó el *Arte del romance castellano* de Benito de San Pedro (1769), la segunda edición de la *Gramática de la lengua española reducida a breves reglas* de Benito Martínez Gómez Gayoso (1769), los *Rudimentos de gramática castellana* de Salvador Puig (1770), la *Gramática de la lengua castellana* de la Real Academia Española (1771), la primera versión de la *Gramática* de la Sociedad Bascongada de Amigos del País y los manuscritos de Carbonell (ca. 1770) y del padre Zamora (1771). A continuación, hay una etapa de *impasse* entre 1772 y 1780, en la que no sale a la luz ningún título nuevo. Por último, hay un tercer momento de auge a partir de 1780, cuando se consolida esta disciplina partiendo de la gramática académica como componente del currículo de las escuelas en los *Estatutos del Colegio Académico de Primeras Letras*. Desde ese momento, en especial en la última década de la centuria, surgieron distintos tratados basados en diferentes métodos, entre los que se pueden mentar el *Método uniforme* (1780) de los escolapios, o las gramáticas de Cortés Moreno (1784, 1790), de Castillo (1787), de Delgado (1790, 1799), de Mesa (1790), de Balbuena (1791), de González Valdés (1791, 1798), de Cristóbal y Jaramillo (1793, 1798, 1800), de Muñoz Álvarez (1793, 1799), de Herranz (circa 1795), de Hervás (1795), de Sanchis Abella (1795), de Ballot (1796), de Rubel (1797), de Cortés y Aguado (1798) y de Torío de la Riva (1798) (cfr. García Folgado 2011, 2013).

Todas las obras pueden situarse en la llamada concepción de la gramática como *arte*, que tiene una finalidad normativo-pedagógica de enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua, en este caso, destinada a alumnos españoles. Citando a Martínez Marín (1999: 494), los autores «supieron entender con acierto que las lenguas existen en la realidad de la comunidad que las habla y escribe, por lo que eran necesarios su enseñanza y su estudio, entre otras cosas». Las estrategias de las que se sirvieron para adaptar didácticamente las nociones gramaticales varían, pero puede apuntarse a una corriente general que apostó por la brevedad de los tratados, la adaptación de los contenidos, presentados en forma dialógica —en diálogos—o catequística —en preguntas y respuestas—. También hay que señalar una corriente importante, pero no única, que toma como referencia el modelo gramatical de la Academia (cfr. García Folgado 2004a), así como los contenidos y las teorías de la gramática escolar francesa (cfr. Calero Vaquera 2015-2016).

### *1.3 Los materiales escolares bilingües para la enseñanza del castellano en Cataluña en el siglo XIX*

En la segunda mitad del siglo XVIII se reconoció oficialmente el castellano como objeto de enseñanza en detrimento del latín, a partir de la Real Cédula de 23 de junio de 1768. En



consecuencia, la lengua propia de una parte significativa de la población española logró penetrar en el sistema educativo, donde hasta el momento había dominado el latín. Este fue uno de los motivos por los que el número de obras gramaticales publicadas, entre las que se encuentran algunos tratados destinados a las escuelas, se acrecentó en la última década del siglo XVIII y durante la centuria siguiente (García Folgado 2004a y b, 2013). En el siglo XIX quedó formalizado el estudio de la gramática castellana por medio de la legislación educativa y se consolidó como asignatura en los planes de estudios (*vid.* capítulo I, § 4.4.2.1). Además, hay que recordar que el artículo 88 de la ley Moyano reguló el uso de la gramática y de la ortografía académicas en los establecimientos educativos. A decir de Calero Vaquera (1997: 68-69), con ello se vivió

una proliferación de manuales de gramática española destinados a la primaria y secundaria [...] tal ingente producción de gramáticas no es más que un fiel reflejo del interés que maestros y profesores se tomaban por facilitar a los alumnos el acceso al conocimiento de su propia lengua.

La extensión tanto del estudio de la gramática castellana como del número de obras publicadas trajo a la luz un problema lingüístico que radicaba en que esta lengua no era la materna de unas determinadas regiones del Estado y que no aprendían hasta llegar a la escuela (*vid.* capítulo I, § 4.4.2.2). El pedagogo Ignasi Ferrer lo constata en 1886, al afirmar que «[los catalanes] entramos en la Escuela hablando en catalán y desconociendo el castellano» (*El Clamor del Magisterio*, 19/05/1886: 159), así como el maestro Gregorio Artizà (*vid.* capítulo III, § 2.9) en 1900: «No hablando la familia catalana otro idioma que el propio ni aprendiendo sus hijos la lengua nacional hasta que asisten á las Escuelas» (*El Clamor del Magisterio*, 21/03/1900: 89). En la misma situación se encontraban en Valencia, en las islas Baleares, en Galicia, en el País Vasco y en Asturias, donde se hablaba respectivamente el catalán, el gallego, el vasco y el asturiano, como retrata Salvador Genís (*vid.* capítulo III, § 2.5) en «Llengua y ensenyansa» (*La Veu de Catalunya*, 02/01/1903: 2).

En efecto, en estos territorios se producía un contraste entre la legislación y la realidad educativa debido al desconocimiento de la lengua oficial, la castellana. Su implementación como lengua vehicular de instrucción en todas las materias y como lengua de estudio en la clase dedicada a la gramática acarrea ciertas dificultades de comprensión por la falta de conocimiento que se disponía acerca de ella. Por tanto, la utilización del castellano en estas zonas suponía un obstáculo para el proceso de escolarización, ante el que se intentó hallar una solución por iniciativa de algunos representantes del estamento docente, ya que no solo afectaba a la materia de gramática, sino a todas las asignaturas del currículo. Además, Ferrer y Carrió alude a que esto también

«da[ba] origen á una multitud de disparates y *quid pro quo* con los cuales no deja de padecer mucho la lengua oficial» (*El Clamor del Magisterio*, 19/05/1886: 160).

En el caso de Cataluña, se evidencia un grupo de maestros que apostó por recurrir a prácticas bilingües para la enseñanza de la lengua oficial, es decir, a emplear el catalán y el castellano de un modo contrastivo para facilitar el aprendizaje de este (*vid.* capítulo I, § 4.4.2.3.1). Como se pormenorizará en el § 3.10, este método no fue uniforme y los profesores adoptaron formas dispares en relación con el papel otorgado a ambas lenguas. Galí (1969: 53-54) argumenta que fue en las escuelas normales de Cataluña donde se transmitió este modo de proceder a los maestros prospectivos:<sup>64</sup>

Dins l'ordre racional de les coses, els únics que van reaccionar en aquelles circumstàncies van ésser els Mestres sortits de les Normals acabades de crear, l'instrument més idoni per a difondre el castellà. Conscients de l'ofici, no tant sols es preguntaren: «Com hem d'ensenyar el castellà», sinó: «Com podem fer obra educativa a base d'una llengua que els nois no coneixen?». Sense que ningú els atíés, i al meu entendre sense un lligam ostensible amb el moviment catalanitzador dels Jocs Florals, van determinar una orientació de la pedagogia catalana d'aquells moments, que ja no es va esborrar més.

En relación con esto, Monés (1984a: 79) expresa que el director de la Escuela Normal de Barcelona entre 1849 y 1875, Odón Fonoll, además de ser uno de los autores cuya obra se someterá a análisis en el § 2.4, difundía entre sus alumnos en ese recinto la necesidad de «estimar la pròpia llengua, tendència que s'endevina en els seus escrits però que no queda, ni molt menys, totalment reflectida». Por su parte, Marcet (1987: 49) subraya que fueron las actuaciones de algunos maestros —gran parte de ellos formados en las escuelas normales catalanas— las que acabaron por configurar «el model d'escola que necessitaven els infants del país» y que pasaban por la presencia del catalán de algún modo en las aulas. Hay que advertir que una gran parte de los autores cuyas obras están basadas en planteamientos bilingües se formaron en estos centros; este es el caso de Odón Fonoll, de Salvador Genís, de Ramón Torelló, de Mariano Brosa, de Lorenzo Trauque, de Gregorio Artizà, de Luis Durán y de Bartolomé Sala.

Algunas de estas iniciativas individuales llegaron a la opinión pública y no estuvieron exentas de crítica. Por ejemplo, son conocidos los artículos publicados en la prensa general y especializada por el pedagogo catalán Salvador Genís durante las últimas décadas del siglo XIX y los primeros años del siglo XX —editados por Ferrer i Costa y Pujadas (2000b) en la obra *En defensa de*

---

<sup>64</sup> Sin embargo, la intervención de Antoni Bori i Fontestà en el Congreso Nacional Pedagógico de 1888 da a entender que no se daba espacio alguno al catalán en las escuelas normales: «En las Escuelas Normales se nos podría muy bien redimir de estas tinieblas en que permanecemos con un esfuerzo muy pequeño, con una lección semanal de literatura é historia de Cataluña» (AA.VV. 1889: 147).

*l'ensenyament en català. Articles pedagògics i altres escrits*—, en los que lleva a cabo un verdadero ejercicio de divulgación de la problemática presente en el sistema educativo catalán. En este caso particular, Genís pone especial énfasis en las cuestiones de orden lingüístico y manifiesta sus propuestas con el fin de enmendar y mejorar la educación en Cataluña. En una primera etapa manifestó su acuerdo con el bilingüismo escolar, observando la problemática desde una óptica didáctica, como se plasma en artículos como «Enseñanza de la lengua castellana en Cataluña» (*La España Regional*, 04/05/1886), «La lengua de la enseñanza en Cataluña» (*La Vanguardia*, 16/02/1893) o «Enseñanza bilingüe» (*El Clamor del Magisterio*, 16/05/1899-13/06/1899); más adelante, imbuido por los planteamientos políticos del catalanismo, se mostró afín a una enseñanza exclusivamente en catalán, como en «Llengua y ensenyansa» (*La Veu de Catalunya*, 02/01/1903-14/05/1903), «La llengua docent a les escoles de Catalunya» (*El Avisador del Magisterio*, 25/01/1917-02/08/1917) y «El plet lingüístic a les nostres escoles» (*El Magisterio Gerundense*, 30/10/1918-27/11/1918) (cfr. Gallardo 2021b). Otros ejemplos los conforman los pedagogos Agustí Rius (1888), quien dedicó el séptimo capítulo de su *Tratado de educación escolar* a «La lengua oficial en las provincias no castellanas» (cfr. Rincón 1999) y Josep Payà, quien en 1891 se ocupó de reflexionar sobre este tema en una conferencia que llevaba por título *Método para la enseñanza del lenguaje en las regiones donde no es la materna, la lengua oficial del estado* (vid. capítulo I, § 4.4.2.3.1). Sin afán de exhaustividad, se enumeran en el siguiente cuadro algunos de los artículos que se difundieron en la prensa tratando esta cuestión y tomando como centro Cataluña; como se colige del número de publicaciones, es evidente el interés general que despertaba el tema lingüístico en la enseñanza:

AUTOR <sup>65</sup>	FECHA	PUBLICACIÓN	NÚM.	TÍTULO	PÁGS.
Anónimo	01/08/1852	<i>Revista de Instrucción Primaria</i>	Año IV, núm. 15	«Dudas» <sup>66</sup>	358
Anónimo	15/08/1852	<i>Revista de Instrucción Primaria</i>	Año IV, núm. 16	«Dudas» <sup>67</sup>	392
Liberato Guerra y Gifre	07/08/1861	<i>El Monitor de Primera Enseñanza</i>	Año II, núm. 29	«Remitido»	230-231
Ignacio Ramón Miró Manent	06/10/1862	<i>El Monitor de Primera Enseñanza</i>	Año III, núm. 29	«La enseñanza de la lengua castellana en Cataluña»	220-222

<sup>65</sup> Se reproducen los nombres tal y como aparecen firmados en cada artículo.

<sup>66</sup> Agradezco a la doctora M.<sup>a</sup> José García Folgado que me hiciera llegar una copia de esta noticia en julio de 2021.

<sup>67</sup> Ídem.

Pedro Ribera y Gaya	21/07/1863	<i>El Monitor de Primera Enseñanza</i>	Año IV, núm. 27	«Remitidos»	214-216
Manuel Meseguer y Gonell	28/08/1863	<i>El Monitor de Primera Enseñanza</i>	Año IV, num. 32	«Remitido»	253-255
Pablo Mimó, Pedro Ribera y Gaya, Telesforo Izal	16/04/1864	<i>El Monitor de Primera Enseñanza</i>	Año V, núm. 16	«¿De qué medios podrá valerse el maestro de una escuela elemental en Cataluña para que sus discípulos, al salir de la misma, hayan aprendido lo mejor posible la lengua castellana?»	121-126
Pedro Ribera y Gaya	23/06/1866	<i>El Monitor de Primera Enseñanza</i>	Año VII, núm. 25	«Remitido»	194-195
Ramon Torelló	27/07/1867	<i>El Monitor de Primera Enseñanza</i>	Año V, núm. 30	«Enseñanza del idioma patrio»	235-236
José Galcerán	01/07/1876	<i>Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona</i>	Año II, núm. 22	«La enseñanza de la gramática en las escuelas de Cataluña»	5-6
J. Soler y Roca	12/01/1880	<i>El Clamor del Magisterio</i>	Año XV, núm. 3	«La gramática y el idioma castellano en Cataluña»	17-18
J. Soler y Roca	30/01/1880	<i>El Clamor del Magisterio</i>	Año XV, núm. 5	«La gramática y el idioma castellano en Cataluña (Conclusion)»	53-54
Pedro Puig	21/02/1881	<i>Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona</i>	Año VII, núm. 8	«La gramática en las escuelas de Cataluña, Valencia, Baleares, Galicia y Vizcaya»	57-58
Ignacio Farré <sup>68</sup> y Carrió	19/05/1886	<i>El Clamor del Magisterio</i>	Año XXI, núm. 19	«El catalán en las escuelas»	159-161
Gregorio Artizá	19/05/1886	<i>El Clamor del Magisterio</i>	Año XXXV, núm. 12	«La lengua catalana»	89-90
Pedro Alsina y Combas	24/12/1886	<i>La Primera Enseñanza</i>	Año V, num. 52	«Las “escolas catalanas”»	209-211
J. Ferrer Ganduxer	20/07/1887	<i>El Clamor del Magisterio</i>	Año XXII, núm. 29	«El lenguaje en la Enseñanza. Inconvenientes del uso de un lenguaje extraño en la escuela»	227-228
Antoni Bori i	03/08/1887	<i>El Clamor del Magisterio</i>	Año XXII,	«El lenguaje en la enseñanza»	244-245

<sup>68</sup> Sobre la evolución de la ortografía del apellido (*Farré* > *Ferré* > *Ferrer*) por decisión del propio autor, *vid.* Massanell (2022: 996).

Fontestà			núm. 31		
Francisco Flos y Calcat	26/08/1888, 09/09/1888, 16/09/1888, 30/09/1888, 21/10/1888	<i>Lo Catalanista</i>	Año II, núms. 53, 55, 56, 58, 61	«Un pas mes (I-V)»	6-8, 6-9, 7-11, 9- 13, 7-11
Miguel Pimentel y Donaire	25/09/1888	<i>El Clamor del Magisterio</i>	Año XXIII, núm. 39	«La enseñanza de la lengua española ante el regionalismo»	307-309
Ignacio Ferrer y Carrió	09/10/1888	<i>El Clamor del Magisterio</i>	Año XXIII, núm. 41	«El castellano en las Provincias Vascongadas, en Galicia y en Cataluña»	323-324
Gregorio Artizá	18/08/1896	<i>El Clamor del Magisterio</i>	Año XXXI, núm. 33	«La lengua catalana en las escuelas»	265-266
José Roviralta	09/12/1896	<i>El Clamor del Magisterio</i>	Año XXXI, núm. 49	«Conveniencia de introducir en las escuelas elementales el estudio comparado entre la lengua castellana y la catalana»	393-395
Agustí Rius	16/11/1902, 28/11/1902, 05/12/1902, 14/12/1902	<i>La Ven de Catalunya</i>	Año XII, núms. 1380, 1392, 1399, 1409	«La llengua als estudis de Catalunya (I-IV)»	3, 3, 1- 2, 2

Tabla 7. Artículos en la prensa decimonónica que se ocupan de la enseñanza del castellano en Cataluña

Al lado de estas propuestas y opiniones, la quinta sesión del Congreso Nacional Pedagógico celebrado en Barcelona en 1888 patentiza cómo esta línea de pensamiento fue cobrando fuerza, logrando que las siguientes conclusiones fueran aprobadas: «7ª. La ciencia pedagógica reclama que á los niños se les instruya en la lengua que conocen» y «8ª. El mejor procedimiento para enseñar á los niños la lengua castellana, donde no es ésta la nativa, consiste en la práctica y comparación de aquélla con la suya propia» (AA.VV. 1889: 222). Pese a su aceptación, como apunta González Agàpito (1988: 106), no tuvieron una traslación directa al campo de la enseñanza.

Por otra parte, la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción, fundada en la capital catalana en 1844, legitimó estas prácticas bilingües al convocar un concurso en 1869 —previamente anunciado en 1867, al que nadie se presentó—<sup>69</sup> que buscaba premiar una obra

<sup>69</sup> En la convocatoria de premios de 1898 se retomó esta cuestión, al anunciar que es una de las categorías era trabajo que se ocupara de los «Fundamentos que aconsejan y utilidades que reportaría estudiar durante la primera enseñanza, además del oficial, el idioma propio de la región donde aquélla se dé». En esa ocasión, el ganador fue Joaquín Beleta Gassull. Como se apunta en Gallardo (2022), sería pertinente realizar un estudio sobre el certamen de ese año.

escolar dirigida a la enseñanza del castellano específicamente para catalanohablantes que contuviera las dos lenguas (*cf.* Gallardo 2022). Los requisitos concretos que debían incluir se exponen a continuación:

PRIMERO. Premio de una medalla de oro con su nombre y el diploma de Socio de mérito, al autor del mejor método práctico para que los niños que frecuentan las Escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano; facilitando el conocimiento del mayor número posible de vocablos castellanos de uso comun, presentando los principales modismos y su equivalencia y dejando bien marcada la construcción y régimen entre las lenguas castellana y catalana [...] (Grau y Valls y Ronquillo, *El Clamor del Magisterio*, 04/02/1869: 37).

La contribución de este certamen a la problemática lingüística en las escuelas de Cataluña fue notoria, pues se publicaron dos obras escolares a partir de los dos manuscritos que habían concurrido a la convocatoria: el *Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano* de Ramón Torelló y Borràs (1870), ganador de la competición, y la *Guia del instructor catalan ó método teórico-práctico de gramática castellana para el uso de las escuelas de Cataluña* de Mariano Brosa y Arnó (1872), segundo clasificado. Ambos libros se analizarán en detalles más adelante (*vid.* § 2.6 y 2.7).

Generalmente hay consenso en afirmar que al procedimiento mencionado subyacían dos finalidades. Si bien se encuentra un objetivo claramente propedéutico basado en los postulados intuitivos provenientes de Pestalozzi al emplear la lengua conocida por los alumnos, el catalán, para facilitar la enseñanza del castellano como paso previo al estudio teórico de la gramática, algunos investigadores detectan la intención de que el catalán siguiera estando presente en las aulas. Por esta razón, una de las formas en las que se ha valorado estas prácticas ha sido considerarlas como un modo para encubrir la utilización de esta lengua fuera del marco legal, pues en realidad no existía ninguna ley ni ninguna disposición oficial donde se restringiera su uso de forma explícita. Sin ir más lejos, en el texto de la ley Moyano de 1857 no se alude en ningún punto a la proscripción del catalán, del euskera, de gallego o del asturiano, aunque Marquès (2014: 312) aclare que esto no fue necesario porque «havien estat prohibides anteriorment» seguramente refiriéndose a la Real Cédula de 1768. Así, desde los estudios de la catalanística reciente, Mut y Martí (1981: 25-26), Verrié (1981: 76), Monés (1984a: 76), González Agàpito (1992: 146), Pueyo (1996: 108-111, 151), Pujol (1998: 37) y Bernat (2014: 86) postulan que, bajo el pretexto del aprendizaje del castellano, se lograba que el catalán pudiera tener un lugar, aunque mínimo, en el sistema escolar a la vez que se cumplía con las disposiciones que regulaban el uso de la lengua oficial. Sin embargo, aunque es difícil saber cómo se desarrollaban las clases en el siglo XIX, parece que el catalán adquiere un papel subsidiario en el aprendizaje del castellano.

Estos procedimientos bilingües se materializaron en la publicación de una serie de obras escolares destinadas al alumnado de Cataluña, que, según Monés (1984a: 75), «partien de l'especificitat lingüística del nostre país i tenien en compte, per tant, que el castellà era una llengua forastera per als infants catalans». De esta suerte, con la inclusión del catalán y del castellano, los autores patentizan una conciencia del impacto en la enseñanza de la situación sociolingüística vivida en el territorio catalán y que constituía un hecho diferencial respecto a las regiones monolingües del Estado. En las obras, suele partirse del catalán para presentar los contenidos léxicos y/o gramaticales equivalentes en castellano, siguiendo el principio de *ir de lo conocido a lo desconocido* (Solà 1984: 180; Marcet 1987: 119). Si bien la relación entre ambas lenguas puede variar en cada autor y obra—por ejemplo, unos abogaban por estudiar ambas lenguas a la vez y compararlas, otros defendían la familiarización primero con el catalán y más adelante con el castellano, otros simplemente incluían elementos lingüísticos catalanes para que se tuviera un punto de referencia a la hora de aprender el castellano, (*vid.* § 2.7)—, no cabe duda de que se coincide en resaltar la necesidad de la presencia del catalán como auxilio para los estudiantes, por una cuestión práctica.

Cataluña no fue el único territorio en el que surgieron estas obras y se aplicaron dichos procedimientos. Distintas investigaciones se han acercado recientemente a la producción escolar bilingüe en el País Vasco (Quijada 2015; Fernández de Gobeo 2018; Fernández de Gobeo y Quijada 2021), en las que se han analizado el *Diccionario manual vascongado y castellano y elementos de gramática* de Luis de Astigarraga (1825), el *Arte de aprender a hablar la lengua castellana* y los *Diálogos basco-castellanos* de Agustín Pascual Iturriaga (1841, 1842); el *Método práctico para enseñar el castellano en las escuelas vascongadas*, el *Diccionario manual o vocabulario vasco-castellano* y el *Diccionario manual castellano-vasco* de Juan María de Eguren y Múgica (1867, 1868, 1876); los *Elementos de gramática castellana, para uso de los niños que concurren a las escuelas de aldea* de Eugenio J. de Elosu (1869) y el *Método práctico de enseñar el castellano a los niños vascongados en las escuelas de Vizcaya* de Eugenio de Aranzábal (1883). El desarrollo del método bilingüe tampoco fue ajeno a las Baleares, donde Damián Boatella y Matías Bosch (1874) publicaron *Enseñanza práctica del castellano en las Baleares*, objeto de análisis por parte de Simó (1998), así como en Valencia, como han tratado Casanova (1990), Mayordomo y Agulló (2004: 277-287) y Pellicer (2007), donde Miguel Rosanes (1864) publicó, dirigida a los maestros, una *Miscelánea que comprende 1.º Un vocabulario valenciano-castellano. 2.º Apuntes para facilitar la enseñanza de la gramática en las escuelas de las poblaciones de esta provincia en que no se habla la lengua castellana*. Por lo que respecta a Galicia, Monteagudo (2017: 312) arguye que la dispersión demográfica en aldeas y el ruralismo de las cuatro provincias gallegas, que impidió una expansión del sistema educativo,

influyó en que las reivindicaciones sobre la lengua de enseñanza fueran tardías (Costa 1989; Gabriel Fernández 1990; Hermida 1992; Fernández Salgado 2007).<sup>70</sup>

No hay que olvidar que, junto a las obras bilingües mencionadas, existieron otras que únicamente contenían el castellano y que también se destinaban al alumnado catalán, como las consignadas en la tabla 2, en el capítulo anterior. Atendiendo a los criterios de selección de los textos analizados en la tesis, no se tendrán en cuenta en esta tesis.

## 2. ESTUDIO HISTORIOGRÁFICO DE LAS OBRAS

Se presentará a continuación el análisis individual de cada una de las obras seleccionadas según los parámetros cronológicos, geográficos, de finalidad, textuales, de materia, lingüísticos, de nivel educativo y de destinatarios establecidos en el capítulo II (§ 2.1). En resumen, se someten a examen doce obras escolares publicadas en el siglo XIX para la enseñanza del castellano a catalanohablantes en el periodo de la primera enseñanza, destinadas bien al uso de los maestros o de los alumnos, y que contienen tanto el catalán como el castellano al menos en alguna sección.

En la exposición del análisis se ha seguido un criterio cronológico tomando en cuenta la primera edición de las obras: Costa (1827) (§ 2.1), Bordas (1828) (§ 2.2), Alemany (1842) (§ 2.3), Fonoll (1862) (§ 2.4), Genís (1869) (§ 2.5), Torelló (1870) (§ 2.6), Brosa (1872) (§ 2.7), Trauque (1875) (§ 2.8), Artizà (1880) (§ 2.9), Durán (1881) (§ 2.10), Sala (1888) (§ 2.11) y Abella (1897) (§ 2.12). En el caso excepcional de no haber podido localizar la primera edición —como ocurre en Artizà (§ 2.9)—, se ha citado y ordenado según la edición más próxima a ella. Igualmente, en Alemany (§ 2.3), se ha partido de la cuarta edición (1842), pues es la única a partir de la cual se siguen los criterios de selección especificados, al incluirse una digresión que contiene las dificultades de los catalanes al hablar en castellano.

En todos los estudios se presentarán datos sobre los autores y sobre la estructura y los contenidos de las obras, que se complementarán con información relativa a las ideas y justificaciones contenidas en paratextos, a las instrucciones de uso que se proponen para que los maestros aprovecharan los libros en clase, a las ediciones que se lanzaron al mercado y las novedades que presentaban y a la recepción crítica que se ha podido documentar principalmente

---

<sup>70</sup> No se dispone de datos sobre esta cuestión en Asturias en el siglo XIX. En la monografía de Galán (2021) sobre la lengua asturiana durante los años del franquismo se alude a la enseñanza del castellano durante este periodo de represión lingüística.



a través de la prensa. De esta forma, se contribuirá a clarificar cómo se llevó a cabo la enseñanza de una lengua, la oficial, ignorada por una gran parte de los escolares catalanes, para quienes fue ineludible acabar aprendiendo el castellano. Al mismo tiempo, el análisis acometido permite fijar cómo y por qué medios penetró el castellano en el sistema educativo y cómo ello acabó derivando en que la masa catalanohablante se convirtiera en bilingüe —eso sí, en distintos grados—.

### 2.1 *Compendio de gramática castellana, seguido de un prontuario de las voces más usuales en catalán y castellano*, Jaime Costa (1827)

Jaime Costa de Vall publicó el *Compendio de gramática castellana, seguido de un prontuario de las voces más usuales en catalán y castellano* por primera vez en 1827 en la imprenta de la viuda de Agustín Roca en Barcelona. La obra, compuesta por 180 páginas, se divide en dos secciones diferenciadas: en primer lugar, se encuentra un tratado gramatical y, en segundo lugar, una nomenclatura en catalán y en castellano que reúne las voces más frecuentes en esta última lengua. Se registran ediciones sucesivas en 1829, 1830, 1844 y 1847 con un cambio en el título: *Nuevo método de gramática castellana*, posiblemente como una estrategia comercial para diferenciarse de la primera edición o de obras gramaticales coetáneas de otros autores.

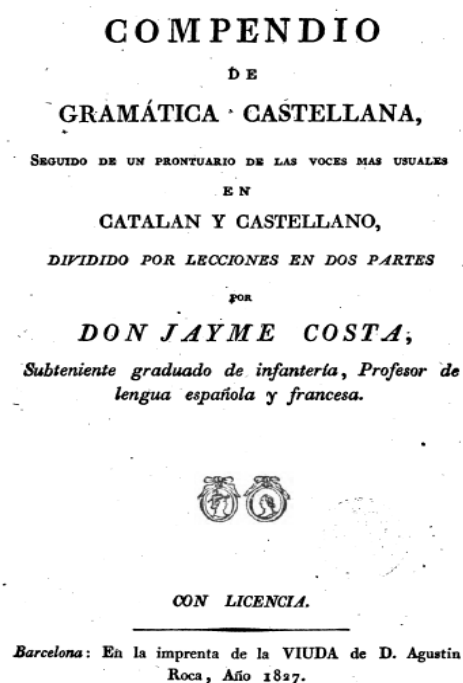


Figura 2. Portada de la primera edición del *Compendio de gramática castellana* (1827)

### 2.1.1 El autor

Jaime Costa de Vall fue un militar y un profesor español del que se dispone de pocos datos biográficos. Se conoce que, además de su instrucción castrense, se formó en gramática castellana, en latín y en francés. De las portadas de sus obras se resuelve la combinación de sus dos ocupaciones: en 1827 era subteniente graduado de infantería y profesor tanto de español como de francés y a partir de 1829 añadió que era instructor de táctica militar. En 1847 se presenta como capitán de infantería y un año más tarde, en 1848, figura como capitán.

Resulta una incógnita cómo aprendió la lengua francesa, pero es incuestionable que gracias al manejo de este idioma llegó a dar clases en el ejército a oficiales, no solo de gramática francesa a españoles sino también de gramática castellana a franceses. De hecho, Costa utiliza esta experiencia para publicitar sus clases en 1825 del siguiente modo: «el haber dado lección del idioma castellano á algunos señores oficiales franceses, y de el francés á varios españoles, le hace prometer los mas felices resultados para los aficionados al idioma francés» (*Diario de Barcelona*, 20/12/1825: 2948).

Si bien su dedicación a la docencia se inició en el ámbito militar, se consolidó al impartir clases privadas en su domicilio situado en Barcelona desde, al menos, 1825. Tal y como promocionaba el autor en anuncios publicados en la prensa del momento, las materias en las que centraba sus clases eran la gramática francesa y la castellana. Sus lecciones se presentaban como sencillas, fáciles y breves, y estaban centradas en fomentar la competencia oral, escrita y lectora de ambas lenguas. Para la lectura, prometía a los alumnos que únicamente tardarían una quincena en aprender a leer en francés mediante unos textos proporcionados por él mismo, cuyos métodos y contenidos se desconocen. Además, ponía a disposición de los alumnos su biblioteca, en la que se encontraban numerosas obras gramaticales y lexicográficas francesas y españolas. Se reproduce a continuación uno de los anuncios publicados donde se difundía información clave sobre sus clases:

En la calle de Ripoll, núm. 27, primer piso, hay abierto un curso de idioma frances, de 10 á 12 por la mañana, y de 5 á 8 por la noche. El profesor de dicho curso hace presente, que si bien su método sencillo ha sido agradable á mas de 50 discípulos entre españoles y franceses, que ha dado lección de español y francés: en el dia en su misma casa se hace de 8 á 9 de la noche la práctica de escribir y hablar con los discípulos españoles y franceses; y de este modo se logra la ansiedad con que la gente desea hablar un idioma como el frances que en el dia son pocos los pocos países donde no se habla; asi pues, los que gusten aprovecharse de este breve instruccion se congerirán con el profesor D. Jaime Costa, quien dará á cada discípulo un estado impreso y seis lecciones para que se enteren con mas prontitud de todos los principios, tambien podrán valerse de las gramáticas y diferentes libros en francés que tiene el profesor. No se aumenta el precio por hacerse la práctica de hablar con los

franceses, y entre los cuales hay un profesor que dará á las personas que gusten lecciones de aritmética, matemáticas y geometría (*Diario de Barcelona*, 12/12/1826: 2784).

Con relación a su producción bibliográfica, se ha documentado un total de tres obras, dos de ellas destinadas a la enseñanza de idiomas y otra relacionada con su ocupación militar. En 1827 publicó, para el francés, una *Coleccion de diversas conjugaciones de los verbos de la lengua francesa* y, para el castellano, un *Compendio de gramática castellana, seguido de un prontuario de las voces más usuales en catalán y castellano*, que será objeto de análisis a continuación (*vid.* § 2.1.2). De este libro se publicaron otras ediciones en 1829, 1830, 1844 y 1847 con un cambio de título: *Nuevo método de gramática castellana seguida de un prontuario de las voces más usuales en catalan y castellano* (*vid.* § 2.1.2.3). La tercera obra de la que se tiene constancia se titula *Itinerario geográfico de la provincia de Girona* (1848) y estaba concebida para ser usada en el ámbito militar. Describe los caminos y las localidades de la provincia con el objetivo de «vencer en lo posible los inconvenientes que á cada momento se presentan á los que deben recorrerla», es decir, se dirigía a «los viajeros y sobre todo para los militares á quienes toca continuamente el deber de movilizarse de uno á otro punto» (1848: i).

En definitiva, la trayectoria profesional de Jaime Costa tuvo dos vertientes que le permitieron combinar de forma paralela la actividad militar con la enseñanza. En algunos periodos ambas ocupaciones incluso llegaron a compatibilizarse, como se patentiza en sus clases de gramática castellana y francesa dirigidas a militares. Si bien la información que se conoce acerca de él es limitada, permite esbozar una primera aproximación a su vida y al *Compendio de gramática castellana* (1827), que no ha sido objeto todavía de un análisis en profundidad. La obra ha sido incluida tanto por Lope Blanch (1999) como por Cala (2002) en la lista de los títulos utilizados para la enseñanza de la lengua castellana de la gramática en Cataluña en la primera mitad del siglo XIX, mientras que Solà (1991) ofrece una descripción somera del texto. De forma más específica, Brumme y Schmid (2018) analizan sus paratextos y, por su parte, García Aranda (2011) y Alvar (2013a) fijan su atención a la nomenclatura de voces que se inserta en cada edición. Además, Martín Gallego (2011), en su análisis de la categoría de la conjunción en gramáticas publicadas entre 1700 y 1835, incluye en el corpus seleccionado el *Compendio* de Costa.

### **2.1.2 La obra**

A continuación, se someterán a estudio los paratextos (§ 2.1.2.1), la estructura y los contenidos (§ 2.1.2.2), las ediciones (§ 2.1.2.3) y la recepción (§ 2.1.2.4) del *Compendio de gramática castellana* de Jaime Costa de Vall.

Los ejemplares de todas las ediciones de la obra que se han consultado a través de la plataforma Google Libros, donde se encuentran digitalizadas (*vid.* tabla 3).

### 2.1.2.1 Paratextos

Los paratextos de la obra están compuestos por una dedicatoria a la Real Junta de Inspección de Escuelas de Cataluña (pág. III), por un prólogo (págs. 1-3) y por una introducción al *Suplemento* (pág. 107), que se encuentra la segunda parte de la obra.

En la dedicatoria que el autor ofrece a la Real Junta de Inspección de Escuelas del principado de Cataluña se fija el propósito de la obra, que aúna la necesidad de que el alumnado esté familiarizado con las reglas gramaticales sin desdeñar la utilización activa de la lengua castellana en las conversaciones:

[...] no teniendo este trabajo mas objeto que el de proporcionar á la juventud y á los que carecen de un diccionario CATALAN-CASTELLANO, un libro en el cual, amas de las reglas de la gramática encuentren á primera vista las voces mas usuales que á cada paso se necesitan para poder trabar una conversacion (Costa 1827: III).

El prólogo del *Compendio de gramática castellana* se caracteriza por exponer un breve recorrido sociolingüístico de Cataluña a nivel histórico con el fin de justificar por qué se enseña el castellano en ese territorio en la segunda década del siglo XIX. En este sentido, el autor muestra una conciencia lingüística clara del panorama lingüístico catalán, ya que, para ello, contrasta dos momentos significativos en la historia de esta lengua, ofreciendo así una descripción de la distribución de los espacios que ocupaban en Cataluña el castellano y el catalán.

En primer lugar, se empieza con el reinado de Jaime I, cuando el uso del catalán se extendía por el principado de Cataluña, el Reino de Valencia, el condado del Rosellón y las islas de Mallorca y Menorca y se empleaba en «todas las deliberaciones, resoluciones, privilegios, indultos, decretos, capítulos y escrituras públicas se escribían é imprimían en catalán» (Costa 1827: 1). En segundo lugar, se nombra el reinado de Felipe V y el de sus sucesores para evidenciar el punto de comienzo de la penetración del castellano —mediante los *Decretos de Nueva Planta*, aplicados en Cataluña en 1716— en ámbitos que hasta el momento habían permanecido ajenos a esta lengua, por lo que se inició una marginalización del catalán, “degenerado en dialecto”, en palabras de Costa (1827: 1). Como resultado, esta lengua empezó a quedar relegada de la vida pública; para

ello, pone como ejemplo el hecho de que a partir del siglo XVIII solamente se permitía escribir y hablar en castellano en las esferas oficiales y de prestigio:

[...] cesó desde luego de escribirse é imprimirse en idioma catalan degenerado en dialecto, casi todo escrito, de modo que en el día no se puede producirse con él ni de palabra ni por escrito en las relaciones con la corte y demas provincias, en los tribunales, en las escuelas, academias, y en los asuntos de comercio (Costa 1827: 1).

Sin embargo, Costa relata que había una excepción, pues en el dominio eclesiástico se permitía el uso del catalán por motivos pragmáticos: «Para la esplicacion de la doctrina cristiana, pláticas y demas pertenecientes á lo espiritual, se fue de opinion conservar el catalan, para la comprension de toda la demas gente» (Costa 1827: 1). Esta medida evidencia, por una parte, el escaso conocimiento general del castellano y, por otra, el deseo de que el pueblo llano se catequizara.

Hay que destacar, además, una de las caracterizaciones que se ofrece del catalán en una de las citas que se acaba de presentar. Al referirse a las vedas que impidieron la producción oral y escrita en esta lengua, Costa puntualiza que «cesó desde luego de escribirse é imprimirse en idioma catalan degenerado en dialecto» (1827: I). Esta acepción de la voz *dialecto* no se encuentra registrada en las ediciones decimonónicas del diccionario académico, que equiparaban los términos *idioma* y *dialecto* (Lleal 2015: 28) —hasta la edición de 1884—; en este sentido, el *Diccionario de la lengua castellana* de la Real Academia Española definía respectivamente estas voces del siguiente modo: «lengua de cualquiera nación» (*DRAE* 1822, s. v. *idioma*) e «idioma, propiedad de cada lengua en sus voces, explicación y pronunciación» (*DRAE* 1822, s. v. *dialecto*).<sup>71</sup> En cambio, en el *DRAE* 1884 se define *dialecto* como «Lenguaje que, sin ser realmente diverso de otro ú otros, difiere de ellos en algunos accidentes analógicos y sintácticos, y con especialidad en lo que atañe á los sonidos» y «Cada uno de los lenguajes particulares de esta índole que se hablan en determinados territorios de una nación, á diferencia de la lengua general, oficial y literaria del mismo país» (*DRAE* 1884, s. v. *dialecto*). La concepción de dialecto de Costa, que contrasta con la ofrecida por la Academia hasta 1884, parece usarse en ese sentido en la época y entraña una tipificación que no es de extrañar si se atiende a las vicisitudes lingüísticas que se han ido exponiendo acerca del panorama lingüístico, en el que el catalán había perdido representación en el espacio público; estas etiquetas, por tanto, son términos de la lingüística tradicional que pueden

---

<sup>71</sup> En la edición de 1832 se modifica la definición: «Lenguaje que tiene con otro ú otros un origen comun, aunque se diferencie en las desinencias ó en otras circunstancias de sintaxis, pronunciación &c.» (*DRAE* 1832, s. v. *dialecto*).

tener muchos usos en épocas anteriores a la formación de la dialectología como disciplina científica.<sup>72</sup>

Ante la creciente demanda social del castellano y por ser requerido cada vez más en unos determinados intercambios comunicativos, Costa considera «indispensable y de toda necesidad» (1827: 1) su aprendizaje y alega que para cumplir con este fin resultaban de gran utilidad las gramáticas y la interacción con castellanohablantes. Pese a ello, el autor pone énfasis en las dificultades que conlleva el manejo del vocabulario, obstáculo que se acentúa en algunas zonas de Cataluña donde el empleo del castellano no era frecuente:

Con todo muchas veces se halla uno en el apuro de no ocurrirle término castellano, para lo que se quiere expresar. ¿Y si en estos apuros se hallan las personas que han puesto todo cuidado en estudiar y frecuentar con las gentes que lo hablan? ¿En cuantos mas embarazos no se hallarán aquellos pueblos apartados de las capitales y ciudades en donde no se oye una palabra en castellano? (Costa 1827: 1-2).

Como se dará a conocer más adelante, esta preocupación lleva a Costa a ofrecer al alumnado una nomenclatura bilingüe en catalán y castellano con las voces más frecuentes en ambas lenguas (*vid.* § 2.1.2.2). El fragmento anterior de Costa guarda bastantes similitudes con el panorama que Esteve, Belvitges y Juglá (1803-1805) trazan en el prólogo del *Diccionario catalan-castellano-latino* (1803: V):

Aun los catalanes que han puesto cuidado en aprender el Castellano, y han adquirido alguna facilidad en hablarle o escribirle, se hallan muchas veces en el apuro de no ocurrirles voz ó frase castellana, para lo que quieren expresar; y por lo mismo que son tantas las comunes á ambos idiomas, se hallan tambien á cada paso perplexos é inciertos de si la palabra que se les ofrece es ó no castellana, ó de si lo es en el sentido en que la quieren usar.

El autor también se muestra tajante ante el uso del catalán como lengua vehicular en las aulas, posicionándose sin ambages a favor de una enseñanza íntegra en castellano, tal y como dictaba la legislación vigente: «Si en algunas escuelas no se enseñase el catalan sino que siguieran el idioma castellano conforme está prevenido, no experimentarían los jóvenes y demas gente la falta que les hace el no haber estudiado la lengua castellana (Costa 1827: 2). En este sentido, Brumme y Schmid (2018: 178) señalan que la postura de Costa era favorable a la unificación lingüística en favor del castellano. Por este motivo, se consideraba crucial que los estudiantes de Cataluña conocieran esta lengua, aunque ello comportara algunas dificultades al principio:

---

<sup>72</sup> Es una tarea pendiente y necesaria abordar las etiquetas *lingua* y *dialecto* en la producción escrita decimonónica española con el fin de delimitar la extensión y las implicaciones ideológicas de cada término, así como su evolución a lo largo del siglo. Recientemente, Van Rooy (2020) ha tratado estas cuestiones desde una perspectiva diacrónica y europea.

Costa sabía muy bien lo que significaba aprender una lengua extranjera en Cataluña: en vez de dos lenguas (por ejemplo, castellano y latín o castellano y francés), los alumnos tenían que asimilar tres idiomas (catalán, castellano y la lengua extranjera). Sin embargo, esta conciencia no implica que reivindicase el catalán para la enseñanza (Brumme y Schmid 2018: 178-179).

Costa considera que la enseñanza únicamente en catalán dificultaba el aprendizaje de otras lenguas, como el latín, puesto que dependía en gran medida de los conocimientos gramaticales y léxicos castellanos. No hay que olvidar que desde la segunda mitad del siglo XVIII el castellano empezó a ocupar funciones en las que hasta el momento había predominado dicha lengua clásica, entre las que se encuentra la enseñanza. Se había defendido la supresión de la enseñanza *en* latín, pero no la *del* latín, por lo que esta lengua se siguió estudiando —principalmente en estadios educativos superiores, como en la segunda enseñanza (Pedrazuela 2011)— y se continuaron publicando obras destinadas a su enseñanza, que solían partir de los conocimientos gramaticales y lingüísticos del castellano.

El plan inicial de Costa se había centrado en la elaboración de una obra de cariz práctico, poniendo el foco en la destreza oral, compuesta por «algunas lecciones prácticas de la lengua castellana, que con esplicacion de la catalana pudiesen conducir á hacer hablar en breve tiempo al discípulo» (Costa 1827: 2). Sin embargo, el autor pone de relieve la dificultad que entrañaba esta labor, que aún no se había llevado a cabo hasta el momento. Por este motivo, acabó publicando una síntesis gramatical, dotada de un amplio repertorio léxico para que los jóvenes pudiesen encontrar agrupados en una misma obra contenidos gramaticales y léxicos. Así se evitaba la compra de un diccionario, que suponía un gasto muchas veces inasumible para algunos alumnos, como justifica el autor: «aunque estos mismos nombres se hallan con mas estension en los diccionarios no todos tienen caudal para comprarlos» (Costa 1827: 2).

Por último, en la introducción al *Suplemento*, esto es, la segunda parte de la obra, Costa incide en tres puntos. En primer lugar, expone su fórmula para el aprendizaje de una lengua, que consiste en la unión de la «conjugación de los verbos» y de «tener en la memoria las voces mas usuales en la conversacion» (Costa 1827: 107). De hecho, esta idea ya se encuentra consignada en el prólogo. En segundo lugar, siguiendo la importancia que manifiesta el autor por el dominio del léxico, se justifica la incorporación de una nomenclatura bilingüe en catalán y en castellano para que los alumnos se familiarizaran con el vocabulario de esta última lengua (Costa 1827: 107). En tercer lugar, al hilo de la presencia de voces catalanas en este vocabulario, se evidencia la diversificación dialectal del léxico catalán, hecho que enmarañó la confección de la parte catalana del repertorio, como expone el propio Costa (1827: 207):

[...] en el dialecto catalán, casi cada corregimiento ó pueblo ha introducido nuevos términos á su modo de hablar; de aquí es que esta mudanza hace muy difícil en que se pueda acertar el verdadero término catalán, como también en que se cometan algunas faltas en la escritura, todo lo cual el Lector disimulará en este compendio.

Este proceso de dialectalización del catalán fue, según Ferrando y Nicolás (2005: 295), uno de los resultados que había comportado la política lingüística en pro del castellano. Los dos planos lingüísticos en los que se evidenció con mayor claridad fueron el fonético y el léxico, como sostiene Gimeno Ugalde (2010: 93):

Como consecuencia de esta situación diglósica, las diferentes áreas dialectales tendieron a reflejar sus hábitos fonéticos particulares en la grafía; este proceso se acentuó especialmente en el léxico, si bien no logró impedir la comunicación entre los diversos territorios del dominio catalán ni la fragmentación completa de la lengua.

La diversificación léxica del catalán es un aspecto que también mencionan otros autores en sus prólogos —*vid.* Luis Bordas (§ 2.2.2.1) y de Luis Durán (§ 2.10.2.1)—.

Se puede concluir que en los tres paratextos de la obra se hacen patentes las ideas principales acerca de la enseñanza del castellano del autor: la apuesta por la enseñanza íntegra *en y del* castellano y la equiparación del conocimiento de las reglas de la gramática con el manejo práctico del léxico para un correcto manejo en las interacciones orales, aunque se reconoce que este último aspecto podía constituir un escollo para el alumnado catalán.

### 2.1.2.2 Estructura y contenidos

El *Compendio de gramática castellana* de Costa se compone de dos partes: una primera, cuyo objetivo era conocer las reglas gramaticales y la conjugación de todos los verbos en español, uno de los pilares necesarios para aprender la lengua para este autor. La segunda es el *Suplemento*, dedicado al segundo dominio del vocabulario, aspecto que se encuentra en una nomenclatura que abarca distintos campos semánticos. Asimismo, le sigue una selección miscelánea en la que se encuentran ejemplos de distintos tipos de textos que pretendían servir de modelo para mantener el decoro en la sociedad.

La primera parte integra 26 lecciones que abordan las distintas partes de la oración —la llamada *analogía*— y, de forma breve, las claves de la sintaxis y ortografía castellanas, divididas del siguiente modo:



LECCIÓN	CONTENIDO
I	De las partes de la oracion, de los números, de los géneros
II	De los artículos
III	Del nombre substantivo
IV	Del nombre propio, del género de los nombres
V	Del nombre adjetivo, observaciones sobre algunos adjetivos, declinación de los nombres adjetivos
VI	De los nombres numerales cardinales, de los nombres ordinales, de los nombres romanos, de otras especies de nombres
VII	Del pronombre
VIII	De los pronombres posesivos
IX	De los pronombres demostrativos
X	De los pronombres relativos
XI	De los pronombres indefinidos
XII	Del verbo, de los modos del verbo, de los tiempos del verbo, de las conjugaciones, del nominativo ó sujeto del verbo, del régimen del verbo
XIII	Conjugacion de los verbos auxiliares, tabla de las terminaciones de las tres conjugaciones regulares
XIV	De los verbos regulares, conjugacion negativa, conjugacion interrogativa, conjugacion interrogativa con negacion
XV	De los verbos pronominales, conjugacion pronominal con negacion, conjugacion pronominal con interrogación, conjugacion pronominal informativa con títulos, conjugacion pronominal afirmativa
XVI	De los tiempos pasivos, conjugacion de los tiempos con <i>de</i> , de los verbos impersonales
XVII	De los verbos irregulares en <i>er</i>
XVIII	De los verbos irregulares en <i>ar</i>
XIX	De los verbos irregulares en <i>ir</i> , tabla de los verbos irregulares
XX	Conjugacion de los verbos con los relativos, del participio, lista de los participios irregulares y de los que tienen dos participios
XXI	De los adverbios
XXII	De las preposiciones
XXIII	De las conjugaciones
XXIV	De las interjecciones
XXV	De la Sintaxis
XXVI	De la Ortografía

Tabla 8. Lecciones gramaticales que forman parte del *Compendio* (1827) de Costa

Además, la primera parte concluye con una breve lista con palabras sinónimas que podían causar dificultad en español, extraídas del *Examen de la posibilidad de fijar la significación de los sinónimos de la lengua castellana* (1789) de José López de la Huerta,<sup>73</sup> obra de influencia francesa en la que se

<sup>73</sup> José López de la Huerta (1743-1809), además de desempeñar cargos oficiales en el extranjero, especialmente como secretario de distintas embajadas —como en Londres, en Viena o en Suecia—, destacó por su dedicación a la sinonimia. En 1789 publicó *Examen de la posibilidad de fijar la significación de los sinónimos de la lengua castellana* que cuenta con distintas ediciones (1799, 1807, 1811) (González Corrales 2023a). Acerca del autor y la temática de la obra,

recopilan voces que aparentemente tienen el mismo significado pero que presentan distintos matices o que no pueden usarse en los mismos contextos.<sup>74</sup>

La primera lección comienza sentenciando la importancia que Costa confiere al conocimiento del castellano por parte de los jóvenes, motivo por el cual confeccionó el *Compendio*. En palabras del autor (1827: 3):

El conocimiento de la lengua castellana es la base principal de la buena educación é instruccion de la juventud, útil para cualquiera carrera, y adorno de la demas gente, de modo que es hoy de toda necesidad para los catalanes [...] Así pues, los que quieran emprender alguna facultad ó ciencia, si no se valen de lo necesario, notarán muy pronto la falta que les hace el no haber estudiado primeramente los principios de su lengua para llevar á cabo su designio. Siendo pues la gramática un arte, es necesario que los que se dediquen a ella se enteren de los términos mas principales de que usan los gramáticos.

Su concepción de la gramática castellana sigue la tradición occidental establecida, formulada en relación con la corrección normativa y lingüística (Calero Vaquera 1986: 29; García Aranda 2011: 465), como se observa en la definición de *gramática* que se propone: «La gramática es el arte de bien hablar y escribir correctamente» (1827: 3). Además, la dependencia de la tradición también se manifiesta en la división cuatripartita de las partes de la gramática: la analogía, la sintaxis, la ortografía y la prosodia. Cabe recordar que esta clasificación se difundió mediante la *GRAE* en su cuarta edición y sirvió como modelo para muchas gramáticas publicadas en ese momento (Calero Vaquera 1986: 40). En el *Compendio*, Costa trata extensamente la analogía —aspectos relativos a la morfología de la lengua—, a la que dedica 24 lecciones, dejando solamente una unidad a la sintaxis, otra a la ortografía y sin representación alguna a la prosodia, como ya sucedía en la *Gramática* académica.

Las partes en las que divide la oración tampoco se alejan de la tradición gramatical de mayor calado, pues distingue entre *artículo, nombre, pronombre, verbo, participio, adverbio, preposición, conjunción e interjección*, sistema de concepción latina y que más adelante adoptaría la *GRAE* de 1854 (Calero Vaquera 1986: 56). En cada una de las lecciones en que se presentan los contenidos de las clases de palabras Costa sigue un método que contaba con una larga tradición: «tras la presentación de las definiciones y las clasificaciones gramaticales, se reproducen numerosos ejemplos y

---

Martínez del Castillo (2000: 7) enfatiza que «de cabe el honor de ser el primer autor que se ocupa de publicar en España una relación completa de palabras que comportan la misma significación entre sí».

<sup>74</sup> En palabras del autor (1799: V-VI) en el prólogo de la segunda edición, el propósito de la obra era «fixar la exacta y peculiar significación de cada una de aquellas voces, que el uso, y aun la autoridad, han aplicado hasta ahora á las mismas ideas, pero que, examinadas con todo rigor, explican la idea común, ó con diferentes relaciones, ó descubriendo en ella otras ideas accesorias que la modifican, de modo que, si no varían siempre el riguroso sentido, á lo menos dan diferente energía y exactitud á la frase, y por consiguiente no se pueden usar indistintamente una por otra con igual propiedad en todos los casos».

observaciones acerca de sus empleos en español» (García Aranda 2011: 465). Las definiciones proporcionadas por Costa sobre las partes de la oración se encuadran en el marco teórico de la docta corporación comprendido en la *Gramática de la lengua castellana* de 1771 (García Aranda 2011: 466). La adopción de la doctrina gramatical académica no constituía una excepción, sino que, como demuestra García Folgado (2013: 86), fue un lugar común —aunque no el único— al que recurrió una corriente de autores de gramáticas escolares destinadas a las primeras letras que se publicaron entre 1780 y 1813. Esta investigadora también recalca que, pese a que el modelo gramatical académico era la base de estas gramáticas, los artífices de los textos destinados a las escuelas se centraban en «resumir y adaptar la obra académica a las posibilidades cognitivas de sus alumnos» (García Folgado 2013: 86). De esta forma, era frecuente que se simplificaran las definiciones, las clasificaciones, las exposiciones y los ejemplos de la *GRAE* con un fin pedagógico.

Como ya se ha indicado, los contenidos abarcados hasta la lección XXIV se incluían en la analogía, si bien en alguna ocasión se hacía referencia a algún contenido sintáctico. En la lección XXV se atiende de forma concisa a otra de las cuatro partes de la gramática, la sintaxis, también próxima a la doctrina gramatical de *GRAE* 1771. En la lección XXVI, Costa se ocupa de la ortografía, otra de las partes de la gramática. Para ello, utiliza como modelo la octava edición de la *Ortografía de la lengua castellana* (1815) de la Academia, si bien no explicita esta fuente.

A modo de adición a la primera parte, Costa inserta unos *Sinónimos de la obra de Huerta* (págs. 94-106), procedentes del *Examen de la posibilidad de fijar la significación de los sinónimos de la lengua castellana* (1789) de José López de la Huerta, pero este apartado solamente aparece en la primera edición del *Compendio*. De esta obra, Costa selecciona un total de 27 pares y tríos de voces que podían parecer sinónimas en castellano: *abajo-debajo, aquí-acá, acabar-concluir, donde-adonde, alguien-alguno, corregir-enmendar, despacio-poco á poco, despues-luego, diferente-distinto-diverso, encima-sobre, dar-entregar, error-yerro, esposo-marido, extranjero-forastero, grandeza-magnitud-tamaño, ir-estar (compuestos de), nadie-ninguno, puesto-sitio-parage, para-por, porque-pues, romper-quebrar, ser-estar, servir para-servir de, sensacion-sentimiento, en un tiempo-á un tiempo, victoria-vencimiento y á-en*. Se desconoce bajo qué criterios se produjo esta elección. Hay que advertir que no todos los pares que Costa inserta se encuentran en las diferentes ediciones de la obra de Huerta; este es el caso de *ir-estar, ser-estar, sensacion-sentimiento, en un tiempo-á un tiempo y á-en*, posiblemente incluidas porque son unidades que presentan diferencias significativas entre el castellano y el catalán y que, por tanto, los catalanohablantes podían encontrar dificultades en distinguir ciertos usos, significados o matices.

Así, en esta sección se reproducen dos pares especialmente útiles para los catalanohablantes, por las complejidades que entrañaba el uso de las preposiciones *para* y *por* y *a* y *en*. Como indica Sinner (2004: 258), el uso de las preposiciones es un aspecto especialmente complejo entre los hablantes de dos lenguas, máxime si están en contacto y son «genéticamente parecidas». A este respecto, este investigador añade: «el uso particular de las preposiciones en el castellano hablado en las zonas catalanas o por catalanohablantes (preposiciones suprimidas o añadidas, confusiones de terminadas preposiciones) podría deberse al hecho de que las oposiciones de las preposiciones sean distintas en catalán y en castellano» (Sinner 2004: 257). En el caso de la confusión entre *para* y *por*, se debe a que en las preposiciones catalanas *per* —‘por’, para expresar causa— y *per a* —‘para’, para expresar finalidad— existe una tendencia en la lengua oral a eliminar la *a* de esta última locución preposicional. Por este motivo, como aclara Seib (2001: 81-82): «la oposición catalana (*per-per a*) ya no puede servir de referente para distinguir las preposiciones *por* y *para* del castellano. En otras palabras, la confusión de las preposiciones dentro del catalán se traslade (*sic*) al español».

Costa (1827: 103) advierte lo siguiente acerca de los valores causales y finales de ambas preposiciones:

#### PARA, POR.

Cuando se emplean para explicar la razón ó motivo de alguna acción, son sinónimos, por ejemplo: procuró cortar la conversación *para* no exponerse, ó *por* no exponerse á decir más de lo que quiera. Pero yo hallo entre ellas esta diferencia: con la preposición *para* se explica más directamente el poder ó la influencia del motivo ó de la acción en el efecto; con la preposición *por*, se explica más directamente la intención, ó el objeto con que se ejecuta la acción. Y si aquella se explica con más propiedad cuando se supone suficiencia en la acción ó seguridad de su efecto, y esta cuando se supone probabilidad ó posibilidad de su logro. Muevo los pies *para* andar mucho *por* ver si puedo dormir mejor. Salgo de casa *para* ir al prado, en donde me pasearé un poco *por* disipar la melancolía.

En lo que concierne al par de preposiciones *a* y *en* —como ya se ha expuesto, no consta en ninguna de las ediciones de la obra de Huerta— con un sentido locativo, sufre, en palabras de Blas Arroyo (2004: 1074), una «reordenación de sus usos» entre los catalanohablantes cuando se usan en castellano. Ello sucede porque, a diferencia del castellano, en que la elección de una u otra preposición depende de si se expresa movimiento (*a*) o reposo y contexto estático (*en*), en catalán esta diferenciación no es evidente, puesto que los límites de significado entre ambas preposiciones no son tan claros (Sinner 2004: 258). Su empleo en esta lengua puede delimitarse por el contexto oracional en el que se integra la preposición. Así, Jordana (1968: 98) establece que en catalán suele optarse por *a* ante nombres propios, artículos definidos y adjetivos interrogativos, mientras que los adjetivos demostrativos y los indefinidos *un* y *algun* suelen

acompañar a la preposición *en*. Además, la preposición *a* en catalán también puede introducir un complemento locativo estático (Szigetvári 1994: 1), motivo por el que algunos catalanes lo trasladan al castellano. En la obra de Costa se hace referencia a esta distinción, delimitando el uso de una y otra preposición:

Á, EN.

Hay tambien quien confunde estas preposiciones usando indistintamente de la una y de la otra, pero si se hace atencion muy pronto está conocido el uso que se debe hacer de ellas. Pues se dirá voy á Vich, vivo en Barcelona; y no voy en Vich, vivo á Barcelona; lo mismo en los sobrescritos. Á don N. Á Mataró; y no en Mataró, porque la preposicion á denota á quien, á que parte va, ó se dirige alguna persona ó cosa; tambien manifiesta el lugar y tiempo en que sucede alguna cosa, cayó á la puerta, vendré á las diez. En indica el tiempo y lugar en que se está, se hace, ó sucede alguna cosa, como: estamos en el verano, en el invierno, en el mes de diciembre, está en casa, vive en Madrid, &c. (Costa 1827: 106).

En definitiva, la primera parte del *Compendio de gramática castellana* de Jaime Costa estaba concebida con el objetivo de proporcionar nociones básicas sobre la gramática de la lengua castellana, como las partes de la oración y sus clasificaciones, con un lugar preferente para la conjugación de los tiempos verbales. Los contenidos gramaticales incluidos reflejan una dependencia con respecto al modelo académico en la analogía, la sintaxis y la ortografía. La única innovación destacable es la incorporación de las voces sinónimas de Huerta, que adapta al perfil lingüístico catalán añadiendo algunos pares ausentes en la obra original.

La segunda parte de la obra se presenta como un *Suplemento*, cuyo núcleo principal es una nomenclatura formada por los adjetivos, los verbos y los nombres más usuales en castellano con su equivalencia en catalán, a la que siguen ejemplos de textos pertenecientes a distintas tipologías textuales. Las nomenclaturas son repertorios léxicos que han sido empleados en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras desde el siglo XV y que pertenecen a una parcela menor de la lexicografía (Ayala 1992a, 1992b; García Aranda 2006, 2008; Alvar 2013a). Se caracterizan por presentar el léxico equivalente entre dos o más lenguas sin definiciones y sin marcas, organizado por ámbitos temáticos y adaptado al nivel que se pretende alcanzar, dado que tenían un propósito didáctico. Además, era frecuente su incorporación en otras obras, por lo que no se publicaban en formatos independientes. Es por este último aspecto por el que generalmente no han despertado el interés de un gran número de investigaciones,<sup>75</sup> como indica Ayala (1992a: 439):

---

<sup>75</sup> Pese a esto, se cuenta con los distintos trabajos metateóricos de Ayala (1992a, 1992b), de García Aranda (2004, 2006, 2008, 2012), que se ocupan de distintas nomenclaturas hispanolatinas, y un monográfico de Alvar titulado *Las nomenclaturas del español. Siglos XV-XIX* (2013a).

Para los estudios de la historia de la gramática, las nomenclaturas no dejan de ser un elemento secundario y sin interés de la gramática. Para la lexicografía ha sucedido otro tanto: se han tratado como un elemento de los manuales de gramática.

Conocer esta tradición lexicográfica permite notar los cambios que Costa introduce en su nomenclatura respecto a lo que era corriente. La modificación más evidente es la división de los contenidos léxicos en adjetivo, verbo y nombre. Como se ha señalado, las voces incluidas en las nomenclaturas solían ordenarse por ámbitos de designación, sin embargo en la de Costa ello solamente sucede en los nombres, ya que los adjetivos y los verbos se disponen bajo un criterio alfabético. Esta división tripartita se documenta en el *Arte de hablar bien francés* (1781) de Chantreau, obra que, como se dilucidará más adelante, sirvió como fuente para Costa en distintos aspectos. En relación con el número de voces incluidas en la nomenclatura, Alvar (2013a: 481) indica que «no es muy abundante». Por lo demás, la novedad principal es la combinación de las lenguas involucradas, como mantiene Alvar (2013a: 482): «el interés de esta nomenclatura [...] radica en haber emparejado el catalán y el español, lo que [...] es poco frecuente en la historia de nuestros diccionarios».

La primera de las secciones de la nomenclatura es la lista de los adjetivos más usuales, que incluye un total de 108 adjetivos. La estructura de cada entrada de la relación léxica está compuesta por un lema catalán y una equivalencia castellana, colocados en columnas paralelas —el catalán en la primera y el castellano en la segunda—. Sin embargo, como se aprecia en la figura 3, la lista se ordena alfabéticamente según las voces castellanas; esta disposición, repetida también en la sección de verbos, dificultaba sin duda la consulta de ciertas equivalencias entre el catalán y el castellano, máxime en aquellas palabras que no son parecidas en ambas lenguas. En ambos idiomas se presenta la forma femenina del adjetivo —en el caso de haberla— indicándolo con una *a*, hecho poco frecuente en este tipo de listas léxicas (Alvar 2013a: 479). De forma puntual, en nota a pie de página, se indica algún comentario sobre la construcción del femenino que presenta alguna variación en catalán o en castellano, como el caso de *Groc. a. - Amarillo*, para la que se indica «en el femenino será groga, mudando la c final en g» (Costa 1827: 108, n. 2).

## ADJETIVOS.

Catalan.		Castellano.		Catalan.		Castellano.	
Masculº	Femenº	Masculº	Femenº	Masculº	Femenº	Masculº	Femenº
<i>Afable.</i>		Afable. (1)		<i>Cego.</i>	<i>Cega.</i>	Ciego.	Ciega.
<i>Agil.</i>		Agil.		<i>Cobart.</i>	<i>a.</i>	Cobarde.	
<i>Agre.</i>		Agrio.	Agria.	<i>Coix.</i>	<i>a.</i>	Cojo.	<i>a.</i>
<i>Alegre.</i>		Alegre.		<i>Constant.</i>		Constante.	
<i>Altaner.</i>	<i>Altan?</i>	Altanero.	<i>a.</i>	<i>Content.</i>	<i>a.</i>	Contento.	<i>a.</i>
<i>Altiu.</i>	<i>Altiua.</i>	Altivo.	<i>a.</i>	<i>Jeperut.</i>	<i>a.</i>	Corcovado.	<i>a.</i>
<i>Alt.</i>	<i>a.</i>	Alto.	<i>a.</i>	<i>Cortes.</i>		Cortés.	
<i>Groc.</i>	(2) <i>a.</i>	Amarillo.	<i>a.</i>	<i>Calpable.</i>		Culpable.	
<i>Groguenc.</i>	<i>a.</i>	Amarillento.	<i>a.</i>	<i>Débil.</i>		Débil.	
<i>Amarc.</i>	<i>a.</i>	Amargo.	<i>a.</i>	<i>Prim.</i>	<i>a.</i>	Delgado.	<i>a.</i>
<i>Amic.</i>	<i>a.</i>	Amigo.	<i>a.</i>	<i>Dret.</i>	<i>a.</i>	Derecho.	<i>a.</i>
<i>Ampla.</i>	<i>a.</i>	Ancho.	<i>a.</i>	<i>Destre.</i>	<i>a.</i>	Diestro.	<i>a.</i>
<i>Estrei.</i>	<i>a.</i>	Angosto.	<i>a.</i>	<i>Dificil.</i>		Difícil.	
<i>Antic.</i>	<i>a.</i>	Antiguo.	<i>a.</i>	<i>Dócil.</i>		Dócil.	
<i>Astut.</i>	<i>a.</i>	Astuto.	<i>a.</i>	<i>Economic.</i>	<i>a.</i>	Económico.	<i>a.</i>
<i>Atrevit.</i>	(3) <i>a.</i>	Atrevido.	<i>a.</i>	<i>Bermell.</i>	<i>a.</i>	Encarnado.	<i>a.</i>
<i>Avar.</i>	<i>a.</i>	Avaro.	<i>a.</i>	<i>Enemic.</i>	<i>a.</i>	Enemigo.	<i>a.</i>
<i>Blau.</i>	<i>a.</i>	Azul.		<i>Malalt.</i>	<i>a.</i>	Enfermo.	

Figura 4. Muestra de los adjetivos en la nomenclatura de Costa (1827: 108)

La segunda de las secciones es la relación de los verbos más usuales, que recoge 315 verbos agrupados por conjugaciones, distribuidas así: primera conjugación (247 verbos), segunda conjugación (18 verbos), tercera conjugación (17 verbos), además de una clasificación de los verbos pronominales (33 verbos). Costa indica que el motivo por el que recoge un número menor de verbos de la segunda y tercera conjugaciones es porque, debido a su irregularidad, los había incluido en las lecciones de verbos irregulares de la primera parte de la obra. La estructura de las entradas es idéntica a la de los adjetivos, como se percibe en la figura 4, ya que en la primera columna aparece el lema catalán en cursiva y en la segunda columna, la equivalencia castellana en redonda:

### Verbos pronominales.

<i>Ajocarse.</i>	Agacharse.	<i>Fastiguejarse.</i>	Fastidiarse.
<i>Alabarse.</i>	Alabarse.	<i>Afartarse.</i>	Hartarse.
<i>Aplacarse.</i>	Aplacarse.	<i>Inflarse.</i>	Hincharse.
<i>Aplicarse.</i>	Aplicarse.	<i>Injuriarse.</i>	Injuriarse.
<i>Arnarse.</i>	Apolillarse.	<i>Alsarse.</i>	Levantarse.
<i>Apoyarse.</i>	Apoyarse.	<i>Marxar.</i>	Marcharse.
<i>Allunyarse.</i>	Alejarse.	<i>Mudarse.</i>	Mudarse.
<i>Allotjarse.</i>	Alojarse.	<i>Olvidarse.</i>	Olvidarse.
<i>Agenollarse.</i>	Arrodillarse.	<i>Ordenarse.</i>	Ordenarse.
<i>Ausentarse.</i>	Ausentarse.	<i>Pentinarse.</i>	Peinarse.
<i>Arruinarse.</i>	Arruinarse.	<i>Postrarse.</i>	Postrarse.
<i>Cansarse.</i>	Cansarse.	<i>Purgarse.</i>	Purgarse.
<i>Calzarse.</i>	Calzarse.	<i>Quexarse.</i>	Quejarse.
<i>Casarse.</i>	Casarse.	<i>Retirarse.</i>	Retirarse.
<i>Despullarse.</i>	Desnudarse.	<i>Recrearse.</i>	Recrearse.
<i>Emborratxarse.</i>	Emborracharse.	<i>Senyarse.</i>	Santiguarse.
<i>Enujarse.</i>	Enojarse.		

Figura 3. Muestra de los verbos en la nomenclatura de Costa (1827: 112)

La tercera de las secciones incluye 2165 voces distribuidas en ámbitos temáticos. Como prueba García Aranda (2011: 477-483), la fuente que Costa toma como referencia en la nomenclatura de sustantivos tanto para la ordenación de los ámbitos designativos como para la selección de las

voces incluidas en cada epígrafe es la «Recopilación de las voces más usuales para empezar a hablar en francés», que se encuentra en el *Arte de hablar bien francés o gramática completa* (1781) de Pierre Nicolas Chantreau.<sup>76</sup> Según esta investigadora (García Aranda 2011: 483), Costa realizó una tarea de adaptación «para que resultase práctico, útil y cercano a los lectores catalanes». A este respecto, Alvar (2013a: 482) resume las principales modificaciones que emprende el autor:

Aunque la secuencia de la presentación es la misma, mantiene con la del profesor francés alguna diferencia, pues ordena los adjetivos y los verbos alfabéticamente, y estos, además, por conjugaciones, cosas que no hacía aquel, quien los repartía en varios epígrafes, de acuerdo con su significación.

Las materias que Costa incluye, procedentes de la nomenclatura de Chantreau, figuran en la tabla 9, junto al número de voces de cada ámbito:

ÁMBITOS DESIGNATIVOS	NÚMERO DE VOCES EN CADA ÁMBITO
De Dios	42
De la Iglesia	80
Dignidades Eclesiásticas	34
De las estaciones y fiestas	34
Los elementos	5
Los Astros	23
Del Tiempo	24
Días de la Semana	7
Meses del Año	12
Individuos de ambos sexos	20
Del cuerpo Humano	88
Cosas pertenecientes al Cuerpo	13
Acciones Naturales	17
Los cinco Sentidos	5
Cosas pertenecientes á los sentidos	5
Defectos y enfermedades del Cuerpo	51
Vestidos para hombres y mugeres	60
Paños y Telas	27
De la mesa con comida	113
Del parentesco	66
Dignidades	35
Oficiales de Justicia	14
Militares	58
De las armas	33
De la fortificación	21
Reinos y Estados	40
Nombres de Naciones	31
Capitales de Europa con el nombre de las ciudades de	29

<sup>76</sup> Pierre Nicolas Chantreau (1741-1808) fue un historiador y un gramático de procedencia francesa, conocido por su *Arte de hablar bien francés* (1781). Según Alvar (2013a: 360), es «una de las gramáticas francesas para españoles más conocidas, y con mayor número de ediciones». Chantreau pasó una gran parte de su vida en territorio español, ya que fue profesor en la Escuela Militar de Ávila.



donde lo son	
De una Ciudad	31
Del Teatro	9
De una Casa	55
Muebles de una Casa	46
Muebles de Cocina	27
De la Escuela	36
Empleos de una Casa	13
Nombres de Pila mas usuales	103
Del Campo y Agricultura	95
Hortalizas y otras Yerbas	82
De las Flores	29
De las Frutas	29
Árboles Frutales	15
Árboles y Arbolillos	30
Cosas pertenecientes á la Fruta	10
Del Mar, y Navíos	23
Viage y Camino	8
El Caballo con sus jaeces	30
Pesos y medidas	13
Medidas de estension	8
Monedas	9
Diversiones y Juegos	15
Ejercicios ó Diverticiones	6
Instrumentos de Música	18
De los Animales	60
Cosas pertenecientes á las bestias	16
De las Aves	77
Insectos	44
De algunos Pescados	35
Ciencias y Artes	36
Diferentes Oficios	51
Herramientas	17
Virtudes y Vicios	68
Personas Viciosas	21
Voces y gritos de los animales	13
Total	2165

Tabla 9. Ámbitos designativos comprendidos en la sección de nombres de la nomenclatura de Costa

En un nivel microestructural, los artículos lexicográficos son sencillos, pues solamente se presentan las equivalencias de las voces catalanas y castellanas, sin la presencia de definiciones, marcas, abreviaturas o ejemplos de uso. Según García Aranda (2011: 469), las dos estructuras más frecuentes que solían adoptar los artículos lexicográficos eran, en primer lugar, una voz catalana seguida de un equivalente español —*vid.* figura 5— y, en segundo lugar, una o varias voces catalanas seguidas de uno o varios equivalentes españoles —*vid.* figura 6—.

De una Casa.

<i>Una casa.</i>	Una casa.	<i>Las teulas.</i>	Las tejas.
<i>Un palacio.</i>	Un palacio.	<i>El sostre.</i>	El techo, <i>techo.</i>
<i>Una casa de camp.</i>	Una casa de campo.	<i>El terrat.</i>	La azotea, <i>terrazo.</i>
<i>La paret.</i>	La pared.	<i>Una gotera.</i>	Una gotera.
<i>El portal.</i>	El portal.	<i>Un pis.</i>	Un piso.
<i>El pati.</i>	El patio.	<i>Una habitació.</i>	Una habitación.
<i>El corral.</i>	El corral.	<i>Devant quarto.</i>	Antecámara.
<i>L'estable.</i>	Caballeriza.	<i>Un quarto.</i>	Un cuarto.
<i>L'escala.</i>	La escalera.	<i>Una sala.</i>	Una sala.
<i>Los graons.</i>	Los escalones.	<i>Un menjador.</i>	Un comedor.
		<i>L'arcova.</i>	La alcoba.

Figura 5. Muestra del ámbito designativo *De una casa* (Costa 1827: 128)

Del Campo y Agricultura.

<i>Una vila.</i>	Una villa.	<i>Un camí trassat.</i>	Un camino trillado
<i>Un lloch.</i>	Un lugar.	<i>Un camí real.</i>	Un camino real.
<i>Un llogarret.</i>	Una aldea.	<i>Una arboleda.</i>	Una arboleda.
<i>Un hostal.</i>	Una venta.	<i>Un hermót.</i>	Un herial, hier-
<i>Un pagés.</i>	Un labrador.	<i>Una resclosa.</i>	Un dique. (mo.)
<i>L'arada.</i>	El arado.	<i>Una montanya.</i>	Un monte.
<i>Un solc.</i>	Un surco.	<i>Montanyós.</i>	Montañoso.
<i>Una montanya.</i>	Una montaña.	<i>Montanyas.</i>	Montañas.
<i>Una plana.</i>	Una llanura.	<i>Una montada, pu-</i>	Una subida.
<i>Un estany.</i>	Una laguna.	<i>Un prat. (jada.)</i>	Un prado.
<i>Una vall.</i>	Un valle.	<i>Un parch.</i>	Un parque.
<i>Una cova.</i>	Una cueva.	<i>Llenya tallada.</i>	Leña cortada.
<i>Un prat.</i>	Un prado.	<i>Una penya, roca.</i>	Una peña ó roca.
<i>Aygua.</i>	Agua.	<i>Un caminet.</i>	Un sendero.
<i>Aygua embassa-</i>	Agua represada.	<i>El cim.</i>	La cumbre.
<i>Un riu. (da.)</i>	Un río.	<i>La vinya.</i>	La viña.
<i>Una font.</i>	Una fuente.	<i>L'horta.</i>	La huerta.

Figura 6. Muestra del ámbito designativo *Del campo y Agricultura* (Costa 1827: 132)

Además, García Aranda (2011: 471) indica que los equivalentes a veces podían ser diminutivos: «Otras veces pone como equivalente sinónimo una voz que no es sino un diminutivo de la primera, como en: “*l'hort, hortet* – un huertecico”» (2011: 471) o estar formados por «equivalentes perifrásticos o pseudodefiniciones que aclaren el vocablo de que se trata» (2011: 471), como las descripciones que se recogen en la siguiente tabla para ejemplificar el sentido de la voz castellana:

CATALÁN	CASTELLANO
El ferro que sosté los clamástecs.	El abanico de chimenea (1827: 129)
Terra blanca per crionar	Greda (1827: 132)
Terra cuberta de herba	Césped (1827: 132)
Mesura de nou quartans, un picotí y mitj	Una fanega (1827: 137)
Mesura de tres quartans y 1/8	Un celemin (1827: 137)
El bastó que usan los pastors, gayato	Un cayado (1827: 139)
Tota especie de patxinetas	Mariscos (1827: 141)

Tabla 10. Equivalentes perifrásticos en la nomenclatura de Costa (1827)

Solamente en uno de los ámbitos designativos, *Voces y gritos de los animales*, tanto las voces catalanas como las equivalencias castellanas tienen la estructura *artículo + sustantivo + verbo*:

*Voces y gritos de los animales.*

Catalau.	Castellano.	Catalan.	Castellano.
<i>El lleó brama.</i>	El leon, ruge.	<i>El gat miola.</i>	El gato maulla.
<i>El bou brama.</i>	El buey muge.	<i>El gós lladra.</i>	El perro ladra.
<i>El caball ahina.</i>	El caballo relincha.	<i>La serp xiula.</i>	La serpiente silva.
<i>L'ase bramx.</i>	El asno rebuzna.	<i>El gall canta.</i>	El gallo canta.
<i>El llop udola.</i>	El lobo aulla.	<i>La gallina cacareja.</i>	La gallina cacareja.
<i>L'ovella bela.</i>	La oveja bala.	<i>El lloro parla.</i>	El loro habla.
<i>El porch gruny.</i>	El cerdo gruñe.		

Figura 7. Muestra del ámbito designativo *Voces y gritos de los animales* (Costa 1827: 144)

Por último, Costa también agrega algunas notas aclaratorias a pie de página, aunque no son abundantes. A modo de ejemplo, acerca de los adjetivos, expone: «los que no tienen la *a* en el femenino sirven para ambos géneros» (Costa 1827: 108, n. 1), «en el femenino será groga, mudando la *c* final en *g*» (1827: 108, n. 2), «en el femenino se añade una *s* y dirá grassa» (Costa 1827: 109, n. 1) y, sobre la equivalencia *El Criador* – *El Criador*, especifica que «Unos dicen lo Criador, lo Pare, pero parece mejor decir *él Pare* &c.» (Costa 1827: 113, n. 2).

A esta nomenclatura sigue una lista de «Sustantivos que sin artículos forman con los verbos una espresion idéntica», esto es, una relación de colocaciones de verbos seguidos de sustantivos que comparten el mismo verbo tanto en catalán como en castellano. En este caso, Costa decidió mostrar las similitudes estructurales de las colocaciones en ambas lenguas para que los usuarios del *Compendio* pudieran aprovechar sus conocimientos del catalán. Las colocaciones que presenta Costa están formadas por estos verbos: *tenir-tener*, *buscar-buscar*, *correr-correr*, *demanar-pedir*, *resar-rezar*, *donar-dar*, *fer-hacer*, *guanyar-ganar*, *parlar-hablar*, *péndrer-tomar* y *comprar-comprar*.

<i>Fer reflexió.</i>	Hacer reflexion.
— <i>elecció.</i>	— eleccion.
— <i>aliança.</i>	— alianza.
— <i>cas.</i>	— caso.
— <i>fortuna.</i>	— fortuna.
— <i>diners.</i>	— dinero.
— <i>provisió.</i>	— provision.
— <i>bancarrota.</i>	— quiebra.
— <i>á la vela.</i>	— á la vela.
— <i>naufragi.</i>	— naufragio.
— <i>companyia.</i>	— compañía.
— <i>visita.</i>	— visita.
— <i>fiesta.</i>	— fiesta.
— <i>camí.</i>	— camino.
— <i>nit en N.</i>	— noche en N.

Figura 8. Muestra de la sección *Sustantivos que sin artículos forman con los verbos una espresion idéntica* de la nomenclatura de Costa (1827)

Este no es un contenido original de este autor, pues en el *Arte de hablar bien francés* de Chantreau se encuentra una sección con un título —*Lista de verbos que con el nombre forman una especie de expresion idéntica*— y con unos contenidos prácticamente idénticos. Como se observa a

continuación, es indiscutible la huella del texto del gramático francés, de quien Costa toma algunos ejemplos:

<b>Faire reflexion . . . . .</b>	<b>Hacer reflexión.</b>
— <b>choix . . . . .</b>	— <b>eleccion, elegir, escoger.</b>
— <b>alliance. . . . .</b>	— <b>alianza.</b>
— <b>cas . . . . .</b>	— <b>caso.</b>
— <b>argent . . . . .</b>	— <b>dinero.</b>
— <b>provision . . . . .</b>	— <b>provision.</b>
— <b>banqueroute . . . . .</b>	— <b>quiebra.</b>

Figura 9. Muestra de la sección *Lista de verbos que con el nombre forman una especie de expresion idéntica* de Chantreau (1804: 246)

A continuación, se incluye un breve apartado titulado «Para ir y venir», que se articula en torno a dos preguntas —«A donde va Vmd.?» y «De donde viene Vmd.?» (1827: 145)— y a sus respuestas. Esta sección también se documenta en origen en el *Arte de hablar bien francés* de Chantreau, aunque Costa la mantiene y la adapta con el objetivo de resolver una de las distinciones que suele ser objeto de confusión por parte de los catalanohablantes al emplear el castellano: la deixis expresada por los verbos *ir* y *venir*. En castellano, *ir* hace referencia al movimiento que se orienta hacia el receptor, mientras que *venir* focaliza en el desplazamiento hacia el emisor (Badia i Margarit 1952: 21-25; Szigetvári 1994: 58; Sinner 2004: 548). En cambio, la distribución de *venir* y *anar* en catalán es distinta, como describe Sinner (2004: 548): «en catalán, *venir* también se emplea para movimientos hacia el lugar donde se encuentra el receptor del mensaje o donde se encuentra el emisor del mensaje, y *anar* sirve para hacer referencia a un movimiento no dirigido en dirección de emisor y receptor» (*cf.* Rigau 1976). Por tanto, el problema radica en que se traslada el esquema deíctico del catalán al castellano, presentando unos valores semánticos de los que el castellano carece.

Para ejemplificar la dirección del movimiento que influye en la elección de uno u otro verbo, Costa relaciona el verbo *ir* (*anar*) con la preposición *a* para demostrar el traslado desde un punto de referencia a un destino y el verbo *venir* (*venir*) con la preposición *de* para patentizar el movimiento inverso. Aparte de plasmar esta distinción, ofrece ejemplos de los complementos locativos que podían acompañar a las respuestas de las dos preguntas. Para ello, usa el mismo sistema de doble columna empleado en la sección anterior, las nomenclaturas, presentando el contenido en catalán en la primera y en castellano en la segunda:

PARA IR Y VENIR.

A DONDE VA VMD?

VAIG	{	á passeig.		VOY	{	á paseo.
		á missa.				á misa.
		á la iglesia.				á la iglesia.
		al mercat.				al mercado.
		á la plassa.				á la plaza.
		á un recado.				á un recado.
		á la escola.				á la escuela.
		al collegi.				al colegio.
		á casa.				á casa.
		á cassar.				á cazar.
		á pescar.				á pescar.
		á veurer á Pere.				á ver á Pedro.
		á fer una visita.				á hacer una visita.
á dir missa.	á decir misa.					
á Madrit.	á Madrid.					

DE DONDE VIENE VMD?

VINCH	{	de casa.		VENGO	{	de casa.
		de passeig.				de paseo.
		de missa.				de misa.
		de la cassa.				de la caza.
		de pescar.				de pescar.
		de Madrit.				de Madrid.
		de Barcelona.				de Barcelona.

Figura 10. Muestra de la sección *Para ir y venir* de la nomenclatura de Costa

La segunda parte de la obra concluye con la recopilación de distintos materiales de temática miscelánea. Una parte de los contenidos se encamina al decoro con normas de comportamiento social. Así, se introduce una lista de las principales abreviaturas en castellano (págs. 146-147) y la enumeración de fórmulas de tratamiento según los destinatarios (págs. 147-149) o cómo referirse a ellos en los sobrescritos (págs. 149-152). Otros constituyen muestras de distintas tipologías textuales, como ejemplos de memoriales (págs. 153-154), de oficios (pág. 155), de partes (págs. 156-157), de recibos (pág. 158) y de esquelas para distintas situaciones (págs. 161-164). También se incorporan dos cartas familiares (págs. 159-160) —la carta de un padre a su hijo y de un hijo a su tío—, un ejemplo de una conversación (pág. 165), unas frases para ser usadas en diálogos familiares (págs. 166-167) y unas anécdotas que recogen unos cuentos breves (págs. 168-171).

Finalmente, cierra la obra un cuadro físico e histórico de España (págs. 171-173) —Chantreau ya había introducido un *Precis historique de l'Espagne* en su gramática—, una exposición sobre las provincias en que se encuentra dividida España antes de la reforma de 1833 y sus ciudades principales (págs. 174-175) y tres cuadros: una «Tabla que manifiesta sin necesidad de operacion alguna las leguas que hay de una corte á otra» (pág. 176), una «Tabla que manifiesta las leguas que hay de una Capital á otra» (pág. 177) y, por último, una «Tabla que manifiesta las horas que distan entre sí las ciudades y villas principales de Cataluña» (pág. 178). Estos últimos materiales parece que se encuentran en relación con las ocupaciones castrenses que desempeñó el autor y que podrían indicar un uso en el ámbito militar. Hay que tener en cuenta que, mientras que en

Cataluña se contaba la distancia en horas, en las demás zonas del territorio español desde la Real Orden de 26 de enero de 1801 se usaban las leguas para medir la distancia entre dos puntos.

Como se desprende del examen de esta segunda parte del *Compendio* de Costa, mediante la nomenclatura se logra completar el estudio del léxico proveniente de distintos campos semánticos. Como asevera el autor en las palabras introductorias a esta sección, el dominio del vocabulario, añadido al conocimiento de las conjugaciones verbales, constituyen los pilares necesarios para un aprendizaje eficiente de una lengua. Igualmente, se consigue en las páginas finales que los usuarios de la obra se familiaricen con distintos géneros textuales y con las formas de tratamiento, necesarias para la interacción social.

### 2.1.2.3 Ediciones

En 1829 se publicó una segunda edición con un nuevo título: *Nuevo método de gramática castellana, seguida de un prontuario de las voces mas usuales en catalan y castellano* (figura 11). En la contraportada de la otra obra de temática didáctica que Costa también publicó en 1827, la *Colección de diversas conjugaciones de los verbos de la lengua francesa*, se anuncia que en la Librería de la Viuda Roca se encuentra a la venta «COSTA: Nuevo método de Gramática Castellana, un tomo» (1827, contraportada). Por tanto, en 1827 ya se promocionaba la obra con el título de las siguientes ediciones, aunque en la cubierta de la primera edición consta *Compendio de gramática castellana*.



Figura 11. Portada de la segunda edición de la obra de Costa (1829)

Este título renovado se conserva en las ediciones posteriores de 1830, 1844 y 1847, probablemente como una estrategia comercial, para diferenciarse de la primera edición o de obras gramaticales coetáneas de otros autores, entre las que se puede enumerar el *Compendio de la gramática castellana, dispuesto en diálogo, y arreglado a la Gramática de la Real Academia de la Lengua* (1802) de Antonio Cortés y Aguado o el *Compendio de gramática castellana, dispuesto en forma de diálogo, y dividido en sus cuatro partes de analogía, sintaxis, prosodia, y ortografía* (1821), impreso por Miguel Domingo en Valencia.

Todas las ediciones de la obra Costa se publicaron en Barcelona, con la excepción de la última, que lo hizo en Gerona (*vid.* tabla 11). Se desconoce el motivo por el cual se traslada el lugar de impresión en la sexta edición, aunque sus ocupaciones militares parecen situarlo en ese momento en Gerona.

EDICIÓN	AÑO	CIUDAD	EDITORIAL
1. <sup>a</sup>	1827	Barcelona	Imprenta de la Viuda de D. Agustín Roca
2. <sup>a</sup>	1829	Barcelona	Imprenta de la Viuda de D. Agustín Roca
3. <sup>a</sup>	1830	Barcelona	Imprenta de la Viuda de D. Agustín Roca
4. <sup>a</sup>	1844	Barcelona	Imprenta de los Herederos de Roca
5. <sup>a</sup>	¿?	¿?	¿?
6. <sup>a</sup>	1847	Gerona	Imprenta y Librería de J. Grases

Tabla 11. Vida editorial de la obra de Costa

En la tabla precedente se advierte un salto entre la cuarta y la sexta edición. Esto se produce porque tras la cuarta edición de 1844 únicamente se ha documentado otra de 1847, en cuya portada figura que se trata de la sexta edición. Cabría que considerar tres posibilidades: en primer lugar, podría existir una quinta edición que no se haya identificado aún —como es habitual en investigaciones en historiografía lingüística, como remarcan Gómez Asencio, Montoro y Swiggers (2014: 278)—; en segundo lugar, podría deberse a una errata en la portada de 1847, en la que debería consignarse que se trata de la quinta edición —y no la sexta—; en tercer lugar, podrían existir dos cuartas ediciones de 1844 y que en una de ellas haya una errata respecto al número de edición —y, por tanto, una de ellas se correspondería con la quinta edición—. Marcet y Solà (1998a: 521-522) se inclinan por esta última opción, aunque que en un mismo año se publicaran dos ediciones de la misma obra. Además, no se ha encontrado referencia alguna a la cuarta —e hipotética quinta— edición en los anuncios y reseñas del *Nuevo método* en la prensa, unas fuentes que han resultado muy útiles para averiguar y verificar los años de publicación de una obra. Por tanto, lo más posible es que se tratara de una errata.

El texto de los prólogos de las ediciones siguientes sufre algunos cambios. La breve descripción del panorama sociolingüístico de Cataluña se mantiene y se reproduce íntegramente en todas las

ediciones. Por tanto, Costa no varía el retrato de los usos lingüísticos de la Cataluña decimonónica en las dos décadas comprendidas entre 1827 y 1847, hecho que se encuentra en consonancia con las fechas que Marfany y Anguera proponen como inicio de los cambios en la distribución de las lenguas: el primero aboga por la década de 1820 (2001: 345-346), mientras que el segundo se decanta por la de 1830 (2003: 249). Un aspecto que se diferencia de la primera edición es la mención explícita a las dificultades de los catalanohablantes que obstaculiza su aprendizaje del castellano: así, el autor alude a que los catalanes «han conservado su uso primitivo» (Costa 1829: 6) y «han descuidado la lengua castellana» (Costa 1830: VI y en las ediciones posteriores), apreciaciones que no aparecían en la primera edición, como se puede notar en el cotejo de la tabla 12:

<b>COSTA (1827)</b>	<b>COSTA (1829)</b>	<b>COSTA (1830, 1844, 1847)</b>
«Así es que ha sido indispensable y de toda necesidad aprender el castellano, que con el auxilio de buenas gramáticas y trato con la gente que hablan este idioma se ha podido adquirir alguna facilidad en hablarle y escribirle» (1827: 2).	«Así es, que ha sido indispensable y de toda necesidad aprender el castellano; como los catalanes en el modo de hablar han conservado su uso primitivo» (1829: 6).	«Así es, que ha sido indispensable y de toda necesidad aprender el castellano; como la mayor parte de los catalanes han descuidado la lengua castellana» (1830: VI; 1844: VI; 1847: VI).

Tabla 12. Evolución de un fragmento del prólogo de Costa en las distintas ediciones (1827, 1829, 1830, 1844, 1847)

La reiteración a lo largo de los años sobre el conocimiento exiguo y del insuficiente uso del castellano por parte de los catalanes refleja la ineficacia de las distintas órdenes y medidas a favor de la enseñanza en castellano (Anguera 1997: 32). En el mismo sentido, Costa (1829: 6) se sirve de esta justificación para recordar el motivo inicial que lo llevó a publicar su obra:

Para hablar con mas facilidad el idioma castellano, les faltaba una gramática en la cual amas de estar los verbos irregulares estendidos en todos sus tiempos, se uniesen aquellos términos mas usuales que á cada momento son indispensables para trabar una conversacion.

Además, fundamenta el móvil de la segunda edición, en la que emprendió un proceso de corrección y ampliación de la *prínceps*:

en efecto en el año 27, salió la primera edicion la que no pensaba se vulgarizarse por los muchos defectos que adolecia, pero tuvo la fortuna de no ser del todo mal recibida del público; y ved ahí que esto ha sido un nuevo estímulo para que emprendiese el trabajo de ordenar esta segunda, en la que he aumentado una infinidad de voces, y retocado lo que era rutinario y defectuoso, quedando ahora de un modo manejable, útil y de conveniencia para los que quieran estudiar nuestra lengua castellana (Costa 1829: 6).



La actualización continua de las voces comprendidas en la nomenclatura también es una constante en los prólogos siguientes (1830, 1844, 1847), en los que el autor afirma que «[ha] aumentado una infinidad de voces» (Costa 1830: 6).

Una de las novedades que se advierte en los paratextos es la adición de una *Advertencia* tras el prólogo a partir de la segunda edición, reproducida sin variaciones en las ediciones siguientes. En ella se determinan los dos puntos esenciales en el proyecto metodológico de Costa: en primer lugar, antepone la necesidad de aprender gramática castellana al estudio de otras lenguas porque «es mas natural» y «porque parece cosa vergonzosa buscar las gracias de las lenguas estrañas y descuidarnos de las de la nuestra» (Costa 1829:7).<sup>77</sup> De este modo, la instrucción del catalán, así como la del latín, quedan reservadas a un estadio educativo superior. En segundo lugar, se pregona el valor de la nomenclatura del *Suplemento* como complemento indispensable para poner en práctica las reglas gramaticales del castellano:

el suplemento de esta gramática es tanto mas importante, quanto que es indispensable para llegar á hablar sin error, pues por mas que se sepan las reglas de la gramática siempre se prorrumpa en disparates, ¿y esto en que consiste? Que ellas solas no bastan para hablar bien, porque es menester valerse del uso de las voces las que he tratado de ampliar en este suplemento, sirviendo como de un especie de diccionario para vencer las dificultades de la lengua castellana (Costa 1829: 7-8).

Finalmente, la *Advertencia* concluye con unos versos de autor desconocido en los que se alude al papel crucial de la juventud en la construcción de la nación, motivo que lleva a Brumme y Schmid (2018: 180) a posicionar a Costa en «la línea de pensamiento unitarista y de los que pretenden construir la nación española a través de la unificación lingüística». Hay que hacer notar que esta breve composición, reproducida seguidamente, desaparece en la última edición de 1847:

Solo los jóvenes son,  
Y no hay que contradecir,  
Los que han de construir  
La dicha de una nacion;  
Claro es que sin escepcion  
Ellos de esta son la flor,  
Cuidémosla con amor,  
Y se nos dará el coger  
El fruto que ella ha de hacer  
Que nos colmará de honor (Costa 1829: 8).

Como novedad en los paratextos, también se añade en 1829 un apartado titulado *Conclusion de la gramática. Advertencia* al final de la obra. En estas páginas, Costa desarrolla siete puntos en los que

---

<sup>77</sup> Esta idea se retoma al final de la *Advertencia*: «Este es pues el plan sencillo de mi obra, ojalá que con ella logre abrir un camino libre de tropiezos, y que la juventud estudiosa llegue descansadamente á la observacion de las lenguas extranjas, siendo la honra y lustre de este Principado de Cataluña» (Costa 1829: 8).

ofrece justificaciones sobre la organización y la elección de los contenidos de su *Nuevo método*, a la vez que recuerda sus pareceres metodológicos sobre la enseñanza de la gramática.

En primer lugar, justifica por qué ha decidido no emplear el método basado en preguntas y respuestas —también llamado *erotemático*, según Calvo y Esparza (1993: 162-163)<sup>78</sup>—, pues le «parece molesto especialmente para los que poseen ya algunos principios, y quieren perfeccionarse en el estudio de la gramática castellana» (Costa 1829: 304), motivo por el que optó por un estilo expositivo. En segundo lugar, alega que los verbos irregulares ocupan una gran extensión en la obra «por ser estos los que mas confunde á los principiantes (Costa 1829: 304). En tercer lugar, recuerda cuáles son los conocimientos necesarios para aprender cualquier lengua y sobre los que basa los contenidos y la estructura de su *Nuevo método*: «á mas de las reglas de la gramática, son indispensables los términos mas usuales, y saber bien la conjugacion de los verbos» (Costa 1829: 304).

En los siguientes dos puntos focaliza su atención en la importancia de aprender algunos de los contenidos que ha seleccionado en su obra porque «sirven de adorno á cualquiera persona» (Costa 1829: 304). A este respecto, acerca de las abreviaturas y las formas de tratamiento, arguye que «á veces sucede que aun el mas instruido se halla atascado en una conversacion ó en el escrito, por ignorar ó no tener presente el tratamiento, con que debe diferenciar la persona de dignidad á la cual se dirige» (Costa 1829: 305). Al mismo argumento alude en el quinto punto, refiriéndose a la importancia que supone conocer «nombres de las capitales de cada nacion, el nombre de sus Soberanos, ó á lo menos de Sus Magestades, Infantes y Ministros, &c. de su propia nacion» (Costa 1829: 305).

En sexto lugar, remarca su deseo de que la nomenclatura del *Suplemento* pueda resultar de utilidad a los estudiantes una vez abandonen la escuela, especialmente para aquellos que no pueden costearse un diccionario de mayor extensión:

[...] puede servirle esta como una especie de entretenimiento, ó pequeño diccionario en que puede ejercitarse á entresacar el significado de algunos verbos castellano que van por el orden alfabético, paraque [sic] no se le haga luego tan costoso en los diccionarios de mayor volumen. Á algunos tal vez les parecerá una peregrina intervención, el haber puesto una recopilacion de nombres que se hallan con mas estension en los diccionarios. Verdad es, que en ellos están mas estendidos, pero tambien lo es, que no todos tienen caudal para comprarlos, y no son tan manejables como esta obrita que la pueden llevar en sus viajes, y que les ayudará á conservar aquellas palabras catalanas

---

<sup>78</sup> En palabras de ambos investigadores: «Denominamos «gramática erotemática» a los textos gramaticales en los que se desarrolla la exposición por medio de preguntas y respuestas. Es uno de los medios propedéuticos más eficaces, sobre todo en la enseñanza básica, y no sólo de la lengua latina» (Calvo y Esparza 1993: 162-163).

que comúnmente se hallan en las leyes y documentos antiguos de la mayor importancia (Costa 1829: 306).

Por último, retoma lo que ha expuesto en la introducción al *Suplemento*, esto es, la importancia de dominar la gramática de la lengua materna —en este caso, se menciona el castellano, que es la lengua que se contempla para el alumnado catalán, aunque su lengua nativa era el catalán— antes de emprender el estudio de otro idioma. Sostiene su argumentación aludiendo a la Real Academia Española y a la experiencia del políglota Juan Caramuel:<sup>79</sup>

7.<sup>a</sup> Mi ánimo pues en estas advertencias, es unicamente manifestar á los alumnos catalanes la utilidad y conveniencia que encontrarán si aprenden la significacion de las palabras castellanas, y se profundizan primeramente en el estudio de la gramática castellana, antes de empezar el de otro idioma que no es el suyo. Esto los hará mas capaces y aptos para llegar al fin que se proponen. Este es el consejo que da la Real Academia española en el prólogo de su gramática, y el que dan todos los literatos mas distinguidos, y particularmente el Illmo. Señor D. Juan de Caramuel (gloria de los hijos de Madrid) quien por este medio logró saber hablar perfectamente diez lenguas: y no cesando de alabar y dar gracias al primer maestro que le habia enseñado los primeros rudimentos de la lengua castellana, concluye diciendo: *Judico igitur puerum, antequam linguam peregrinam adiscat, vernaculam fore docendum; ut quam cum lacte suxerit, arte sciat* (Costa 1829: 306).

En lo que respecta a los contenidos gramaticales de la obra, estos no sufren una variación sustancial. En este sentido, hay que tener en cuenta que, al tomar la doctrina académica como modelo gramatical, esta no se modificó durante la primera mitad del siglo XIX porque no se publicó ninguna edición nueva de la *Gramática* (Fries 1989). Lo mismo ocurre con las nociones referentes a la ortografía, dado el vacío existente en la docta corporación entre 1820, cuando se publica la novena edición de la *Ortografía*, y 1844, al publicarse *Prontuario de la ortografía de la lengua castellana* destinado al uso escolar después de que la Real Orden de 25 de abril de 1844 declarara la oficialidad de la ortografía académica.

En cambio, la nomenclatura que se inserta en el *Suplemento* se va actualizando edición tras edición, pues se van añadiendo voces en las distintas secciones (adjetivos, verbos, sustantivos), como se establece en los sucesivos prólogos. Considerando los cambios que se producen de forma particular en cada una de las ediciones, hay que advertir que en 1829 se añade un comentario sobre algunas irregularidades gráficas que se producen al conjugar algunos tiempos verbales antes de insertar las listas de los infinitivos más usuales. En la nomenclatura de la segunda edición se inserta un apartado en los sustantivos relativo a *Metales y minerales*, que contiene 28 equivalencias. En 1830, la disposición de los adjetivos y los verbos sufre una alteración, al invertirse el orden de

---

<sup>79</sup> Juan Caramuel Lobkowitz (1606-1682) fue un monje, astrónomo y matemático, cuya trayectoria intelectual se desarrolló entre España, Portugal, Bélgica, la República Checa e Italia. Por este motivo, era conocedor de hasta diez lenguas, como señala Costa.

exposición de las lenguas: ahora, en la primera columna se expone la voz castellana y en la segunda la equivalencia catalana. De esta suerte, se desfigura el objetivo inicial de las primeras ediciones de la nomenclatura, que no era más que los estudiantes pudieran hallar la correspondencia en castellano de las palabras que ya conocían en su lengua materna. Sin embargo, esto no se aplica a los sustantivos, que conservan la dirección lingüística original (*catalán* > *castellano*). Tras la lista de adjetivos se señala cuándo deben concordar según si tienen la función de adjetivos o de participios:

Obsérvese también que los participios cuando no hacen el oficio de verbos son adjetivos, como *un hombre instruido, honrado, &c.* y en este caso varían de género y número según el sustantivo á que se refieren, como *una muger instruida, honrada, ó mugeres honradas*. Pero considerados como verbos, esto es precedidos del auxiliar haber, no concuerdan con el sustantivo, y así no se dirá: *la muger ha honrada, si no ha honrado á su casa, &c.* No obstante si los participios se hallan precedidos de los verbos usados como auxiliares *dejar, llevar, tener, &c.* concierta entonces con el complemento del verbo, ej.º *dejé encerrados los prisioneros, porque la tropa llevaba andadas 15 leguas, de lo cual tenia escritos dos oficios para el General, &c.* (Costa 1830: 150).

El apartado de nombres introduce al principio la siguiente observación:

NOTA. Algunos gramáticos se fundan, para conocer el género de los nombres, en las letras finales, pero en estas reglas, que aun no son del todo exactas, veo la imposibilidad de poderlas retener en la memoria por sus excepciones; por consiguiente no hay como valerse de los artículos, y de este modo se solverán las dificultades que á veces se presentan (Costa 1830: 161).

En esta edición se incorpora la sección nueva *Gomas y perfumes*, que abarca ocho equivalencias. Además, algunos títulos de los epígrafes de los sustantivos sufren ligeras modificaciones: *Los astros* (1827, 1829) cambia a *Los astros y funciones de la naturaleza* (1830), *Militares* (1827, 1829) a *Militares ó cosas pertenecientes a la milicia* (1830) y *Voces y gritos de los animales* (1827, 1829) a *Bramidos y gritos de animales* (1830). Por otra parte, en *Ciencias y artes* y *Virtudes y vicios* se integran definiciones en castellano sobre las voces de las que se ofrece la correspondencia, que están tomadas del *DRAE* 1822 en su mayoría, como ha demostrado García Aranda (2011: 475).

La nomenclatura de la cuarta edición (1844) no presenta ninguna modificación sustancial. En 1847, además de ampliar el vocabulario incluido (Solà 1991: 68), se añaden algunas secciones nuevas: *De los remedios, Enseres de una casa, De la mesa con comida, Dignidades supremas y de alta clase, Consejeros de la Corona, Personas de elevada categoría, Títulos honoríficos, Empleos honoríficos, Empleos de justicia, Funcionarios públicos, De los delitos ó faltas, De las penas afflictivas, correccionales y leves y Efectos para la milicia*. Como se desprende de estas novedades, Costa presta especial atención a exponer distintos cargos y empleos públicos y de distinta categoría, al hilo del decoro que considera necesario en los jóvenes, tal y como expresa en las *Conclusiones* introducidas en 1829. Otros

epígrafes solamente modifican su título: es el caso de *De la Iglesia*, que en esta edición cambia a *De la Iglesia y culto religioso*, de *Reinos y Estados*, que pasa a *Reinos, Estados y Ducados*, de *De una ciudad*, que se convierte en *De una ciudad y villa* y de *Bramidos y gritos de los animales*, que sustituye *gritos* por *abullidos*; en estos casos se aprecia una tendencia al alargamiento de los epígrafes, dando cuenta así de una mayor exactitud de los contenidos léxicos comprendidos.

De especial interés en 1847 es la transformación de los contenidos del epígrafe *Capitales de Europa*, ya que se pasa de listar las equivalencias en catalán y en castellano de las capitales de distintos países europeos a incluir información enciclopédica acerca de ellas, citando datos como «una detallada descripción del origen, historia, número de habitantes, división territorial o situación geográfica de las principales ciudades y países europeos» (García Aranda 2011: 476) para contribuir con el decoro que Costa considera que deben poseer los jóvenes.

Por último, el espacio de temática miscelánea que se encuentra después de la nomenclatura no se transforma en exceso. En primer lugar, los ejemplos que se muestran para distinguir la dirección de *ir* y *venir* desaparecen en la tercera edición (1830). En segundo lugar, la lista de abreviaturas se mantiene prácticamente igual desde 1827 hasta 1844 —con la excepción de la abreviatura *Sr.* — *Señor*, añadida en 1830—, pero en 1847 se ofrecen tres subdivisiones, clasificándolas en *Abreviaturas de los santos*, *Abreviaturas de los tratamientos* y *Abreviaturas mas usuales*. Igualmente, se refiere al significado de *E.*, *S.*, *O.* y *N.* como los puntos cardinales. En tercer lugar, se van añadiendo más ejemplos de cartas, esquelas, recibos, memoriales, diálogos y anécdotas y, a partir la edición de 1829, se especifica lo siguiente: «ciertas ocupaciones no han permitido al Autor el poner las respuestas» (Costa 1829: 286), por lo que cabe pensar que Costa empleó material real de su día a día y cuyos contenidos, por temas laborales o personales, no podían reproducirse públicamente en el *Nuevo método*. En último lugar, el cuadro físico e histórico de España y las tablas que muestran las distancias expresadas en lenguas y horas entre ciudades se mantienen sin cambios.

#### 2.1.2.4 Recepción crítica

Se han documentado tres avisos en la prensa que dan cuenta de la publicación del *Compendio de gramática castellana* de Jaime Costa: dos de ellos en el *Diario de Barcelona* en 1827 y en 1832 y otro en el *Diario Balear* en 1829. También es posible documentar numerosos anuncios breves, que presentan el título de la obra, en ocasiones un resumen sucinto de sus contenidos, el precio y el

lugar donde se puede adquirir. Si bien no se van a analizar estas muestras publicitarias concisas, se reproduce a continuación un ejemplo de ellas:

NUEVO METODO DE GRAMATICA CASTELLANA, seguido de un prontuario de las voces mas usuales en catalan y castellano, por D. Jaime Costa Desvall. Un tomo en 8.º encuadernado á la holandesa. Se vende en la librería de Cerdá, plaza del Angel (*Diario de Barcelona*, 22/09/1853: 6733).

El 15 de mayo de 1827 se promociona la primera edición del *Compendio* en los «Avisos al público» del *Diario de Barcelona*. Entre la información facilitada, se subraya la necesidad existente de una obra que aunara la vertiente oral con la escrita en el proceso de aprendizaje del castellano. Un dato que llama la atención es la alusión a un objetivo que Costa en ningún momento había nombrado en su obra: se señala que el *Compendio* también servía para «poder traducir con facilidad y rapidez del catalan al castellano y vice versa» (*Diario de Barcelona*, 15/05/1827: 1073-1074). Por tanto, desde un punto de vista comercial, se añade otra utilidad que no se había concebido en los objetivos originales. Además, el autor, como se ha desarrollado en el § 2.1.2.1, se posicionaba en todo momento a favor de que se enseñara únicamente el castellano, por lo que esta postura no concuerda con que se promoviera la traducción del castellano al catalán. Por añadidura, se da a conocer el provecho que puede suponer el *Compendio* para el estudio de otras lenguas, en las que se requiere una sólida base gramatical del castellano. Se reproduce íntegramente a continuación el texto completo del aviso:

*Libro.* Compendio de gramática castellana, seguido de un prontuario de las voces mas usuales en catalan y castellano. Faltaba á los alumnos catalanes un tratado que comprendiese las dicciones del uso mas comun para romper en una conversacion y poder traducir con facilidad y rapidez del catalan al castellano y vice versa. El compendio anunciado ayuda á vencer estas dificultades á los que quieran estudiar la lengua latina, francesa ú otra cualquiera; comprende además los principios gramaticales propios del idioma español, la conjugacion entera de los verbos irregulares &c., indica los tratamientos de las personas y finaliza con modelos de memoriales, cartas y esquelas, diálogos, cuentos y moralidades amenas é instructivas para la juventud. Véndese en la imprenta de la viuda Roca calle de la Librería á 6 rs. vn. á la rústica (*Diario de Barcelona*, 15/05/1827: 1073-1074).

La obra traspasó las fronteras de Cataluña y llegó hasta Mallorca. El 10 de octubre de 1829 se publicó un aviso en el *Diario Balear* donde se anunciaba la segunda edición, promocionada ya con el nuevo título y en el que se detalla que también podía llevarse a las aulas de Mallorca: «*Nuevo método de gramática castellana*, seguida de un prontuario de las voces mas usuales en catalan y castellano para uso de los catalanes y mallorquines» (*Diario Balear*, 01/10/1829: 8). La analogía entre este texto y el aviso anterior publicado en el *Diario de Barcelona* es evidente. En ambos se informa sobre los objetivos de la obra, mencionando su utilidad para mejorar en las conversaciones y en las traducciones —una vez más, tanto del castellano al catalán como del catalán al castellano—; solo se amplía el público potencial que podía valerse del *Nuevo método*,

dada la analogía entre el escenario lingüístico y educativo en ambos territorios (*cf.* Mulet 1984; Alomar 2000; Martínez i Taberner 2000: 33-99): «El plan sencillo de esta gramática consiste en vencer las dificultades, que á cada momento se presentan á los catalanes y mallorquines» (*Diario Balear*, 01/10/1829: 8). También se informa del punto de venta de la obra en Palma de Mallorca, en la Librería de Felipe Guasp, ubicada en la isla desde 1579.

La tercera edición se publicitó en el *Diario de Barcelona* el 14 de marzo de 1832, dos años después de su lanzamiento al mercado. Acerca del contenido del *Nuevo método*, se sigue la línea de los anuncios previamente expuestos y se comunica a los lectores su provecho para mejorar las habilidades comunicativas tanto en el plano oral como para la traducción escrita. Se deja constancia de las novedades de la edición, que consisten en la introducción de contenido nuevo y la corrección de errores presentes en las dos ediciones anteriores:

Quien vea la tercera edicion de esta nueva gramática que se imprimió por primera vez en el año 27, podrá facil discurrir cual ha sido su despacho y cual deberá ser el de la presente muy aumentada y corregidos los defectos de que adolecian las primeras (*Diario de Barcelona*, 14/03/1832: 591).

Como se desprende de los tres anuncios, todos convienen en señalar que la obra también podía utilizarse en la dirección del castellano al catalán, aspecto que puede valorarse como una estrategia para ampliar el mercado potencial. De hecho, la obra nunca estuvo concebida con esta finalidad, pues Costa pregonaba en los prólogos la necesidad de instruirse en lengua castellana a través de las páginas de su libro.

### 2.1.3 Recapitulación

El *Compendio de gramática castellana* (1827) y, a partir de la segunda edición, *Nuevo método de gramática castellana*, de Jaime Costa de Vall aún a teoría y práctica en los dos bloques de contenidos que incluye. Por una parte, el tratado gramatical consigna las reglas y nociones básicas sobre la gramática del castellano, herederas de la tradición occidental mayoritaria y fieles a los planteamientos de la Real Academia Española. Por otra parte, la relación léxica bilingüe en la dirección del catalán al castellano abarca distintos ámbitos semánticos. La visión que tenía el autor acerca de la enseñanza del castellano se encuentra en consonancia con dicha estructura: en este sentido, Costa defendía que el dominio de las reglas gramaticales, de la conjugación verbal y del léxico eran la clave para fomentar las destrezas activas —en una vertiente oral y escrita— y para ser capaz de entablar una conversación en la lengua meta. En todo momento se concibió

esta obra para el aprendizaje del castellano, aunque en algunos anuncios de la prensa se promocionó su utilidad para las traducciones del castellano hacia el catalán.

## *2.2 Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana, ó sea ensayo sobre la traducción del catalan al castellano, Luis Bordas (1828)*

El *Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana, ó sea ensayo sobre la traducción del catalan al castellano* fue publicado en 1828 por Luis Bordas en Barcelona, en la Librería J. Mayol. En la portada de esta primera edición solamente constan las iniciales D. L. B.<sup>80</sup> (*vid.* figura 12), atribuibles a Bordas según Aguiló (1923: 527) y Solà (1998). Esta correspondencia es plausible ya que en las dos ediciones posteriores de la obra (1857, 1870), en las que ya se desarrolla el nombre completo del autor, se conservan gran parte de los contenidos de la primera edición.

La obra, de 142 páginas, se compone de 40 textos en catalán que debían ser traducidos al castellano, acompañados de unas notas explicativas que pretendían guiar a los estudiantes sobre el uso, el significado y la traducción de las voces en los textos, una lista de refranes catalanes con su equivalencia castellana y un apartado en que se recoge una serie de verbos castellanos y las preposiciones que rigen. A partir de la segunda edición (1857) y en la tercera (1870) el título de la obra sufre un cambio,<sup>81</sup> pasando a llamarse *Coleccion de temas para ejercitarse en la traducción del catalan al castellano y practicar las reglas de la gramática castellana*.

---

<sup>80</sup> Esto conduce a Fèlix Torres Amat (1836: 683) a considerar esta obra como anónima.

<sup>81</sup> Este cambio de título lleva a Marfany (2017: 291) a desvincular esta edición de la obra de 1828, dado que los títulos no coinciden: «Bordas havia trigat una mica a desvetllar-se, però, després d'una vida també passada escrivint llibres per a l'ensenyament del francès, l'italià i el llatí, s'havia despenjat ja en 1851 amb unes *Lecciones elementales de gramática castellana*». Poch (2017), en su estudio sobre la edición de 1857, tampoco registra que se trata de la segunda edición.



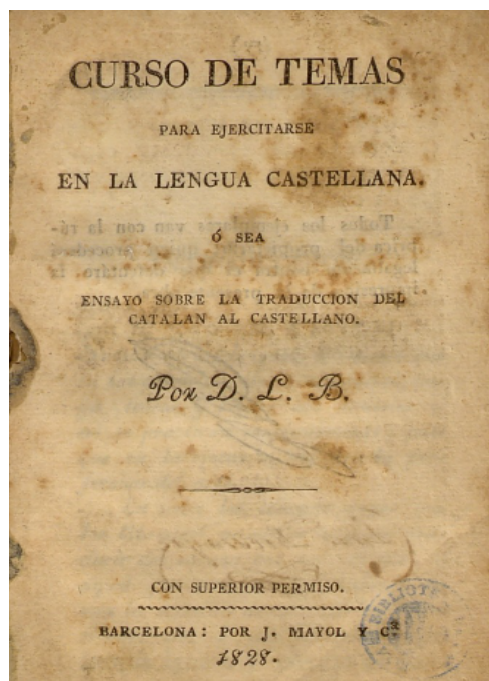


Figura 12. Portada de la primera edición del *Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana* (1828)

### 2.2.1 El autor

Luis Bordas<sup>82</sup> nació en Barcelona el 3 de mayo de 1798, ciudad donde también falleció el 2 de abril de 1875. Dominó varias lenguas modernas como el francés, el italiano y el inglés, además del latín. Por ello, este políglota dedicó la mayor parte de su vida a la enseñanza de idiomas, especialmente a la del francés y del italiano, a la publicación de obras didácticas de temáticas variadas y a la traducción.

---

<sup>82</sup> Se han documentado tres variantes para su segundo apellido: Muns, Muñoz y Munt. Elías de Molins (1889: 309) indica que su segundo apellido era Muns, como también confirma Arce (1988: 11), aunque son las únicas documentaciones que se tiene de esta variante. La variante Muñoz se documenta en tres documentos coetáneos al autor: en primer lugar, en una esquila publicada en abril de 1875: «DON LUIS BORDAS Y MUÑOZ. CATEDRÁTICO DE ITALIANO EN EL INSTITUTO DE SEGUNDA ENSEÑANZA DE ESTA CIUDAD, falleció el 2 del presente. (E. P. D.) Sus afligidas hijas, hijo político, nietos, sobrinos y demás parientes, al participar á sus amigos y conocidos tan sensible pérdida, les ruegan se sirvan tenerle presente en sus oraciones y concurrir á las horas fúnebres que en sufragio de su alma se celebrarán en la iglesia de religiosas de Santa Clara, á las diez de la mañana del jueves 15 del corriente.— Las misas despues del oficio y enseguida la del perdon. El duelo se despide en la iglesia. NO SE INVITA PARTICULARMENTE» (*La Imprenta*, 14/04/1875: 1992). En segundo lugar, Fiter (1895: 6), al recordar en un discurso la trayectoria profesional de Bordas en la Escuela de Comercio, también manifiesta que Muñoz era su segundo apellido. En tercer lugar, Muñoz es también la variante que se documenta en el expediente académico de la Universidad Literaria de Barcelona del curso 1845-1846, que se ha consultado en el Archivo Histórico de la Universidad de Barcelona (referencia ES CAT UB 694381). Sin embargo, los estudios que han abordado su obra y figura, si mencionan su segundo apellido, incluyen la variante Munt, como es el caso de Cala (2002), González Agábito (2004), De Hériz y San Vicente (2012) y Poch (2017). A lo largo de su trayectoria vital también empleó algunos pseudónimos, como recoge Hartzenbusch (1904): se valió de *Un Sadrobsíul* —su nombre y su primer apellido a la inversa— cuando en 1861 publicó un *Método para aprender á traducir del inglés al castellano sin necesidad de maestro* y se decantó por usar *Febo Vicampia* en su adaptación al español (1858) de la obra francesa *El abogado de los pobres* así como en la obra teatral titulada *¡¡¡Buena pieza!!!* (1858).

Según recoge Elías de Molins (1889: 309), la formación del Bordas abarcó tres campos: «El Sr. Bordas obtuvo el título de bachiller en la facultad de filosofía, en 1830 el de preceptor de latinidad y el de regente de segunda clase en la asignatura de la lengua francesa». Por lo que se refiere a su formación lingüística, Barbastro (1993, *apud* Lépinette 2012: 93) incluye el nombre de Bordas en la nómina de exiliados españoles en Francia durante el primer exilio liberal, entre 1813-1820, por lo que su aprendizaje del francés pudo haberse producido en el país galo, periodo que además coincidió con los años cruciales de su educación superior. Como muy tarde, en 1819, ya estaba de regreso en España. En los dos primeros años tras su vuelta se lo sitúa en Valencia y a partir de 1821 en Barcelona, ciudad de la que no consta que se trasladara en el resto de su vida.

No se dispone de datos acerca de cómo se aproximó al inglés. Respecto al italiano, se desconoce el contexto y el motivo que lo llevó a estudiarlo, pero hay que suponer que su competencia era elevada, pues en 1821 ya impartía clases de esta lengua. Cabe la posibilidad de que estudiara el italiano en su exilio francés, dado que el aprendizaje del italiano en España en los albores de la centuria no estaba muy extendido socialmente y solo se disponía de una gramática italiana para españoles, la *Nueva y completa gramática italiana explicada en español* (1779, 1789, 1801, 1824) de Pietro Tomasi<sup>83</sup> (De Hériz y San Vicente 2012: 219). De hecho, esta lengua no tuvo una mayor extensión en los currículos educativos hasta la segunda y tercera década del siglo XIX, cuando se inauguran las Escuelas de Comercio en algunas ciudades como Barcelona, Madrid o Bilbao (De Hériz y San Vicente 2012: 220). Como se notará a continuación, los primeros pasos de Bordas como profesor se inician en este contexto.

La trayectoria docente de Bordas se centró en dos idiomas, el italiano y el francés, y se desarrolló en múltiples establecimientos y niveles de enseñanza. En 1819, una vez de vuelta en España, impartió latín en el Colegio de Nobles de Valencia (Fiter 1895: 7). En 1821 se trasladó a Barcelona porque obtuvo una cátedra de lengua italiana e impartió clases de esta lengua en las escuelas de la Junta de Comercio —concretamente, en La Lonja—, donde también se encargaba de realizar los exámenes públicos de lengua italiana. El propio Bordas clarifica el objetivo de la enseñanza de idiomas en la Escuela de Comercio de Barcelona:

El estudio de los idiomas debe entrar en el plan de una buena educación para que sirva de fundamento á los conocimientos de un orden superior, ó que por su medio se puedan adquirir, ó alomenos descifrar. Este fue el objeto de la Junta de comercio cuando en 1824 instaló las escuelas de *francés, inglés é italiano*; y sus profesores se ocupan en procurar los conocimientos mas completos

---

<sup>83</sup> Bordas, en el prólogo de su *Compendio de gramática italiana* (1824: X) justifica la publicación de su obra así: «Después de haber procurado encontrar gramáticas españolas para aprender el italiano, no he encontrado más que el Tomasi; y á esta no la he juzgado suficiente para quien desee aprender dicho idioma».

de estos idiomas, tan útiles en lo general, como necesarios en la carrera del comercio (Bordas 1837: 56-57).

Además, entre 1823 y 1847, dio clases de latín, francés e italiano en el Colegio Carreras, situado en San Gervasio (Barcelona), un centro de prestigio al que asistió una gran parte de la burguesía catalana (González Agàpito 2004: 166). A partir de 1840 fue nombrado profesor de italiano en el Liceo de Barcelona y, durante un curso académico (1845-1846), en el mundo universitario, dio clase de francés en la Universidad Literaria de Barcelona (Elías de Molins 1889: 309). En 1853 fue nombrado catedrático en la Escuela Industrial de Barcelona, fundada en 1851. Desde 1857 impartió clases en el instituto de segunda enseñanza de la misma institución, donde también desempeñó el cargo de secretario entre 1862 y 1867 (González Agàpito 2004: 94). En efecto, a partir de 1862 se encuentran avisos en la prensa sobre asuntos relacionados con el instituto de segunda enseñanza de Barcelona (exámenes, periodo de matriculación, horarios, entre otros) firmados por Bordas.

Su producción didáctica abarcó cinco lenguas: italiano, castellano, francés, latín e inglés. La primera obra que publicó fue un *Compendio de gramática italiana*, en 1824. Como recogen De Hériz y San Vicente (2012: 219), se trata de la primera gramática italiana decimonónica para españoles, que se reeditó en numerosas ocasiones a lo largo del siglo. Cabe señalar que esta gramática era la que Bordas usaba como libro de texto en sus clases de italiano en la Escuela de Comercio de Barcelona. En 1831 también publicó una antología literaria italiana titulada *Scelta di prose e poesie italiane per uso degli studiosi di questa lingua*.

Como se ha indicado en el breve repaso de la trayectoria docente de Bordas, nunca se dedicó a la enseñanza del castellano. Pese a ello, publicó en 1828 una obra destinada a la práctica oral y escrita de esta lengua específica para los estudiantes de Cataluña, titulada *Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana*. Se reeditó en 1857 y 1870 con un cambio de título: *Colección de temas para ejercitarse en la traducción del catalán al castellano* (vid. § 2.2.2.4). En 1851 también publicó unas *Lecciones elementales de gramática castellana*, una gramática en formato de pregunta y respuesta, aprobada para ser usada en las escuelas de instrucción primaria por una Real Orden de 10 de agosto de 1852. Tal y como se indica en la siguiente reseña publicada en *El Sol*, gozó de una amplia acogida por parte del magisterio español:

Con el modesto título de «Lecciones elementales de gramática castellana» el muy reputado profesor D. Luis Bordas acaba de dar a luz un interesante trabajo filológico destinado á la instrucción de la juventud estudiosa. Apartándose de la forma prescrita por la costumbre, en este tratado el alumno presenta las objeciones al profesor y este dá cumplida solución á sus preguntas. No cumple á nuestro objeto ni corresponde á este lugar, entrar en el ecsámen analítico de esta obra, pero si

podemos afirmar que ha sido recibida con singular aprecio por inteligentes profesores, quienes han felicitado por ella al Sr. Bordas, y la han recomendado como uno de los libros elementales con notoria utilidad que deben andar en manos de la juventud que frecuenta nuestras escuelas. Felicitamos á nuestra vez al laborioso autor, seguros de que sus desvelos en favor de la instruccion pública han de alcanzar el debido lauro (*El Sol*, 18/10/1851: 2).

El idioma francés también ocupó el interés de Bordas, lo que lo llevó a adaptar en una primera instancia, en 1836, el *Arte de hablar bien francés* de Pierre Nicolas Chantreau,<sup>84</sup> reeditado hasta 1850 (Alvar 2013a: 507). El autor aduce motivos sociales y comerciales para aprender esta lengua: «Con efecto, no hay literato, no hay comerciante que no se halle iniciado en la traducción del francés, ó mejor dirémos; todo el que desea figurar en la sociedad se ve precisado á dedicarse al estudio del idioma francés como base de los demas [...]» (Bordas 1848: V). En 1851, siguiendo el método cacográfico de Charles Constant Le Tellier,<sup>85</sup> publicó *Nueva cacografía ó ejercicios sobre todas las partes de la oración y las principales dificultades de la lengua francesa*. Este método estaba basado en la detección errores de distinto calibre —ortográficos, léxicos, gramaticales, etc.— con el fin de

[provocar] la atencion del alumno, y se le hace reflexionar sobre las reglas aprendidas para que procure hallar las faltas; puesto que preparado ya de antemano sabe que hay errores en las líneas que van recorriendo. La continuada correccion, la necesidad de recurrir á las reglas de la gramática, y las observaciones del profesor, hacen que al final llegue el alumno á escribir correctamente sin vacilar en lo que al principio le detenía á cada paso (Bordas 1851: I).<sup>86</sup>

Sus trabajos dedicados al francés no terminan aquí. De hecho, se advierte una evolución en los preceptos metodológicos que sigue para la enseñanza de esta lengua. Bordas se decanta hacia métodos nacientes como los defendidos por los pedagogos Heinrich Ollendorff<sup>87</sup> y por Franz

---

<sup>84</sup> Esta obra también fue versionada por otros autores españoles, como Pablo Dupuy, Lorenzo de Alemany (capítulo III, § 2.3) y Antonio Bergnes de las Casas.

<sup>85</sup> Charles Constant Le Tellier (1762-1846) fue un lexicógrafo y gramático francés, además de un profesor universitario en París. En su dedicación lingüística hay que destacar su autoría de varias obras, entre las que se encuentran : *Grammaire française* (1823), *Corrigé de la Nouvelle cacographie, fait d'après la Grammaire et le Dictionnaire* (1825) y *Dictionnaire (nouveau) portatif de la langue française, ou Vocabulaire rédigé d'après le Dictionnaire de l'Académie et les ouvrages des meilleurs grammairiens* (1827).

<sup>86</sup> En el cuarto tomo del *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Carderera (1858: 165) presenta este método: «Medios cacográficos. Créese que la correccion de los errores cometidos por los ignorantes es un ejercicio muy útil para aprender la ortografía, lo cual ha dado origen á los ejercicios cacográficos. Para esto se tiene preparado un texto con varias faltas hechas expofeso y se presenta á los niños para que las corrijan, bien de viva voz, bien copiando el texto».

<sup>87</sup> Heinrich Gottfried Ollendorff (1803-1865) fue un pedagogo alemán reconocido por su método didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras, que se inserta en la corriente de *gramática y traducción*, de la cual es uno de los mayores representantes (Sánchez Pérez 1992: 213). Desde su primera obra, en 1835, *Nouvelle méthode pour apprendre à lire, à écrire et à parler une langue en six mois, appliquée à l'allemand*, su actividad pedagógica no cesó, ya que adaptó esta obra para el aprendizaje del alemán, al francés, al italiano y al español (Sánchez Pérez 1992: 210). La singularidad del método ollendorffiano radica en compatibilizar atributos de las gramáticas tradicionales —como la ordenación de las clases de palabras según la tradición occidental— con la introducción de rasgos que se popularizaron con el método audiolingüe unas décadas más tarde. Los principales avances didácticos que supuso el método de Ollendorff son la relación de los elementos lingüísticos con la vida cotidiana de los aprendientes, el principio de progresión —que a su vez también era cíclico, ya que a la vez que se iban presentando contenidos cada vez más complejos, se iban

Ahn,<sup>88</sup> quienes empezaron a situar el foco de la enseñanza de los idiomas extranjeros en los conocimientos prácticos de la lengua, en pro de la comunicación. Debido a estas influencias, en 1856 lanzó al mercado una *Gramática práctica para aprender a leer, a hablar y escribir el idioma francés según el nuevo sistema de H. G. Ollendorf* y, un año más tarde, en 1857, una *Gramática práctica para aprender a leer, a hablar y escribir el idioma francés conforme al método del Dr. Ollendorf y al del Dr. Ahn*.

También publicó una gramática latina en 1846 titulada *Rudimentos de gramática latina* y, para el inglés, un *Método para aprender a traducir del inglés al castellano, sin necesidad de maestro* en 1861 bajo el pseudónimo Mr. Sadrobsiúl, que corresponde al anagrama de su nombre y apellidos escritos al revés.

Al mismo tiempo, Bordas lanzó al mercado obras ajenas a la didáctica, como *La doctrina de la Fe, comprobada por las dos fuentes, la escritura y las tradiciones* (1832), *Memoria acerca de la creación y progresos de la Junta de Comercio de Cataluña y de su Casa Lonja* (1837), *Compendio de la historia de España, ó guía del mapa simbólico* (1842), *Hechos históricos y memorables acaecidos en España desde la última enfermedad de Fernando VII hasta la conclusion de la guerra de los siete años* (1846), *Una lectura para cada día del año, ó sea El Aguinaldo de mas de 300 lecturas diversas, instructivas, divertidas, morales y religiosas recopiladas de varios autores nacionales y extranjeros* (1848), *Diccionario manual de la mitología* (1855) y la comedia titulada *¡¡¡Buena pieza!!!* (1858), usando para esta última el seudónimo de Febo Vicampia.

El polígrafo también participó en la confección de un diccionario quintilingüe en dos volúmenes titulado *Diccionari catalá-castellá-llatí-francès-italià*, publicado en fascículos en 1839. La autoría de esta obra correspondía a una *Societat de catalans*, formada por Salvador Estrada, Antoni Matamala, Ferran Patxot, Joan Cortada y Luis Bordas (Colón y Soberanas 1986: 167; Rico y Solà 1995: 131). Entre 1842 y 1848 se publicó una segunda edición del diccionario, que, si bien conservaba las cinco lenguas, invirtió el orden de dos de ellas: mientras que en la primera edición se partía del catalán al castellano, en la segunda se invirtió este orden. El título del diccionario también se castellanizó, pasando a titularse *Diccionario castellano-catalan-latino-francés-italiano*, en cuya edición

---

recordando los anteriores—, el principio de interacción —mediante preguntas y respuestas entre maestro y alumno, para fomentar la práctica comunicativa—, la inclusión de una gran cantidad de ejemplos y, por último, la sencillez en la disposición y ordenación de los contenidos (Sánchez Pérez 1992: 212-215).

<sup>88</sup> Franz Ahn (1796-1865) fue un pedagogo alemán que precedió a Ollendorff en la concepción práctica en la enseñanza de lenguas extranjeras. Su *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der französischen Sprache* (1834), destinada a la enseñanza del francés y que contó con centenares de ediciones, sentó un precedente para la adaptación de este método a otras lenguas, como al inglés, al español, al italiano, al holandés y al ruso (Sánchez Pérez 1997: 100). Los rasgos principales de su método son la brevedad de las lecciones, la abundancia de ejemplos, la progresión de los contenidos y la focalización en la práctica de la lengua, tanto oralmente como por escrito (Sánchez Pérez 1992: 208-210).

constaba el nombre de sus autores: Miquel Anton Martí, Joan Cortada y Luis Bordas. Se desconoce la contribución exacta de Bordas a esta obra lexicográfica, dado que, como ya se ha hecho referencia, el autor era conocedor de las cinco lenguas. A este respecto, Cornagliotti (1980: 392) reflexiona acerca del estatus del italiano en este diccionario y afirma que la misma persona encargada del italiano recurrió en numerosas ocasiones al francés. A la luz de la trayectoria lingüística de Bordas, es posible que este pudiera haberse encargado de la correspondencia francesa e italiana de las voces del diccionario, lenguas a las que dedicó gran parte de su vida docente, de traductor y de autor de manuales para la enseñanza de lenguas. Según dilucida Alvar (2023), Bordas<sup>89</sup> también pudo encargarse de las entradas en castellano en la segunda edición de esta obra lexicográfica.

Bordas también atendió a la labor traductora en un plano profesional. En la España decimonónica, la traducción se erigió como vehículo de difusión, entre otras, de las ideas científicas, literarias, lingüísticas y filosóficas en boga (Ruiz Casanova 2000; De Hériz y San Vicente 2012). Francia destaca como promotora en la entrada de estos conocimientos, motivo por el que la traducción del francés al español se encontraba en auge. La lista de obras que Bordas traduce desde esta lengua al español es extensa: *El amigo de la infancia* (1843), *Compendio de la aritmética mercantil de don Manuel Poy y Comes, ó elementos de aritmética y cambios dispuestos nuevamente para uso de la juventud* (1844), *Tratado de la educación de las niñas, ó sean consejos á las madres que desean educar bien á sus hijas* (1845), *Los misterios de Londres* (1845), *Los treinta y un oratorios de María, ó romerías á los más célebres santuarios erigidos á Nuestra Señora en las cinco partes del Mundo* (1846), *La Biblia de la juventud* (1849), *El abuelo católico* (1850), *Nuevos elementos de historia general, redactadas bajo un plan enteramente nuevo* (1850), *Historia de Carolina Champaign ó la Madre Serafica* (1852), *El visitador del pobre* (1854), *El abogado de los pobres* (1858).<sup>90</sup> Como se puede notar, las obras originales de Bordas y las traducciones son numerosas. Como declaran Lépinette (2012: 95), Lafarga y Pegenaute (2016: 7) y Marfany (2017: 290) era esta una actividad que permitía suplementar unos ingresos generalmente bajos del profesorado español.<sup>91</sup>

---

<sup>89</sup> Según Alvar (2023), el apellido era Bordás.

<sup>90</sup> También tradujo *El banquero de cera* y *Los caballeros del firmamento*, pero no se ha podido encontrar la fecha en que se publicaron.

<sup>91</sup> Lafarga y Pegenaute (2016: 7) describen cómo se concebía la traducción en el siglo XIX: «al tratarse la traducción de una actividad que (al menos en el siglo XIX) no estaba profesionalmente regulada y que no admitía tampoco una dedicación a tiempo completo, es habitual encontrarse con que era alternada con muchas otras actividades. Dado que prácticamente nunca era la fuente única (y ni siquiera principal) de ingresos, resulta precisamente muy revelador estudiar cuáles son las circunstancias que conducían a su ejercicio. Por lo general, la traducción se alternaba o simultaneaba con otras actividades profesionales que permitían completar los ingresos. En los casos en los que nos hallamos con filósofos, economistas o científicos que traducen, lo habitual es que se trate precisamente de textos filosóficos, económicos o científicos. De igual modo, en el caso de los escritores que traducen, lo usual,

De todas las facetas docentes de Luis Bordas, la enseñanza del italiano y del francés y la confección de obras para su estudio son las que mayor interés han suscitado entre los investigadores —para la vertiente italiana, existen los estudios de Arce (1988), De Hériz y San Vicente (2012), Barbero (2014, 2015) y Lombardini (2014); para la francesa, se encuentran los trabajos de Fischer (1999), Fernández Fraile (1999), Viña (2009), Lépinette (2012), Alvar (2013a), Valdés (2017) y Viémon (2019); y, en menor medida, Lombardero (2019) se ha ocupado de la inglesa—. En contraste con las obras citadas hasta aquí, su dedicación a la lengua castellana es quizás menos conocida, a pesar de su preocupación por facilitar el conocimiento del castellano a los catalanohablantes, como se estudiará a continuación. Se tiene constancia, sin embargo, de que Monés (1984a), Pujol (1998: 24), Poch (2017) y Brumme y Schmid (2018) atienden, en distintos grados, a su producción castellana.

### 2.2.2 La obra

A continuación, se estudiarán los paratextos (§ 2.2.2.1), la estructura y los contenidos (§ 2.2.2.2), las instrucciones de uso (§ 2.2.2.3), las ediciones (§ 2.2.2.4) y la recepción (§ 2.2.2.5) del *Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana* (1828) de Luis Bordas.

El ejemplar consultado de la primera edición de la obra se ha localizado en la Biblioteca de Catalunya, bajo la signatura 2010-8-7105.

#### 2.2.2.1 Paratextos

En el prólogo de la obra (págs. III-X) se establecen los motivos que condujeron a su génesis y las bases pedagógicas en las que se sustenta, así como las instrucciones y recomendaciones que se plantean para su uso en las escuelas.

En las primeras páginas se hacen patentes los pilares que, según Bordas, debían constituir la base de toda enseñanza, esto es, la práctica continua y tomar como punto de partida los conocimientos conocidos para aproximarse a los desconocidos (Bordas 1828: III-V), al afirmar que «teoría y reglas son inútiles si no se practican continuamente, pues que en la ejecución consiste la

---

evidentemente, es que se trate de textos literarios, aunque circunstancias determinadas y puntuales podían llevarles a traducir textos de otra índole».

perfeccion del arte» (1828: III) y «no se puede adquirir instruccion sino yendo de lo conocido á lo desconocido» (1828: IV-V). Sus pretensiones metodológicas contrastan con la realidad escolar en Cataluña, donde, siguiendo la legislación, se seguían todas las clases en castellano y se enseñaba la gramática de esta lengua. Sin embargo, según Bordas (1828: V) esto no satisfacía las necesidades lingüísticas reales de los alumnos:

[...] no es bastante para traducir bien nuestras ideas y pensamientos, ni conocer las frases que del catalan pueden traducirse literalmente en castellano, ó aquellas que no admiten la traduccion literal. Es decir, se nos muestra una composicion en castellano; pero no se nos enseña el modo de componerla, ni se nos compara con la materna.

Por ello, Bordas decide componer esta obra con la intención de enseñar a los estudiantes a usar la lengua castellana, tanto oralmente como por escrito, tomando en cuenta los conocimientos que poseían de su lengua materna, esto es, del catalán, pues quería «ser útil á mi patria dando á los niños unos principios de que carecían para prepararlos á hablar y escribir con menos disparates que hasta ahora» (Bordas 1828: VII). A continuación, constata que no es conocedor de antecedentes de obras aplicadas al contexto lingüístico catalán-castellano, por lo que la define como «nueva en su clase» (Bordas 1828: VII).

El *Curso de temas* está fundamentado el siguiente precepto: «si en los principios aprendemos á hablar bien guiados por reglas, nos será facil seguir siempre de la misma manera» (Bordas 1828: VII), siempre y cuando —tal y como reconoce el autor en las líneas introductorias del prólogo— se otorgara un lugar preferente a la práctica, para que no se produjera una memorización vacua de los contenidos. Esta praxis se documenta a lo largo de su trayectoria como autor de obras para la enseñanza de lenguas extranjeras; repárese en la reflexión que Bordas ofrece en el prólogo a su *Curso de temas franceses* (1848), donde recalca la importancia de aunar teoría y práctica. Para ello, recuerda cómo se decantó por estos procedimientos por primera vez en el *Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana*:

Ciñámonos al estudio de un idioma: en él las reglas gramaticales por sí solas pueden hacernos admirar las bellezas de los autores; pero no bastan para que con soltura sepamos espresar nuestras ideas en la lengua que aprendemos: para esto es indispensable la práctica. Mas con esta sola tampoco podemos adquirir el conocimiento perfecto de un idioma, porque sin las reglas necesarias siempre caminaremos á ciegas, y deberemos limitarnos á la inteligencia de quien nos guie. De donde se deduce que el estudio de las lenguas debe ser teórico-práctico. Persuadido de esta verdad, en el año 1828 publiqué un curso de temas con el título *Ensayo sobre la traduccion del catalan al castellano*; porque si bien en nuestras escuelas, consultando la edad de los niños que concurren á ellas y cumpliendo con el reglamento de instruccion primaria, se explican é inculcan los elementos de la gramática castellana; con eso solo no se enseña empero á traducir nuestras ideas, no se aprende tampoco el diferente, difícil y necesario uso de las preposiciones, no se conoce el valor de los idiotismos, no se sabe una palabra de propiedad y pureza del lenguaje (Bordas 1848: VI).



Los siguientes puntos en que se detiene el autor conciernen al catalán. Por un lado, se alude al modelo ortográfico que sigue para esta lengua en la obra, cuestión que no resulta baladí, ya que la ortografía catalana todavía no se encontraba fijada en ese momento —de hecho, ello no ocurre hasta el siglo XX (Segarra 1985)—. Sobre el sistema por el que se inclina, defiende lo siguiente: «debo prevenir que por la ortografía del catalan, he seguido el uso mas comun» (Bordas 1828: VII). Cabe recordar, en este sentido, que la situación ortográfica del catalán a principios del siglo XIX era heredera de la centuria anterior, caracterizada por la falta de fijación ortográfica y que no alcanzaría una codificación hasta las primeras décadas del siglo XX (Segarra 1985).

Por otro lado, señala que se ha valido de léxico catalán «comun en la conversación» y de «estilo familiar» (Bordas 1828: VII). Insiste, asimismo, en que ha tenido que llevar a cabo un proceso de nivelación léxica para adecuar las voces de la obra, ya que en ese momento en Cataluña se estaba viviendo un proceso de dialectalización del catalán que acarreaba una «regionalización léxica» (Ferrando y Francés 2005: 296), idea a la que Costa (1827) también alude. A este respecto, Bordas (1828: VII-VIII) da cuenta de esta diversidad en los siguientes términos:

Tal vez habrá algunos términos que no podrán traducirse en muchas partes de Cataluña, porque no entenderán su significado; pero es ya imposible fijar una nomenclatura para toda la Cataluña, porque creo que cada pueblo tiene una eleccion diversa de voces. Asi vemos *Cántaro* en Barcelona lo traducimos *Canti*; en Olot *Pual*; y en el Ampordan *Citrella*. A la *Lechuza* la llamamos *Óliva* en Barcelona; en Gerona *Xiveca*; y en Olot *Babeca*; con una multitud de nombres y verbos diferentes de los nuestros de los nuestros y de igual significacion que podrian citarse si fueses necesario probar tal verdad. Y si vamos por la parte de Tarragona ó Martorell siguiendo hasta Valencia, ó hasta Fraga; ¿no encontraremos igual diversidad en los términos? yo confieso que muchas veces debia preguntar lo que querían significarme.

Al hilo de esta reflexión, Bordas emite una crítica a José Pablo Ballot y Torres. Aprovecha la mención a la falta de unidad del catalán para arremeter contra los preceptos que recoge el gramático catalán en su *Gramàtica i apologia de la llengua catalana* (1813-1815), pues, según Bordas (1828: IX), tampoco era adecuada para recuperar la unidad de esta lengua: «á cuyas reglas no solamente no nos sujetamos, sino que aun tenemos por ridiculo al que quiere seguir las».

El prólogo concluye con la enumeración de cuatro instrucciones que facilitan el uso de la obra y que se van a analizar en el § 2.2.2.3.

### 2.2.2.2 Estructura y contenidos

El *Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana* de Bordas se divide en tres secciones: unos textos en catalán que debían ser traducidos al castellano, acompañados de unas notas que guiaban la interpretación de ciertas voces, una lista con la equivalencia de refranes catalanes y castellanos, y una lista de verbos con las preposiciones que rigen.

El primero de los bloques está formado por los *Temas en catalan para ejercitarse en la traducción del idioma castellano* (págs. 1-111). Los textos que proporciona Bordas ascienden a un total de 40 y se encuentran redactados en catalán —en ningún caso se ofrece una versión en la lengua meta a modo de ejemplo—, y debían ser traducidos al castellano por parte de los usuarios de la obra. Los escritos variaban en temática y en géneros textuales: se encuentran cartas destinadas a familiares y a amigos (temas I-VI), exposiciones breves sobre asuntos específicos, como una «Idea de los efectos que produce el gobierno de un buen monarca» (temas VII-XIX) o una «Sucinta idea sobre las memorias de la ciudad de Barcelona» (temas XXXII-XL), comentarios de un maestro a los padres de un alumno sobre su rendimiento escolar (tema X), la respuesta a una carta en la que se reflexiona sobre la gramática y su enseñanza (temas XI-XVII), diálogos varios (temas XVIII-XXIII) y un poema titulado «Sobre la obligación de los hijos para con sus padres» (temas XXIV-XXI). Se presenta a continuación un ejemplo de los diálogos del tema XXI que debían ser traducidos:

XXI. Avuy vaix á dinar á casa D. N. = Ja sé que ets dels acostats. Y á quina hora dineu? – A las duas sí fa no fa. – Donchs ja cal que cuytis perque las duas están lerileri. – Lo teu rellotje va molt adelantat: ara tot just han tocat dos quarts. – Y qué acostumeu á menjar? – Primer la escudella, despues carn d’olla: algunas costellas y carn trinxada que á ell li agrada molt. Luego las postres, que van adojo, y un vi moscatel que á llavors ve de alló millor (Bordas 1828: 45).

En cada texto, tras ciertas voces, se intercalan unos números que se corresponden con unas notas explicativas que aparecen después de cada tema. Estos comentarios siempre están redactados en español, lengua meta de la obra, y versan sobre aspectos lingüísticos importantes que se debían tener en cuenta a la hora de traducir los textos (*cf.* Gallardo en preparación b). Estas notas, un total de 242, se pueden clasificar según su contenido (*vid.* figura 15): en primer lugar, se encuentran notas que abordan la traducción de voces, de sintagmas o de unidades fraseológicas. A este respecto, los comentarios y las apreciaciones más abundantes (129 notas, 48,67 %) son las que recomiendan cómo realizar la traducción del catalán al castellano —«La partícula *pas* que acompaña la negacion no se traduce nunca en castellano» (Bordas 1828: 7), «*Migraña* se llama *jaqueca* en castellano» (Bordas 1828: 10), «*Aclucar l’ull* se dice en buen castellano *pegar los ojos*»

(Bordas 1828: 42), «Sería malísima traducción el decir *costillas* en este caso según la acepción que tiene en castellano; y así se traducirá por *chuletas*» (Bordas 1828: 49)—, aunque también se encuentran en la dirección del castellano al catalán —«En Castilla llaman *Domines* á los maestros que enseñan el latín; y así dicen el *Domine* de mi pueblo, que en catalán diríamos *el Mestre de llatí* del meu poble» (Bordas 1828: 16), «*Lavors*, se dice en castellano *entonces*. En catalán comúnmente hablando se dice *á las ores*» (Bordas 1828: 34)—. Al mismo tiempo, se incide en voces o expresiones que no pueden traducirse literalmente del catalán al castellano:

*Torre* en este significado no puede traducirse literalmente, sino que se dirá *quinta*, ó *hacienda*; pues en castellano comúnmente hablando, por *la torre* se entiende *el campanario* (Bordas 1828: 4).

*Vaix escriurer*, es una locución que se ha adoptado en catalán en lugar del preterito simple *escriguí*; y así se dice *yo vaix anar*, *tu vas cridar*, *aquel va llegir* &c.: tales locuciones no pueden traducirse literalmente en castellano, sino que debemos usar del preterito simple. Así diremos: *de la que te escribí*; é igualmente *yo fui*, *tú gritaste*, *aquel leyó* (Bordas 1828: 6).

*Tenir bon cor*, es una frase puramente catalana, que traducida literalmente tendría un significado del todo diferente. Aquí se exhorta a tener valor, á que el sujeto no se acobarde, y se traducirá *procura tener buen corazón*, se entendería que se le aconseja que sea humano, que procure tener buenos sentimientos &c. (Bordas 1828: 11).

En segundo lugar, se dilucidan cuestiones referentes a la lengua castellana (44 notas, 16,60 %), como su ortografía —«Póngase cuidado en castellano en escribir esta palabra; pues con el acento es verbo, y sin el acento es pronombre: así se dice *aquella está bien colocada*, *pero esta no está firme*» (Bordas 1828: 36)—, irregularidades verbales —«El verbo hacer es irregular, y su imperativo es *haz tu: haga él: hagamos: haced: hagan*» (Bordas 1828: 15), «El verbo *comenzar* es irregular porque entre sus letras radicales admite en algunos tiempos antes de la *e* del infinitivo una *i* que este no tiene» (Bordas 1828: 17)—, la variación léxica dialectal —«En algunas partes de Castilla hacen una diferencia entre el reloj de faltriquera, y el de la torre. Al primero llaman *muestra* y al segundo *reloj*; pero el uso más común es llamar *reloj* tanto al uno como al otro» (Bordas 1828: 46)— o los tipos de sufijos aumentativos:

La lengua española es abundantísima en la formación de aumentativos y diminutivos; siendo tan varias las terminaciones, y teniendo cada una su peculiar y privativa aplicación y uso, que con ellas se pueden expresar los afectos de amor ó ternura, estimación ó desprecio que quiera denotarse: lo que es muy necesario que el Maestro haga advertir al discípulo poniéndole ejemplos; como de *pobre* que puede formarse *pobrete*, *pobrecillo*, *pobrecito*, *pobrezuelo*, *pobrezote* (Bordas 1828: 20).

En tercer lugar, se aclara el funcionamiento de algunos elementos lingüísticos del catalán (34 notas, 12,83 %), pese a que esta lengua no era el objeto de estudio de la obra. Por ejemplo, se incide en la pronunciación de las vocales abiertas y cerradas:

*Dona* debe pronunciarse con la O cerrada, cuando es verbo; pues con la O abierta es nombre, que significa *muger*. La pronunciacion de la E y O cerradas ó abiertas es tan necesaria en nuestra lengua, que no podemos distinguir muchos términos sino por la diferente pronunciacion de la E ó de la O. Asi por ejemplo: *ventals* pronunciado con la E cerrada significa *ventealos*, y con la E abierta *vendetelos*. ¿Qué diferencia tan notable no hay en la pronunciacion de *Deu* significando *Dios*, ó significando *diez*? De *Pera* significando *Pedro*, ó significando *una pera*? y lo mismo en *Mora* y en muchos otros [...] (Bordas 1828: 7).

Incluso se incorpora una lista de voces parónimas, a modo de *Appendix Probi*, que los catalanes no suelen pronunciar correctamente en su lengua materna y ello conlleva, en palabras de Bordas, a «que ya no los conoce la Madre que los parió» (Bordas 1828: 74). Se muestra en la figura 13 algunas de las palabras que el autor incluye en esta categoría. En la primera columna, se recoge la palabra en catalán que no se pronuncia bien; en la segunda, se expone la versión corregida; y, en la última columna, se presenta el equivalente en castellano.

Aparen. por	<i>Aprenent.</i>	Aprendiz.
Catra.	<i>Catedra.</i>	Catedra.
Garnota.	<i>Granota.</i>	Rana.
Muliment.	<i>Monument.</i>	Monumento.
Gamatsem.	<i>Magatsem.</i>	Almacen.
Radera.	<i>Derrera.</i>	Detras.
Labarientu.	<i>Laberinto.</i>	Laberinto.
Frabica.	<i>Fábrica.</i>	Fábrica.
Sexta.	<i>Secta.</i>	Secta.
Dificultat.	<i>Facultat.</i>	Facultad.
Incapás.	<i>Capás.</i>	Capáz.
Llimarias.	<i>Lluminarias.</i>	Iluminaciones.
Cumplacencia.	<i>Convalecencia.</i>	Convalecencia.
Calabra.	<i>Cadáver.</i>	Cadáver.
Gabinet.	<i>Ganivet.</i>	Cuchillo.
Calsat.	<i>Calser.</i>	Caliz.
Clipse.	<i>Eclipse.</i>	Eclipse.

Figura 13. Muestra de parónimos que no pronuncian bien los catalanes según Bordas (1828: 74)

También se presta atención a los pronombres catalanes —«Los pronombres *mon, ton, son*, para el masculino; y *ma, ta sa*, para el femenino, se usan en lugar de *meu, teu, seu; meva, teva, seva*, cuando se ponen en la oracion sin artículo [...]» (Bordas 1828: 15)—, a las contracciones posibles en catalán —«*Quem* es una de las tantas contracciones que tiene nuestra lengua, compuesta de *que* y *me*» (Bordas 1828: 26), «Otra de nuestras contracciones *quens*, esto es, *que nos*» (Bordas 1828: 27) y a equivalencias léxicas en la misma lengua —«*Jovent* y *joventut* son sinónimos» (Bordas 1828: 19)—. Hasta se integra una reflexión léxica sobre dos voces en catalán antiguo:

Antigüamente en catalan se hacia tambien la diferencia que se hace en castellano de *muro* á *muralla*; pero el uso parece que ya ha arrinconado el nombre *mur*, y nos servimos del de *muralla* indiferentemente: no obstante en este significado debe entenderse que se habla de los *muros* de la ciudad (Bordas 1828: 90-91).

En cuarto lugar, se introducen notas que dan cuenta de los errores más comunes entre los catalanohablantes cuando hablan y escriben en castellano (28 notas, 10,56 %). Los *errores* que lista Bordas abarcan el plano lingüístico fonético-fonológico, el morfosintáctico y el léxico-semántico. Respecto a la pronunciación, se incide en el seseo producido por la ausencia del fonema interdental fricativo sordo /θ/ en el inventario fonológico catalán, en la pronunciación de /d/ a final de palabra, la geminación de /b/ ante las líquidas /l/ y /r/ y el acento en *pero*, pues varía entre ambas lenguas —es aguda en catalán y llana en castellano—, entre otros. En cuanto al plano morfosintáctico, se alude a distintos casos en los que se usa el artículo cuando no es necesario en castellano, como ante nombres propios, ante grados de parentesco —como padre o madre— y ante posesivos, a la deixis de los verbos *ir-venir* y *llevar-traer*, a las principales confusiones entre preposiciones, como *a-en*, *en-con*, *para-por*, el uso de *de* como partitivo y a la aparición de *que* con valor expletivo, entre otros. En lo relativo al léxico, se repara en algunas imprecisiones semánticas como *decir* por *llamarse* o *pedir por alguien* por *preguntar por* alguien, se corrige el número de *buen día* por *buenos días* y se proporciona una explicación sobre cómo se dicen las horas en castellano, entre otros.

En este sentido, resulta de interés reunir los distintos modos de hacer referencia a estos fenómenos de los que se sirve Bordas, que los caracteriza como *gran* o *grandísimo disparate*, *defecto*, *error (garrafal)*, *faltas que cometemos* o los describe como *se diría mal en castellano*, *es malísima pronunciación*, *tenemos mucha dificultad* y *solemos equivocarnos muy á menudo*. En la siguiente tabla se citan algunos ejemplos de los fenómenos de interferencia del catalán en el castellano a los que se refieren y valoran estas expresiones:

EXPRESIÓN USADA POR BORDAS	EJEMPLO
<b>gran disparate</b>	«En el nombre <i>coratge</i> se comete un <u>gran disparate</u> traduciéndole literalmente del catalan por <i>coraje</i> . [...]» (Bordas 1828: 24-25).
<b>defecto</b>	«En la pronunciacion catalana doblamos la letra <i>b</i> cuando hiere á la líquida <i>l</i> ; así pronunciamos <i>pobble</i> , <i>agradable</i> , <i>pubblic</i> , &c. lo que seria <u>un defecto</u> en castellano» (Bordas 1828: 17).
<b>error (garrafal)</b>	«Tanto el <i>para</i> como el <i>por</i> del castellano, lo traducimos siempre <i>per</i> , de donde resultan algunos <u>errores garrafales</u> . Habiendo de traducir <i>te entregu un llibre per Francisco</i> , se traduce sin pararse, te entrego un libro <i>por</i> Francisco, lo que es <u>un disparate</u> . [...]» (Bordas 1828: 8-9).
<b>faltas que cometemos</b>	«Si bien hemos ya insinuado en la nota 1. <sup>a</sup> del tema 5.º <u>las faltas que cometemos</u> en la traduccion de aquellas frases impersonales de que tanto usamos en catalan [...]» (Bordas 1828: 38).
<b>se diría mal en castellano</b>	«No debe ponerse la <i>á</i> , pues <u>se diría mal</u> en castellano <i>es á decir</i> ; sino que debe decirse: <i>es decim</i> » (Bordas 1828: 30).
<b>malísima</b>	«Pongase cuidado en no pronunciar doble, como suelen algunos, la letra que

<b>pronunciacion</b>	precede á la <i>L</i> , pues <u>es malísima pronunciacion</u> . [...]» (Bordas 1828: 105).
<b>tenemos mucha dificultad</b>	«Los catalanes <u>tenemos mucha dificultad</u> en el uso de los verbos <i>llevar</i> y <i>traer</i> , [...]» (Bordas 1828: 44).
<b>solemos equivocarnos muy á menudo</b>	«Los catalanes <u>solemos equivocarnos muy á menudo</u> en el uso de los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> , y los extranjeros que aprenden la lengua española prueban bastante dificultad en usarlos con toda propiedad [...]» (Bordas 1828: 101-102).

Tabla 13. Expresiones usadas por Bordas para hacer referencia a las particularidades del castellano de los catalanes

En quinto lugar, se mienta un apunte sobre un galicismo (1 nota, 0,37 %):

Uno de los tantos abusos que se han introducido al castellano por la afición á la lengua francesa, es el uso de los numerales cardinales en vez de los ordinales; y así se oye á muchos que dicen el libro *trece* del siglo *doce*, en lugar del *decimo tercio* y *duodecimo* [...] (Bordas 1828: 94-95).

En sexto lugar, también se intercalan notas misceláneas de tema gramatical y lingüístico (5 notas, 1,88 %), como sobre los términos *gramática*,<sup>92</sup> *lengua muerta*<sup>93</sup> o *partícula*<sup>94</sup> u observaciones sobre la diferencia entre el sistema de medir distancias en castellano —en leguas— y en catalán —en horas— : «En castellano no se cuentan por horas, sino por leguas; y á cada legua para los caminantes le suelen dar 15000 pies que son 5000 varas, equivaliendo á una hora y media de las nuestras poco más ó menos» (Bordas 1828: 86).

En séptimo lugar, se introducen recomendaciones dirigidas a los profesores (1 nota, 0,37 %, aunque hay otras que forman parte de otras notas con distintos contenidos): «Debe procurar el Maestro que los discípulos aprendan las voces que convienen y son propias de los animales, como el caballo *relincha*, el leon *ruge*, el cerdo *gruñe*, la oveja *bala*, el lobo *abulla* &c. &c.» (Bordas 1828: 18), «lo que es muy necesario que el Maestro haga advertir al discipulo poniendole ejemplos» (Bordas 1828: 20), «El Maestro no debe olvidar las preguntas de las personas y tiempos

<sup>92</sup> Bordas (1828: 13-14) ofrece la siguiente descripción sobre las gramáticas particulares de cada lengua: «Una de las tantas preocupaciones que tenían nuestros antepasados, y que algunos no han dejado de heredar, y que da una idea de ilustracion; es que diciendo N. estudia gramática, debia precisamente entenderse *gramática latina*, y no podia entenderse otra. Así es que preguntando á cierto sugeto á que se dedicaba su hijo, me respondió con toda gravedad: *estudia gramática*. ¿Pero qué gramática? quise replicarle. ¿Qué gramática? ¡toma....! la gramática: y se echó á reir. Conocí que era perder tiempo en querer esplicarle lo que era gramática, y como que cada lengua puede tener una, decirle que hay gramática francesa, gramática italiana, gramática inglesa, alemana, polonesa, hebrea, arabe, girega &c. como hay gramática latina, y gramática española que él no había estudiado».

<sup>93</sup> Bordas (1828: 31-32) distingue del siguiente modo las lenguas vivas de las muertas: «Se llaman lenguas vivas las que se hablan hoy día, es decir, aquellas cuya nacion existe. La lengua latina era la de una nacion idólatra, y como esta ya no existe, por eso se llama *lengua muerta*; mas su utilidad es grandísima».

<sup>94</sup> Bordas (1828: 79-80) define así las partículas: «Todas las palabras que entren en una frase deben ser precisamente una de las nueve partes de la oracion gramatical; *nombre ó pronombre, ó verbo* &c.; por consiguiente cuando se analice debe denominarse cada palabra de por sí, y desterrar en este caso la voz *partícula*. Porque ¿Cuál es el significado de *partícula*? segun su etimología significa *una pequeña parte de la oracion*. No hay duda que si preguntándome uno ¿por que *sí* (por ejemplo,) es una pequeña parte de la oracion? le respondiese porque es una *partícula*; y diciéndome ¿qué es *partícula*? le contestase que es *una pequeña parte de la oracion*; no hay duda, digo, que quedaría muy enterado; y si yo no me esplicase de otro modo sabria él tanto como yo. Solo puede darse el nombre de *partícula espletiva* ú *ornativa*, á aquella parte de oracion que se junte á la frase solamente para darle mas fuerza, sin que pueda traducirse por su propio significado».

sueltos de los verbos, principalmente de los irregulares» (Bordas 1828-30-31), «En la lengua catalana usamos mucho de las contracciones, lo que contribuye á la brevedad y facilidad con que explicamos los conceptos; y puesto que ya hemos hecho reparar las principales; de aquí adelante no las notarémos, quedando esto al cuydado de quien enseñe» (Bordas 1828: 42) y «Procure el Maestro hacer que los discipulos conozcan la diferente pronunciacion de la letra *D* entre los Catalanes, Andaluces y Madrileños ó Toledanos» (Bordas 1828: 78). Por último, se insertan distintos comentarios a los usuarios de la obra, siempre en relación con los contenidos expuestos en otras notas. Por ejemplo, al presentar la apócope y la posición del posesivo junto con un sustantivo —con los ejemplos *al mio hermano, á mi hermano, al hermano mío*—, se aconseja, además de recurrir a la gramática académica, «consultar al oído» (Bordas 1828: 10). Por otra parte, Bordas (1828: 90) recalca la utilidad de un diccionario o de un compendio léxico:

[...] el ignorar ó no acordarse de algun término, no se llama no saber una lengua; pues si esto fuera así, no habria mas que buscar el significado de aquella palabra, y podríamos hablar hasta en chino. Es muy necesario adquirir una nomenclatura; pero lo es mucho mas conocer bien las diferentes frases y locuciones por su diversa construcción y acepcion, y estudiar el genio de la lengua que se aprende.

La distribución de las notas se sintetiza en el siguiente gráfico. En él se incluyen aquellas notas en que se remite a otras, que suponen un 8,67 % (23 casos):

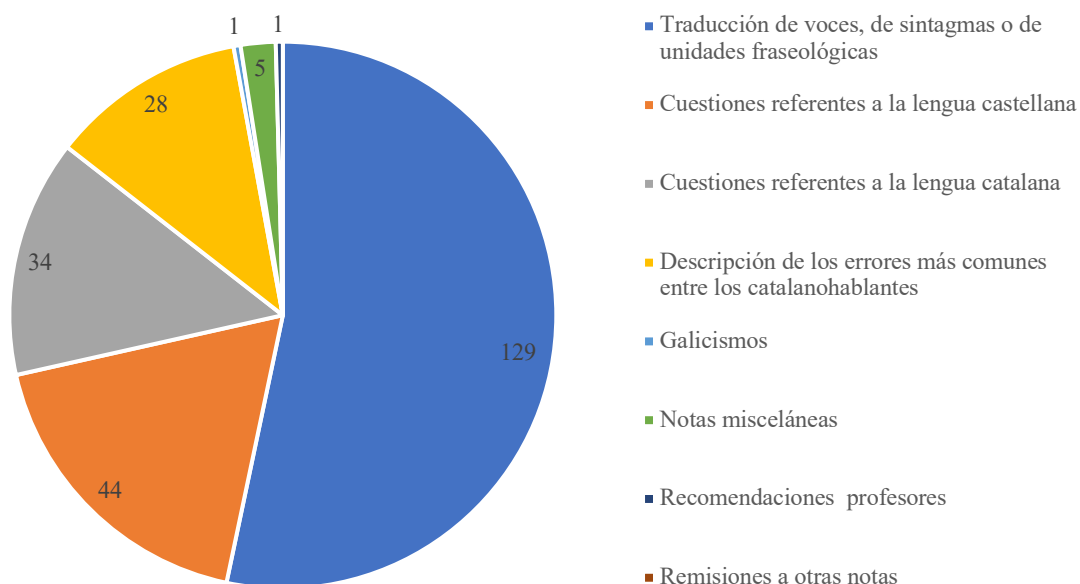


Figura 14. Distribución de las notas en la obra de Bordas

El contenido de las notas remite en ocasiones a distintas fuentes para completar explicaciones, como a la *Gramática y apología de la llengua cathalana* y la *Gramática de la lengua castellana dirigida a las*

escuelas de Josep Pau Ballot, la *Gramática de la lengua castellana* y el *Diccionario de la lengua castellana* de la Real Academia Española, al *Examen de la posibilidad de fixar la significación de los sinónimos de la lengua castellana* de José López de la Huerta —obra en la que Costa también se basa para una de sus secciones—, a la *Declamacion contra los abusos introducidos en el castellano* de José Vargas Ponce, al *Arte de hablar en prosa y en verso* de José Gómez Hermosilla, al *Tratado de la poesía provençal* de Antonio Bastero, y, por último, al *Teatro historico-critico de la eloquencia española* de Antonio de Capmany.

El segundo de los bloques de la obra de Bordas es una compilación de refranes en catalán y su correspondencia en castellano (págs. 112-123). En concreto, se muestran 77 refranes catalanes y 91 equivalencias en castellano, dado que en algunos casos se ofrece más de un refrán equiparable en esta lengua. Ello sucede porque, en palabras del autor, «estas sentencias que repetidas de un modo lacónico y oportuno han quedado por refranes ó adagios, suben á una prodigiosa multitud en castellano, que me parece no nos podemos prometer el hallar igual número en catalan» (Bordas 1828: 122). Seguidamente, se traen a colación obras castellanas que evidencian la riqueza del castellano en refranes, como *El Quijote*, o autores que han recopilado refranes, como Íñigo López de Mendoza, Blasco de Garay, Gonzalo Correas y Juan de Iriarte. Alude, a la vez, al carácter vivo de los refranes, poniendo como ejemplo que a diario se crean nuevos dichos «en las llanuras Murcianas, y en los dichosos campos Andaluces entre sus jornaleros y plebe» (Bordas 1828: 123).

La fuente mayoritaria de los refranes, tanto en la versión catalana como en la castellana, procede del *Diccionario catalán-castellano-latino* publicado entre 1803 y 1805 por Joaquim Esteve, Josep Bellvitges y Antoni Juglà, que partía de un proyecto inicial llevado a cabo por Felix Amat (Colón y Soberanas 1986: 144-147). Conca y Guia (2001: 112) sitúan este diccionario como el punto de partida de la paremiografía catalana contemporánea y subrayan su influjo en obras posteriores, entre las que destaca el *Diccionario quintilingüe* de 1839 en el que participó Bordas. En este diccionario se proporciona siempre la equivalencia en castellano y en latín de todos los lemas y sublemas catalanes, entre los que se encuentran también refranes.<sup>95</sup> Compárese en la tabla 14 las similitudes entre los refranes y equivalencias castellanas del diccionario de Esteve, Bellvitges y Juglà con aquellos presentes en la obra de Bordas:

---

<sup>95</sup> A este respecto, Colón y Soberanas subrayan las equivalencias en castellano suelen ser atinadas (1986: 148).



ESTEVE, BELLVITGES Y JUGLÀ (1803-1805)	BORDAS (1828: 112-113)	
EN ABRIL CADA GOTÀ N'VAL MIL. ref. <i>Abril, aguas mil. (s. v. Abril)</i>	<i>En abril cada gota en val mil.</i>	Por abril aguas mil.
HOME VALENT Y BÒTA DE BON VI LUEGO S'ACABA. ref. <i>Los valientes y el buen vino duran poco (s. v. Valent)</i>	<i>Home valent y bota de vi bó luego s'acaba.</i>	Los valientes y el buen vino duran poco.
Á QUI NO ESTÁ ACOSTUMAR Á BRAGAS LAS COSTURAS LI FAN LLAGAS. ref. <i>Á no ducho de bragas los costuras (sic) le matan: Á quien no está enseñado á bragas las costuras le hacen llagas. (s. v. Acostumar)</i>	<i>Aquí no está acostumat á bragas las costuras li fan llagas.</i>	A no ducho de bragas las costuras le matan.
FERRER, FERRER, FÉS TON AFER. ref. <i>Bañolero, á tus buñuelos. (s. v. Ferrer)</i>	<i>Ferrer ferrer fes ton afer.</i>	Bañolero á tus buñuelos = Anton perolero cada uno atienda á su juego.
QUI TÉ DINERS FA SÓS AFÉRS. ref. <i>Quien tiene dineros pinta panderos. (s. v. Diners)</i>	<i>Qui té diners fa sos afers.</i>	Quien tiene dinero pinta panderos.
CADA COSA Á SON TEMPS COM COM LAS FIGAS EN AGÓST. ref. <i>Cada cosa á su tiempo, y los nabos en Adviento. (s. v. Agóst)</i>	<i>Cada cosa á son temps com com las figas en agost.</i>	Cada cosa á su tiempo y los nabos en adviento.
TREBALLS AB PA FAN DE BON PASSAR. ref. <i>Los duelos con pan son menos (s. v. Traball)</i>	<i>Treballs ab pa fan de bon passá.</i>	Los duelos con pan son menos.
CADA HU SAB Á CASA SÈVA AHONT S'HI PLOU. ref. <i>Cada uno sabe donde le aprieta el zapato (s. v. Plóurer)</i>	<i>Cada hu sab á casa seva ahont s'hi plou</i>	Cada uno sabe donde el zapato le aprieta.
D'AHONT NO HI HA NON' POD RAJAR. ref. <i>De costal vacío nunca buen bodigo (s. v. rajar)</i>	<i>D'ahont no hi ha non pot rajar.</i>	De costal vacío nunca buen bodigo.
ALABAT RUC QUE A VENDRE'T DUG. ref. <i>Alábate cesto que venderte quiero (s. v. ruc)</i>	<i>Alabat ruc que á vendret dugh.</i>	Alabate cesto que venderte quiero. – Alegrias antruejo que mañana serás ceniza.
CUIDADO QUE NO ALBARDÉM AL REVÉS. f. fam. <i>Plegue á Dios que orégano sea, y no se nos vuelva alcaravea (s. v. Albardar)</i>	<i>Cuydado que no albardém l'ase al revés.</i>	Plegue á Dios que oregano sea, y no se nos vuelva alcaravea.

Tabla 14. Comparación entre el *Diccionario catalán-castellano-latino* (1803-1805) y los refranes en la obra de Bordas (1828)

En el último de los bloques que compone la obra de Bordas se encuentran colocaciones de verbos y adjetivos en castellano con las preposiciones que rigen (págs. 124-137). La mayoría de ellas —con la excepción de dos, *conocer en el dolor* y *conocer por la voz*— proceden de una lista idéntica que se encuentra en las ediciones decimonónicas de la *Gramática de la lengua castellana* de la Academia, de las que el autor selecciona un total de 301, porque son «dos casos en que mas comúnmente solemos dudar ó equivocarnos» (Bordas 1828: 124). Se debe agregar que también

remite al segundo tomo del *Fundamento del vigor y elegancia de la lengua castellana* (1791) de Gregorio Garcés por si algún alumno o maestro deseara completar la lista. Se presenta a continuación una muestra de esta sección:

Palabras que rigen á las...	Preposiciones puestas con...	Ejemplos.
Abocarse	<i>con</i>	los suyos.
Abogar	<i>por</i>	alguno.
Abordar una nave	<i>á... con</i>	otra.
Aborrecible	<i>á</i>	las gentes.
Abrasarse	<i>en</i>	deseos.
Acaecer algo	<i>en</i>	tal tiempo.
Acalorarse	<i>en</i>	la disputa.
Acerca	<i>de</i>	este suceso.
Acreedor	<i>á... de</i>	la confianza.

Tabla 15. Muestra de la sección de colocaciones en la obra de Bordas (1828: 124-125)

Tras presentar la lista, Bordas advierte a los maestros sobre su utilización. Para ello, recuerda que las palabras o sintagmas que aparecen tras las preposiciones son ejemplos y que, por tanto, no son las únicas que se pueden usar. Además, avisa que algunos verbos pueden regir varias preposiciones, por lo que el maestro debería exponer a los alumnos los verbos en los que esto sucede y las diferencias de significado de conlleva la rección de una preposición o de otra.

### 2.2.2.3 Instrucciones de uso

El cometido del *Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana* es relativamente sencillo: los estudiantes debían traducir al castellano los textos seleccionados, escritos en su lengua de origen, el catalán, valiéndose para ello de unas notas que tenían como propósito auxiliar en la equivalencia de voces y estructuras que cambiaban de una lengua a otra. Al final del prólogo de la obra (*vid.* § 2.2.2.1), Bordas aconseja a los maestros cómo debe ser empleada su obra para que los alumnos puedan obtener el máximo provecho posible de sus traducciones. Por ejemplo, se avisa de que es imprescindible que los estudiantes, antes de empezar a traducir, se manejen en la conjugación de todas las personas, tiempos y modos de los verbos en español, ya que es del parecer que «no se haga traducir á ningun niño antes de haber dado alomenos las tres conjugaciones de la gramática castellana» (Bordas 1828: IX), pues sin su dominio no se sacaría el provecho deseado de las traducciones.

Del mismo modo, se proponen dos tareas que debían ser realizadas con posterioridad a cada traducción. Se plantean dos actividades: una para fijar la atención en las diferencias

morfosintácticas y léxicas entre el catalán y el castellano, en la que se expone: «Que despues de haber traducido un tema se le haga analizar detenidamente, y se le comparen las frases diferentes de las dos lenguas poniendole otros ejemplos iguales de viva voz» (Bordas 1828: X) y otra para ejercitar la ortografía, que reza así: «Que al día siguiente se le haga traer el tema escrito, á fin de comparar tambien la diferente ortografía, cuando se halle en este estado» (Bordas 1828: X).

Estas recomendaciones se extienden también a las dos últimas secciones de la obra. Para los refranes, Bordas sugiere que los maestros deben hacer hincapié en que no tienen una equivalencia literal en castellano, pero que tampoco es necesario que los alumnos memoricen las equivalencias: «En cuanto á los refranes será bastante que se hagan leer, sin olvidar que los niños noten y comparen la diferente traduccion» (Bordas 1828: X). Para el apartado que abarca las preposiciones que rigen ciertos verbos y adjetivos españoles, el autor trata su aplicación en clase después de la lista:

Es muy necesario que el Maestro enseñe á los niños el modo de valerse de esta lista; pues de lo contrario les seria inútil, y seguramente los unos la creerian insignificante y los otros juzgarian que solamente pueden emplearse los verbos y preposiciones con los nombres que traen por ejemplo. Asimismo debe explicarles aquellos verbos que van acompañados de diversas preposiciones para que conozcan cuando estas podrán usarse indistintamente, ó cuando denotan alguna diferencia segun la preposicion que rigen. El verbo *bullir* está acompañado de las preposiciones *en*, *por*; mas su significado no variará ora se diga bullir *en* todas partes, ora se diga bullir *por* todas partes. Mas el verbo *venir* puede regir las preposiciones *á*, *de*, *por*; pero no las regirá indistintamente, sino con diversa acepcion: asi dirémos. El duque N. viene *de* Francia *por* Navarra *á* Valencia. Y á este tenor se podrán explicar todos los demas (Bordas 1828: 136-137).

En definitiva, se evidencia un esfuerzo por sacar el mayor partido posible a las distintas traducciones y por evitar que esta acción se convirtiera en un ejercicio mecánico. Por este motivo, el autor puso sus esfuerzos en recalcar que los alumnos debían comprender en todo momento lo que estaban traduciendo y debían ser conscientes de las diferencias de construcción entre ambas lenguas.

#### 2.2.2.4 Ediciones

En 1857 vio la luz una segunda edición de la obra, que esta vez presentaba en la portada el nombre completo del autor, Luis Bordas, como se muestra en la figura 15. En esta edición también se produjo una modificación en el título, pasando a llamarse *Coleccion de temas para ejercitarse del catalan al castellano, y practicar las reglas de la gramática castellana*. Este cambio se mantuvo

en la tercera edición de la obra, publicada en 1870. La vida editorial completa de esta obra de Bordas se recoge en la tabla 16:

EDICIÓN <sup>96</sup>	AÑO	CIUDAD	EDITORIAL
1. <sup>a</sup>	1828	Barcelona	J. Mayol y Cía.
2. <sup>a</sup>	1857	Barcelona	Librería de Mayol
3. <sup>a</sup>	1870	Barcelona	Librería de Mayol

Tabla 16. Vida editorial de la obra de Bordas

Se reproducen a continuación las portadas de la segunda (1857) y tercera (1870) ediciones, en las que puede observarse el cambio de título (figuras 15 y 16):

## COLECCION DE TEMAS

PARA EJERCITARSE EN LA TRADUCCION

### DEL CATALAN AL CASTELLANO,

y practicar las reglas de la

GRAMÁTICA CASTELLANA,

POR

D. LUIS BORDAS.



BARCELONA.

LIBRERIA DE LA SRA. VIUDA DE MAYOL,

calle de Fernando VII, núm. 15,

1857.

Digitized by Google

Figura 15. Portada de la segunda edición de la obra de Bordas, que incluye el cambio de título (1857)

## COLECCION DE TEMAS

PARA EJERCITARSE EN LA TRADUCCION

### DEL CATALAN AL CASTELLANO,

y practicar las reglas de la

GRAMÁTICA CASTELLANA,

POR

D. LUIS BORDAS.

Tercera edición.

Precede á los temas un DICCIONARIO que explica las palabras usadas en el análisis gramatical.



BARCELONA:

LIBRERIA DE MAYOL, DE PROPIEDAD DE LA SRA. VIUDA BARTUMEUS,  
calle de la Libertad, antes de Fernando VII, n.º 13.

1870.

Figura 16. Portada de la tercera edición de la obra de Bordas, que incluye el cambio de título (1870)

El prólogo de la segunda y de la tercera edición es más extenso que el de la primera, pues consta de 15 páginas, y trata dos bloques temáticos distintos: por una parte, presenta el castellano como una lengua extranjera para los catalanes y las consecuencias que se derivan de su implementación como lengua vehicular en el sistema escolar catalán (págs. I-X) y, por otra, aporta unas reflexiones acerca de la tarea de traducir en el ámbito de la enseñanza (págs. X-XV).

<sup>96</sup> El ejemplar correspondiente a la segunda edición se ha consultado en la Biblioteca de Catalunya (sede Hospitalet), cuya signatura es A 43-8-567, aunque también se encuentra digitalizada en Google Books. La tercera edición ha sido consultada a través de Google Books.

En el prólogo de 1828, Bordas aludía a las dificultades que se presentaban a los estudiantes de Cataluña al usar la lengua castellana, pero en el prólogo de 1857 va más allá y profundiza en la raíz del problema que tenía lugar en las escuelas de Cataluña. Por ello, reflexiona acerca de que la utilización del castellano en las explicaciones de los maestros y en los libros suponía una traba en el proceso de escolarización de los catalanes. Según refleja el autor, los pupilos de esta región únicamente conocían su lengua nativa, el catalán, por lo que no comprendían lo que se les enseñaba. En consecuencia, el nivel que adquirirían era por lo general bajo, como se desprende de la siguiente comparación: «el muchacho catalan solo aprende, hasta cierta edad, á hablar como el papagayo» (Bordas 1857: I). El fondo del problema, matiza Bordas, radicaba en que se trataba el castellano como si fuera la lengua materna de los catalanes, cuando estos no habían tenido contacto con esta lengua antes de empezar la escuela. Así, según el autor, el uso de la lengua oficial —el castellano— solamente era admisible en Castilla, donde los estudiantes tenían dicho idioma como materno.

En esta línea, afirma abiertamente que el castellano era para los catalanes una lengua extranjera, al aseverar que «se les hace aprender la lengua castellana, sin haberles procurado de antemano provision alguna de ese idioma, que para ellos es sin duda un idioma extranjero: la lengua castellana no es su lengua nativa» (Bordas 1857: II-III). Por este motivo, intentar instruir del mismo modo a todos los pupilos del Estado presentaba numerosas desventajas para los catalanes y provocaba que «á los catalanes les falta[ra] el cimiento necesario para aprender la lengua castellana [...] los catalanes no pueden aprender la gramática castellana por comparación» (Bordas 1857: II).

Entre las consecuencias que destaca Bordas (1857: IV) de «hacer entrar en el estudio de la gramática castellana como mentecatos» al alumnado de Cataluña, se encuentran, por una parte, los grandes esfuerzos que esto suponía para los maestros y, por otro, el recurso a la memorización para lograr aprobar los exámenes. Ello conllevaba que retuvieran información teórica sobre aspectos gramaticales del castellano —en palabras de Poch (2017: 273), *conocimiento metalingüístico*—, pero no eran capaces de ponerla en práctica —*conocimiento de su uso* (Poch 2017: 273)—. Bordas describe así este panorama: «los que saben la literal definición de las preguntas gramaticales son muchos: los que saben la gramática castellana, muy pocos: los que saben la lengua castellana, ninguno» (Bordas 1857: V) y «algunos jóvenes catalanes adelantados en la retórica, muchas veces vacilan en punto de gramática, y se hallan apurados en el modo de explicar sus ideas» (Bordas 1857: VI). Además, la falta de conocimientos acerca del funcionamiento del castellano dificultaba de refilón la enseñanza del latín en estadios educativos más avanzados, dado

que para esta asignatura se partía del castellano siguiendo un método comparativo. Al hilo de esto, Bordas alude a la necesidad de que los estudiantes tuvieran una base de gramática catalana para así poder tener un punto de comparación al estudiar otras lenguas (Brumme y Schmid 2018: 188).

Todas estas reflexiones llevan al autor a plantearse la siguiente pregunta: *¿Qué es aprender una lengua extranjera?*, a través de cuya respuesta —«es traducir de una lengua sabida á la que se desea aprender» (Bordas 1857: VIII)— justifica la publicación de la segunda edición de la obra:

Esta operacion se ejecuta por medio de la composicion, es decir, traduciendo los pensamientos y las locuciones de la lengua sabida, no solamente por medio de las palabras, sino tambien por las frases y giros que exige la lengua extranjera. Presentamos pues una coleccion de temas á propósito para hacer dicho ejercicio, el cual puede emprenderse tan pronto como se ha llegado á la conjugacion de los verbos regulares, sin dejar por eso de continuar las lecciones y esplicacion de la gramática (Bordas 1857: VIII).

En este punto es importante señalar que Bordas esperaba que su obra fuera utilizada por estudiantes con un mínimo conocimiento del castellano. A este respecto, Poch (2017: 274) detalla lo siguiente:

los alumnos a los que está dirigida su *Colección de temas* no poseían el perfil que actualmente se caracteriza como A1 o “principiante absoluto” sino que tenían un cierto conocimiento pasivo del español y lo que necesitaban adquirir era el conocimiento activo que les permitiera comunicarse adecuadamente en contextos formales.

A continuación, el autor reconoce la influencia del pedagogo alemán Heinrich Ollendorff (1803-1865) en esta edición de la obra: «Este método es análogo al de Ollendorff, que tan buenos resultados da en la enseñanza de las lenguas vivas» (Bordas 1857: VIII). De hecho, Bordas ya estaba familiarizado con la pedagogía ollendorffiana porque en 1856 había adaptado una *Gramática práctica para aprender a leer, a hablar y escribir el idioma francés según el nuevo sistema de H. G. Ollendorf* y, en 1857, una *Gramática práctica para aprender a leer, a hablar y escribir el idioma francés conforme al método del Dr. Ollendorf y al del Dr. Abn.* Este pedagogo representaba una corriente metodológica renovadora que estaba a caballo entre los postulados del llamado *método de gramática y traducción* y el *método directo* o *natural*. La impronta de Ollendorff se percibe en la ordenación de la obra, al partir de un principio de progresión en que se presentan los contenidos de forma escalonada según su grado de dificultad. Ello supone un cambio respecto a la tradición anterior, cuya disposición de contenidos se basaba siempre en las partes de la oración. Una de las implicaciones que se deriva de esta reorganización es que la gramática ya no constituía el foco principal de las clases de lengua y que el peso otorgado a lo comunicativo era mayor. Además, el

pedagogo alemán también era un firme defensor de la idea de relegar la memorización en pro de la práctica de un idioma (*cf.* Sánchez Pérez 1992, 1997; Reinfried 2014; Nevado 2017).

En último lugar, Bordas (1857: XIX-XX) ratifica las explotaciones didácticas de su obra:

Si al alumno se le hace escribir los temas, analizándolos luego detenidamente y haciéndole observar las diferencias mas notables entre el catalan y el castellano; aprenderá insensiblemente la ortografía castellana, adquirirá un gran caudal de términos, y acostumbrará el oído al giro de la construcción castellana. Al mismo tiempo que se hace esta práctica se continúa la esplicacion de la gramática castellana; y así al propio tiempo que se proporcionan abundantes materiales, se tiene la necesaria argamasa para ir edificando; en lo cual trabajan á la vez el profesor y el alumno.

La segunda parte del prólogo se encabeza con el título *Versión. Traducción*, donde se establece la diferencia entre estos conceptos: mientras que la versión debe ser literal y no debe alterar el texto original, la traducción deja lugar a la interpretación. Asimismo, se detalla cómo debe llevarse a cabo la aplicación de estos conceptos al ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras:

En el estudio de las lenguas la version debe preceder á la traduccion, porque en el método de enseñanza aquella no es ni puede ser otra cosa que los ensayos de esta. Primeramente debe pues entenderse el valor de las palabras, conocer bien el órden analítico; y cuando se ha aprendido á analizar las frases, comparar la estructura del lenguaje que se aprende, con la del que se supone sabido, entonces puede hacerse un estudio sobre el genio del idioma, cuyo conocimiento se desea adquirir con toda perfeccion. Con este método puede conocerse á fondo una lengua estrangera (*sic*), y por consiguiente hallarse en el caso de hacer una buena traduccion; mas para conseguir lo último no basta estudiar una lengua estrangera (*sic*), es preciso á más no descuidar el estudio de la propia [...] (Bordas 1857: XII).

Debido a la actualización metodológica descrita, la estructura y los contenidos de la obra se modifican. La obra cuenta en la segunda edición con un apartado nuevo titulado *Diccionario para los que quieran recordar la significacion de las palabras usadas en el analisis de un escrito* (págs. 1-56), que se mantiene en la tercera edición con una simplificación: *Diccionario de las palabras usadas en el análisis gramatical* (págs. 1-36). Es significativa la referencia al análisis —sin detallar el tipo en 1857, y concretando que se trata del *análisis gramatical* en 1870—, ya que habían pasado dos décadas desde la primera mención oficial en un texto legislativo —en el *Reglamento de escuelas públicas de instrucción primaria* (1838)— al análisis como parte del currículo de la gramática castellana (*cf.* García Folgado 2012). Básicamente, se trataba de un modo en el que no solo se ejercitaban las nociones gramaticales adquiridas en clase, sino que también se buscaba desarrollar la facultad de raciocinio de los estudiantes (*cf.* Chervel 1977: 141-159; Calero Vaquera 2008; Montoro y García Folgado 2009; Sinner 2009; Calero Vaquera y Zamorano 2010; García Folgado 2012). Al respecto, el reconocido pedagogo decimonónico Mariano Carderera (1854: 169) afirmaba que

lo más instructivo del análisis lógico no son las palabras técnicas ni la estructura (*sic*) de la frase, sino el exámen del pensamiento; pues el análisis del pensamiento es el de las cosas expresadas por medio de la frase, y no hay nadie que no comprenda que el estudio del pensamiento es más importante que la descomposición de su forma lógica.

Esta sección cuenta con una definición, una breve clasificación, una ejemplificación y las posibles excepciones de un total de 105 conceptos concomitantes con la gramática: *acento, accidente, adjetivo, adverbio, ambiguo, analogía, anfibología, anómalo, arcaísmo, arte, artículo, atributo, aumentativo, auxiliar, barbarismo, caso, cláusula, colectivo, comparativo, complemento, concordancia, conjugación, conjugar, conjunción, construcción, contracción, cuyo, declinación, defectivo, demostrativo, diminutivo, diptongo, elipsis, enálage, epiceno, expresión adverbial, extensión, estilo, frase, género, gerundio, gramática, hipébaton, homónimo, idea, idioma, idiotismo, imperativo, impersonal, inciso, indicativo, infinitivo, inflexión, inicial, intransitivo, inversión, interjección, irregular, lengua, lenguaje, locución, miembro, modos, monosílabo, nombre, número, ortografía, palabra, participio, partes de la oración, partícula, período, personas del verbo, pleonasma, polisílabo, plural, posponer, preceder, preposición, pronombre, propiedad, proposición, prosodia, pureza, que, radicales, recíproco, reflexivo, régimen, regular, se, sílaba, silepsis, singular, sinónimo, sintaxis, solecismo, subjuntivo, sujeto, superlativo, sustantivo, tiempos de verbo, transitivo, unipersonales y verbo*. En 1870, se añaden dos más: *juicio* y *neutro*. Se expone, a modo de ejemplo, la entrada correspondiente a *superlativo*:

Superlativo. Llámase superlativo el adjetivo que con cierta terminación expresa su significado ó calidad hasta el más estenso límite á que puede llegar. Dos son las reglas generales para formar el superlativo, porque el adjetivo acaba en vocal ó en consonante: si acaba en vocal, se cambia esta en *ísimo*; si en consonante, se le añade la dicha terminación. Pero los adjetivos acabados en *ble* cambian esta terminación en *bilísimo*. Hay adjetivos que tienen el superlativo irregular, como: *celebérrimo*; y otros que lo pueden tener regular ó irregular, como: de malo, *malísimo* ó *pésimo*.— También se expresa el superlativo anteponiendo al adjetivo el adverbio *mu*y. No hay superlativo relativo: lo que se llamó así, no es más que una comparación (Bordas 1857: 54).

Como manifiesta Poch (2017: 275), las explicaciones que se fijan para cada uno de los conceptos son sencillas y buscan facilitar la comprensión del alumno de la forma más directa, en aras de un mayor didactismo. De hecho, Bordas ya había puesto en práctica este ejercicio de síntesis gramatical seis años antes, en 1851, en sus *Lecciones de gramática castellana*, aprobadas para ser usadas en las escuelas de instrucción primaria y de cuyos conceptos se aprecian huellas en la *Colección de temas para ejercitarse en la traducción*.

La segunda novedad que aporta la segunda edición es el apartado ahora llamado *Método práctico para enseñar a escribir y hablar la lengua castellana, a los que reciben la segunda enseñanza en Cataluña*, esto es, el cuerpo de temas previstos para la traducción por parte de los alumnos catalanes (págs. 57-134). La diferencia más evidente es la reducción del número de textos incluidos, que se rebajan a 27. Si bien en la primera edición se abarcaba un amplio abanico de géneros textuales distribuidos



sin un orden aparente (diálogos, cartas, exposiciones sobre temas, poemas, entre otros), en la segunda edición se hace patente un criterio de selección y disposición de textos meditado por parte del autor. Es aquí uno de los puntos donde se hace evidente la influencia de Ollendorff, quien impulsó el llamado *principio de progresión* al graduar los contenidos y presentarlos de forma escalonada según su dificultad (Sánchez Pérez 1992: 215, 1997: 104). Por este motivo, Poch (2017) afirma que la complejidad va aumentando, ya que en las primeras unidades las frases son cortas y se expresan mediante estructuras sencillas, como oraciones formadas por un sujeto, un verbo y un complemento o preguntas y respuestas breves, pero al llegar a los últimos textos, se presentan textos más largos, más elaborados y de distintos géneros. Además, en los primeros textos se advierte que el autor realmente ha reflexionado sobre los contenidos en los que desea que se centren los estudiantes. Por ejemplo, en el tercer tema se sirve de oraciones sencillas conjugadas con tiempos verbales ya conocidos para trabajar el léxico relacionado con los oficios:

Jo so cadiraire. Tu ets sellèr. Ell es llaunèr. Nosaltres som daguèrs. Vosaltres sou pescadors. Ells son pescatèrs. Jo era argentèr. Tu éras passamanèr. Ell éra robavellaire. Nosaltres éram clavetaires. Vosaltres érau ataconadòrs. Ells eran courèrs. Jo seré ferrèr. Tu serás apotecari. Ell será escombrariaire. Nosaltres serém hortolans. Vosaltres sereu jardinèrs. Ells serán herbolaris. Jo seria gerrèr. Tu serias espardanyèr. Ell seria cordèr. Nosaltres seriam assahonadors. Vosaltres seriau rajolèrs. Ells serian escuraxemeneyas. En Egipte los oficis estaban repartit entre diferents familias, y establerts de tal manera, que lo fill de una familia no podia fèr lo ofici de una altra. No se habian de fèr genealogías, perque la una familia empleaba sempre lo martell y la enclusa, l'altra tirava lo cuiro ab las dents y las estanallas y feya las sabatas: una familia de texidòrs descendia amb un que habia sigut texidor; los manyáns estaban ab los manyáns; y tòts los oficis passaban de pare á fill en fideicommis perpetuo (Bordas 1857: 39-40).

El texto que figura en sexto lugar está ideado para practicar los pronombres del catalán que no tienen equivalente pronominal en español:

Tè pàper en Jaume? –En tè. –Tè tinta? –En tè. –Qui tè sabatas? –Los sabaters en tènen. –Tè vosté amigs? –Sí, señor, tinch amigs: en tinch mòlts – Qui tè un raspall? –Jo en tinch dos –Tè claus lo manyá? –En tè pocs. –Va vosté á casa del fuster? –Vaig á can Vicens. –Nosaltres també y anèm. – Ahont anirán vostés diumenge? –Anirem á fòra. Y trovarán pa y vi? –Ho portarèm tòt. –Es á dir lo gat ben plé? –Podèm portarne un cadahú. –Me'n alegro– No está vosté convidad á can Ramon? – No vull anarhi. –Qué no te camisa de vuèltas. –En tinch de mòlt finas. –Crech que y haurá molta gent. –Pòc se mèn dòna. Cuants fulls tè la llibreta del tèu cosí? –En tè setsa. –Teniu mòltas llapidèras? –En tènim nóu. –Cuants anys tè en Perét? –Tè vint y un any. –Cuants se instalaren las cátedras de idiomas en la casa Llotje de Barcelona? –Lo dia primer de octubre del any 1824 (Bordas 1857: 45-46).

Lo mismo sucede en el quinto texto, compuesto por un diálogo que recoge preguntas y respuestas para practicar cómo se informa sobre datos de carácter personal; en el octavo texto, donde se practican los diminutivos y aumentativos; o en el noveno, dirigido a la traducción de los

números, ya que se insertan números ordinales, cardinales, fechas, años y los números de los reyes.

Como ya se ha expuesto, los últimos textos que se proponen para ser traducidos tienen una estructura más compleja y son diversos en cuanto al género, pues se incluyen cartas, poemas, información biográfica sobre un poeta y un texto expositivo sobre el origen del nombre de Barcelona, entre otros. Por ejemplo, en el tema decimonoveno, el texto que debe traducirse expone el análisis gramatical de una frase. Por tanto, cuenta con una doble función: por una parte, la tarea habitual de traducción, y, por otra, se da un ejemplo de cómo se realiza un análisis sintáctico:

Sab analizar segons la Sintáxis? –Jo crec que sabré analizar cualsevol frase.–Veyám com analizará las següents: un àngel, contra qui Jacob tingué un combat ple de misteris, li doná lo nom d'Israel, del qual provingué el d'Israelitas concedit als seus fills.–Aquest escrit conté tres proposicions: una principal absoluta, y duas de incidents explicativas.– Quina es la principal absoluta? –Un àngel doná á Jacoblo nom d'Israel. Lo verb es *doná* y lo subjecte *un àngel*. *Lo nom* es lo complement directe, y *á Jacob* es lo complement indirecte. –Que es doncs *d'Israel*? –Es un complement modificatiu. Es proposició indicent explicativa contra qui Jacob tingué un combat ple de misteris. *Jacob* es lo subjecte; *tingué* lo verb, *un combat* lo complement directe; *ple de misteris* complement modificatiu; y *contra qui* complement indirecte. –Quin es lo subjecte de la última proposició?– *El de*; y es complement modificatiu *concedit als seus fills*. Lo verb es *provingué* y *del qual* es complement indirecte (Bordas 1857: 86-87).

En la tercera edición (1870), se añaden dos temas más: uno (tema 1) tiene como objetivo la práctica del significado de 24 adjetivos y el otro (tema 29) resulta de haber dividido el tema 27 de la segunda edición en dos partes debido a su extensión. A pesar de los cambios en los textos de esta sección, la mayor parte de las notas y comentarios de la primera edición que ayudaban a los estudiantes en el proceso de traducción se conservan y se adaptan a los nuevos contenidos introducidos.

La tercera diferencia de contenido entre la primera edición y la segunda es la anteposición del apartado que contenía las preposiciones regidas por los verbos y adjetivos, que como novedad se encabeza con el epígrafe *Uso de las preposiciones á, con, de, en, para y por, según el régimen de adjetivos y verbos* (págs. 135-147). Además, introduce la sección con una disertación breve acerca de la diferencia entre *terminación, caso* y *declinación* para justificar la utilidad de su lista de preposiciones:

Vemos pues que el régimen de los adjetivos y verbos se espresaba en las lenguas antiguas por medio de los casos, y que en la lengua castellana ha de espresarse por medio de las preposiciones. Sobre esto no cabe ya la menor duda; pero la dificultad consiste en saber cual es la preposicion que rije cada uno de los adjetivos, y cada uno de los verbos transitivos para espresar su complemento indirecto. Con el solo objeto de advertir á los principiantes que sin un atento y constante estudio sobre el uso de las preposiciones que rijen los adjetivos y verbos, estamos espuestos á cometer

muchas faltas contra la pureza del language, damos una muestra del régimen en esta parte. Para los muchos casos que se ofrecen muy á menudo, puede consultarse la lista que se halla en la gramática de la Academia española, ó en la gramática de D. Vicente Salvá (Bordas 1857: 137).

En la segunda y en la tercera edición se separan en distintas listas las preposiciones regidas por adjetivos de las regidas por los verbos; así, puede afirmarse que Bordas emprende una mejora de la organización del material. Por lo que se refiere a la relación de adjetivos, se presentan 38 y, a diferencia de la edición anterior, se contextualizan con la inclusión de una oración:

Esto es *apetecible al* gusto. Es muy *atento con* sus padres.  
 Parece que se vió *apurado de* recursos.  
 Dicen que es *apto para* todo.  
 Se mostró *alegre con, de* tal noticia.  
 Es un jarabe *agradable al* paladar: *agradable de*, para beber (Bordas 1857: 137-138).

Por lo que compete a los verbos, se aportan 262 combinaciones de verbos y preposiciones. Respecto a la primera edición, se suprimen las preposiciones regidas por *andar, caminar, ir, pasar, venir y volver*, ya que se podía deducir «la preposicion que se necesita atendido a su uso y oficio, segun se esplica en la gramática» (Bordas 1857: 146). La mayor parte de los verbos que se incorporan —20 de 24— se presentan en pares e inciden en la diferencia de significado que aporta la preposición regida, como se muestra a continuación:

Apresurarse á responder:	No tardar en responder.
Apresurarse <i>en</i> responder:	Contestar precipitadamente.
Beber <i>de</i> un vaso:	Beber parte de lo que contiene.
Beber <i>en</i> un vaso:	Usar de él para beber.
Caer <i>á</i> la plaza:	Tener vistas á la plaza.
Caer <i>en</i> la plaza:	Dar una caída en la plaza.
Deber salir:	Tener precision de salir.
Deber <i>de</i> salir:	Haber probabilidad de salir.
Entender <i>de</i> un negocio:	Ser inteligente en él.
Entender <i>en</i> un negocio:	Manejarle.
Hacer confianza <i>a</i> una persona:	Comunicarle un secreto.
Hacer confianza <i>de</i> una persona:	Fiarse de ella.
Poner <i>con</i> cuidado:	Colocar con tiento.
Poner <i>en</i> cuidado:	Alarmar, causar sobresalto.
Saber <i>á</i> cocina:	Tener el aspecto ú olor de cocina.
Saber <i>de</i> cocina:	Tener conocimiento de los guisos.
Tratar <i>de</i> granos:	Hablar sobre granos.
Tratar <i>en</i> granos	Comerciar en granos.
Vender <i>al</i> contado:	Vender á dinero contante.
Vender <i>de</i> contado:	Vender al instante.

Tabla 9. Muestra de las colocaciones que se introducen en la segunda edición de Bordas (1857: 138-146)

Por último, la sección de refranes tampoco está exenta de variaciones, si bien son mínimas. Antes de presentar la lista, Bordas (1857: 148-149) lanza dos advertencias que se dirigen a realzar la idea

de que no siempre existe una traslación directa entre los refranes de dos lenguas, aunque sean estructuralmente parecidas:

La mayor dificultad para traducir los refranes no consiste en explicar su significado, sino en hallar para su traducción el refrán equivalente de la lengua en que se traduce [...] Respecto á la traducción de las locuciones figuradas, se conocerá que debe hallarse gran diferencia de un idioma á otro, por razón de que toda locución figurada ó metafórica debe su origen á las costumbres, á las leyes, á la política, á ciertos usos establecidos en un país, que tal vez son desconocidos en otro.

A diferencia de la primera edición, la segunda está compuesta por 83 refranes. De esta forma, se suman 5 refranes nuevos (*Cada dia cols amargan – Cada dia gallina amarga la cocina/Todos los días olla amarga el caldo, Qui màs hi fa màs hi perd – Bailo bien y echaisme del corro, Digasbo al mèu companyó que es tant bo com jo – Berzas y nabos para en una son entrambos, Lo que no s'cou pera tú dexabo cremar – Lo que no has de comer déjalo bien cocer y Lo que no s'cou pera mí bo dexo cremar – Ni mio es el trigo ni mia es la ciber, muela quien quiera*), se añaden 3 equivalencias castellanas a refranes ya presentes en la primera edición (al refrán *Qui va ab coix al cap del any es tan coix com ell* se suman dos equivalencias castellanas más: *La manzana podrida pierde á su compañía* y *Ojos malos á quien los mira pegan su malatía* y al refrán *Si vols tenir enemics, déixa diners als amigs* se le añade la equivalencia *Quien presta al amigo cobra un enemigo*), se elimina una correspondencia castellana (*Mazcar y sorber no puede ser, en el refrán Beurer y bufar no pod ser*) y, por último, se modifican dos equivalencias castellanas (se sustituye *mosca* por *golondrina* en *Una golondrina no hace el verano* y a *Ama sois, ama mientras el niño mama*, se le añade *desde que no mama ni ama ni nada*). En la tercera edición, se añade un refrán (*El juego de la correjuela cáatala adentro cáatala afuera – Cuando pitos flautas; cuando flautas pitos, La flor de la maravilla, cáatala muerta, cáatala viva*) y se suprime otro (*Si de aqueixa puch surtí me fas caputxí – Si de esta salgo y no muero, nunca mas bodas al cielo*). En ambas ediciones se producen cambios ortográficos tanto en los refranes catalanes como en los equivalentes castellanos.

En definitiva, entre la primera (1828) y la segunda (1857) edición de la obra de Bordas, separadas por un lapso de 29 años, se produjo un salto metodológico evidente, mientras que los cambios entre la segunda (1857) y la tercera (1870) edición son mínimos. La importancia de la primera edición radica en su emergencia en un contexto en que los materiales específicos para la enseñanza del castellano a los catalanes eran limitados. En cambio, la segunda y la tercera edición se sustentan en las corrientes pedagógicas en el ámbito de la enseñanza de las lenguas modernas en boga en Europa en el siglo XIX. A raíz de haber tomado esta perspectiva metodológica, a la hora de ordenar y seleccionar los contenidos lingüísticos Bordas partió de la premisa de que el castellano era verdaderamente una lengua extranjera para los catalanes y, por ello, adoptó algunos de postulados didácticos del movimiento de gramática-traducción en general, como la

preeminencia de las destrezas orales, y de Ollendorff en particular, como la ordenación y simplificación de los contenidos siguiendo un principio de progresión. Esta toma de contacto con la metodología de este pedagogo alemán se potenció gracias a la labor de Bordas como profesor de italiano y francés y por la publicación y adaptación de distintas obras que llevó a cabo para la enseñanza de dichos idiomas modernos.

### 2.2.2.5 Recepción crítica

En las primeras décadas del siglo XIX el mercado editorial y el campo periodístico todavía no se habían consolidado en España, a diferencia de la amplia red de reseñas que se desarrollaría en la segunda mitad de siglo con la evolución de los dos ámbitos mencionados. No obstante, los anuncios publicados en la prensa pueden servir como fuente de información acerca de cómo se presentaba la obra al público potencial. En uno de los anuncios más extensos que se han documentado del *Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana*, publicado en el *Diario de Barcelona* (22/05/1828), se indica que, con el fin de las particularidades que presentaban los catalanes a la hora de usar el castellano, la obra se detenía en las divergencias de mayor relevancia entre ambas lenguas y en aquellos aspectos lingüísticos que más complejos les resultaban:

Libros. Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana ó sea ensayo sobre la traducción del catalan al castellano. Conociendo que el solo estudio de la gramática castellana es insuficiente á los catalanes para conducirnos al fin de traducir bien nuestras ideas y pensamientos, y para que podamos conocer las frases que del catalan pueden traducirse literalmente en castellano, ó aquellas que no admiten la traducción literal, se ha formado un librito donde se esplican los principales idiotismos, y la diferente construcción de frases y su transposición respecto á las dos lenguas catalana y castellana, siguiendo los principios de la gramática, y el genio de la lengua patria. Se ha añadido tambien un gran número de los refranes mas usados en ambas lenguas, y una lista alfabética de las proposiciones que rigen aquellos adjetivos y verbos en que mas solemos dudar ó equivocarnos los catalanes. El objeto de este tratado es corregir algunos defectos del language, y despertar la afición al estudio y conocimiento del incomparable y magestuoso idioma de Luis de Leon, de Cervantes, Solis, Garcilaso y otros muchos sabios nuestros, que siendo modelos de elocuencia, transmitieron con sus escritos el aprecio y la admiración por su language. Se vende en la librería de Mayol, sita en la calle de Escudellers, á 4 rs. vn. en rústica (*Diario de Barcelona*, 22/05/1828: 1143).

La segunda edición también se promocionó en la prensa en forma de anuncios, pero no se ha encontrado de momento ninguna reseña. El título con el que se publicaba la segunda edición no se corresponde con el título que consta en la portada y en la portadilla de la obra. Hay que recordar que el título de la nueva edición de 1857 era *Colección de temas para ejercitarse del catalan al castellano, y practicar las reglas de la gramática castellana*, pero en los anuncios constaba un título diferente, seguramente porque parecía novedoso o más llamativo: *Temas en catalán, ó sea Método*

*práctico para aprender las diferencias mas notables entre el catalan y el castellano* (vid. figura 17). En este caso, se toma el título del apartado más extenso de la obra, posiblemente como estrategia comercial, dado que en ese momento todavía no era frecuente encontrar obras que se detuvieran en analizar las diferencias entre el catalán y el castellano de un modo didáctico.



Figura 17. Anuncio de la segunda edición de la obra de Bordas documentado en el *Diario de Barcelona* (02/09/1857: 7725)

### 2.2.3 Recapitulación

El *Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana* de Luis Bordas, publicado por primera vez en 1828, experimentó una evolución y actualización metodológica influenciada por el pedagogo alemán Heinrich Ollendorff en las dos ediciones posteriores de 1857 y de 1870, que a la vez sufrieron un cambio de título, pasando a llamarse *Coleccion de temas para ejercitarse del catalan al castellano, y practicar las reglas de la gramática castellana*. Desde un punto de vista de los contenidos, todas las ediciones de la obra están compuestas por unos breves textos en catalán que debían ser traducidos al castellano, acompañados de unas notas que orientaban a los alumnos acerca del uso y el sentido de distintos elementos lingüísticos que pudieran causarles dificultades por las similitudes entre ambas lenguas, por distintas colocaciones de verbos y preposiciones y por una lista de refranes. Sin embargo, a partir de la segunda edición se añade un breve *Diccionario para los que quieran recordar la significacion de las palabras usadas en el analisis de un escrito*, en consonancia con lo establecido en la legislación escolar.

Pese a la regularidad de estas secciones y de los contenidos, la impronta de Ollendorff se hace notar a partir de 1857 con la aplicación del principio de progresión y la consecuencia gradación de la dificultad a lo largo de las páginas de la obra, la simplificación de las explicaciones y el mayor peso otorgado a la comunicación, todas ellas piedras angulares de la corriente metodológica propuesta por el pedagogo alemán y que se encontraba en boga en Europa durante la segunda mitad del siglo XIX. De este modo, este procedimiento implicaba una unión indisoluble entre la teoría y la práctica porque su meta era que los aprendientes pudieran componer sus propios textos y pudieran comunicarse oralmente en esta lengua. En definitiva,

esta obra constituyó una de las primeras muestras de la preocupación que existía entre los maestros que ejercían en Cataluña en la primera mitad del siglo XIX por el aprendizaje y la comprensión del castellano, lengua que cada vez más estaba presente en la sociedad catalana.

### 2.3 *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud*, Lorenzo de Alemany (1842<sup>4</sup>)

Los *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud* fueron publicados por primera vez en 1829 por Lorenzo de Alemany en la imprenta de Eusebio Aguado, situada en Madrid. Según Gaviño (2019), el recuento de ediciones de dicha obra se cifra en 29, pero hay que tener en cuenta que 12 de ellas fueron fraudulentas y no contaron con la aprobación del autor. No es la primera edición en la que se va a detener el siguiente análisis, sino en la cuarta (1842), dado que es la primera edición en la que se incorpora una breve adenda en la que se recogen las incorrecciones más frecuentes de los catalanohablantes al usar el castellano. Así, a partir de dicha edición la obra incorpora el siguiente subtítulo: *Corregida con el restablecimiento de preguntas y repuestas y una digresion sobre las equivocaciones de pronunciacion de significacion y de propiedad gramatical que pueden padecer los Catalanos al hablar castellano* (vid. figura 18).

La cuarta edición cuenta con un total de 161 páginas en las que se tratan las cuatro partes de la gramática —analogía, sintaxis, prosodia y ortografía—, a las que se añade una digresión final «sobre las equivocaciones de significacion, pronunciacion y propiedad gramatical que pueden cometer los catalanes al hablar castellano» (Alemany 1842: 153). El cuerpo de la obra está escrito íntegramente en castellano y únicamente se hace referencia al catalán en la digresión final. A pesar de incluir este contenido destinado a los alumnos catalanes, la obra continuó proyectando su uso para la enseñanza en las escuelas de la totalidad del Estado.

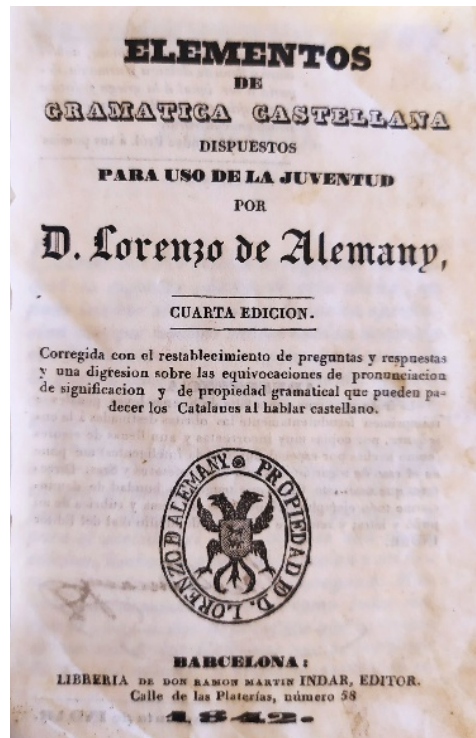


Figura 18. Portada de la cuarta edición de los *Elementos de gramática castellana de Alemany* (1842)

### 2.3.1 El autor

Lorenzo de Alemany y Soler nació en Madrid el 8 de agosto de 1799<sup>97</sup> y falleció en Santander en noviembre de 1855. Era de ascendencia catalana. Es conocido por sus contribuciones a la enseñanza de lenguas —especialmente del francés y de la gramática del castellano— y también a la aritmética, atestiguada por su trayectoria como profesor y como autor de varias obras didácticas. Por tanto, hay que destacar la versatilidad de Alemany en el ámbito de la pedagogía española del siglo XIX.

No se dispone de información suficiente sobre su formación. Se conoce que, antes de dedicarse plenamente a la docencia, obtuvo el grado de bachiller en farmacia y cursó dos años de matemáticas (Gorminas 1849: 357) y que en 1828 se presentó a unas oposiciones a las cátedras del Consulado de Madrid (Elías de Molins 1889: 23). Al mismo tiempo, según documenta Lépinette (2012: 95), desempeñó el cargo de profesor en colegios privados de la capital y así lo prueba la descripción sobre el empleo de Alemany en la portada de su *Colección de autores clásicos franceses compuesta para la mas cabal instruccion de la juventud*, donde consta que era «profesor de lengua

---

<sup>97</sup> Nos posicionamos por 1799, siguiendo a Gorminas (1849), Elías de Molins (1889), Ossorio (1903) y Alvar (2023). Por su parte, Calero Vaquera (2009), Lépinette (2012) y Alvar (2013a) se inclinan por 1779.



francesa» (1829). En 1831 fue docente de francés en la Academia especial del cuerpo de ingenieros en Alcalá de Henares (Elías de Molins 1889: 23).

Pese a su vinculación a establecimientos educativos oficiales, Alemany organizaba por su cuenta cursos sobre las materias que dominaba. En aquel momento, este tipo de cursos eran habituales porque servían como un complemento salarial para aquellos maestros que habían adquirido cierto renombre tras publicar obras didácticas. Sin ir más lejos, planificó un curso de francés y de aritmética en Madrid —dos disciplinas a las que dedicó obras, como se verá más adelante—, tal y como figura en el siguiente extracto publicado en el *Diario de avisos de Madrid* en 1833:

Con especial autorizacion de S. M. El profesor D. Lorenzo Alemany abre el día 1.º de octubre próximo un nuevo curso de lengua francesa y aritmética general. Los que gusten asistir á cualquiera de estas clases se avistarán con el mismo en su casa, plazuela de los Pájaros á la bajada de Sta. Cruz, núm. 8, cuarto segundo. La matrícula se cerrará el 7 de dicho mes (*Diario de avisos de Madrid*, 27/09/1833: 1140).

Seis años más tarde volvería a ofrecer una formación semejante en Barcelona, aunque esta vez exclusivamente de gramática:

Hallándose en esta capital D. Lorenzo de Alemany, autor de diferentes obras elementales, y entre ellas la Gramática castellana de su nombre, ha accedido á los ruegos de algunos amigos, y se ha decidido á abrir el 20 del actual un *Curso normal de Gramática castellana*, en el Colegio de D. Ramon Soler y Perejoan, calle de Raurich, num. 7. Este curso comprenderá de 70 á 80 lecciones. La esplicacion será de 7½ á 9 de la noche; cuya hora se ha elegido para mayor comodidad de los jovenes que dedicados al comercio ú otras profesiones necesitan instruirse ó perfeccionarse en un estudio tan necesario á los naturales del pais. El honorario se satisfará en el acto de matricularse á razon de 60 rs. vn. por todo el curso; y al concluirse, los que soliciten exámen y certificacion abonarán 20 rs. mas. La matricula estará abierta hasta el día 24 todos los dias de 9 á 12 y por la mañana, y de 3 á 6 por la tarde (*Diario de Barcelona*, 19/09/1839: 4062).

En 1840 pasó a formar parte del claustro del Instituto Cantábrico de Santander, al ocupar la cátedra de francés.<sup>98</sup> Dos años más tarde, en 1842, se presentó a una oposición a una cátedra del Instituto Literario de Lérida (Elías de Molins 1889: 23).

La gramática también ocupó el interés de Alemany.<sup>99</sup> En 1845 hizo un llamamiento para recaudar financiación a favor de una recién fundada *Sociedad políglota*, encargada de elaborar una gramática

---

<sup>98</sup> Su nombramiento se hizo público en la prensa: «Continúa, la lista de los individuos nombrados catedráticos interinos de los institutos de segunda enseñanza [...] Santander [...] D. Lorenzo Alemani (*sic*) para la de lengua francesa» (*El Espectador*, 27/09/1846: 1).

<sup>99</sup> Calero Vaquera (2009: 28) sintetiza así la teoría gramatical concebida por Alemany: «Though originally eclectic, A. achieved a more coherent grammatical theory than most of his predecessors». Esta investigadora subraya las principales aportaciones del autor: «(1) a conception of General Grammar as something close to what is today called contrastive linguistics; (2) a definition of a particular grammar as one “que únicamente se ocupa en analizar la estructura particular de un idioma” [“that is solely concerned with the analysis of a single language”]; (3) a conception

que abarcara cuatro lenguas: el español, el latín, el francés y el inglés. Esta empresa estaba imbuida de la corriente comparativista iniciada por Franz Bopp en 1816 y cuyo proyecto inicial se describe en líneas generales del siguiente modo:

*Sociedad políglota.* Con este nombre y bajo las bases que están de manifiesto en la librería de Indar, calle de la Platería núm. 58, se forma una nueva asociación, cuyo capital es de 300 acciones de 200 rs. cada una, para publicar simultáneamente en Madrid, París y Lóndres una gramática políglota y comparativa de las lenguas española, latina, francesa é inglesa por D. Lorenzo de Alemany, destinada para uso de los que se dedican por sí mismos al estudio de las lenguas. Este pensamiento no puede menos de tener una acogida europea entre todos los hombres amantes de las letras; y ya que es un español el que trata de generalizar el hermoso idioma de Castilla en las naciones limítrofes, deben interesarse en una empresa tan grandiosa todos los que se precian de celosos por el verdadero honor nacional (*Diario de Barcelona*, 18/09/1845: 3600-3601).

Desafortunadamente, no se dispone de suficiente información acerca de si esta idea llegó a fructificar y, en caso de hacerlo, del alcance que tuvo.

La nómina de obras publicadas por Alemany es extensa y abarca distintas disciplinas. Sobre su producción editorial, Lépinette (2012: 95) arguye que era una práctica habitual que los maestros buscaran complementar su escaso sueldo con ediciones y reediciones de obras escolares de distintas disciplinas y, en referencia a este autor, afirma que «l'extension de sa bibliographie prouve le caractère non spécialisé de ces professeurs de langues et l'urgence avec laquelle ils publient, sans doute pour le gain». En la misma línea, Viñao (2001: 314) expone que «el libro escolar significaba un suplemento de un sueldo en general exiguo».

En el campo de los idiomas, Alemany cultivó el estudio del francés, del castellano y del latín con fines didácticos, además de centrarse en la enseñanza de la lectura. Para el francés, publicó en 1826 una *Gramática francesa titulada el nuevo Chantreau*, editada hasta en seis ocasiones hasta 1848, que no es más que una reedición<sup>100</sup> del *Arte de hablar bien francés* de Pierre Nicolas Chantreau<sup>101</sup> en la que se introducen algunos cambios, como la adición de distintas muestras de correspondencia comercial (Juan 2003; cfr. Alvar 2013a). Tres años más tarde vio la luz una *Coleccion de autores clásicos franceses compuesta para la mas cabal instruccion de la juventud* (1829), esto es, una recopilación de textos literarios que se concebía como un complemento a la gramática de 1826.

---

of the pronoun not as a paradigmatic class of words, but as a function of discourse, i. e., a determiner (article or adjectival) functioning as a noun is a pronoun; (4) an interesting classification of pronominal verbs: *propios* 'inherent' (always conjugated with an 'empty pronoun', like *arrepentirse*/\**arrepentir*, 'to regret'); *recíprocos* 'reciprocals' (*ayudarse*/*ayudar*, 'to help [one another]' and *reflexivos* '(true) reflexives' (*mortificarse*/*mortificar*, 'to mortify [oneself]')».

<sup>100</sup> Cabe recordar que otro de los autores que se han examinado, Luis Bordas, también reeditó el *Arte* de Chantreau.

<sup>101</sup> *Vid.* nota 76.

A su vez, Alemany centró su atención en la enseñanza de la gramática castellana, como se plasma en sus *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud* (1829), que fueron objeto de 17 ediciones oficiales y 12 no oficiales. Como se mentará más adelante, se difundieron copias fraudulentas que no contaban con el visto bueno del autor. Gaviño (2019) reconstruye la serie textual de esta obra, indicando las ediciones aprobadas por el autor y que, por tanto, fueron oficiales, y las falsas. Esta obra lleva a que su autor sea considerado como «una de las figuras destacadas en el terreno de la enseñanza de la gramática castellana durante el siglo XIX» (Gaviño 2019: 593). Para el latín, lanzó al mercado en 1839 unos *Elementos de gramática latina*. Del mismo modo, el aprendizaje de la lectura también ocupó el interés del autor, como lo demuestra la publicación en 1828 del *Nuevo Catón o Manual para aprender las primeras nociones de lectura*.

Alemany mostró interés por la aritmética —cabe recordar que cursó matemáticas durante dos años—, como se plasma en la publicación de tres libros dirigidos a las escuelas: un *Tratado elemental de aritmética dispuesto para uso de la juventud* en 1828, unas *Lecciones de aritmética y gramática castellana para las escuelas inferiores* en 1842 y unos *Principios de aritmética, álgebra, geometría y trigonometría* en 1843. Vinculado a este ámbito, publicó en 1851 un *Manual de pesas y medidas* adaptado a la ley de Pesas y Medidas promulgada el 19 de julio de 1849. También compuso en 1845 una obra que abarcaba la geografía y la historia, el *Curso elemental de geografía e historia dispuesto para las clases de esta asignatura en los institutos de segunda enseñanza*.

Se le atribuyen, asimismo, otras dos obras de las que no se dispone de información: *Nueva escuela de instrucción primaria elemental y superior* y un *Curso completo de gramática parda*. Esta última fue publicada bajo el pseudónimo de Ramón Soler, cuya identificación con Alemany en la prensa decimonónica ha sido defendida por Sprague (2009: 301). Como recoge Elías de Molins (1889: 24), a lo largo de los años también publicó los siguientes folletos: *La cárcel*, *El pretendiente*, *La fortuna y la salud*, *Los literatos de ogaño*, *Lo que es la preocupación*, *Lo que son mas*, *Lo que es la mía* y *La oposición sin máscara* y tradujo en 1833 *Viaje alrededor del mundo, hecho en los años desde 1740 al 1744, por comandante en jefe de la Escuadra de S. M. B.* de Jorge Anson. Igualmente, Alemany colaboró en la prensa del momento, en la *Revista Española* o *El Correo Nacional* e, incluso, fue uno de los fundadores de *El Ateneo* (1833).

En definitiva, Lorenzo de Alemany fue un profesor que impartió distintas materias a lo largo de su trayectoria profesional y que era reputado por sus obras escolares. Estas abrazaron distintas disciplinas, como la aritmética, la enseñanza de lenguas extranjeras y la gramática del castellano, todas ellas asignaturas que había enseñado previamente y tenían siempre un destinatario escolar común. En el campo de la gramática española, su aportación editorial se inserta también en la

vertiente escolar. Pese al perfil de los receptores de esta obra, esto no le impidió plantear algunas propuestas novedosas en la tradición gramatical (*cfr.* Calero Vaquera 2009).

### 2.3.2 La obra

El presente análisis se detendrá en la cuarta edición (1842) de los *Elementos de gramática castellana* de Lorenzo de Alemany, dado que en ella se añade la digresión que contiene los errores más frecuentes entre los catalanohablantes al emplear el castellano. Serán objeto de estudio los paratextos (§ 2.3.2.1), la estructura y los contenidos (§ 2.3.2.2), así como las ediciones de la obra (§ 2.3.2.3).

No ha sido posible localizar ningún ejemplar en bibliotecas o archivos españoles (en el catálogo de la Biblioteca de Catalunya (sede Hospitalet) consta un ejemplar perdido, con la signatura A 43-8-598). Solamente se ha encontrado un ejemplar, que adquirimos en una librería Costa Llibreter de Vic, especializada en libros antiguos.

#### 2.3.2.1 Paratextos

Los paratextos de la obra están compuestos por una advertencia (s. n.) y un prólogo (págs, I-III). Precediendo a la advertencia se encuentra la siguiente cita del poeta neoclasicista y político Juan Meléndez Valdés: «La lengua castellana, copiosa, noble, clara y llena de dulzura y armonía, llegaría á ser igual á la griega y latina si trabajásemos en ella, y nos esmerásemos en cultivarla», que da cuenta del propósito de Alemany a favor de atención al estudio del castellano, que serviría para situarla al mismo nivel que las lenguas clásicas.

En la advertencia se da cuenta de las ediciones falsas que circulan de la obra:

La frecuencia con que á falta de buenas leyes penales se reimprimen fraudulentamente las obritas destinadas á la enseñanza, por copias muy incorrectas y aun llenas de errores (como hechas por especuladores nada inteligentes) me pone en el caso de rogar á todos mis comprofesores y Sres. Directores que usan este libro, que tengan la bondad de denunciarme todo ejemplar que no lleve mi

firma y rúbrica de mi puño y letra; y remitirle bien á mi domicilio ó al del Editor INDAR (Alemany 1842: s. n.).<sup>102</sup>

Por este motivo, los elementos que se introdujeron para distinguir las ediciones oficiales fueron un sello del autor y su firma, ambos se reproducen a continuación (*cf.* Gaviño 2019: 597):



Figura 19. Firma de Lorenzo de Alemany



Figura 20. Sello de Lorenzo de Alemany

A esta advertencia le sucede el prólogo, en el que se empieza certificando el reconocimiento general que había ido adquiriendo a lo largo de los últimos años, hecho que comportó la apropiación indebida de la obra para crear ediciones que no contaban con el visto bueno de Alemany. Concretamente, las copias falsas a las que se hace referencia son las que se publicaron en Jaén y en Lyon en 1829:

Cuando en 1838 estaba arreglando en Madrid la segunda edición de esta obrita, no pude indicar otra cosa que la tácita aprobación con que muchos sabios habían aceptado mis innovaciones; pero ignoraba á causa de la guerra civil, toda la extensión del aprecio con que mi gramática había sido acogida en todas partes. En efecto, habiendo estado en Barcelona á fines de 1839, me hallé con que en poco tiempo se habían consumido dos ediciones furtivas, copias literales de la primera; y para el surtido del país, dispuse una nueva edición, hecho bajo mi autorización y mi firma, con todas las mejoras de la segunda. Mas habiendo desaparecido esta como todas las demás, voy á dar la presente que es CUARTA EDICION de las legítimas que he verificado por mí mismo, y SEXTA ó SEPTIMA si se pudieran contar como hijos legítimos los bastardos. Tal ha sido la buena acogida de mis reformas gramaticales (Alemany 1842: I-II).

Seguidamente se especifican las novedades introducidas en la presente edición. Por una parte, se alude a la restauración del sistema de preguntas y respuestas, que sustituía las reglas numeradas que se habían introducido en la segunda edición de los *Elementos de gramática castellana*. No obstante, el autor declara haber compaginado ambos formatos para presentar los contenidos gramaticales:

---

<sup>102</sup> Advertencias parecidas se encontraban ya en ediciones anteriores. En la primera edición, se constataba lo siguiente: «Se tendrá por furtivo y denunciará á las leyes todo ejemplar que no esté sellado ni lleve cierta contraseña secreta del autor» (Alemany 1829: s. n.), mientras que en la tercera se establecía: «Esta Gramática es propiedad del Autor y del Editor D. RAMON INDAR, el cual perseguirá ante la ley á todo el que la reimprima, ó introduzca en el principado de cualquier otro punto de la Península – INDAR» (Alemany 1840: II). Ello evidencia que tanto el autor como el editor eran conscientes del mercado fraudulento que se producía alrededor de obras escolares e intentaron por todos los medios atajarlo.

Creí haber acertado cuando hice desaparecer el diálogo, sustituyendo en su lugar el orden numérico de las reglas, cuyo método es mucho más lógico indudablemente. Pero después me he convencido por mí mismo de las ventajas que tiene la forma de diálogo para los discípulos más jóvenes. Así que sin perder el orden de numeración que había adoptado he vuelto a restablecer las preguntas; de modo que quedan conciliados ambos extremos de conservar el orden más lógico, pudiendo citar las reglas por medio de los números y de facilitar el estudio con las preguntas a los que gusten usarlas (Alemany 1842: II).

Por otra parte, se indica que la adición de una sección destinada a los catalanohablantes estaba concebida para que estos pudieran mejorar sus conocimientos del *idioma nacional*, es decir, del castellano: «espero sin embargo servirá de algún estímulo y recompensa a la incansable aplicación de la juventud de Cataluña por cultivar con ardor el idioma nacional» (1842: III). En definitiva, el objetivo de la obra, tal y como se plasma en el prólogo, radica en la enseñanza teórica de la gramática castellana. Dicho de otro modo, Alemany plantea sus *Elementos de gramática castellana* del mismo modo para el conjunto del Estado y únicamente relega a un apartado independiente, en la digresión final, la alusión y la corrección de las particularidades que podían presentar en castellano los hablantes de territorios no monolingües, como Cataluña.

### 2.3.2.2 Estructura y contenidos

Los *Elementos de gramática castellana* se dividen en dos bloques: por una parte, el más extenso, compuesto por el cuerpo de la doctrina gramatical que abarca las cuatro partes tradicionales de la gramática y, por otra, por una digresión en la que se tratan las dificultades de los catalanohablantes en castellano. Como se indica en el prólogo, en esta cuarta edición se restaura el sistema de preguntas y respuestas que había estado presente en la primera edición de la obra, pero a la vez conserva la numeración de reglas que se había implantado en la segunda y en la tercera edición.

El grueso de la obra gramático-pedagógica de Alemany se vertebra en preguntas y respuestas que proporcionan reglas, explicaciones y ejemplos sobre las distintas partes de la gramática castellana. Este apartado del libro está dividido en cuatro bloques: un capítulo breve sobre nociones gramaticales generales (págs. 5-8), una primera parte en la que se aborda la analogía (págs. 9-85), una segunda parte en la que se trata la sintaxis (págs. 86-133) y una tercera parte que se ocupa de la prosodia y de la ortografía (págs. 134-152). Queda patente, pues, que Alemany sigue el sistema mayoritario en la división de la gramática que la Academia había difundido (Calero Vaquera 1986: 40), aunque, al mismo tiempo, se distinguió por «la singularidad de sus teorías» (Gaviño 2020c: 606, n. 1; *cf.* Gómez Asencio 1981; Calero Vaquera 2009).

El primer capítulo, llamado *Capítulo único. De la gramática en general* (págs. 5-8), se concibe como introductorio y presenta algunas definiciones fundamentales sobre la función de la gramática — en ella se distingue entre gramática general y gramática particular de un idioma (Gómez Asencio 1981: 28-29; Martínez Gavilán 2011: 581)—, las cuatro partes de la gramática —analogía, sintaxis, prosodia y ortografía—, las partes de la oración —en la que se introduce la noción de variable/invariable, género, número y palabras simples y compuestas—. A modo de ejemplo, se reproducen a continuación las dos caracterizaciones sobre la *gramática* que se proponen: por una parte, se define como «El arte que enseña á representar los pensamientos por medio de las palabras, esto es, el arte de las palabras» (Alemany 1842: 5), estableciendo así una correlación directa e indisoluble entre pensamiento y lenguaje (Calero Vaquera 1986: 32) y, por otra parte, como «un arte que sirve para conocer, unir, pronunciar y escribir las palabras» (Alemany 1842: 6), incidiendo en los cometidos de cada una de las partes de la disciplina. A este respecto, Calero Vaquera (1986: 32, n. 2) plantea que el autor podría haber tomado la segunda definición del *Epítome de Gramática castellana* (1805) de Luis de Mata y Araujo.

Una vez sentadas las bases gramaticales esenciales, se encuentra una *Parte primera. De la Analogía* (págs. 9-85), dividida en cinco capítulos: *Del artículo, Del nombre, Del pronombre, Del verbo* y *De las palabras invariables*. Este bloque de la obra se detiene en las distintas clases de palabras o partes de la oración, que se dividen en nueve, siguiendo el modelo que contaba con una mayor tradición: *artículo, nombre* (en el que se recoge *sustantivo* y *adjetivo*), *pronombre, verbo, participio, adverbio, preposición, conjunción*<sup>103</sup> e *interjección*.

En la primera de las secciones se trata el artículo (págs. 9-13), definido desde una óptica sintáctico-funcional (Calero Vaquera 1986: 79) como «una palabra que sirve para distinguir el género y número de las demás palabras variables, y fijar su significacion» (Alemany 1842: 9) y que se clasifica en determinante (*el, la, lo, los, las*), indeterminado (*un, una, unos, unas, algun/a/os/as, ningun/a/os/as*) y demostrativo (sistema ternario: *este/a/os/as, ese/a/os/as, aquel/a/os/as*). Seguidamente se presentan las nociones sobre el nombre (págs. 13-26), «una palabra que sirve para significar los objetos y los atributos que les son peculiares» (Alemany 1842: 13), que engloba tanto la clase de los sustantivos como la de los adjetivos, siguiendo así la gramática tradicional (Calero Vaquera 1986: 68). La subdivisión que propone es la de considerar los siguientes tipos *común, propio, primitivo, derivado, corpóreo (animado, inanimado), incorpóreo, colectivo, aumentativo, diminutivo* como parte de los sustantivos y el *positivo, comparativo, superlativo, posesivo, numeral* como parte del

---

<sup>103</sup> Cfr. Martín Gallego (2018: 47) para la concepción de esta clase de palabra en la obra de Alemany.

adjetivo. Las siguientes páginas se consagran al pronombre (págs. 26-32), considerado «una palabra que sustituye al nombre por no hacer fastidiosa su repetición» (1842: 26) y cuya categorización se sustenta en la distinción quintipartita de las subclases que distingue entre *personal, posesivo, demostrativo, relativo e indeterminado*. Según Gómez Asencio (1981: 176), constituye la concepción del pronombre una de las principales aportaciones y novedades de Alemany a la teoría gramatical, hecho que ratifica también Calero Vaquera (2009):

Alemany presenta una idea original que resulta interesante: según este gramático, los pronombres no son una clase de palabras, ni una parte de la oración, sino una función del discurso [...] Los pronombres, pues, no constituyen propiamente una clase de palabras aparte, sino que en un acto de habla es pronombre toda palabra (perteneciente a otra clase de palabras) que en discurso, en la oración, funciona como sustantivo (es decir, subsiste por sí sola) sin ser sustantivo. Así, los pronombres no pertenecerían al paradigma (sistema), sino que serían algo estrictamente sintagmático.

Al verbo se dedica la mayor extensión del tratado gramatical (págs. 32-77). Esta parte de la oración es definida combinando argumentos formales y semánticos (Calero Vaquera 1986: 101), al puntualizar que es «una palabra declinable que significa la existencia actual, pasada y venidera de las cosas, y determina una acción» (Alemany 1842: 32). Acerca de él, distingue entre los *verbos sustantivos, adjetivos (transitivos, intransitivos, pronominales [pronominal, reflexivo, recíproco]), regulares e irregulares, defectivos e unipersonales*. Sigue a este apartado el tratamiento del participio, «una palabra variable llamada así por que unas veces hace oficio de verbo, y otras de adjetivo» (Alemany 1842: 76), siguiendo así las corrientes que lo consideraban una categoría independiente del verbo y del adjetivo. En palabras de Gómez Asencio (1981: 316-317),

La novedad de Alemany consiste en definir el *participio* como «la parte variable llamada así porque unas veces hace oficio de verbo, y otras de adjetivo»; donde ya se ha descubierto que el participio tiene dos funciones totalmente distintas: ora es (funciona como) verbo, ora es (funciona como) adjetivo, pero donde, de nuevo por apego a la tradición y quizá también por una decidida voluntad de no ser innovador, todavía no se ha llegado a desembarazarlo de su carácter de parte de la oración y a asignarle la categoría de forma verbal o de simplemente adjetivo en virtud de esas funciones.

En la quinta sección se abordan de forma conjunta y sucinta las palabras invariables (págs. 77-85). Se da lugar al adverbio —«una palabra que va junta con los verbos y adjetivos para modificarlos ó espresar alguna circunstancia de tiempo, lugar, cantidad» (Alemany 1842: 77-78)—, que clasifica con argumentos semánticos en adverbios de *lugar*, de *tiempo*, de *cantidad*, de *modo*, de *comparación*, de *negación* y de *afirmación*; a la preposición —«una palabra que sirve para espresar las relaciones que tienen las cosas entre sí» (Alemany 1842: 80)—, de la que no se proporciona ninguna lista con ejemplos de esta categoría; a la conjunción —«una parte de la oración que sirve para unir las palabras y proposiciones segun las relaciones de union, causa, contrariedad, &. Que tengan entre



sí» (Alemany 1842: 82)—, presentadas por su significado: *copulativa, adversativa, disyuntiva, explicativa, circunstancial, causal, transitiva y determinativa* (cfr. Martín Gallego 2018) y a la interjección —«una palabra que independientemente de todas las demás sirve para espesar los afectos del ánimo y envuelve casi un pensamiento entero» (1842: Alemany 84)— y que divide en *de admiración, horror, o pesar, de alegría, de aprobación, de amenaza y escarnio, de desagrado, de deseo, para animar, para contener y para imponer silencio*.

En la segunda parte de la doctrina, titulada *De la sintaxis* (págs. 86-133), se aborda esta parte de la gramática —«Aquella parte de la Gramática que trata del enlace, dependencia y orden que tienen las palabras entre sí, según las reglas de concordancia, régimen y construcción» (Alemany 1842: 86)—, así como las tres partes que la conforman: la concordancia, el régimen y la construcción, y, finalmente, unas *Observaciones particulares sobre todas las palabras ó partes de la oración*. La tercera y última parte de la doctrina, *Prosodia y ortografía* (págs. 134-152), se centra en estas dos partes de la gramática de forma concisa. Para la prosodia —definida como «aquella parte de la Gramática que enseña el modo de pronunciar las palabras» (Alemany 1842: 134)—, expone la división de las palabras en sílabas, los tipos de sílabas que existen, la cantidad de las sílabas y el acento. En lo que concierne a la ortografía, «aquella parte de la Gramática que enseña el modo de escribir las palabras» (Alemany 1842: 139), se detiene en el uso de *b/v, c/q, ç/z, g/j y m/n*, aquellas grafías que más escollos suponían, siguiendo el modelo ortográfico académico (Esteve 1982: 206; cfr. Martínez Alcalde 2010; Terrón 2022).

En definitiva, gran parte de las nociones y clasificaciones que presenta Alemany se documentan en tratados gramaticales anteriores. No obstante, pueden destacarse algunas aportaciones personales que suponían una novedad en el panorama gramatical, como la división tripartita que presenta del artículo en *determinante, indeterminado y demostrativo*, el estatus particular que confiere a los pronombres o la consideración del participio como categoría independiente (Gómez Asencio 1981; Calero Vaquera 1986, 2009).

En las páginas finales de la obra se encuentra una *Digresión final sobre las equivocaciones de significación, pronunciaci3n y propiedad gramatical que pueden cometer los catalanes al hablar castellano* (págs. 153-157). El título de este apartado difiere ligeramente del que aparece en la portadilla de la obra: *Digresión sobre las equivocaciones de pronunciaci3n, de significaci3n y de propiedad gramatical que pueden padecer los Catalanes al hablar castellano* (1842, portada). Mientras que en la portadilla se especifica que los catalanes *padecen* estas equivocaciones, en el epígrafe que encabeza la digresión se sustituye este verbo por *pueden*

*cometer* (1842, portadilla).<sup>104</sup> Esta sección se articula siguiendo la exposición de preguntas y respuestas presente en el resto de la gramática. Alemany divide las equivocaciones de los catalanohablantes al emplear la lengua castellana en tres, distinguiendo entre errores de pronunciación, de propiedad gramatical y de significación. Calero Vaquera (2009: 29) subraya que la ascendencia directa de procedencia catalana de Alemany le confirió conocimientos del catalán que lo auxiliaron para elaborar este apartado: «Knowing Catalan, A. studied problems related to interferences from that language, especially in phonetics —how Catalan speakers pronounce Spanish— and in vocabulary —words of Catalan origin found in Spanish».

El primer grupo de fenómenos a los que hace referencia son los de significación, es decir, aquellos que atañen a un nivel léxico-semántico. De hecho, únicamente se expone un fenómeno de este tipo, que consiste en un préstamo semántico: asignar al verbo *pedir* los dos significados que expresa mediante el verbo equivalente en catalán (*demanar*) —que rige objetos animados e inanimados—, mientras que en castellano solo puede expresar los segundos. El ejemplo reza así: «Los significados castellanos del verbo catalan *demanar*, el cual cuando rige á cosas significa pedir; v. gr. *qué demana*, que pide usted; pero cuando rige á personas significa *preguntar*; v. gr. *qui demana*, por quien pregunta usted» (Alemany 1842: 153). El motivo por el que solamente se aporta un ejemplo es porque la consulta de los diccionarios soluciona este tipo de dudas:<sup>105</sup> «La de significacion no puede tratarse aquí sino muy ligeramente; pues su aclaracion es peculiar esclusivamente de los diccionarios» (Alemany 1842: 153).

El segundo aspecto en el que se detiene el autor es en la pronunciación. Para ello, presenta cinco ejemplos: en primer lugar, el seseo producido a raíz de confusión entre el fonema fricativo interdental sordo /θ/, ausente en el inventario fonológico catalán, y la /s/; en segundo lugar, la articulación de la *-d* a final de palabra; en tercer lugar, la adición de *-s* en la segunda persona singular del pretérito indefinido; en cuarto lugar, la pronunciación abierta de la *e* y la *o* como /ε/ y /ɔ/ por influencia del vocalismo abierto catalán; en último lugar, la formación del plural masculino en *-us* por analogía con el catalán, *-os*.

---

<sup>104</sup> En la siguiente edición (1844) se vuelve a cambiar (§ 2.3.2.3).

<sup>105</sup> Posteriormente, en la segunda mitad de la centuria, se publicaron diccionarios y que se detenían en las dificultades de los catalanohablantes y en las que también se encontraban las dudas léxicas más comunes. Ejemplos de ello son el *Compendio de los errores en que incurren los catalanes al hablar y escribir la lengua castellana* de J. M. y LL. (1863), el *Vocabulario de disparates, extranjerismos, barbarismos y demás corruptelas, pedanterías y desatinos introducidos en la lengua castellana* de Ana Oller —pseudónimo de Francisco José Orellana— (1871), la *Colección de vocablos y modismos incorrectos y viciosos usados por los catalanes cuando hablan el castellano* de Joaquín Casanovas y Ferrán (1883) y el *Vocabulario de catalanismos* de Miguel Marcet Carbonell (1885) (cfr. Lebsanft 1993; García Platero 1996; Calero Vaquera 2004b; Brumme 2008, 2010; Rey 2009; Matilla 2015).

El tercer grupo de fenómenos expuestos por Alemany son los de propiedad gramatical, esto es, aquellos que repercuten en la morfosintaxis, y que ocupan casi la totalidad de la digresión. En total, se presentan quince ejemplos: el empleo del artículo catalán *lo* en lugar de *el*, la confusión del género de ciertos sustantivos, la posposición de los posesivos y de los demostrativos, el empleo del subjuntivo en vez del imperativo, los usos tanto de *ir* y *venir* como de *traer* y *llevar*, la deixis del demostrativo, la omisión del tratamiento *usted*, la distribución de los pronombres *lo* y *le*, la utilización del pretérito imperfecto de subjuntivo por el futuro de indicativo, el uso del infinitivo tras *en*, las formas arcaicas del *traer*, las equivocaciones entre las preposiciones *en* y *con* y entre *en* y *a*, y finalmente la forma de decir las horas. A modo de ejemplo, se reproduce lo que se expone respecto a las preposiciones:

XII. Emplear la preposición *en* en lugar de la preposición *con*. Así es que dicen *saldré en usted* en lugar de decir *saldré con usted*. Otras veces dicen al revés, *me cisco con ellos*, en lugar de decir *me cisco en ellos*, cuando se trata de despreciar á los ausentes.

XIII. Confundir la preposición *en* con la preposición *a* hasta usarla simultaneamente viceversa; v. gr. dicen, *vivo á Barcelona* y *voy en Castilla*, en lugar de decir, *vivo en Barcelona* y *voy á Castilla*; pues el verbo vivir rige *en*, y el verbo *ir* rige *á* (Alemany 1842: 156-157).

Los límites entre las partes de la gramática parecen en algunos casos poco claros. Por ejemplo, sería plausible considerar la analogía de la *-s* en el paradigma del pretérito indefinido como parte de la morfosintaxis verbal, la formación del plural en *-us* como perteneciente a la morfosintaxis nominal o la distinción entre *escuchar* y *oír* y *ver* y *mirar* como parte de un plano léxico-semántico. Cabe observar que un gran número de estos fenómenos, señalados como *equivocaciones* o *errores* por Alemany, han sido tomados por diferentes estudios como rasgos representativos de la variedad lingüística del castellano de Cataluña, como han demostrado los estudios sincrónicos de Badia i Margarit (1979, 1981), Casanovas Català (1995, 1996a y b, 1998, 2005, 2008), Sinner (2004), Sinner y Wesch (2008a) y Poch (2016, 2019, 2020), entre otros. Por lo tanto, la descripción lingüística que ofrece Alemany tiene un gran valor documental en la historia de la variedad del castellano de Cataluña, puesto que constituye una de las primeras muestras que la caracteriza formalmente.

Igualmente, es preciso puntualizar que algunos de los fenómenos listados parece que se encuentran, al menos hoy en día, extendidos en la lengua española, como, por ejemplo, la adición de *-s* en la segunda persona singular del pretérito indefinido o el leísmo. Como señala Garachana, un estudio del castellano de Barcelona en la centuria decimonónica, y, por extensión, del castellano de Cataluña,

debe realizarse necesariamente en correlación con el español de otras regiones hispanohablantes. Si no se conocen las características de la lengua con la que se está comparando el español de Barcelona, difícilmente se podrá determinar qué es propio de una variedad específica y qué forma parte de la lengua general (Garachana 2021: 12).

Por tanto, la valoración completa de los fenómenos señalados no podrá completarse hasta que se desarrollen más estudios sobre la lengua española en el siglo XIX, centuria que en los últimos está siendo objeto de un mayor número de investigaciones (Abad 1985; Fries 1989; Kailuweit 1996; Brumme 1997; Melis, Flores y Bogard 2003; Martínez Alcalde 2010; Zamorano 2012; Ramírez Luengo 2012; Melis y Flores 2015a y b; Buzek y Šinková 2015a y b; Octavio de Toledo y Pons 2016; Carpi y García 2017; López Serena *et al.* 2020; Carrasco 2022, entre otros). Así, a la luz de un conocimiento profundo de lengua del Ochocientos, el análisis lingüístico podría adquirir nuevas dimensiones y se podría llegar a discernir si, en efecto, la analogía en las terminaciones en el paradigma verbal del pretérito indefinido, el leísmo o la distinción semántica entre *escuchar* y *oír* y *ver* y *mirar* eran realmente representativos del castellano de los catalanes —o de los mallorquines y valencianos— o si podía documentarse en las demás zonas de habla española.

Solà (1991: 69-70) ha llamado la atención sobre una posible fuente no explícita de la que Alemany toma gran parte de los fenómenos incluidos en la digresión. Según este investigador, se trataría del *Apéndice al Compendio de gramática castellana* (1838) de Vicente Salvá (*cfr.* Casanova 1990; Gómez Asencio 2020; Quilis 2020), huella e influencia en la que han profundizado recientemente Brumme y Terrón (2022b). En este sentido, el cotejo del *Apéndice* de Salvá y de la digresión de Alemany ha arrojado los siguientes resultados: de Salvá provienen cuatro de los cinco fenómenos que Alemany reproduce en la digresión, mientras que para los casos de propiedad gramatical se reproducen siete de quince que aparecen en Salvá. Obsérvense las semejanzas recogidas en la siguiente tabla:

<i>APÉNDICE DE SALVÁ (1838)</i>	<i>DIGRESIÓN FINAL DE ALEMANY (1842)</i>
<b>Pronunciación</b>	
«Primero. Careciendo en su lengua del sonido de la <i>z</i> ó la <i>c</i> antes de <i>e</i> y de <i>i</i> , las pronuncian naturalmente como la <i>s</i> . Por tanto los maestros deben procurar que no se pase voz alguna donde exista aquel sonido, sin hacerla pronunciar propiamente á los discípulos, poniendo particular cuidado en las palabras donde están inmediatos los de ambas letras, como en <i>cesacion</i> , <i>concision</i> , <i>facecioso</i> , <i>precision</i> . Aunque al principio pronuncien de un modo defectuoso y exagerado, segun sucede siempre que se aprende alguna lengua viva, ya se fijarán en el tono debido, con el tiempo y con el hábito de hablar» (1838: 108).	«Equivocar el sonido suave de la <i>c</i> con el de la <i>s</i> , como por egiemplo decir <i>salsza</i> en lugar de <i>salsa</i> , <i>facioso</i> en lugar de <i>faceioso</i> ; porque como no existe en catalan el sonido suave castellano de la <i>c</i> , tienen que hacer los catalanes un esfuerzo muy grande, y por último confunden la significacion de las palabras castellanas que no tienen mas diferencia que estas letras como sucede en los siguientes: <i>caso</i> , <i>laso</i> , <i>abrasa</i> , los confunden con <i>cazo</i> , <i>lazo</i> , <i>maza</i> , <i>abraza</i> » (1842: 153-154).

<p>«Segundo. Pronunciamos la <i>d</i> final casi como una <i>t</i>, y tambien le damos sobrada fuerza en las voces terminadas por <i>ado</i>. Á los castellanos nuevos se les oye poquísimo en ambos casos, de modo que parece digan <i>calidá</i>, <i>virtú</i> y <i>amao</i>. No lo tengo tampoco por bien hecho; pero debe sí suavizarse mucho nuestra <i>d</i>» (1838: 109).</p>	<p>«Pronunciar la <i>d</i> final unas veces, como <i>t</i>, y otras como <i>z</i>. Así dicen unos <i>virtud</i> y otros <i>virtuz</i>, en lugar de decir <i>virtud</i>; cuyo sonido de la <i>d</i> final es de los mas dulces de la lengua castellana, aunque la gente vulgar de Castilla dicen generalmente <i>virtú</i>» (1842: 154).</p>
<p>«Segunda. Terminan en <i>es</i> la segunda persona del singular y plural del pretérito absoluto de indicativo diciendo <i>amastes</i> por <i>amaste</i> y <i>amasteis</i>; en lo cual van de acuerdo con los andaluzes» (1838: 119).</p>	<p>«Terminar en él las segundas personas del singular y plural del pretérito simple de todos los verbos: así dicen <i>amastes</i> en lugar de <i>amaste</i> en singular, y <i>amasteis</i> en plural: <i>bebisteis</i> en lugar de decir <i>bebiste</i> en singular, y <i>bebisteis</i> en plural» (1842: 154).</p>
<p>«Tercero. Las <i>ee</i> finales generalmente abiertas entre nosotros, (<i>Manuél</i>, <i>Miquél</i>) y muchas <i>oo</i> lo son tambien, y solo por este medio distinguimos á <i>cos</i> (coz) de <i>cós</i> (cuerpo). Los castellanos no conocen semejantes vocales abiertas, y no obstante que son tambien agudas para ellos en la última sílaba las palabras <i>Manuel</i>, <i>Miguel</i>, y se escriben <i>col</i>, <i>cólera</i>, <i>estola</i>, <i>Manuela</i>, <i>taberna</i>, <i>tela</i>, <i>comento</i>, <i>cosa</i>, <i>sol</i> y <i>toro</i> con las idénticas letras que en valenciano; la pronunciacion es muy distinta» (1838: 109).</p>	<p>«Pronunciar la <i>e</i> y la <i>o</i> en algunos casos con un sonido demasiado abierto, como decir <i>Manuel</i>, en lugar de <i>Manuel</i>, <i>farool</i> en lugar de <i>farob</i>» (1842: 154).</p>
<b>Propiedad gramatical</b>	
<p>«Primera. Equivocan el género de <i>armazón</i>, <i>chinche</i>, <i>farfalá</i>, <i>bojaldre</i>, <i>levita</i> (una especie de casaca), <i>mugre</i>, <i>señal</i>, <i>sobrepelléz</i> y <i>troj</i> ó <i>troje</i>, pues los hacen masculinos, siendo femeninos; y dan este género á <i>calor</i> y <i>fraude</i>, que son masculinos» (1838: 119).</p>	<p>«Equivocar el género de muchos sustantivos diciendo por egemplo <i>el señal</i>, <i>la calor</i>, en lugar de <i>la señal</i>, <i>el calor</i>» (1842: 155).</p>
<p>«Quinta. Cuando acompaña al nombre alguno de los adjetivos conocidos con la denominacion de <i>pronombres demostrativos</i>, usan el rodeo de posponerlos haciendo que preceda al nombre el artículo definido, v. gr. <i>La casa mia</i>, <i>el caballo aquel</i>, en vez de <i>Mi casa</i>, <i>aquel caballo</i>» (1838: 120).</p>	<p>«Posponer los adjetivos posesivos y demostrativos que en castellano van siempre antepuestos, diciendo <i>la hermana mia</i>, en lugar de decir <i>mi hermana</i>; <i>el libro aquel</i>, en lugar de decir <i>aquel libro</i>» (1842: 155).</p>
<p>«Octava. En Castilla se usa siempre del imperativo donde muchos valencianos emplean el subjuntivo diciendo, <i>Veas si está la comida</i>; <i>Sepas si ha venido el correo</i>, <i>Digas que no estói en casa</i>» (1838: 120).</p>	<p>«Emplear el subjuntivo en lugar del imperativo. Así dicen <i>digas lo que sepas</i>, en lugar de decir <i>dí lo que sepas</i>; <i>veas quien ha venido</i>, en lugar de <i>vé quien ha venido</i>, ó mejor <i>mira quien ha vendido</i>» (1842: 155).</p>
<p>«Décima. En las oraciones de verbo determinante suelen emplear para este el indefinido condicional contra la buena locucion, y aun personas instruidas dicen, <i>Yo quisiese verlo</i>, por, <i>Yo querria ó quisiera verlo</i>» (1838: 121).</p>	<p>«Usar en lugar del futuro condicional el imperfecto de subjuntivo, diciendo por ejemplo <i>yo quisiese verlo</i>, en lugar de <i>yo querria verlo</i>» (1842: 156).</p>
<p>«Tercera. Retienen en el verbo <i>traer</i> el arcaísmo de su pretérito absoluto y los tiempos derivados de este, y dicen <i>trujo</i>, <i>trujera</i>, <i>trujese</i>, <i>trujere</i>, en lugar de <i>trajo</i>, <i>trajera</i>, <i>trajese</i>, <i>trajere</i> [...]» (1838: 119-120).</p>	<p>«Usar del arcaísmo <i>truge</i>, <i>trugera</i> en lugar de decir <i>trage</i>, <i>tragera</i>» (1842: 156).</p>
<p>«Undécima. Su tropiezo mas frecuente está en el uso de las preposiciones <i>con</i> y <i>en</i>, por cuanto</p>	<p>«Emplear la preposicion <i>en</i> en lugar de la preposición <i>con</i>. Así es que dicen <i>saldré en usted</i></p>

<p>su dialecto emplea la <i>en</i> para todo. No es cierto que las personas que tienen una mediana educación, digan, <i>Yo voi con coche; Saldré á pasear en Vd.</i>; pero son muchísimos los que dicen, <i>Me meo, me cisco ó me c... con Vd.</i>, lo cual á nadie debe incomodar con tal que pueda salvarse el mal olor. Es por tanto necesaria gran cautela para no emplear una preposición por otra, estudiando bien el carácter distintivo de cada una, explicado en este <i>Compendio</i>, y los modismos de la lengua los cuales permiten el uso indistinto de ambas preposiciones en varios casos [...]» (1838: 121).</p>	<p>en lugar de decir <i>saldré con usted</i>. Otras veces dicen al revés, <i>me cisco con ellos</i>, en lugar de decir <i>me cisco en ellos</i>, cuando se trata de despreciar á los ausentes» (1842: 156).</p>
<p>«Duodécima. He observado que al hablar de las horas, siempre decimos, <i>Son las ocho y tres cuartos, las diez y tres cuartos</i>, mientras los castellanos evitan semejante giro, recurriendo á estos dos, <i>Son las nueve ménos cuarto; Son las once ménos cuarto</i>; ó bien, <i>Son los tres cuartos para las nueve; Son los tres cuartos para las once</i>, aunque el primero es el mas usado» (1838: 122).</p>	<p>«Hablando de las horas dicen: <i>son las dos y tres cuartos</i>, en lugar de decir <i>son las tres menos cuarto; las cinco y tres cuartos</i>, en lugar de decir, <i>las seis menos cuarto</i>, que es como se dice en Castilla» (1842: 157).</p>

Tabla 17. Comparación entre el *Apéndice* (1838) de Salvá y de la digresión de Alemany (1844)

De los contenidos reproducidos en la tabla 17 se desprenden las semejanzas entre los respectivos trabajos de Salvá y de Alemany, especialmente en los fenómenos seleccionados y las explicaciones proporcionadas. Es quizás en los ejemplos donde se advierten algunas divergencias, aunque la tendencia general es que Alemany los mantiene prácticamente idénticos, como sucede en la sección de pronunciación cuando reproduce íntegramente los ejemplos de *facioso, virtud, amastes, amaste* o *Manuel*. En cambio, en otras ocasiones Alemany incorpora contenidos ausentes en el *Apéndice* de Salvá: se puede citar como muestra la formación del plural masculino en *-us* por analogía con el catalán, *-os*, el uso del artículo *lo* por *el*, el sistema de demostrativos o la confusión de raíz deíctica entre *ir* y *venir*, no tratados en la obra del valenciano. En relación con estos últimos fenómenos recogidos por Alemany, es de interés subrayar que los dos primeros no se encuentran recogidos en otras obras de carácter lingüístico y gramatical, por lo que permanece la incógnita, por el momento, de si son contribuciones propias o si provienen de alguna fuente desconocida.

Esta digresión incorporada a la doctrina gramatical de Alemany recopila algunos de los “equivocos” comunes en los catalanohablantes cuando usan el castellano por influencia de su lengua materna, el catalán. Si bien es breve, demuestra la conciencia lingüística de Alemany ante las desviaciones de la norma general del español que se producen a raíz del contacto entre el catalán y el castellano, a la vez que es un reflejo claro de cómo empiezan a interactuar ambas lenguas cuando se consolidan los nuevos usos lingüísticos en la sociedad catalana a partir de la década de 1830.

### 2.3.2.3 Ediciones

Como ya se ha hecho mención, la serie textual de los *Elementos de gramática castellana* de Lorenzo de Alemany cuenta con un total de 29 ediciones, de las cuales 17 son oficiales y 12 son copias ilegales (Gaviño 2019). En el siguiente cuadro se recoge la vida editorial de esta obra, especificando cuáles son las oficiales y cuáles las fraudulentas:

AÑO DE PUBLICACIÓN	LUGAR DE PUBLICACIÓN	ESTABLECIMIENTO DE PUBLICACIÓN	AUTORIZACIÓN	DIGRESIÓN
1829	Madrid	Imprenta de Eusebio Aguado	Oficial	No
1829	Lyon	Juan Tibó	Falsa	No
1829	Jaén	Juan Tibó	Falsa	No
1838	Madrid	Imprenta del Colegio de Sordomudos	Oficial	No
1840	Barcelona	Imprenta de R. Indar	Oficial	No
1842	Barcelona	Imprenta de R. Indar	Oficial	Sí
1844 <sup>106</sup>	Barcelona	Imprenta de R. Indar	Oficial	Sí
1846	Madrid	Imprenta de Victoriano Hernando	Oficial	¿?
1846 <sup>107</sup>	Barcelona	Imprenta de R. Indar	Oficial	Sí
1850	Gerona	Librería de Vicente Oliva	Oficial	Sí
1850	Barcelona	Imprenta de José Tauló	Falsa	Sí
1853 <sup>108</sup>	Barcelona	Imprenta de D. Ramón Martín Indar	Oficial	Sí
1854	Barcelona	Imprenta de D. Ramón Indar	Falsa	Sí
1855 <sup>109</sup>	Barcelona	Librería de José Ginesta	Oficial	Sí
1858 <sup>110</sup>	Barcelona	Librería de José Ginesta	Oficial	Sí
1858	Barcelona	Librería de Casemiro Miralles	Oficial	Sí
1858	Barcelona	Librería de la Viuda de Mayol	Oficial	Sí
1868 <sup>111</sup>	Barcelona	Ginesta y Pujal	Oficial	Sí
1871	Argentina	Casavalle	Falsa	No
1875	Buenos Aires	Imprenta de Pablo E.	Falsa	No

<sup>106</sup> La edición de 1844 se ha consultado en el Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona (signatura B 1844 12° 23) y a través del ejemplar digitalizado en la Biblioteca Digital Hispánica (accesible mediante el siguiente enlace: <http://bdh.bne.es/bnearch/detalle/bdh0000243155>) [Fecha de consulta 05/01/2023].

<sup>107</sup> La edición barcelonesa de 1846 se ha localizado en Google Books: [https://books.google.es/books?id=RTQCtttdOc\\_QC&printsec=frontcover&dq=lorenzo+de+alemany+elementos+de+gram%C3%A1tica+castellana&hl=es&sa=X&ved=2ahUKewjP9aK\\_0MPwAhUxxoUKHVT7APUQ6AEwAHoECAQQAg#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=RTQCtttdOc_QC&printsec=frontcover&dq=lorenzo+de+alemany+elementos+de+gram%C3%A1tica+castellana&hl=es&sa=X&ved=2ahUKewjP9aK_0MPwAhUxxoUKHVT7APUQ6AEwAHoECAQQAg#v=onepage&q&f=false) [Fecha de consulta 05/01/2023].

<sup>108</sup> La edición de 1853 se ha encontrado en el Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona (signatura B 1853 12° 37). En la portadilla de la obra consta que se trata de la 24.ª edición.

<sup>109</sup> La edición de 1855 se ha encontrado en el Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona (signatura B 1855 12° 21). En la portadilla de la obra consta que se trata de la 26.ª edición.

<sup>110</sup> La edición de 1858 se halla en línea en Google Books: [https://books.google.es/books?id=H7NsGsLMv9IC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=H7NsGsLMv9IC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) [Fecha de consulta 05/01/2023].

<sup>111</sup> La edición de 1868 se ubica en la Biblioteca de Catalunya (signatura 2017-8-7180).

Coni				
1875	Buenos Aires	Ygon	Falsa	No
1878	París	C. Bouret	Falsa	No
1878	Buenos Aires	Ygon	Falsa	No
1880	Barcelona	Librería de Esteban Pujal	Oficial	Sí
1880 <sup>112</sup>	Lyon	Juan Tenoy	Falsa	No
1882	París	C. Bouret	Falsa	No
1882	París	Garnier	Falsa	No
1888	Barcelona	Librería de la Vda. é hijos de E. Pujal	Oficial	Sí
1889 <sup>113</sup>	Barcelona	Inglada y Pujadas	Oficial	Sí

Tabla 18. Ediciones oficiales y falsas de los *Elementos de gramática castellana* de Alemany

El título de la obra hasta la cuarta edición (1842) era *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud*, pero con la adición de la digresión se añade al título la mención a este apartado nuevo: *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud. Cuarta edición corregida con el restablecimiento de preguntas y respuestas y una digresión sobre las equivocaciones de pronunciaci3n de significaci3n y de propiedad gramatical que pueden padecer los Catalanes al hablar castellano*. En la quinta edición (1844) se amplía el público potencial al que se dirige la digresión, incluyendo esta vez a los valencianos: *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud. Quinta edición en diálogo y con una digresión final sobre la diferente pronunciaci3n que dan los naturales de Cataluña y Valencia*. A partir de 1855, cuando tras la muerte tanto de Alemany como del editor Indar los derechos de la obra pasaron a los editores Casimiro Miralles y José Ginesta, el título sufrió una pequeña enmienda, al sustituir *para uso de la juventud* por *para instrucci3n de la juventud*. Se reproducen a continuación dos portadas, la de 1844 y la de 1858, que dan cuenta de los cambios en el título y que pueden compararse con la de 1842 (*vid.* figuras 21-22):

<sup>112</sup> La edición de 1880 se conserva en el Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona (signatura B 1880 12° 35).

<sup>113</sup> La edición de 1889 se conserva en el Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona (signatura B 1889 12° 8).



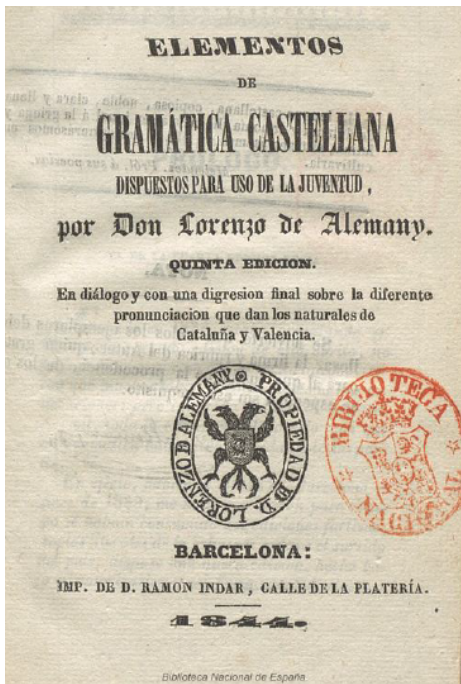


Figura 21. Portada de la quinta edición de Alemany (1844)

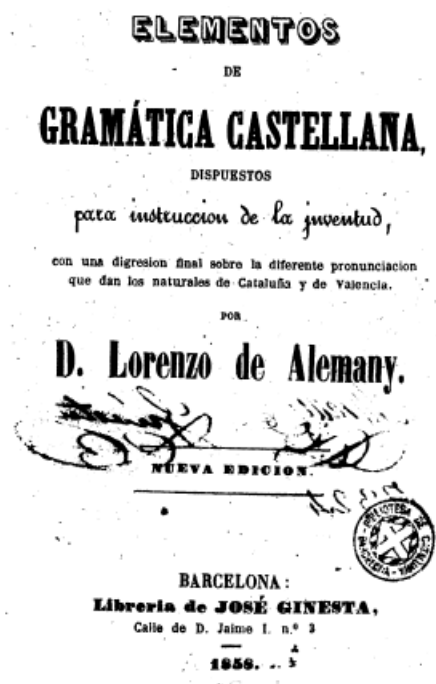


Figura 22. Portada de la edición de Alemany publicada por José Ginesta (1855)

Las advertencias se mantienen en las siguientes ediciones, pero a partir de 1855 se refleja en ellas el cambio en la propiedad tras el fallecimiento de Lorenzo de Alemany y del editor Ramon Indar, como se reproduce a continuación:

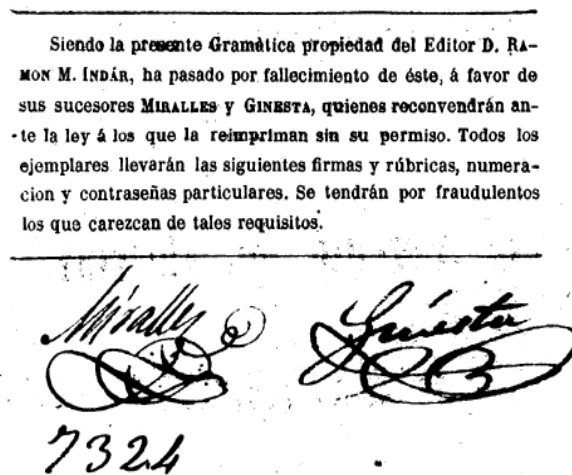


Figura 23. Advertencia de la edición de 1855 publicada por José Ginesta

En los prólogos de las siguientes ediciones también se evidencian ligeras alteraciones. El de la quinta edición (1844), además de reproducir las palabras proemiales de la edición anterior, se completa con unas consideraciones. Por una parte, se recalca que pese al apartado dedicado a los catalanohablantes la obra puede ser usada en todo el Estado: «la presente, no obstante la digresion final, la destino para el uso comun de Cataluña y de Castilla» (Alemany 1844: III). Por

otra parte, Alemany (1844: III-IV) se pronuncia acerca del sistema ortográfico castellano que debe seguir su obra:

En ella hubiera desde luego adoptado las cortas simplificaciones de Ortografía que he apuntado en mi tercera edición del nuevo *Caton* ó sea manual para aprender las primeras nociones de la lectura, mediante una nueva clase analítica; y en la memoria que he escrito recientemente sobre la reforma de la Ortografía castellana; pero no quiero introducir innovaciones, aunque pequeñas de alguna consecuencia hasta que se decida nuestra Academia. ¡Cuántas simplificaciones y mejoras están avocadas á admitirse en esta parte, que solo aguardan la señal ó la voz de esa ilustre corporacion, cualquiera que sea la causa de su silencio en una materia tan importante!.

Cabe recordar que esta edición se publica en 1844, año en que se produce la oficialización de la doctrina ortográfica de la Real Academia Española en la primera enseñanza a raíz de la Real Orden de 25 de abril de ese mismo año (*cf.* Villa 2017), como reacción las iniciativas ortográficas estimuladas en el seno de la Academia Literaria y Científica de Instrucción Primaria de Madrid (*cf.* Quilis 2014; Gaviño 2020c) y a la polémica ortográfica en Chile. Por tanto, dependiendo del momento de ese año en que Alemany publicó la obra, esta cuestión todavía no se había solventado.

La siguiente edición de la obra (1846) se publicó simultáneamente tanto en Barcelona como en Madrid con el mismo prólogo. En esta edición solamente se añade un apunte nuevo, que hace referencia a que había sido recomendado «con toda preferencia por la Universidad de Barcelona y que tal vez no sea difícil que el Gobierno le incluya en la lista de los adoptados para la enseñanza pública en todas las Universidades é Institutos del Reino» (1846: I-III). El prólogo de la edición de 1853<sup>114</sup> pone de relieve la circulación de ejemplares fraudulentos de la obra y explica por qué se produce. Además, se explicita la cesión de derechos al editor Ramon Indar. El motivo que podría justificar esta concesión es el estado de salud de Alemany, quien fallecería en 1855:

El objeto de este programa á un libro tan usado y conocido con es otro, que desarraigar, si es posible, el escandaloso fraude que se ha hecho de reimpirmirle todos los años, principalmente en Cataluña, á causa de la ausencia del autor que ha tenido y tiene que residir á doscientas leguas de distancia. Convencido pues del prejuicio pecuniario que le irrogaban las ediciones fraudulentas y del que causaban al público circulando libros incorrectos y plagados de errores, al emprender esta edición que es la 22, despues de corregirla por si mismo, ha cedido la propiedad absoluta y exclusiva de esta obra á D. Ramon Indár, el que velará en lo sucesivo para que no se reproduzcan semejantes desafueros (Alemany 1853: iii-iv).

---

<sup>114</sup> En una nota de este prólogo se da cuenta de que se trata del mismo prólogo que la edición anterior. No ha sido posible consultar la edición oficial anterior (1850) publicada en la librería de Vicente Oliva de Girona. Así pues, las palabras introductorias que se reproducen para 1853 también se corresponderían con las de 1850. Por tanto, la cesión de derechos de la que se hace mención se habría producido al menos en 1850.

En 1855, los derechos de la obra pasan a los editores José Floresta y a Casemiro Miralles tras el fallecimiento del autor y del editor anterior. Por tanto, en esta edición de la obra y en las siguientes ediciones (1858), publicadas por José Floresta y por la Librería de Mayol, se reproduce un mismo prólogo con algunas modificaciones con respecto a las ediciones controladas por el autor. En las palabras proemiales se da cuenta de este truco en la propiedad:

[...] se ha puesto el mayor esmero en continuar esta obra correcta cual salió de manos de su ya difunto autor. Si sus cenizas continúan mereciendo de parte de los amantes de la cultura de la lengua castellana, los merecidos elogios que le fueron tributados durante su vida, será el mas precioso galardón que pueden recibir los Editores (Alemany 1855: IV).

Adicionalmente, se incide en la reputación de Alemany —«La Gramática de Alemany no necesita en España otra recomendación que la de Murray en Inglaterra: el solo nombre del Autor le basta» (Alemany 1855: IV)— y en la aceptación general de la obra:

La feliz idea y acierto que tuvo su autor en la confección de una gramática, cuyas reglas y definiciones han llenado el objeto que se propusiera al escribirla, ha sido recompensada con el favor que le han dispensado los SS. Profesores y el público (Alemany 1855: III-IV).

Las ediciones publicadas en 1868, 1880 y 1889 explicitan su fidelidad a la obra original, actualizando, eso sí, el sistema de acentuación: «habiendo hecho únicamente alguna ligera modificación al tratar de los acentos, atendiendo al uso actual» (Alemany 1880: IV).

La estructura de la obra, tras la incorporación de la digresión final en 1844, no sufre modificaciones en las ediciones oficiales posteriores. Merece la pena señalar que las ediciones que se publicaron en Argentina se deshicieron de los contenidos de la digresión, en la línea de lo expuesto por Gaviño (2018: 32, n. 12):

En sus ediciones americanas se elimina, por su falta de interés para el destinatario, la digresión final de la obra sobre la diferente pronunciación que dan los naturales de Cataluña y Valencia, que en la obra original del autor había sido incorporado en su cuarta edición de 1842.

En relación con el cuerpo de la doctrina gramatical, Martínez Gavilán (2011: 581) expone que no se encuentran grandes diferencias en el contenido de las cinco primeras ediciones de la obra más que en la añadidura de la digresión a partir de 1842 (4.<sup>a</sup> ed.): «Del cotejo de la 1<sup>a</sup> y la 5<sup>a</sup> edición no se desprenden diferencias sustanciales ni en la estructura ni en los contenidos; a lo sumo, una ampliación del número y la extensión de las notas a pie de página y la digresión final». Esta apreciación puede trasladarse a las siguientes ediciones oficiales, cuyos cambios no suponen un alejamiento de las anteriores. Así, se eliminan las notas a pie de página —en 1853 ya no se encuentran—, se sustituye el número escrito por números romanos en los títulos de los capítulos

—*capítulo once* > *capítulo XI*—, y se introducen cambios ortográficos —a partir de la edición de 1846, tras la oficialización de la ortografía académica en las escuelas españolas— y acentuales —a partir de la edición de 1868—. Por tanto, son estas modificaciones ajenas a la labor gramatical de Alemany. La única reforma relevante compete a la disposición de las preguntas sobre lo que es la gramática general y la particular: en las ediciones hasta 1844 se distinguía entre ambas en la primera pregunta de la obra, mientras que a partir de 1846 se insertan dos preguntas que tratan el mismo aspecto:

**P. Qué es Gramática?**

R. El arte que enseña á representar los pensamientos por medio de las palabras, esto es, el arte de las palabras. Cuando la Gramática no se contrae á ningun idioma en particular, sino que analiza ideológicamente el arte de espresar las ideas y compara la organización de varias lenguas, es Gramática general; y cuando únicamente se ocupa en analizar la estructura particular de un idioma para enseñar á conocerle con perfeccion, es Gramática peculiar de aquel idioma, como por ejemplo, la Gramática francesa que enseña á conocer el idioma de los franceses (Alemany 1842: 5).

**P. Qué es Gramática?**

R. El arte que enseña á representar los pensamientos por medio de las palabras, esto es, el arte de las palabras.

P. De cuántos modos puede ser la Gramática?

R. De dos: General y particular.

**P. Que es Gramática general?**

R. La que no se contrae á ningun idioma en particular; sino que analiza ideológicamente el arte de espresar las ideas y compara la organización de varias lenguas.

**P. Que es Gramática particular?**

R. La que se ocupa únicamente en analizar la estructura particular de un idioma para enseñar á conocerle con perfeccion; v. g. la Gramática francesa que enseña á conocer el idioma de los franceses (Alemany 1846: 6).

En último lugar, es importante señalar que ninguna de las ediciones de los *Elementos de gramática castellana* fue aprobada para su uso oficial en las escuelas (Villalaín 1999). A partir de 1841 se instauró el sistema de listas, considerado como una práctica que entrañaba una «libertad limitada» (Puelles 1997a: 42 y 1997b: 57) o «libertad restringida» (Benso 1997: 98), en la que los docentes podían escoger los libros para sus clases de una lista previamente aprobada. A través de la prensa de la época se constata que en 1846 Alemany solicitó la inclusión de su obra en las listas oficiales. Para ello, adujo que la digresión final auxiliaba la enseñanza del castellano en los territorios de habla catalana y que era ampliamente usada en las escuelas de Cataluña:

Con fecha de 9 de este mes solicité del ministerio de la Gobernación se sirviese acordar se añadan á las listas de obras de texto que ha traído la Gaceta del 8, tres de mis obras elementales, que por estar ya recomendadas oficialmente y admitidas en ciertas y determinadas provincias por conveniencia é interes local, su supension aunque provisional, causaria prejuicios muy considerables en la enseñanza publica. Entre dichas obras está la *Gramática castellana* 6.<sup>a</sup> edicion, que por tener una digresión final sobre el dialecto catalan y sus relaciones con la lengua castellana, está adoptada hace tiempo por las universidades de Barcelona y los institutos y colegios de las cuatro provincias de

Cataluña, y la continuación de este texto en aquellos pueblos la reclama indudablemente la conveniencia pública, pues los otros autores que están en la lista de la Gaceta carecen de este requisito indispensable en dicho país. Lo aviso al público para prevenir los perjuicios que de no hacerlo así, podrían irrogarse tanto á algunos beneméritos profesores del principado como al editor de mi *Gramática castellana*. = Lorenzo de Alemany (*Diario de Barcelona*, 21/09/1846: 4049-4050).

A este respecto, Gaviño (2019: 602) se refiere a la posible causa por la que no fue admitida en las listas de libros aprobados: «suponemos que la obra no era lo suficientemente representativa de la línea que quería marcarse por el momento en la escuela, y que el rechazo no se debía a ninguna animadversión con el autor».

En suma, los *Elementos de gramática castellana* de Lorenzo de Alemany constituyen un ejemplo claro del mercado editorial fraudulento que existió durante una buena parte del siglo XIX, como se infiere de las repetidas impresiones que se publicaron sin su consentimiento en Argentina y en Francia. Por este motivo, tanto el autor —en vida— como los distintos editores de los ejemplares oficiales trabajaron en pro de asegurar su autenticidad. La novedad introducida en la cuarta edición (1842), la digresión final con los errores de los catalanohablantes, se conservó en las posteriores ediciones oficiales, pero se eliminó de los ejemplares fraudulentos argentinos por no corresponderse con las necesidades de los destinatarios.

### 2.3.3 Recapitulación

Los *Elementos de gramática castellana* (1829) de Lorenzo Alemany gozaron de una larga vida editorial, pero no todas las ediciones contaron con un estatus oficial. Esta gramática, destinada al uso de todo el Estado, introdujo en la cuarta edición (1842) una digresión que contenía los principales errores de pronunciación y de construcción —además de un caso de léxico— que eran propios de los catalanohablantes cuando empleaban la lengua castellana. Precisamente, es en estas páginas donde se halla la única muestra de catalán en la obra. Por tanto, el grueso de la obra se encontraba redactado en castellano, pues seguía el modelo de la tradición gramatical occidental y se dividía en analogía, sintaxis, ortografía y prosodia, de los que se ofrecían reglas teóricas. En definitiva, la aportación de Alemany a la enseñanza del castellano para los catalanes, si bien fue mínima en estos *Elementos*, pone de manifiesto una incipiente preocupación por la corrección lingüística y, una vez más, se patentizan las dificultades que tenían los catalanohablantes al comunicarse en castellano por la influencia de su lengua materna.

## 2.4 Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña, Odón Fonoll (1862)

Odón Fonoll y Guarda publicó el *Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña* en 1862,<sup>115</sup> que fue editado por la librería barcelonesa La Preceptora. La obra, bilingüe en catalán y en castellano, consta de 180 páginas divididas en 100 lecciones, organizadas al mismo tiempo en tres secciones: una que recoge los distintos tiempos verbales y las conjugaciones del español (*Conjugación*), otra que va presentando vocabulario y oraciones en lengua catalana con su respectiva equivalencia en castellano (*Diccionario*) y finalmente un ejercicio práctico de traducción (*Proposiciones*). En principio, este manual tenía que constar de una segunda parte que sin embargo nunca se llegó a publicar, por lo que solamente se tiene constancia del primer tomo de este manual. Se publicó una segunda edición doce años más tarde, en 1874, y una tercera en 1881, fruto de la refundición y aumento por parte de Francisco de Asís Valls y Ronquillo (*vid.* § 2.4.2.4), ya que el estado de salud de Fonoll no le permitió continuar esta labor. En estas nuevas ediciones se produjo un cambio de título, pasando a llamarse *Clave gramatical: método teórico-práctico para enseñar el lenguaje castellano, comparado con el catalán, á los alumnos del principado de Cataluña* (*vid.* figura 30).

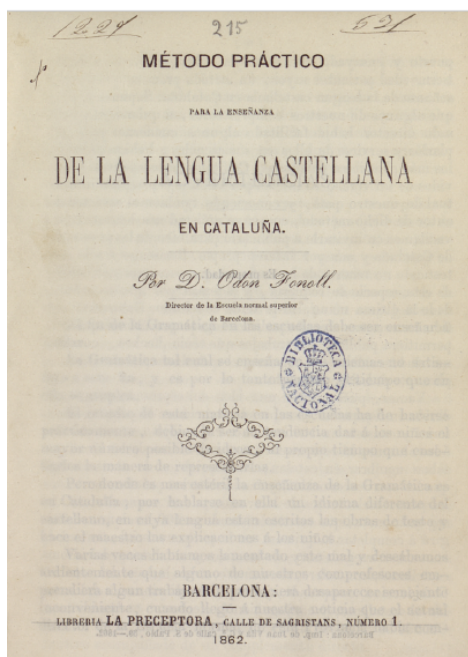


Figura 24. Portada del *Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña* (1862) de Fonoll

<sup>115</sup> Acerca del año de su publicación, tanto González Agàpito y Marquès (1983: 14) como Navarro (1998: 201) coinciden en que este manual vio la luz en 1836. Marfany (2009: 113-114) rebate que se trata de una fecha demasiado temprana. De hecho, en 1836, el autor aún no había comenzado sus estudios de magisterio en la Escuela Normal de Madrid, por lo que sería arriesgado inclinarse por ese año. Por su parte, Galí (1969: 54) propone la fecha en 1863, un año más tarde que ejemplar que se ha consultado como primera edición, de 1862. El ejemplar que se ha consultado indica en la cubierta que es de 1862 (*vid.* figura 24) y así lo confirman las reseñas sobre la obra que aparecen ese mismo año en la prensa.

### 2.4.1 El autor

Odón Armengol Fonoll y Guarda nació en La Seo de Urgel, provincia de Lérida, y falleció en Barcelona el 8 de marzo de 1875. En su localidad natal estudió retórica y filosofía (Elías de Molins 1889: 609; González-Agàpito 2004: 268), logrando despuntar en los estudios de latinidad y humanidades (Mestres 1876: 5). Paralelamente se formó como notario y agrimensor,<sup>116</sup> aunque poco después cambió su rumbo profesional.

Su relación con la enseñanza se inició al cursar los estudios de magisterio en la Escuela Normal de Madrid gracias a una ayuda otorgada en 1839 por la Diputación de Lérida (Elías de Molins 1889: 609; Bastinos 1894: 303). A partir de una Real Orden promulgada en 1835, cada provincia podía becar a dos estudiantes para formarse en la futura Escuela Normal de Madrid, inaugurada en 1939 (Monés 2000: 51-52). Según Melcón (1992: 61), todos los aspirantes admitidos debían «gozar de buena salud así como como poseer ciertas condiciones físicas, además de acreditar buena conducta moral y política», requisitos que Fonoll cumplía. Esta experiencia en la capital española le dio la oportunidad de ser alumno de Pablo Montesino,<sup>117</sup> uno de los pedagogos españoles más influyentes del siglo XIX, gracias a quien se instruyó en los métodos de enseñanza en boga en aquel momento, como el sistema de enseñanza mutua (*vid.* capítulo I, § 4.2). En el parecer Lladonosa (1975, 1980, 1984), este punto del currículo de su formación como maestro dejó una impronta en Fonoll, ya que introdujo este método en su programa una vez pasó a impartir clases en Lérida.

En 1841, al terminar su formación con la calificación de sobresaliente, se trasladó a Lérida, donde a partir del 21 de octubre ostentó el cargo de director y profesor de la escuela normal de esta ciudad, fundada ese mismo año (Rincón y Galán 2008: 296; Casals Bergés 2006: 117; Barrull *et al.* 2009: 98). En realidad, el motivo que lo empujó a volver a su provincia natal era porque «al concluir sus estudios los alumnos quedaban obligados a estar durante tres años a disposición de las respectivas provincias que los habían enviado» (Melcón 1992: 61). Como subraya Mestres, Fonoll (1876: 8-9) fue el encargado de establecer y consolidar la enseñanza de maestros en aquella ciudad, iniciando el camino en solitario:

---

<sup>116</sup> Como informa Burgueño (2007: 44), se conserva documentación de Fonoll cuando desempeñaba esta ocupación, entre las que se encuentra «la correspondència entre Ajuntament i agrimensor, les llibretes amb el croquis de cada tros ordenades per partides i el diari d'operacions de Fonoll».

<sup>117</sup> Pablo Montesino y Cáceres (1781-1849) fue un médico y diputado español, más conocido por su faceta como pedagogo. Su dedicación a la enseñanza se inició en 1834. Además de ocupar varios cargos estatales relacionados con la educación —en la Dirección General de Estudios y en el Consejo de Instrucción Pública—, fue el primer director de la Escuela Normal de Madrid, fundada en 1839 (*gr.* Sureda 1984; Ruiz Berrio 1989; Vega 1998; Massa 2014).

[...] durante algun tiempo aquella Escuela quedaba compendiada en Fonoll, porque era su único profesor; razon de más para que desplegase toda su actividad, y se valiese de los vastos conocimientos adquiridos en sus estudios públicos y privados. El sólo desempeña todas las clases: él sólo administra la parte material: él sólo da curso al despacho de la Secretaría; pero tambien la gloria de haber echado los sólidos cimientos de la instruccion primaria de la provincia de Lérida pertenece solo á Fonoll.

Además, fue el artífice de la creación de la primera escuela de párvulos en la capital ilerdense (Mestres 1876: 8-9). Según Lladonosa (1984: 48), en 1842, poco después de establecerse en Lérida, Fonoll publicó su primer material didáctico destinado a pupilos: un *Silabario con lecciones prácticas de silabeo, según los métodos de Lectura más universalmente admitidos en Europa*, que constaba de 17 carteles que se colgaban en las paredes de las aulas como material de apoyo con el fin de practicar la lectura, tal y como era habitual en ese momento (Escolano 1997a). Durante su estancia en Lérida también ejerció como inspector de las escuelas de la provincia (*cf.* Miñambres 1984a), como, por ejemplo, la de Arbeca en 1845 o una de Lérida en 1846.

Ocho años más tarde, en 1849, se trasladó a la capital catalana para dirigir la Escuela Normal de Barcelona, sustituyendo al anterior director, Mariano Carderera (Gutiérrez Medina 1997a y b, 2008; Monés 2000: 86). Tras muchos esfuerzos, también consiguió que se instalara una residencia para esta escuela en la calle Mercaders (Gutiérrez Medina 1997a: 161, 2000: 18).

La actividad docente de este centro se vio interrumpida en 1868 por la revolución de la Gloriosa, de modo que pasó a impartir clase de forma provisional como catedrático de pedagogía en el instituto de segunda enseñanza de Barcelona hasta la restauración de escuela normal poco tiempo después. El diario *El Imparcial* (08/08/1868: 2) da cuenta de su designación: «Ha sido nombrado catedrático de pedagogía en el instituto de segunda enseñanza de Barcelona el señor D. Odón Fonoll». Uno de los catedráticos de latín y de literatura de este instituto, Josep Coll y Vehí, pronunció un discurso inaugural correspondiente al curso 1868-1869 en el que reconocía el currículo y la amplia trayectoria docente de Fonoll, que lo hizo ser merecedor de la cátedra. Se refirió a Fonoll en los siguientes términos:

A consecuencia de haberse incorporado al Instituto los estudios para la carrera del Magisterio, cábenos la indecible satisfaccion de ver hoy entre nosotros al Sr. D. Odon Fonoll... Veinte y siete años de direccion y cátedra eran títulos mas que suficientes, para que el Gobierno de S. M. no titubeara un sólo momento en conferirle la de Pedagogía nuevamente agregada al Instituto. Felicítome en el alma de poder contar de hoy más con el saber, la esperiencia, la rectitud, la prudente severidad de un profesor bajo todos conceptos tan digno y tan calificado, y no me cabe ninguna duda, de que al dar gracias al Gobierno por tan acertada eleccion, interpretó el sentimiento unánime del Instituto y de la provincia de Barcelona. El primer acto del catedrático de Pegagogía fué brindarse á desempeñar sin retribucion alguna la clase de gramática castellana (Mestres 1876: 14).



Además, en este discurso se revela que Fonoll se comprometió a impartir gratuitamente clases de gramática a los estudiantes de ese establecimiento educativo. Como se pondrá de manifiesto más adelante, no fue la única vez que ofreció impartir clases de forma altruista. Del mismo modo, este ofrecimiento también refleja la importancia que confería al dominio de la lengua castellana y de su gramática. Ello también se desprende de sus esfuerzos por mejorar el conocimiento de la lengua castellana de los futuros maestros de la Escuela Normal de Barcelona, que solían iniciar sus estudios con un bajo nivel en esta lengua (Gutiérrez Medina 2008: 53). En una de las necrológicas dedicadas a Ramón Torelló y Borràs,<sup>118</sup> alumno de Odón Fonoll en esta institución, se corrobora la importancia que otorgaba Fonoll al estudio de gramática castellana: «Conocida es la severidad del malogrado Director de la Escuela Normal D. Odón Fonoll (Q. G. H.), su certero golpe de vista, y la importancia que le debe al estudio de la Gramática, cuya asignatura tenía á su cargo» (Viñas 1899: 86). Bartomeu Sala y Segalés (*vid.* § 2.11.1), otro de sus discípulos, le dedicó su *Gramática catalana* (1889), como figura en la portada de esta obra: «*Gramática catalana per D. Bartomeu Sala mestre superior, director de son colegi de primera y segona ensenyansa, membre de la «Societat Barcelonesa d'Amichs de l'Instrucció» y autor de varias obras literarias premiadas en lo Certamen Universal de Barcelona y dedicada á la felís memoria del que fou son mestre y director de l'Escola Normal de Barcelona D. Odon Fonoll»* (1889, portada; *vid.* figura 65). Otros maestros hicieron lo mismo, como Juan Benejam, docente en Menorca, en su *Gramática educativa* (1878) (*cfr.* Esparza y Fernández de Gobeo 2021: 185) y Manuel Miralles Peris en sus *Nociones de gramática castellana* (1886<sup>4</sup>). Según Rincón (1999: 54), Fonoll también fue profesor del pedagogo Antoni Rius en la Escuela Normal de Barcelona, quien fue defensor de los procedimientos bilingües para la enseñanza del castellano en las últimas décadas del siglo XIX.

En un comunicado que hizo llegar al rector de la Universidad de Barcelona en 1853, Fonoll denunciaba el obstáculo que suponía para el desarrollo de las clases la falta de conocimiento de esta lengua por parte de los alumnos “normalistas” catalanes:

La experiencia de trece años en la dirección de las escuelas Normales me suministra las siguientes observaciones que si se encuentran acertadas, pueden contribuir a mejorar el programa de enseñanza de las mismas. Primero, el idioma<sup>119</sup> que se habla en Cataluña es una poderosa causa para que los alumnos de este país no puedan hacer grandes adelantos en los primeros años de su carrera, pues muchos no comprenden las explicaciones ni los textos y encuentran una dificultad grande en

---

<sup>118</sup> Torelló fue autor de *Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano*, publicado en 1870, que se analizará en el § 2.6.

<sup>119</sup> Es reseñable la calificación del catalán como *idioma* en lugar de *dialecto*, como era común por muchos autores a lo largo de la centuria. Era habitual hablar del catalán, del euskera, del gallego o del asturiano como *dialectos* porque no tenían la condición de lengua oficial. *Vid.* nota 72.

expresarse. Se ven a menudo alumnos que conocen los preceptos gramaticales, pero que al expresar sus conceptos cometen varias faltas de lenguaje [...] (*apud* Gutiérrez Medina 1997b: 93).

Con el objetivo de remediar esta situación, publicó en 1862 un *Método práctico para enseñanza de la lengua castellana en Cataluña*, reeditado en 1874 y en 1881 bajo el título *Clave gramatical. Método teórico-práctico para enseñar el lenguaje castellano, comparado con el catalán, a los alumnos del principado de Cataluña* (1874). Esta obra, como se mostrará más adelante, se dirigía a los maestros de las escuelas de Cataluña y partía de un precepto metodológico que abogaba por enseñar el castellano tomando como base la lengua materna de los estudiantes, el catalán. Por este motivo, Verrié (1981: 70) sostiene que Fonoll fue uno de los impulsores de la introducción del catalán en la escuela si bien, como se indica en las Advertencias a la primera edición del *Método práctico*, el objetivo de su obra era el aprendizaje de la lengua castellana (*vid.* § 2.4.2.1).

La enseñanza del castellano no solo ocupó el interés de Fonoll, sino que también se volcó en el estudio teórico de su gramática, como se comprueba de la publicación, en 1871, de unos *Conocimientos para completar el estudio de la gramática castellana*, que a partir de 1872 pasó a titularse *Guía del lenguaje, ó síntesis de gramática. Colección de homónimos, sinónimos, galicismos, refranes y frases figuradas de la lengua castellana, con otras latinas que se usan comúnmente*. Esta obra contó con un total de siete ediciones entre 1872 y 1925 (Conde de la Viñaza 1893: 872; González Corrales 2023b). Mestres (1876: 13) y Folch (1905: 245) le atribuyen otro trabajo: *Algunas reglas para componer y redactar escritos comunes*, aunque no ha sido posible localizarla. Además, Mestres (1876: 13) da cuenta de un proyecto sobre la genealogía de la monarquía que Fonoll no llegó a terminar:

Otros trabajos interesantes han quedado sin concluir, y entre ellos una ingeniosísima cronología histórica de los reyes españoles, en la que la narración de cada período ocupa en el papel una dimensión proporcionada á la extensión respectiva de sus dominios, á fin de que el alumno pudiera comprenderla de una simple ojeada.

Cabe señalar que también aportó una carta manuscrita con su letra al *Mosaico literario epistolar para ejercitarse los niños en la lectura de manuscritos*, compilado por Bastinos y Puig y publicado por primera vez en 1866 en Barcelona; el objetivo de este tipo de obras era «adiestrar a los niños en la lectura de caracteres diferentes a los ordinarios de imprenta; es decir, a leer la letra que se produce con la pluma y se reproduce e imita por la litografía y otros medios» (Alcántara 1909: 514).

Entre sus intereses también cabe destacar la enseñanza femenina, como se desprende de la publicación en 1860 de un tratado pedagógico titulado *Nociones de sistemas y métodos de enseñanza, con*

*unos ligeros principios de educación, para el régimen y dirección de las escuelas de niñas.*<sup>120</sup> En esta obra, reeditada hasta en siete ocasiones, se hace referencia a aspectos como las características de los edificios donde debía impartirse la enseñanza, la distribución horaria, los castigos que podían imponerse, los distintos métodos de enseñanza para la lectura, para la escritura, para la aritmética, para la gramática o para las labores, los deberes de las maestras o la legislación a la que se tenía que atender. Otro ejemplo de la preocupación de este autor por la enseñanza de las mujeres se desarrolló en el seno de la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción, de la cual era socio. Dicha institución se propuso iniciar un proyecto de escuela gratuita para la formación de maestras, en la que una vez más este maestro impartió gratuitamente lecciones de pedagogía (Mestres 1876: 12; Cortada Andreu 2006: 53; Tribó 2010: 118).

Cabe señalar que no solo fue redactor del *Boletín de Primera Enseñanza*, sino que también fue miembro de la Sociedad de Amigos del País tanto de Barcelona como de Lérida y de la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción, de la que fue presidente hasta en dos ocasiones. Dirigió, a partir de 1861, el Ateneo Catalán de la Clase Obrera (*cf.* Vicente 1995), como se informa en una noticia publicada en *El Ausonense* (26/01/1862: 2-3): «Se anuncia para mediados de febrero la inauguración del “Ateneo Catalán de la clase obrera,” cuyo director es don Odon Fonoll, digno director de la escuela normal de esta ciudad. El señor don Estevan Paluzie, ha sido nombrado director honorario del mismo establecimiento». La lista de las funciones que desempeñó relacionadas con la educación también abarcó los siguientes ámbitos:

cargos en la Comisión local de Instrucción, en la provincial del mismo nombre, fué censor en los exámenes de la Escuela de ciegos y sordo-mudos; Inspector de las Escuelas de la M. I. Junta de Damas, formó en infinidad de Juntas Consultivas [...] (Folch 1905: 245).

Finalmente, la Junta de Instrucción Pública de Barcelona, al designar una comisión para la sección de educación para la Exposición Universal de Viena de 1873, contó con Fonoll, como se comunica en *La Crónica de Cataluña* (25/11/1872: 3):

Por la Junta de Instrucción pública de la provincia han sido nombrados don Manuel de Lasarte, don Francisco de Asís Valls Ronquillo, don Joaquín Montoy, don Odon Fonoll, don Julian Lopez Catalan, don Remigio María Moles, doña Agustina Royo y dos individuos de la Junta local, para promover la concurrencia de expositores de objetos de material y métodos de enseñanza á la Exposición Universal de Viena. Constituida ya la comisión, fue elegido presidente el señor Lasarte, y secretario el señor Valls y Ronquillo.

---

<sup>120</sup> Esta fue la primera obra que se editó en la imprenta de Bastinos (Nieto 2018). De hecho, Martínez Ruiz-Funes (2013: 297) afirma que tanto Odón Fonoll como Bruno Barnoya, inspector de escuelas, alentaron a esta casa editorial a especializarse en el ámbito de la primera enseñanza. Sobre la estrategia comercial de Bastinos, *vid.* Sureda (1997: 83-86).

Pese a este nombramiento, su contribución debe ponerse en tela de juicio, ya que su estado salud era delicado en ese momento. Como se mentará más adelante, por esos años Fonoll no pudo hacerse cargo de la segunda edición de su *Método práctico* precisamente por este mismo motivo. No obstante, la inclusión de su nombre en dicho comité pone de relieve el reconocimiento a su trayectoria en el campo de la docencia en Cataluña.

En definitiva, Odón Fonoll y Guarda consagró su vida a la educación desde distintas dimensiones: como director de dos escuelas normales, como inspector, como autor de obras didácticas y de gramática española, además de formar parte de distintas instituciones relacionadas con la enseñanza. Su reconocida experiencia como formador de futuros maestros le permitió aportar su propia solución a una de sus mayores preocupaciones: la cuestión de enseñanza del castellano y de su gramática en las escuelas de Cataluña, donde apenas se conocía esta lengua. De ahí que publicara el *Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña* en 1862, y que la obra se destinara al uso de los profesores. Si bien se encuentran estudios sobre su faceta como director de la Escuela Normal de Barcelona y de Lérida, dada la novedad de estos centros a mediados de la centuria (Lladonosa 1975, 1980, 1984; Gutiérrez Medina 1997a, 1997b, 2000, 2008; Monés 2000) o sobre sus informes de inspección (Miñambres 1984a) son menores los trabajos que arrojan luz a sus obras didácticas, especialmente al *Método práctico*. Se trata de un manual que no ha sido objeto de un análisis detenido, pero que suele aparecer en la nómina de obras de los maestros catalanes que se dedicaron a la enseñanza del castellano en Cataluña durante el siglo XIX, como se plasma —sin afán de exhaustividad— en los estudios de Galí (1979), Verrié (1981), Solà (1984a), Monés (1984a, 2018), Marcet (1987), Pujol (1998, 2019), Cala (2002), González-Agàpito (2004a) y Gomà (2020), entre otros.

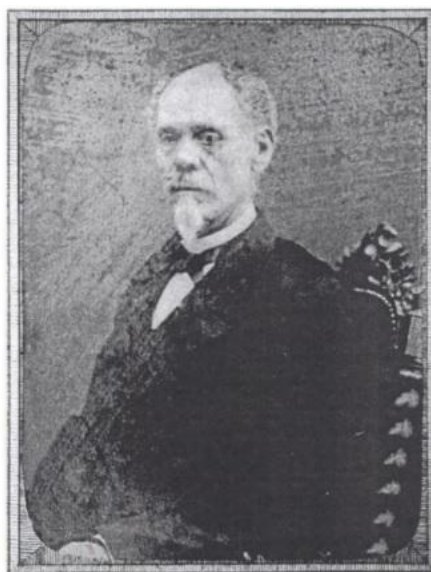


Figura 25. Retrato de Odón Fonoll, extraído de Gutiérrez Medina (2000: 17)

## 2.4.2 La obra

Se considerarán a continuación los paratextos (§ 2.4.2.1), la estructura y los contenidos (§ 2.4.2.2), las instrucciones de uso (§ 2.4.2.3), las ediciones (§ 2.4.2.4) y la recepción (§ 2.4.2.5) del *Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña* de Odón Fonoll y Guarda.

El siguiente análisis parte del ejemplar de la primera edición que se encuentra en la Biblioteca Nacional de España, en la sede de Recoletos, bajo la signatura 4/27193.

### 2.4.2.1 Paratextos

Los paratextos del *Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña* están integrados por unas *Advertencias* (págs. III-VII) preliminares y unas *Observaciones* (pág. 180) situadas al final del libro.

Las *Advertencias* (págs. III-VII) no están redactadas por Odón Fonoll, sino por La Preceptora, una sociedad que formada por distintos maestros en la Barcelona del siglo XIX.<sup>121</sup> En las palabras proemiales se deja clara la postura de dicha corporación ante la concepción de la enseñanza de la lengua castellana, que se encuentra en la línea del pensamiento de Fonoll: esta debía realizarse de forma práctica y debía tener como objetivo desarrollar las destrezas orales, tal y como sentenciaría la primera frase: «el fin de la Gramática en las escuelas debe ser enseñar á hablar» (Fonoll 1862: III). Esta no era la finalidad mayoritaria de la enseñanza del castellano en las escuelas, donde se aprendía y memorizaba la gramática de esta lengua, como demuestra la obligatoriedad de uso del *Epítome* (1857) de la Academia, que contenía reglas y nociones gramaticales teóricas para perfeccionar el castellano en un plano escrito y oral. A raíz de ello, gran parte del alumnado catalán finalizaba sus estudios escolares sin poder comunicarse de modo fluido en castellano. Por esta razón, desde el punto de vista de Fonoll y de La Preceptora, la enseñanza de esta lengua

---

<sup>121</sup> Esta sociedad educativa también contó con una librería homónima, situada primero en la calle de Sagristans. 1 y más adelante en la calle Riera del Pino 13, ambas en Barcelona, tal y como consta en distintos anuncios en la prensa que publicitaban sus obras. En 1864 Bastinos adquirió tanto el fondo como el crédito del establecimiento (Sureda 1997: 83), como se avisó en la prensa en marzo de ese año: «LA PRECEPTORA. La librería de libros y efectos para las escuelas, que con aquel título estaba establecida en la Riera del Pino, n. 13, se ha traspasado á la librería de Juan Bastinos é hijo, calle de la Boquería, donde podrán dirigir sus pedidos los señores que hasta ahora se había dirigido á «La Preceptora» (*La Corona*, 14/03/1864: 3). Entre las obras que publicaron antes de su traspaso, se encuentran *El Abecé. Primer cuaderno de lectura* (1861), *El Raudal. Segundo cuaderno de lectura* (1861) y *Coleccion de carteles* (1861) de los maestros Montoy, Trias y Sabater, el *Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña* (1862) de Odón Fonoll y *Nociones de moral, de higiene y de economía con algunos modelos de cartas y otros documentos de uso común* (s.f.) de Miquel Arañó.

debía realizarse situando el foco en proporcionar el mayor número de elementos lingüísticos y de ideas a fin de mejorar la expresión oral de los estudiantes y como «herramienta para el desarrollo del pensamiento de los niños» (Esparza y Fernández de Gobeo 2021: 186), pues, como se afirma:

El estudio de esta materia en las escuelas ha de hacerse prácticamente, debiendo ser su tendencia dar á los niños el mayor número posible de ideas, al propio tiempo que enseñarles la manera de representarlas (Fonoll 1862: II).

Del mismo modo, se lamentan de la improductividad de la enseñanza de esta lengua en Cataluña. Estos comentarios están en consonancia con la situación lingüística que vivía Cataluña en ese momento, en la que se producía un contraste entre la legislación y los usos sociales del catalán y del castellano (*vid.* capítulo I, § 3.3). Además, se señala que en las demás asignaturas del currículo escolar, en los libros de texto y las explicaciones de los profesores, se empleaba el catalán, hecho que no favorecía la familiarización de los estudiantes con el castellano.

Ante este panorama, los miembros de esta sociedad educativa relatan que descubrieron que Odón Fonoll, director en aquel entonces de la Escuela Normal de Barcelona, había estado preparando un método para la enseñanza de la lengua castellana dirigido a alumnos catalanes. Fonoll ya había puesto en práctica su método en dos ocasiones: en primer lugar, lo había llevado a cabo con unos niños que eran sus parientes y, en segundo lugar, hizo llegar unos cuadernos que seguían este método a profesores de lengua castellana que impartían clase en aquel momento (Fonoll 1862: IV). En ambos casos los resultados fueron satisfactorios y, por este motivo se decidieron a publicar la obra de Fonoll, como expone La Preceptora:

Habiendo insistido en nuestro empeño pudimos lograr por último que nos permitiera publicar los trabajos que tenía hechos, comprometiéndose además a concluir el método empezado según el plan que se había propuesto (Fonoll 1862: IV).

Tras esto, se explicita la organización del manual y se presenta el objetivo que perseguía Fonoll a la hora de elaborar la primera parte; esto es, se buscaba que los estudiantes fueran capaces de expresar en castellano los conocimientos del mundo que sabían expresar en catalán, su lengua materna. Del mismo modo, la gramática no quedaba relegada totalmente, también se pretendía introducir conceptos gramaticales sencillos del nivel oracional, con el fin de adecuarse a los requisitos curriculares del momento. Los objetivos fijados para este volumen eran los siguientes:

Suministrar á los alumnos la representación en castellano de las ideas que saben nombrar en catalán, la adquisición de otras muchas que les son desconocidas, y familiarizarlos prácticamente con las partes ó elementos de la oración y con sus accidentes (Fonoll 1862: IV).

Sobre la segunda parte, que todavía no se había publicado en ese momento y que, de hecho, nunca se llegó a publicar, se concebía como una continuación de la primera parte en el sentido de que se tenía previsto mantener la estructura de las lecciones de la primera parte (*Conjugación, Diccionario y Proposiciones*), abriendo también las puertas a tratar aspectos como las diferencias estructurales entre el catalán y el castellano, las particularidades de esta última lengua o la introducción de diálogos:

La segunda parte, que contendrá también 100 lecciones se dirigirá a completar la primera en la parte material, tratará de los verbos irregulares y de los giros y modismos del idioma castellano, con referencia siempre, sobre la base del catalán [...] La segunda parte del método comprenderá en sus primeras 50 lecciones el estudio de los verbos irregulares, al mismo tiempo que se continuará el diccionario y el ejercicio de proposiciones, en las cuales irán presentándose progresivamente todos los principales casos de concordancia, régimen y construcción regular que se encuentran en nuestro común modo de hablar. Las restantes 50 lecciones se dedicarán al lenguaje figurado, ó ejercicios en forma de diálogo sobre asuntos de interés material y moral y á explicaciones y descripciones de objetos de utilidad é importancia (Fonoll 1862: IV-VI).

En ambas partes de la obra se especifica que tanto las explicaciones como los ejercicios debían aparecer en una doble versión en catalán y en castellano (Fonoll 1862: VI). Por lo que se refiere al modelo ortográfico seguido, se detalla que para el catalán no se iba a incidir en su ortografía y que, por ello, no se seguía ningún modelo concreto. El motivo era claro: el objetivo final de esta obra era el aprendizaje del castellano y, aunque para ello el autor se sirviera del catalán, esta lengua simplemente era el medio para facilitar el aprendizaje de aquella. Así, no se contemplaba estudiar el catalán: «Se echará de menos el rigor ortográfico en las voces catalanas; pero se ha tenido presente para eso que lo que pretende enseñarse con estas lecciones es el castellano y no el catalán» (Fonoll 1862: VI). Para la ortografía del castellano no se fija la norma que se sigue.

Las *Advertencias* se cierran puntualizando que hasta ese momento no se había publicado un método parecido para la enseñanza de la lengua castellana a alumnos catalanohablantes. Por ello, la obra de Fonoll abría camino a nuevos procedimientos del aprendizaje práctico y activo del castellano en Cataluña:

El modesto autor de esta obra desea que conste que no abriga la presunción de presentar en ella un trabajo acabado, sino que solo aspira á la gloria de haber señalado un vacío para que personas de más valer se ocupen en llenarlo cumplidamente; nosotros sin embargo creemos que el señor Fonoll ha hecho más que iniciar una idea, la ha realizado, por más que su trabajo, como todas las obras humanas, sea susceptible de sucesivas mejoras (Fonoll 1862: VII).

Es posible que la omisión de gramáticas y libros escolares precedentes, como Costa (*vid.* § 2.1), Bordas (*vid.* § 2.2) y Alemany (*vid.* § 2.3), obedeciera a una estrategia comercial, con el fin de destacar la originalidad de Fonoll, aunque también podría deberse a que quisiera ponerse de

relieve la incorporación en la obra de los procedimientos metodológicos reformistas que se encontraban en boga en la enseñanza de idiomas extranjeros en Europa y que fomentaban la práctica comunicativa de la lengua que se estaba aprendiendo, en la línea de los métodos de Ahn y de Ollendorff.

Como ya se ha indicado, al final de la obra se incluye un apartado de *Observaciones* (pág. 180) relevantes para comprender la concepción y el uso del manual. En primer lugar, Fonoll (1862: 180) alude a que «el orden y la sencillez» deben ser los fundamentos de cualquier método de enseñanza y, por ello, recomienda y deja en manos de los maestros y de su experiencia docente la creación de otras actividades complementarias al manual basadas en estos dos principios:

Además de los ejercicios que al fin de cada lección se indican, los profesores pueden hacer aquellos otros que su celo y experiencia les sugieran, no perdiendo nunca de vista que el orden y la sencillez son dos cualidades interesantes de todo método (Fonoll 1862: 180).

En segundo lugar, se pone de manifiesto que, a la hora de presentar el léxico de la lengua castellana a los estudiantes, debía hacerse relacionando el *signo* y la *idea*, es decir, el referente y la referencia, para que los estudiantes no recurrieran a la mera memorización de voces. En el caso de que no comprendieran el significado de alguna palabra, una estrategia que solía ser empleada era señalar el objeto en cuestión, pero en caso de no poder hacerlo, el maestro debía lograr que el estudiante comprendiera el significado que se relacionaba con la palabra presentada:

Todas las palabras que no se hallen al alcance del niño se explicarán, procurando siempre que al conocimiento del signo acompañe el de la idea, con objeto de que la memoria del niño vaya poco ó poco adquiriendo los materiales que necesita (Fonoll 1862: 180).

De este modo, se buscaba el alejamiento de la memorización de listas de palabras y se llamaba la atención sobre que los niños comprendieran el caudal lingüístico recibido y que fueran capaces de usarlo en su vida cotidiana.

En tercer lugar, si bien el objetivo de la gramática debía ser enseñar a hablar, como se indica en las *Advertencias* de la obra, el autor también recomienda que, una vez los estudiantes fueran avanzando en el manual, se les familiarizara con el *Epítome* publicado por la Real Academia Española. Fonoll sitúa el momento para introducir esta obra escolar gramatical cuando los alumnos empiezan a tratar las partes de la oración. En el caso de esta obra, sería aproximadamente desde la lección 27, ya que las instrucciones del manual indican que a partir de ese tema se preguntara a los estudiantes sobre las categorías de las palabras presentadas en el *Diccionario* y en las *Proposiciones*. Acerca del modo de introducir los contenidos gramaticales del



*Epítome*, Fonoll determina que se irá presentando a los estudiantes definiciones y clasificaciones: «A medida que los niños vayan conociendo las partes de la oracion, se hará de ellas las convenientes divisiones y se definirán, siguiendo rigurosamente el epítome de la Academia» (Fonoll 1862: 180). En ningún punto se especifica si los alumnos debían comprar el texto gramatical académico destinado a la primera enseñanza, publicado por primera vez en 1857.

En cuarto lugar, se reflexiona acerca del carácter de los ejemplos y las oraciones que requieren la traducción de los estudiantes. Si bien el propósito era ofrecer oraciones «naturales» (Fonoll 1862: 180), esto es, frases que tuvieran significado pleno y que no fueran forzadas, no siempre fue posible cumplir con ello, ya que los ejercicios de traducción siempre estaban relacionados con las otras dos secciones que se encuentran en cada lección, la *Conjugación* y sobre todo el *Diccionario*. Por este motivo, la estructura y el significado de las frases incluidas en *Proposiciones* podían, en ocasiones, no ser frecuentes o habituales en la vida cotidiana. Esta consideración cobra sentido al conocer el propósito final de Fonoll: que los estudiantes catalanes aprendieran a hablar el castellano. Para ello necesitaban estar en contacto con oraciones plenas de significado y que pudieran ser utilizadas en su día a día:

No ha sido siempre posible conseguir el que las Proposiciones tuvieran un sentido natural, porque han tenido que subordinarse las ideas á las palabras algunas veces, con el fin de que las palabras usadas en el Diccionario vuelvan á aparecer formando parte de las Proposiciones (Fonoll 1862: 180).

En definitiva, en los paratextos —las *Advertencias* y las *Observaciones*—se hace patente el propósito de Odón Fonoll, que no era más que los alumnos de las escuelas de Cataluña consiguieran desarrollar competencias activas en la lengua castellana y que pudieran servirse de esta lengua para poder comunicarse, ya que el modo de enseñar el castellano hasta ese momento no alcanzaba este objetivo. Con este fin, Fonoll pone de manifiesto los pilares metodológicos sobre los que ha basado su obra, novedosa en aquel momento en la historia de la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña. Así, además de abogar por una enseñanza en términos prácticos, en la que capacitara a los estudiantes catalanes a hablar en castellano, postula que la enseñanza debía realizarse de un modo ordenado y sencillo, alejándose de la mera memorización e incidiendo en la importancia de que los alumnos comprendieran lo que estaban aprendiendo.

### 2.4.2.2 Estructura y contenidos

El *Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña* fue inicialmente concebido como una obra dividida en dos partes, pero, como ya se ha notado, la segunda parte nunca se llegó a publicar, si bien Odón Fonoll tenía clara su estructura, como se pone de manifiesto en las *Advertencias* del tomo de 1862.

La primera parte del *Método práctico*, o sea, el único volumen publicado, contiene 100 lecciones breves que siguen la misma estructura y están compuestas por un *Diccionario*, un apartado donde se presenta léxico catalán con su respectiva equivalencia en castellano; por una *Conjugación*, en la que se incluyen los tiempos verbales en castellano; y, finalmente, por unas *Proposiciones*, esto es, unas frases en catalán que debían ser traducidas al castellano y que contienen el léxico y los tiempos verbales tratados en cada lección. Para cada una de las unidades estaba previsto que se destinaran entre dos y tres días lectivos, como explicita el propio autor: «los niños pueden aprender una lección cada dos ó tres días, y con solos tres años de asistencia en una escuela adquirirán los conocimientos necesarios y facilidad para producirse en castellano» (Fonoll 1862: V).

La sección *Diccionario* contiene aproximadamente entre diez y quince palabras o sintagmas en cada unidad, que solían estar agrupadas temáticamente. Algunos de los campos semánticos que forman parte del *Diccionario* son las partes del cuerpo, los grados de parentesco, los alimentos, el vestuario, las partes de una casa, los muebles, los utensilios de cocina, las principales flores, los principales términos religiosos, las provincias, los ríos, los nombres propios, los meses del año, los oficios, los distintos accidentes geográficos, los establecimientos comerciales, entre otros. Como se puede observar, son campos semánticos al alcance de los niños, cercanos a su realidad y que se podían comprender sin dificultad. Conviene destacar que la inclusión de estas voces en las lecciones es una novedad en la producción didáctica decimonónica, pues, como ha observado Alvar (2013a: 691), estas relaciones léxicas solían recogerse anteriormente en nomenclaturas situadas al final de las obras usadas para la enseñanza:

A finales del siglo XIX, con el desarrollo de los métodos de enseñanza de lenguas y la aparición de abundantes materiales para su aprendizaje, el recurso a las nomenclaturas va perdiendo fuerza, por más que en el siglo XX todavía se edite alguna. Así, en los nuevos manuales, el vocabulario se va mostrando a lo largo de los distintos capítulos de los tratados, con lo que se desdibuja el concepto de nomenclatura, a lo que ayuda que esas mismas obritas incluyan, al final, un vocabulario alfabético.

Respecto a la exposición de este vocabulario, se presenta en primer lugar la voz catalana, mostrando a su lado el equivalente castellano, sin ningún tipo de definición ni marca, como era habitual en la tradición de las nomenclaturas. En las lecciones iniciales, las fórmulas en las que se dispone este léxico son sencillas, principalmente a través de estructuras sintagmáticas compuestas por *artículo + sustantivo* o por *artículo + sustantivo + adjetivo*. A medida que se va avanzando en el manual, se introducen sintagmas verbales con ejemplos de construcción con preposiciones, adverbios y conjunciones (*vid.* tabla 19, donde se recogen las estructuras en las que se dispone el léxico de cada unidad en el *Diccionario*). En suma, la organización del léxico de cada unidad se encuentra en consonancia con el principio de orden y sencillez que Fonoll presenta en las *Observaciones finales* (*vid.* § 2.4.2.1): en todo momento el contenido ha sido objeto de una gradación, aumentando el número de elementos lingüísticos presentados en cada sintagma y tratando las construcciones nominales antes de pasar a las verbales en el último tercio de las lecciones.

<b>DICCIONARIO</b>	
<b>Estructura</b>	<b>Número de lección</b>
Artículo + Nombre + Adjetivo	1-9, 13, 16, 18-19, 21-27, 30-33, 38-39, 42, 45, 47, 49
Nombre + Adjetivo	10, 15, 43-44, 46, 48, 50-53, 55-57, 59-61, 65-69, 71, 73, 75, 77
Adjetivo + Nombre + Adjetivo	11-12, 14, 17, 20, 29, 34-37, 54, 58,
Nombres	28, 82, 84, 86, 88,
Numerales	40
Nombre + Adjetivo + Nombre	41
Nombre + Preposición + Nombre	62-63, 79,
Preposición + Nombre	64, 70,
Verbo + Adverbio	72, 74, 76, 78, 81
Adverbio + Verbo	80
Verbos	83, 85, 87, 89
Verbo + Conjunción + Verbo	90-91
Sintagmas nominales	92 -93, 95, 97
Conjunciones	94, 96
Sintagmas verbales	98, 99, 100

Tabla 19. Estructura de las voces incluidas en el apartado *Diccionario*

Se muestran a continuación dos ejemplos de esta sección en el manual. La figura 26 ilustra el *Diccionario* de la lección 18, centrada en los oficios. Como se puede observar, además del léxico de este campo semántico, se proporciona el entorno lingüístico de las voces en forma de sintagma nominal formado por un artículo, un nombre y un adjetivo, dando así a conocer la concordancia de género y número entre los tres elementos. En cambio, en la figura 27 se presenta este mismo

apartado en la lección 98, donde ya se tratan sintagmas verbales con las preposiciones regidas en cada caso. Al comparar estos ejemplos, se advierte la progresión de contenidos y de dificultad en el manual:

**Leccion 18.**

**DICCIONARIO.**

<b>Catalan.</b>			<b>Castellano.</b>		
Articulos.	Nombres.	Adjetivos.	Articulos.	Nombres.	Adjetivos.
Lo	menesral	honrat.	El	artesano	honrado.
Los	fusiés	exactes.	Los	carpinteros	exactos.
Un	mestre de cases	sensill.	Un	albañil	sencillo.
Uns	perruquers	elegans.	Unos	peluqueros	elegantes.
Lo	llauner	traballador.	El	hojalatero	trabajador.
Los	manás	puntosos.	Los	cerrajeros	puntosos.
Una	cuynera	neta.	Una	cocinera	limpia.
Unas	bugaderas	llestas.	Unas	lavanderas	listas.
La	cusidora	airosa.	La	costurera	airosa.
Las	planchadoras	honestas.	Las	aplanchadoras	honestas.

Figura 26. La sección *Diccionario* en la lección 18

**Leccion 98.**

**DICCIONARIO.**

<b>Catalan.</b>		<b>Castellano.</b>	
Abandonarse en mans de la sort.	Abandonarse en manos de la suerte.		
Acalorarse ab la disputa.	Acalorarse con la disputa.		
Allistarse per soldat.	Alistarse por soldado.		
Assegurar-se de alguna cosa.	Asegurarse de alguna cosa.		
Bañarse en aygua freda.	Bañarse en agua fria.		
Bordar al tambor ab or.	Bordar al tambor con oro.		
Cerciorarse de un asunto.	Cerciorarse de un asunto.		
Combátter contra lo enemich.	Combatir contra el enemigo.		
Condemnar á presidi ab costas.	Condenar á presidio con costas.		
Correspóndrer als benefieis.	Corresponder á los beneficios.		
Créurer sobre la seua paraula.	Creer sobre su palabra.		
Cuydar de un malalt.	Cuidar de un enfermo.		

Figura 27. La sección *Diccionario* en la lección 98

En la sección *Conjugación* se van presentando los distintos tiempos verbales de cada lección. Los tiempos verbales, con la excepción del futuro imperfecto y perfecto de subjuntivo, que no aparecen en el *Método práctico*, coinciden con los de la *Gramática de la lengua castellana* de la Real Academia Española (1854, 3.<sup>a</sup> ed., si bien la primera del siglo XIX; *cfr.* Fries 1989). Los paradigmas verbales que se aportan en las lecciones siguen la misma estructura que el *Vocabulario*, ya que se parte del catalán y se ofrece la equivalencia en castellano. Como se recoge en la tabla 20, los tiempos verbales se van repasando a lo largo de las lecciones del manual para asegurar su comprensión y su correcta utilización. Las apariciones de cada tiempo verbal son, a medida que se avanza, más próximas entre las lecciones e incluso se incorporan más tiempos de forma simultánea:

TIEMPO O MODO VERBAL	LECCIONES
Infinitivo	1, 10, 26, 30, 34, 38, 41, 44, 49-52, 53, 56, 59, 62-64, 65, 66-71,
Presente de indicativo	1, 10, 26, 30, 34, 38, 41, 44, 49-52, 53, 56, 59, 62-64, 65,
Pretérito imperfecto	2, 11, 26, 30, 34, 38, 41, 44, 49-52, 53, 56, 59, 62-64, 65,
Pretérito perfecto simple	3, 12, 27, 31, 35, 38, 41, 44, 49-52, 54, 57, 60, 62-64, 65
Futuro imperfecto/ futuro absoluto	4, 13, 29, 33, 37, 40, 43, 46, 49-52, 55, 58, 61, 62-64, 65
Pretérito perfecto compuesto	5, 14, 27, 31, 35, 39, 42, 45, 49-52, 54, 57, 60, 62-64
Pretérito perfecto anterior	6, 15, 28, 32, 36, 39, 42, 45, 49-52, 54, 57, 60, 62-64
Pretérito pluscuamperfecto	7, 16, 28, 32, 36, 39, 42, 45, 49-52, 62-64
Futuro perfecto	8, 17, 29, 33, 37, 40, 43, 46, 49-52, 55, 58, 61, 62-64
Imperativo	9, 18, 29, 33, 37, 40, 43, 46, 49-52, 55, 58, 61, 62-64
Gerundio	49-52, 53, 56, 59, 62-64, 65
Participio	49-52, 53, 56, 59, 62-64, 65
Conjugación de un verbo pronominal	53, 54,
Conjugación de una perífrasis verbal ( <i>haber de</i> )	65
Presente de subjuntivo	72, 74, 76, 78, 80,
Pretérito imperfecto de subjuntivo	72-81,
Pretérito imperfecto condicional	72, 74, 76, 78, 80,
Pretérito perfecto de subjuntivo	73, 75, 77, 79, 81,
Pretérito pluscuamperfecto condicional	73, 75, 77, 79, 81,
Todos los tiempos verbales (formas personales)	82-99
Repaso	100

Tabla 20. Relación de los tiempos verbales tratados en las lecciones del *Método práctico*

La sección *Proposiciones* se introduce en el manual a partir de la lección 19, una vez los estudiantes ya se han familiarizado con el vocabulario básico castellano y los principales tiempos verbales. Esta parte de las unidades tiene como objetivo que los estudiantes practicasen, mediante un ejercicio de traducción paralela, las voces y los sintagmas del *Diccionario* y los tiempos verbales de la *Conjugación*. Para ello, se presentan oraciones en catalán y se muestra su correspondencia castellana como se aprecia en la figura 28. Como ocurre en las demás secciones, la complejidad de las oraciones se va incrementando unidad tras unidad, incluyendo frases más largas o con más complementos (figura 29; compárese con la anterior).

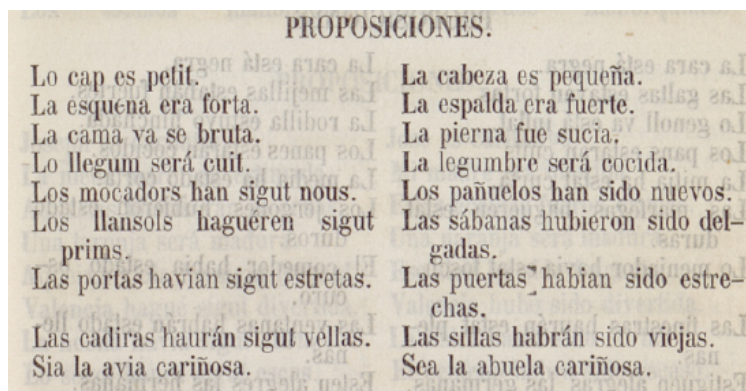


Figura 28. La sección *Proposiciones* en la lección 19

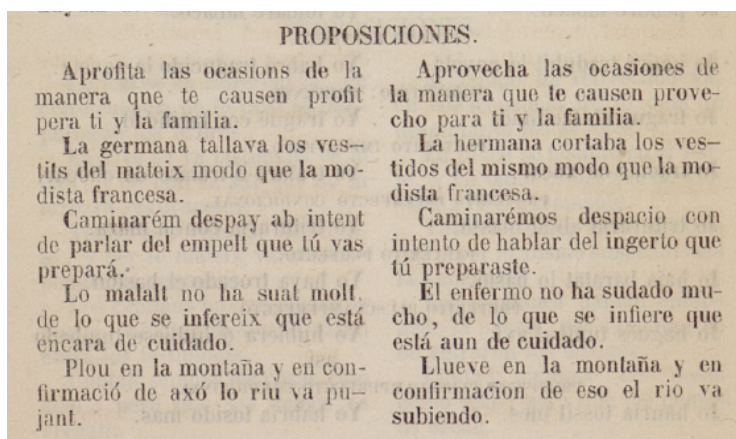


Figura 29. La sección *Proposiciones* en la lección 98

Del contenido proyectado para la segunda parte que nunca publicada, solamente se tiene la información que consta en las *Advertencias* de 1862:

La segunda parte, que contendrá tambien 100 lecciones se dirigirá á completar la primera en la parte material, tratará de los verbos irregulares y de los giros y modismos del idioma castellano, con referencia siempre, sobre la base del catalan [...] La segunda parte del método comprenderá en sus primeras 50 lecciones el estudio de los verbos irregulares, al mismo tiempo que se continuará el diccionario y el ejercicio de proposiciones, en las cuales irán presentándose progresivamente todos los principales casos de concordancia, régimen y construccion regular que se encuentran en nuestro comun modo de hablar. Las restantes 50 lecciones se dedicarán al lenguaje figurado, ó ejercicios en forma de diálogo sobre asuntos de interes material y moral y á explicaciones y descripciones de objetos de utilidad é importancia (Fonoll 1862: IV-VI).

Así, Fonoll deja constancia de que pretendía seguir el mismo patrón del tomo precedente, estructurando todos los contenidos —como es de esperar, presentan una mayor complejidad respecto al primer volumen— de la misma forma, en las secciones de *Diccionario*, de *Conjugación* y de *Proposiciones*, otorgando, eso sí, una mayor presencia a las palabras en el contexto de la frase, es decir, a la sintaxis, otra de las partes de la gramática.

### 2.4.2.3 Instrucciones de uso

El modo de empleo del manual para que el maestro aprovechara las lecciones queda estipulado en anotaciones a pie de página a lo largo de la obra, como clarifica el autor: «al final de cada lección se halla una instrucción ó notas sobre el modo de proceder en su enseñanza» (Fonoll 1874: V). Se pauta, así, el uso de cada una de las secciones que conformaban las unidades: el *Diccionario*, la *Conjugación* y las *Proposiciones*. Todas las indicaciones se encaminan a un aprovechamiento del objetivo fundamental en que se basa el *Método práctico*, esto es, la enseñanza práctica del castellano para que los estudiantes pudieran tanto hablar como escribir y, en definitiva, comunicarse en esta lengua.

Para el *Diccionario*, Fonoll propone una repetición oral en distintos estadios en que los estudiantes van utilizando cada vez más el castellano. En la primera fase, debían repetir tras el maestro los sintagmas de esta sección en las dos lenguas. En la segunda fase, el profesor repetía de nuevo los sintagmas en catalán y en castellano, pero los alumnos solamente debían iterar la versión castellana. En la tercera fase, el instructor solamente enunciaba el sintagma en catalán, para que los estudiantes expusieran el sintagma en castellano, ofreciendo también las concordancias de género y número. Como el autor estimaba el empleo de dos o tres clases para cada lección, estas fases se producían en días diferentes en repeticiones cíclicas. A continuación, se reproduce la exposición del procedimiento completo:

Para la enseñanza del Diccionario se hará lo siguiente:

PRIMER EJERCICIO.— El instructor dice en catalan la primera frase compuesta de artículo, nombre y adjetivo, *Lo home prudent*, y despues en castellano, *El hombre prudente*, y todos los discípulos repiten juntos, *El hombre prudente*. De la misma manera se hace con las demás frases. Este ejercicio se repite dos veces.

SEGUNDO EJERCICIO.— El instructor vuelve á repetir la primera frase en catalan y luego en castellano, y todos los alumnos uno despues de otro repiten el castellano. Con las demás frases se verifica lo mismo.

TERCER EJERCICIO.— El instructor dice la primera frase en catalan, y el primer niño la repite en castellano. Lo mismo se hace con las otras frases y demás niños. Este ejercicio se hará despues poniendo los artículos, nombres y adjetivos castellanos en plural, añadiéndoles la terminacion que sigue á la rayita colocada á continuacion de los artículos, nombres y adjetivos (Fonoll 1862: 10).

Hay que destacar una de las notas a pie de página, dado que se aporta en ella una anotación crucial para el autor: «no debe descuidarse el explicar á los niños el significado de las voces que no estén á su alcance» (Fonoll 1862: 21). Los ejercicios iterativos que se acaban de exponer no estaban concebidos como una mera repetición de sintagmas, sino que la intención de Fonoll era que los estudiantes comprendieran lo que decían, por lo que el maestro debía asegurarse de explicar el contenido léxico de esta sección.

A medida que se avanza en el manual, esta sección también se utiliza para introducir algunas nociones gramaticales. Así, se plantean cuestiones acerca de la categoría de las palabras que se encuentran en los sintagmas, como en los ejemplos que se exponen a continuación:

3.<sup>a</sup> Desde esta lección en adelante después de los ejercicios de Diccionario y Proposiciones el instructor leerá la columna de los artículos castellanos y dirá á los niños que tales palabras se llaman artículos. Leerá después la columna de los nombres castellanos también y les dirá que dichas palabras se llaman nombres. Lo mismo hará con los adjetivos. Igual operación verificará con las columnas de las Proposiciones, en las que se hallan además columnas de verbos y conjunciones. Después de este ejercicio el instructor leerá las mencionadas columnas y preguntará á los niños á que clase de palabras pertenecen (Fonoll 1862: 36-37).

1.<sup>a</sup> Para los ejercicios de Diccionario véase la 1.<sup>a</sup> lección, y llámese la atención de los niños sobre las conjunciones que unen los dos verbos (Fonoll 1862: 159).

En lo que se refiere a la *Conjugación*, se sigue el mismo patrón de repeticiones que para el *Diccionario*, aunque con una diferencia: el maestro, a la hora de presentar cada forma verbal, también indica a los alumnos el tiempo y la persona verbal de la que se trata. Las pautas propuestas por Fonoll se reproducen a continuación:

El estudio de la conjugación se hace del modo siguiente:

PRIMER EJERCICIO. – El instructor dice: infinitivo, *Ser prudente*<sup>122</sup> – *Ser prudente*, y todos los niños á la vez repiten, *Ser prudente*. – El instructor vuelve á decir, *Ser prudent* – *Ser prudente*, y los discípulos uno después de otro repiten, *Ser prudente*. – El instructor, Indicativo, presente, singular: *Jo so prudent* – *Yo soy prudente*, y los niños repiten juntos, *Yo soy prudente*. El instructor. *Tu ets prudent* – *Tu eres prudente*, y los alumnos repiten juntos, *Tu eres prudente*. – El instructor. Plural. *Nosaltres som prudents* – *Nosotros somos prudentes*, y los discípulos repiten juntos, *Nosotros somos prudentes*. Lo mismo se hará con las demás personas que faltan.

SEGUNDO EJERCICIO. – El instructor dice: indicativo, presente, singular. *Jo so prudent* – *Yo soy prudente*, y los niños de la sección uno después de otro repiten, *Yo soy prudente*. – Instructor. *Tu ets prudent* – *Tu eres prudente*, y los alumnos repiten, *Tu eres prudente*. – Instructor. *Lo noi es prudent* – *El niño es prudente*, y repiten uno después de otro los discípulos, *El niño es prudente*. De la misma manera se conjugarán las personas del plural.

TERCER EJERCICIO. – Instructor. Indicativo, presente, singular. *Jo so prudent*, y el primer niño deberá contestar en castellano, *Yo soy prudente*. – Instructor, *Tu ets prudent*, y el segundo discípulo dirá, *Tu eres prudente*. – Instructor. *Lo noi es prudent*, y el tercer alumno responderá, *El niño es prudente*. – Instructor. Plural. *Nosaltres som prudents*, y el niño que sigue contestará, *Nosotros somos prudentes*. De un modo análogo se conjugarán las personas restantes.

Después de este ejercicio cada niño conjugará todo el tiempo en castellano, ó la mitad si el tiempo no lo permite, con los atributos honrado y bueno que se hallan debajo del tiempo, para lo cual el instructor dirá: *Jo so honrat* – *Yo soy honrado*, y el discípulo á quien designare, repetirá, *Yo soy honrado* y seguirá todo el tiempo ó la mitad. Con el atributo *bueno* se verificará lo mismo. Cuando los atributos tengan dos terminaciones se advertirá á los alumnos que los hombres usan la terminación en *o*, y las mugeres la terminación en *a*. Así una niña dirá *Yo soy honrada*, *Tu eres honrada*, etc.

Hasta que se sepa perfectamente una lección no debe pasarse á otra.

A medida que se vayan presentando palabras nuevas, cuya significación no se halle al alcance de los niños, se hará la explicación de las mismas (Fonoll 1862: 11).

---

<sup>122</sup> Se trata de una errata, ya que en este lugar debería aparecer el infinitivo en catalán: *Ser prudent*.



En las últimas lecciones, como ocurre en los demás apartados, se aprovecha para trabajar el contenido gramatical: «2.<sup>a</sup> Cuando el niño<sup>123</sup> haya conjugado un tiempo, pregúntesele cual es la voz radical ó de infinitivo del verbo, y sino contestare se le dirá» (Fonoll 1862: 156).

Por lo que respecta a la enseñanza de las *Proposiciones*, Fonoll da algunas orientaciones sobre los ejercicios de traducción. En las primeras lecciones del manual solamente se perseguía el fin de que los estudiantes proporcionaran traducciones orales al castellano de las oraciones catalanas que exponía el maestro, pero a medida que se progresaba en la obra estas muestras de lengua se aprovechaban para identificar las clases de palabras, como ya ocurre en otras secciones:

2.<sup>a</sup> Para el estudio de Proposiciones el instructor dirá la 1.<sup>a</sup> proposicion en catalan, y el primer niño la pondrá en castellano. Lo mismo se practicará con otra proposicion y otro niño, y así hasta terminar. Solo en el caso de que ningun discípulo recuerde una voz, se la dirá el instructor, y entonces la repetirán todos (Fonoll 1862: 29).

Se harán analizar las proposiciones para ver si los niños conocen las diferentes palabras que las componen. Para esto el instructor nombrará una despues de otra las palabras, y los discípulos dirán la clase á que pertenezcan. Si los alumnos saben leer se escribirán las proposiciones en el encerado (Fonoll 1862: 75).

Se puede observar que Fonoll pauta con detalle las directrices para la utilización de la obra por parte del maestro en clase. El *Método práctico* constituía el punto de inicio de una línea de obras didácticas que hasta aquel momento no se habían empleado para la enseñanza del castellano en las escuelas de Cataluña, focalizando en las competencias comunicativas orales. Con este fin, el autor propone un sistema de repeticiones cíclicas del contenido de cada una de las partes que componen las lecciones e incluyendo progresivamente nociones gramaticales referidas a clases de palabras, para familiarizar también a los alumnos con la gramática del castellano, materia incluida en el currículo de la primera enseñanza.

#### 2.4.2.4 Ediciones

En 1874 se publicó una segunda edición de este manual, fruto de la refundición y aumento por parte de Francisco de Asís Valls y Ronquillo. Odón Fonoll no pudo intervenir en las correcciones por motivos de salud, pero, bajo su supervisión y aprobación, le tomó el relevo el autor

---

<sup>123</sup> En este caso, Fonoll opta por utilizar la forma masculina, sin dejar rastro sobre si se trata de un masculino genérico (sin distinción de sexo, que incluye tanto *niños* como *niñas*) o exclusivo (solamente pupilos de sexo masculino) (*cf.* Sancha 2019a, 2019b, en prensa).

mencionado, que en aquel momento era profesor y director de la Escuela de Ciegos y Sordo-Mudos de Barcelona. Además de ostentar este cargo, Valls y Ronquillo (1838-1907) también fue autor de un *Manual para uso de los alumnos que concurren a la escuela de sordo-mudos de Barcelona* (1871) y de una *Memoria relativa á la escuela municipal de ciegos y sordomudos de Barcelona* (1888) (Elías de Molins 1895: 716; González-Agàpito 2004: 567; Domenech i Llaberia 2011: 177).

Esta nueva edición presenta un título nuevo. La obra pasa a llamarse *Clave gramatical: Método teórico-práctico para enseñar el lenguaje castellano, comparado con el catalán, á los alumnos del principado de Cataluña* (vid. figura 30). Este cambio refleja una evolución metodológica relevante por dos motivos: por una parte, se pone de relieve el contenido gramatical que también se perseguía enseñar, si bien en un segundo plano, para ajustarse a los programas curriculares establecidos en la ley Moyano de 1857. Por otra parte, se pasa de atribuirle la etiqueta de *práctico* en la primera edición del manual a considerarlo *teórico-práctico*, ajustándose así a la inclusión y al tratamiento de nociones gramaticales, eso sí, sencillas.

Esta modificación en el título se mantuvo también en la tercera edición de la obra, publicada en 1881. Hasta ahora no se había documentado esta tercera edición en ningún catálogo documental ni en ningún repositorio. Se ha podido comprobar que la fecha de esta edición es correcta y que no se trata de una errata porque en la portadilla de 1874 se sitúa la casa Bastinos en la calle Boquería 1, S. Honorato 3 y Baños Nuevos 1, mientras que en la de 1881 se modifica la última de estas localizaciones y se sustituye por Ronda de San Antonio 95, donde se estableció el depósito general de mercancías en 1876 (Durán Sampere 1952: 80). Así, se puede confirmar que la tercera edición es posterior a la segunda y que la portada no contiene ningún error.

En resumen, la vida editorial de la obra de Fonoll se recoge en esta tabla:

EDICIÓN <sup>124</sup>	AÑO	CIUDAD	EDITORIAL
1. <sup>a</sup>	1862	Barcelona	La Preceptora
2. <sup>a</sup>	1874	Barcelona	Bastinos
3. <sup>a</sup>	1881	Barcelona	Bastinos

Tabla 21. Vida editorial de la obra de Odón Fonoll

<sup>124</sup> La segunda edición (1874) se ha consultado mediante la digitalización del ejemplar disponible en la Biblioteca Nacional de España (sede Recoletos, signatura 1/3887). La tercera edición se ha consultado en Biblioteca-Museo Víctor Balaguer, con la signatura SL 11631.

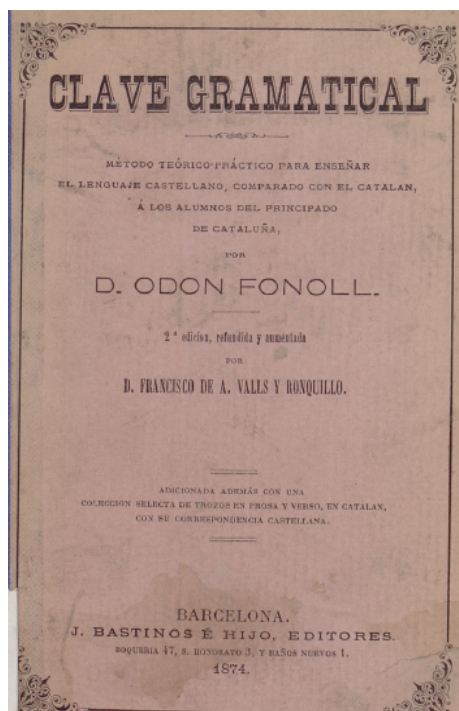


Figura 30. Cubierta de la *Clave gramatical* (1874)

En realidad, los contenidos de la segunda edición de la obra no muestran cambios sustanciales respecto a aquellos incluidos en la primera edición, por lo que la motivación a la hora de modificar la caracterización del manual puede deberse a la necesidad de ajustarse a su verdadero uso. Como ya sucedía en la primera edición, además de buscar el desarrollo de las competencias orales de los estudiantes, se pretendía introducir conceptos gramaticales básicos, razón a la que se debe el reajuste del título en la segunda edición.<sup>125</sup> También cabría considerar que el cambio en el título se produjera por motivos comerciales, para incrementar la venta de ejemplares al diferenciarse de la edición anterior. La segunda y la tercera edición fueron publicadas por Bastinos, que había adquirido el fondo de La Preceptora en 1864 (Sureda 1997: 83; *vid.* nota 121).

Según se clarifica en el prólogo, las principales diferencias entre las dos primeras ediciones provienen de comentarios de maestros que emplearon el *Método práctico* en sus escuelas, de obras pedagógicas publicadas con posterioridad y de las reseñas publicadas en la prensa. Estas observaciones sirvieron como base para la puesta al día de la obra inicial de Fonoll:

Al hacerlo, hemos tenido en cuenta las observaciones de los muchos Profesores que la adoptaron en sus Escuelas, los trabajos que, siguiendo al iniciado por el Sr. Fonoll, se han ido publicando despues; y finalmente, las observaciones de la prensa facultativa (Fonoll 1874: IV).

---

<sup>125</sup> Además, se añade una nueva recomendación gramatical en las *Observaciones* finales del manual. Si en el *Método práctico* (1862) se recomendaba el *Epítome* académico para la familiarización de los estudiantes con conceptos gramaticales, en esta segunda edición se recomienda también el *Programa de Gramática Castellana* de Julián López Catalán.

Desde el punto de vista de la estructura del manual, la *Clave gramatical* (1874) sigue basándose en la primera parte del *Método práctico* (1862); por tanto, tampoco rescata la intención inicial de Fonoll, que era publicar la obra en dos partes.

El número de lecciones se reduce ligeramente, pasando de 100 a 91. Esta disminución no repercute en el contenido de las lecciones, ya que estas incrementan su longitud. El motivo de esta ampliación de contenido venía determinado por el afán del autor de familiarizar a los estudiantes con el mayor número de elementos lingüísticos del castellano: «Como para enseñar á hablar es preciso disponer de una grande nomenclatura, se han aumentado las frases y proposiciones» (Fonoll 1874: IV). Además, se añadieron dos secciones nuevas al final del manual. La primera de ellas, *Verbos cuyo significado es de uso más comun*, recoge una lista de los verbos más usados en castellano, con el objetivo de ofrecer a los estudiantes el mayor número de ejemplos: «á fin de que al terminar el estudio de la *Clave gramatical*, pueda conocerse bien el idioma español» (Fonoll 1874: IV-V). Para ello, se partía del infinitivo en catalán y se presentaba su equivalencia en castellano, dispuesto en forma de diccionario bilingüe (*vid.* figura 31).

Catalan.	Castellano.	Catalan.	Castellano.
Abalansar.	Abalanzar, im- peler, empu- jar.	Acotxar.	Abrigar.
Abandonar.	Abandonar.	Acreditar.	Acreditar.
Abaratir.	Abaratar.	Acudir.	Acudir.
Abastar.	Abastecer, pro- veer.	Acullir.	Acoger.
Abátrer.	Abatir.	Admètrer.	Admitir.
Abeurar.	Abrevar.	Admirar.	Admirar.
Ablanir.	Ablandar.	Adobar.	Componer.
Abocar.	Abocar.	Adorar.	Adorar.
Abonar.	Abonar.	Adornar.	Adornar, aliñar.
Abonyegar.	Abollar.	Advertir.	Advertir, avisar.
Abrasar.	Abrasar.	Advocar.	Abogar.
Abrassar.	Abrazar.	Afanyar.	Afanar.
Abrigar.	Abrigar.	Afavorir.	Favorecer.
Absódrer.	Absolver.	Afectar.	Afectar.
Abundar.	Abundar.	Afegir.	Añadir.
Acabar.	Acabar, con- cluir.	Aliansar.	Afianzar.
		Afinar.	Afinar.
		Aflaquir.	Enflaquecer.
		Afluxar.	Allojar.

Figura 31. Muestra de la sección *Verbos cuyo significado es de uso más comun*

La segunda de ellas supone una novedad sustancial respecto a la primera edición. Se incorpora una *Colección de trozos en prosa y verso para ejercitarse en la traducción del catalan al castellano*, en la que se incluyen 22 piezas literarias catalanas, seis en prosa y dieciséis en verso, con sus respectivas traducciones al castellano. Aunque no se especifica el autor de las versiones en la lengua meta, probablemente fueron labor de Francisco Valls y Ronquillo. Según consta en el prólogo de la *Clave gramatical*, el objetivo de esta sección era habituar a los estudiantes a las diferencias estructurales entre las dos lenguas con textos más largos que las oraciones que se presentaban en el manual. De este modo, se pretendía acostumbrar a los estudiantes a diferentes géneros

textuales y a textos reales que habían contado con una mayor elaboración. También podría presuponerse la intención de introducir la literatura catalana en las aulas, si bien esto no se explicita:

Otra novedad hemos introducido en esta obra, que consiste en la adición de una colección selecta de trozos de literatura catalana, en prosa, y en verso, con su aproximada correspondencia castellana, complemento indispensable para que los niños vean prácticamente la diferencia entre ambas lenguas, y se acostumbren á la versión del catalan al castellano, no únicamente por frases sueltas, sino por períodos y párrafos enteros. Al escoger esos trozos, la dificultad ha consistido en no poder transcribir todo lo mucho y bueno que atesora la moderna literatura catalana, y así hemos debido ceñirnos á tomar de entre los mejores autores, pequeños fragmentos debidos á Balaguer, Briz, Vidal y Valenciano, Bofarull, Calvet, Pons y Gallarza y otros (Fonoll 1874: V).

Otra variación de la *Clave gramatical* es la inclusión del abecedario dactilológico del español en la contraportada, como se aprecia en la figura 32. Este detalle se comprende al conocer el vínculo del autor de las correcciones de esta segunda edición, Valls y Ronquillo, con la Escuela de Ciegos y Sordo-Mudos de Barcelona, en la cual fue director.



Figura 32. Contraportada de la *Clave gramatical* (1874)

Referente a la organización de las lecciones, no se presentan cambios relevantes, pues se siguen conservando las secciones *Diccionario*, *Conjugación* y *Proposiciones*. Se introduce, sin embargo, alguna modificación de detalle. En el apartado *Diccionario*, la principal novedad es que se indica al principio de cada sección el campo semántico del que se ocupa cada lección, como se puede observar en la figura 34, donde se añade que en esa unidad se va a tratar el campo semántico de las frutas, facilitando así a los estudiantes la identificación de los contenidos de cada unidad.

Leccion 13.<sup>a</sup>

DICcionario.

Catalan.		Castellano.	
Articulos. Nombres.	Adjetivos.	Articulos. Nombres.	Adjetivos.
Lo rahim	madur.	La uva	madura.
Las figas	pansidas.	Los higos	papandujos.
Un pressech	vert.	Un melocoton	verde.
Uns albarcochs	dolsos.	Unos albaricoques	dulces.
La pruna	seca.	La ciruela	seca.
Las nous	tendras.	Las nueces	tiernas.
Una taronja	agra.	Una naranja	agria.
Unas llimonas	peladas.	Unos limones	mondados.
La mangrana	grossa.	La granada	gruesa.
Las sireras	abundants.	Las cerezas	abundantes.

Figura 33. El Diccionario de la lección 13 en el *Método práctico* (1862)

Leccion 13.<sup>a</sup>

DICcionario.

Frutas.

Catalan.		Castellano.	
Articulos. Nombres.	Adjetivos.	Articulos. Nombres.	Adjetivos.
Lo rahim	madur.	La uva	madura.
Las figas	pansidas.	Los higos	papandujos.
Un pressech	vert.	Un melocoton	verde.
Uns albarcochs	dolsos.	Unos albaricoques	dulces.
La pruna	seca.	La ciruela	seca.
Las nous	tendres.	Las nueces	tiernas.
Una taronja	agre.	Una naranja	agria.
Unas llimonas	peladas.	Unos limones	mondados.
La mangrana	grossa.	La granada	gruesa.
Las cireras	abundants.	Las cerezas	abundantes.
Las castanyes	dolentas.	Las castañas	malas.
Las maduixas	frescas.	Las fresas	frescas.
Una poma	áspre.	Una manzana	áspera.
Un codony	cult.	Un membrillo	cocido.
Las ametllas	torradas.	Las almendras	tostadas.
Un pinyó	pelat.	Un piñon	pelado.
Un meló	aigualit.	Un melon	aguado.
Las avellanas	petitas.	Las avellanas	pequeñas.

Figura 34. El Diccionario de la lección 13 en la *Clave gramatical* (1874)

Además, al final del manual se incluye un índice temático del *Diccionario* de cada una de las lecciones, que resulta útil para identificar el vocabulario incluido en la obra. El contenido léxico de todas las lecciones de la *Clave gramatical* se muestra en la tabla 22. Como se puede observar, abarca campos semánticos de distinta índole, aunque tienden a estar relacionados con realidades léxicas próximas al día a día de los estudiantes:

Partes del cuerpo	Tiempo
Adjetivos	Monedas
Comestibles	Comidas y condimentos
Prendas de vestir	Adjetivos <i>mismo, otro</i> y <i>tal</i>
Utensilios de cocina y de mesa	Meteoros
Muebles de alcoba	Adjetivos numerales
Partes de una casa	Meses
Muebles de casa	Estaciones del año y días de la semana
Dios, y nombres más comunes de personas	Objetos diversos
Grados de parentesco	Muebles de sala
Verduras	Nombres de las personas, según su



Frutas	nacionalidad
Flores	Nombres de las personas, según la provincia de España en que nacieron
Peces	Menaje y efectos de las clases
Objetos de escritorio	Efectos de las clases
Granos y semillas	Primeras materias
Oficios	Instrumentos músicos
Profesiones	Edificios
Animales cuadrúpedos	Adornos de las iglesias
Aves de corral y pájaros	Objetos diversos
Aves	Preposiciones
Provincias de España	Adverbios
Administración de justicia	Conjunciones
Nombres de las partes de la oración	Verbos
Dignidades del Estado	Nombres
Títulos y dignificadas	Adjetivos
Ríos	Interjecciones
Jerarquía eclesiástica	Preposiciones
Jerarquía militar	
Montañas	

Tabla 22. Contenidos léxicos tratados en las lecciones de la *Clave gramatical* (1874: 199-200)

En definitiva, la *Clave gramatical*, segunda edición del *Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña*, se caracteriza por las correcciones y el aumento de contenidos introducidos por parte de Francisco Valls y Ronquillo, previa autorización del autor de la primera edición, Odón Fonoll. Las dos ediciones mantienen la estructura de la obra y las secciones dentro de las lecciones —el *Diccionario*, la *Conjugación* y las *Proposiciones*—, de las que se extiende el contenido para ampliar el bagaje de elementos conocidos por parte de los estudiantes. El aspecto más relevante de la edición es la inclusión de dos apartados nuevos al final de la obra: por una parte, la lista de verbos más frecuentes en castellano y, por otra parte, los fragmentos en prosa y en verso, dando a conocer a los alumnos piezas literarias catalanas que debían ser traducidas y que también tenían la finalidad didáctica de permitir distinguir las diferencias de construcción entre ambas lenguas. Por lo que concierne a la tercera edición (1881), no se ha advertido ningún cambio con respecto a la segunda.

#### 2.4.2.5 Recepción crítica

Por lo general, el magisterio catalán recibió de forma positiva la publicación del manual de Fonoll, visto que este había denunciado hasta ese momento las deficiencias y los resultados nefastos de la enseñanza del castellano en las escuelas. Se han podido identificar tres valoraciones sobre la primera edición de la obra —el *Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana*

(1862)— y una de la segunda edición —la *Clave gramatical* (1874)— en la prensa pedagógica de la época; todas ellas documentadas en *El Monitor de Primera Enseñanza*, una de las revistas especializadas para maestros más difundida en Cataluña (Checa 2002: 255).

El mismo año de la primera publicación del manual, esto es, en 1862, el pedagogo Ignacio Miró<sup>126</sup> incluyó una mención al *Método práctico* en su artículo «La enseñanza de la lengua castellana en Cataluña», aparecido en la revista *El Monitor de Primera Enseñanza* (06/10/1862). Allí, Miró pone de relieve que la enseñanza del castellano en Cataluña requería de unos procedimientos distintos a los del resto del país porque no era la lengua nativa de los catalanes y, por lo general, los alumnos no solían tener un contacto frecuente con ella.<sup>127</sup> Proponía, por un lado, partir del catalán porque favorecía el estudio del castellano por las semejanzas entre ambas lenguas y, por otro, enfocar la enseñanza de esta lengua como si se tratara de una lengua extranjera. Compartía, pues, la postura de Fonoll y, por ello, celebró la publicación del manual. Miró reproduce las partes de las *Advertencias* que hacen referencia a la estructura y a la distribución de las lecciones, para que el público conociera los contenidos abarcados en la obra y su ordenación. Además, se refiere a la amplia acogida de la obra en las escuelas de Cataluña:

Hemos sido testigos del buen resultado que está dando en una de las muchas escuelas en que se han puesto en práctica. Solo nos resta ahora felicitar al señor Fonoll por su importante trabajo, rogándole no difiera la publicación de la segunda parte, seguro que el Profesorado catalán sabrá apreciar las ventajas que le ofrece un método para enseñar con provecho á sus discípulos la lengua castellana (Miró 06/10/1862: 222).

El 16 de abril de 1864, el pedagogo Pablo Mimó,<sup>128</sup> respondiendo a la pregunta «¿De que medios podrá valerse el maestro de una escuela elemental en Cataluña para que sus discípulos, al salir de

---

<sup>126</sup> Ignacio Ramón Miró y Manent (1821-1892) fue un pedagogo catalán que trabajó durante sus primeros años de trayectoria profesional en el Instituto de Barcelona. Unos años más tarde fundó su propio colegio en Barcelona, llamado Col·legi Miró, especializado en la educación de la burguesía. Asimismo, fue miembro de la junta directiva fundadora de la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción en 1844 y ostentó el cargo de secretario en la Junta de Instrucción pública en 1860. Dirigió las revistas pedagógicas *El Monitor de Primera Enseñanza* y *Biblioteca Económica del Maestro de Primera Enseñanza* (Rubió 1921; Monés 1977: 73-74, 2000: 55; González-Agàpito 2004: 396).

<sup>127</sup> De hecho, Ignacio Miró ya había tratado esta cuestión en dos ocasiones ante la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción: «En el año 1844 tuvimos el honor de exponer nuestras ideas sobre el participar á la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción. Nuestra voz era todavía de menos valor que ahora para que encontrase eco entre el Profesorado, así es que fue escaso el fruto que sacamos de nuestro trabajo. En 1855 presentamos á la misma Sociedad una memoria que tenía sobre el mismo asunto completa analogía. Esta vez quizá, nos hubiera cabido mejor suerte á no haber sido tan recientes las disposiciones de cierta Autoridad superior de esta provincia que tendían á desterrar *por completo* de nuestras escuelas el uso del idioma catalán» (Miró 06/10/1862: 220).

<sup>128</sup> Pablo (Pau) Mimó y Raventós (1813-1892) fue un maestro catalán, procedente de Villanueva y Geltrú, que fundó una algunas escuelas en su localidad natal y una en Barcelona (Puig Rovira 2003: 208-209). Lanzó al mercado diversas obras escolares, como *Las cuatro operaciones simples de la aritmética para niños y niñas* (1850), *Elementos de historia natural arreglados a la capacidad de los niños* (1854), *Manual teórico de aritmética y álgebra propio para los alumnos que han de presentarse a examen* (1855), *Geometría teórica elemental para uso de las escuelas primarias* (1855), *Manual de aritmética para las escuelas primarias de ambos sexos* (1865). Todas las obras listadas pueden consultarse en la Biblioteca Museu Víctor Balaguer.



la misma, hayan aprendido lo mejor posible la lengua castellana?»), planteada en la misma revista, defendió que en las escuelas de Cataluña debía distinguirse entre el estudio de la *lengua* castellana y el estudio de su *gramática*. Sobre ello, arguye lo siguiente:

Y no se confunda la teoría del idioma que es la gramática, con el habla del mismo idioma al que nos referimos, puesto que la gramática de una lengua puede sabese sin hablar la propia lengua. La práctica constante del castellano en la escuela es, pues, la que nosotros admitimos para que los niños, al salir de la misma, lo hayan aprendido lo mejor posible (*El Monitor de Primera Enseñanza*, 16/04/1864: 122).

Mimó anteponía un aprendizaje práctico en aras de la comunicación al dominio gramatical, basado en un ejercicio memorístico que no resultaba siempre en un manejo oral de la lengua. Como indica García Folgado (2020: 78), esta dicotomía fue recurrente en la pedagogía española del siglo XIX, más aún en territorios donde el castellano no era la lengua materna.<sup>129</sup> Mimó se posicionó a favor de una enseñanza y de una práctica del castellano ordenadas para «ofrecer á sus discípulos un paralelo entre el catalan y el castellano» (*El Monitor de Primera Enseñanza*, 16/04/1864: 122). Para ello recomendó, junto a la *Gramática catalana-castellana* de Magí Pers y Ramona<sup>130</sup> —no concebida para un uso escolar—, el *Método práctico* de Fonoll, del que destacó particularmente el amplio acervo lingüístico y su organización:

Y merece no menos recomendacion que la gramática del Sr. Pers, el *Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña*, compuesto por D. Odon Fonoll, Director de la Escuela normal superior de Barcelona. En esta obrita estan logicamente combinadas todas las partes de la oracion, y se ofrece al Maestro un caudal copiosísimo de ejemplos en catalan y castellano hábilmente metodizados. En una palabra; es un libro necesario desde el momento que se considere como asignatura la enseñanza del castellano en nuestras Escuelas primarias (*El Monitor de Primera Enseñanza*, 16/04/1864: 123).

En 1866, un conocido de Fonoll, firmando como anónimo, volvía a ofrecer una reseña en la *Sección bibliográfica* de *El Monitor de Primera Enseñanza*. En ella, se subraya que, pese a que la obra no estaba completa —ya que hay que recordar que se estaba a la espera de la segunda parte—, la primera parte del *Método práctico* ya satisfacía las necesidades de los maestros catalanes para la

---

Además, publicó, junto a su hijo Claudio Mimó, también pedagogo, un *Compendio de gramática castellana para las escuelas primarias de uno y otro sexo* (2.<sup>a</sup> ed., 1869), que presenta como novedad unos esquemas sinópticos que pretendían facilitar la enseñanza de la gramática. Esta obra no consta aún, a fecha de enero de 2023, en el catálogo de gramáticas publicadas en Cataluña en el siglo XIX desarrollada por el proyecto *Diversidad lingüística en la enseñanza del español en Cataluña (s. XIX)* (Brumme, en línea).

<sup>129</sup> Como se revelará en el § 2.5, Salvador Genís también era firme defensor de esta distinción, y así lo plasmó en la prensa (Gallardo 2021b).

<sup>130</sup> Magí Pers y Ramona (1803-1888) fue un sastre que, además de abrir su propio colegio de sastrería en 1836, se interesó por el estudio de la lengua catalana. Por ello, publicó en 1847 una *Gramática catalana-castellana*, en 1850 un *Bosquejo histórico de la lengua y literatura catalana* y en 1857 una *Historia de la lengua y literatura catalana* (González-Agàpito 2004: 441).

enseñanza de la lengua castellana en su vertiente práctica, esto es, en la promoción de la comunicación activa de los estudiantes:

[...] emitiremos hoy nuestro humilde parecer sobre lo publicado ya; pues ello contiene materia suficiente para poder ser aplicado en las escuelas primarias de que venimos hablando, y ello es lo más esencial para que maestros y discípulos puedan ponerse en relación por medio del lenguaje español, primer propósito que ha de tratar de ver realizado quien desea que sus discípulos aprovechen la instrucción que se les suministra (*El Monitor de Primera Enseñanza*, 10/03/1866: 76).

Los aspectos de la obra que se remarcan son la disposición y la progresión de los contenidos lingüísticos, y ambos fomentaban un desarrollo oral de la lengua. Del mismo modo, según el autor de la reseña, las orientaciones proporcionadas a pie de página despuntaban por su conveniencia para el aprovechamiento de la obra por parte del magisterio:

Bosquejando á la ligera el contenido del libro que nos ocupa, poco podemos detenernos en criticarlo, para no dar lugar á creer que nuestros elogios (pues tendríamos que prodigarlos con justificación al Sr. Fonoll) eran hijos de la sincera amistad que con el autor nos une. Solo diremos que por la buena gradación con que se van venciendo las dificultades del lenguaje; por el acierto con que (en general) se procede de lo conocido á lo desconocido; y por las reglas prácticas y consejos prudentes que en forma de notas se dan á los maestros, es el *método práctico* de que venimos hablando un libro utilísimo y del cual puede sacarse gran provecho para la buena y rápida enseñanza del lenguaje castellano a los niños que frecuentan las escuelas de las cuatro provincias catalanas (*El Monitor de Primera Enseñanza*, 10/03/1866: 76-77).

Unos años más tarde, la segunda edición de la obra —la *Clave gramatical*— fue objeto de una reseña en la *Sección bibliográfica* de la misma revista. En esta ocasión, estaba firmada por las iniciales L. C., que podrían coincidir con las iniciales de los apellidos de Julián López Catalán (1834-1890), quien dirigió *El Monitor de Primera Enseñanza* desde 1866 hasta 1884 y quien también publicó un *Programa de gramática castellana en forma de diálogo, para uso de las escuelas de primera enseñanza* (1873). Por esto, y junto a su conocimiento del panorama escolar catalán, pues había desarrollado su trayectoria profesional en Cataluña, pudo haber sido él quien se encargara de redactar esta reseña. Esta recensión, que resaltaba las novedades de la segunda edición, se publicó el 27 de diciembre de 1873, mientras que la fecha de edición que aparece en la cubierta de la *Clave gramatical* es 1874. Sobre esto, hay que puntualizar que la casa Bastinos estaba a cargo tanto de la edición de la *Clave gramatical* como de la dirección de *El Monitor de Primera Enseñanza* (Checa 2002: 255). Por esta razón, parece admisible considerar que la aparición de la crítica en la prensa antes de la publicación de la obra estuvo planificada por la editorial y que responde a una iniciativa comercial para su pronta promoción. Otra hipótesis factible que puede barajarse es que antedatara el libro. Se trataba esta de una práctica habitual en los siglos XVIII y XIX en aquellas obras impresas a finales de año, como dan a conocer expertos en la historia de la imprenta: «Cuando un libro no

está listo para ser publicado antes de noviembre [...], en general, la regla observada entre los impresores consiste en utilizar la fecha del año siguiente» (Nichols 1812: 249, *apud* Gaskell 1999: 397). Tomando esto en consideración, se comprendería que la fecha de la reseña en *El Monitor de Primera Enseñanza* fuera anterior a la de la publicación del libro.

En primer lugar, en relación con los contenidos de la reseña, se reconoce la importancia de la primera edición publicada por Fonoll, por haber sido pionero en adaptar para el castellano los métodos en boga en Europa en el campo de la enseñanza de idiomas extranjeros, ya que gracias a ello abrió el camino a pedagogos posteriores, como Salvador Genís (*vid.* § 2.5), Ramón Torelló (*vid.* § 2.6) o Mariano Brosa (*vid.* § 2.7) —quienes, sin embargo, no se mientan—:

Fué aquel trabajo concienzudo el primer paso que, con verdadera seguridad, se dio en el nuevo sendero de los modernos procedimientos de la enseñanza gramatical en las Escuelas de nuestras provincias catalanas, y he aquí la razón por la cual en el campo de la especial metodología se han descubierto más tarde nuevos horizontes, y en los trabajos escolares del antiguo Principado se hayan introducido desde entónces notabilísimas y útiles reformas que facilitan el aprendizaje del idioma oficial entre los niños (*El Monitor de Primera Enseñanza*, 27/12/1873: 409).

En segundo lugar, bajo el parecer del autor de la reseña, se pone de manifiesto que fue inevitable introducir algunas modificaciones en la segunda edición de la obra, que corrió a cargo de Francisco de Asís Valls y Ronquillo:

Pero, como las innovaciones trascendentales difícilmente se realizan de un modo perfecto en un principio, en la interesante obra del Sr. Fonoll, á pesar de su bondad reconocida, á pesar de su crédito justamente adquirido, se han hecho necesarias algunas correcciones y reformas, segun las advertencias de experimentados profesores, conforme al espíritu de trabajos más recientes, y teniendo en cuenta las juiciosas observaciones de la prensa facultativa (*El Monitor de Primera Enseñanza*, 27/12/1873: 409).

Por tanto, L. C. pasa revista a las novedades de la *Clave gramatical* (1874), entre las que destaca el aumento de palabras en cada lección, así como en los ejercicios de traducción y la sección que contiene fragmentos de literatura catalana:

La *Clave gramatical*, que consta de 230 páginas, ha enriquecido el primitivo método con un gran caudal de voces al principio de cada lección, ha modificado y aumentado convenientemente los ejercicios de fraseología, y contiene una novedad que, sin cambiar la esencia del procedimiento gramatical, viene á ser de esta un útil y hasta necesario complemento. De la ya rica literatura catalana se han escogido trozos selectos, debidos á los reputados escritores que, como Balaguer, Briz, Vidal y Valenciano, Bofarull y otros, han cultivado con esmero el lenguaje de nuestros ascendientes; y aquella interesante colección de composiciones en prosa y en verso, con su correspondencia castellana, pueden servir para que los niños vean prácticamente las diferencias sintáxicas de uno y otro idioma. Es, en resumen, la *Clave gramatical* una obra que reúne todo lo bueno que atesoran los que de igual índole la han precedido, y no dudamos que el Magisterio catalán sabrá acogerla con el interés que por sus recomendables condiciones pedagógicas se merece (*El Monitor de Primera Enseñanza*, 27/12/1873: 409).

En definitiva, las cuatro valoraciones coinciden en que Fonoll estuvo acertado al aplicar procedimientos metodológico-didácticos que provenían de corrientes pedagógicas de la enseñanza de lenguas extranjeras al contexto de aprendizaje del castellano por catalanohablantes, tanto por el foco en la parte práctica que subyace a la obra, en la que se prioriza la comunicación, como por la convivencia de las dos lenguas, para que fueran visibles sus semejanzas y divergencias. Asimismo, todos convienen en ensalzar la organización y la disposición de los contenidos lingüísticos del *Método práctico*, así como su selección, por la relación con la realidad cotidiana de los usuarios de la obra, esto es, los escolares de Cataluña.

### 2.4.3 Recapitulación

El *Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña* (1862) —así como la *Clave gramatical* (1874), segunda edición— de Odón Fonoll fue una obra escolar concebida para que los alumnos catalanes aprendieran la lengua oficial del Estado por medio de procedimientos prácticos que facilitaran la comprensión y la comunicación, puesto que el autor apostaba por enseñar a hablar en este idioma. Por consiguiente, las lecciones se vertebraban en la presentación de vocabulario y de la conjugación de tiempos verbales comparando las formas catalanas con las castellanas y en su ejercitación mediante breves actividades de traducción, siempre dispuestas de modo sencillo y ordenado, hecho que evidencia el afán del autor por poner al alcance de los escolares catalanes los conocimientos del castellano. Pese a esta indudable vertiente práctica que resultaba novedosa en el contexto escolar catalán, también se introducen algunas nociones gramaticales, como las distintas clases de palabras, con el fin de habituar a los alumnos a conceptos que, una vez estuvieran capacitados para comprender y hablar en dicha lengua, estudiarían en la clase concreta de gramática castellana perteneciente al currículo de la primera enseñanza.

### 2.5 *El auxiliar del maestro catalán*, Salvador Genís (1869)

Salvador Genís publicó *El auxiliar del maestro catalán, ó sean, diferencias de sintáxis entre las lenguas catalana y castellana, con ejercicios de traducción sobre las mismas, así como nombres, verbos, frases adverbiales, interjecciones y modismos, seguidos de un vocabulario catalan-castellano* por primera vez en 1869 en un solo volumen editado por el Establecimiento Tipográfico de Paciano Torres de Gerona. Según Verrié (17/02/1980: 20, 1981: 76), su aparición en 1869 fue posible por la libertad de enseñanza

decretada tras la Revolución y el destronamiento de Isabel II en 1868. La primera edición tiene el objetivo de dilucidar las principales dificultades de construcción entre el catalán y el castellano para que los estudiantes adquirieran habilidades comunicativas, orales y escritas, en esta última lengua. Con este fin, en el apartado *Diferencias de sintáxis entre el catalan y el castellano* se disponen 80 indicaciones sobre aquellos puntos en que se distinguen ambas lenguas, a las que añaden ejercicios de traducción para practicar las reglas expuestas, llamados *Temas*. Estos contenidos se completan con un *Vocabulario catalan-castellano* situado al final del libro.

A partir de 1872 y hasta la última que se documenta, en 1925, se divide en dos partes claramente diferenciadas según el destinatario y el medio lingüístico trabajado: la *Primera Parte* (1872, 1877, 1880, 1887, 1892, 1895, 1898, 1906, 1916, 1925), destinada al maestro y que comprende la enseñanza oral del castellano, y la *Segunda Parte* (1873, 1883, 1892, 1909), que debía emplear el alumno y que trataba la lengua castellana escrita, correspondiente al volumen único publicado en 1869.

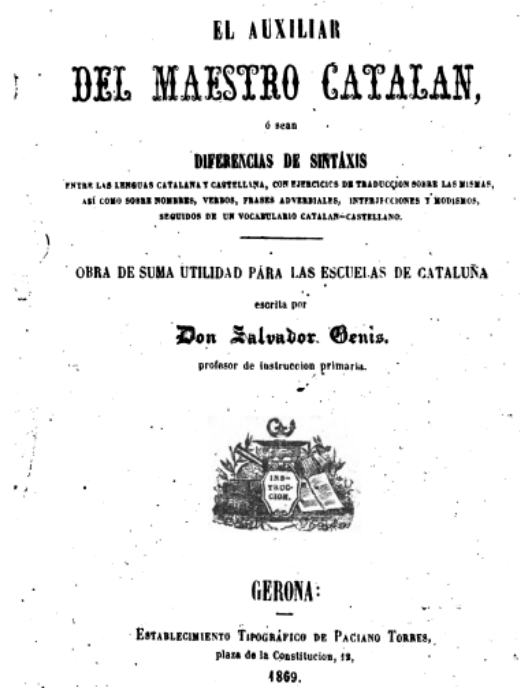


Figura 35. Portada de la primera edición de *El auxiliar del maestro catalán* (1869)

### 2.5.1 El autor

Salvador Genís y Bech nació en La Junquera (Gerona) el 8 de septiembre de 1841 y falleció en Pineda de Mar (Barcelona) el 27 de marzo de 1919. Su vida es un claro ejemplo de consagración a la pedagogía, con dedicación a distintas vertientes de la enseñanza: desde maestro en las aulas a

autor de materiales didácticos, pasando por la dirección de una escuela en Barcelona y finalmente aportando reflexiones teóricas acerca de la situación de la docencia catalana en la prensa de la época. Durante la práctica de estas funciones llevó siempre por bandera la defensa del catalán en la enseñanza y fue garante de metodologías bilingües, merecedor, por ello, de las etiquetas «patriarca del bilingüisme escolar» (Jou 27/04/1919: 4) o «patriarca de la llengua catalana» (Masifern 27/04/1919: 5), asignadas por sus contemporáneos. Además, desarrolló otras facetas, como la literaria y la lexicográfica.

Ciertamente se conocen pocos detalles acerca de sus primeros años de vida, pero Elías de Molins (1889: 648-649), Mestras (1980: 33) y Cornellà (1995: 55-56) describen que trabajó como taponero, el mismo oficio de su padre, hasta que a los 19 años decidió emprender la formación de maestro. Follet (01/02/1932: 2), pseudónimo del escritor y poeta Antoni Busquets, recoge que los compañeros de oficio de Salvador Genís lo relevaban en sus tareas a cambio de que les leyera las noticias publicadas en la prensa: «en el taller entusiasmaba a sus compañeros leyéndoles con garbo y sal los artículos de la prensa española y francesa, llenos de acontecimientos de aquella época de disturbios y alargadas emociones. Entre tanto sus oyentes le suplían en el trabajo en beneficio de su jornal».

El periplo que lo llevó a cumplir su vocación fue relativamente sencillo: en 1860 comenzó sus estudios de magisterio en la Escuela Normal de Gerona, donde obtuvo el título de maestro superior en febrero de 1863 (Pujadas 2009: 99; Ferrer i Costa 2015: 31). Ese mismo año concursó para trabajar como maestro, en las que logró la primera posición. Su primer destino fue la escuela de Mieras, en la provincia de Gerona, donde trabajó entre el 28 de marzo de 1863 y el 25 de junio de 1865. Esta plaza era el mejor destino entre las escuelas vacantes, con un sueldo de 825 pesetas (Genís y Horta 1919: 90). Más adelante se trasladó a la escuela de Sarrià de Ter, en la misma provincia, donde desempeñó sus tareas docentes entre el 26 de junio 1865 y el 15 de mayo de 1874 (Ferrer i Costa 2015: 31). Su recibimiento en estos centros fue positiva, en vista de la satisfacción que se puede corroborar en un comunicado enviado por parte de la población mierense a una reputada revista pedagógica:

El dia 17 del corriente mes se celebraron en este pueblo los exámenes generales de los niños concurrentes á la escuela pública que tan acertadamente dirige el digno y entendido profesor D. Salvador Genís. Creeríamos fallar á un deber de gratitud si no manifestásemos públicamente la satisfacción que todo el pueblo ha sentido al ver el buen estado de instrucción de sus hijos [...] UNOS CONCURRENTES (*El Monitor de Primera Enseñanza*, 06/08/1864: 254).

Sus años como maestro le permitieron conocer de primera mano la situación lingüística vigente en las escuelas catalanas. Una prueba de ello se encuentra en un artículo titulado «Qüestió vella» (24/09/1919), publicado en *El maestro gerundense* por su hijo, Emili Genís, que expresa cómo su padre adquirió conciencia de los problemas que conllevaba la escolarización en lengua castellana:

Entrat a la carrera del Magisteri públic en plena juvenesa, per allà l'any 1864, i exercint oficialment en escoles rurals d'aquesta província de Girona, tot seguit se li aparegué el gran problema de l'ensenyança del castellá (llengua oficial i llavors única docent), als nois catalans (*El Magisterio Gerundense*, 24/09/1919: 4-5).

Coincidiendo con el periodo de docencia en escuelas de enseñanza primaria, compuso las primeras ediciones de su obra más conocida, *El auxiliar del maestro catalán*, que vio la luz por primera vez en 1869 y se siguió editando hasta 1925 (Gallardo 2019b). Para su confección se basó en su experiencia en las aulas, como la experiencia que se acaba de citar, tomando como referencia a sus alumnos catalanes. Por ejemplo, el prólogo de la primera edición reza lo siguiente:

Tales observaciones, fruto de nuestra práctica profesional, y el deseo de allanar en lo posible tan difícil y escabroso camino, nos hicieron concebir tiempo há el pensamiento de componer un libro de traducción que, por su carácter práctico, familiarizase á los niños algo instruidos á en las voces castellanas en el manejo y buen uso de la lengua de Cervantes (Genís 1869: II-III).

En mayo de 1874, al ser nombrado secretario de la Junta de Primera Enseñanza de Gerona, dejó la docencia en las aulas. Sin embargo, lo destituyeron unos días tras después por «trifulcas políticas», en palabras de Ferrer i Costa y Pujadas (2000a: 15). Genís simpatizaba con la ideología republicana y, por esta razón, fue apartado de su cargo por los carlistas poco antes de que concluyera la Primera República Española (1873-1874) (Ferrer i Costa 2015: 31). La prensa pedagógica del momento se hizo eco de la remoción de Genís, alegando motivaciones políticas:

*Otra destitución.* Apenas acababa de ser nombrado secretario en propiedad de la Junta de primera enseñanza de la provincia de Gerona el ilustrado maestro D. Salvador Genís, cargo que le había conferido la Junta en virtud de haber sido colocado en 2.º lugar, cuando se proveyó dicha vacante hace poco más de un año, ha sido destituida dicha corporación y con ella el secretario, a quien ha reemplazado el profesor D. Antonio Surós, vocal también de la nueva Junta. La corporación destituida ha acudido protestando del acuerdo de la Comisión Provincial a la Dirección General de Instrucción Pública. Es preciso hacer comprender a las Diputaciones que las Juntas de primera enseñanza no son políticas y que el nombramiento de las mismas está sujeto a leyes que no han sido aún derogadas; de lo contrario, los resultados no pueden ser muy favorables a la enseñanza (*El Monitor de Primera Enseñanza*, 13/06/1874, *apud* Ferrer i Costa y Pujadas 2000b: 29).

De este modo, abandonó en ese momento la enseñanza pública, campo al que no volvió hasta el 23 de septiembre de 1904, cuando aceptó dirigir las Escuelas Catalanas del Distrito Segundo de Barcelona. Su hijo se refiere con más detalle al distanciamiento de las aulas de su padre:

Exposat a les persecucions dels carlins i altres elements d'idees contràries a les seves, i vexat per les autoritats locals, que tants disgustos donaren als mestres en aquella ominosa època, abandonà l'ensenyança oficial, sortint del mateix local d'escola de Sarrià on, convertit en fort, moriren cremats uns quants voluntaris per aquells mateixos temps (*Butlletí de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*, 1919: 90).

Tras este episodio, volvió a su localidad natal, La Junquera, para atender a su madre, Anna Bech Barneda, quien murió poco tiempo más tarde.<sup>131</sup> Aprovechando la cercanía con la frontera francesa, decidió ampliar las oportunidades laborales y, por ello, cambió de forma radical de oficio: fundó, junto con un amigo, un negocio de agencia de aduanas llamado *Rivas i Companyia*, un negocio acabó por quebrar (Ferrer i Costa y Pujadas 2000b: 29-31). Emili Genís y Horta (1919: 91) también destaca que durante estos años su padre perfeccionó de forma autodidacta el francés y el italiano, estudio que compaginó con la formación en contabilidad.

Poco después empezó a desarrollar su faceta administrativa, siempre enmarcada en el ámbito local. Desempeñó el cargo de secretario del Ayuntamiento de Castelló d'Empúries entre enero de 1880 y mayo de 1881 y del Ayuntamiento de Calella entre noviembre de 1881 y junio 1889,<sup>132</sup> cuando a raíz de unas elecciones perdió este puesto de trabajo (Genís y Horta 1919: 91). Unos meses más tarde se trasladó a San Feliu de Guíxols, donde ejerció de secretario del ayuntamiento entre 1900 y 1904. Este alejamiento de las aulas no le impidió continuar editando los tomos sucesivos de *El auxiliar del maestro catalán*, así como otras obras, como *Lectura blingüe, exercicis per a aprendre de llegar en català i de llegir i traduir en castellà, els nois i noies de les escoles de Catalunya* en 1900. Este último recibió la aprobación para ser empleado como libro de texto en una Real Orden de 2 de enero de 1904.

---

<sup>131</sup> En julio de 1878 aparecía un soneto escrito por Genís en honor a su madre, tras su muerte, en la *Revista de Gerona*.

<sup>132</sup> Durante los años en que se encontraba trabajando en Calella se celebró en Barcelona el Congreso Nacional Pedagógico de 1888. Su asistencia es motivo de discusión: por una parte, González-Agàpito (1988: 101) recoge que, durante este congreso, Genís era afín al posicionamiento que situaba el inicio de las prácticas castellanizadoras en el sistema escolar catalán en 1857, tras la entrada en vigor la ley Moyano. No obstante, no puede asegurarse que asistiera al congreso. Por otra parte, Mestras (1980: 34, 1981: 79) señala que el nombre de Salvador Genís no figuraba entre la lista de los asistentes. El propio Salvador Genís aseguraba que no había podido asistir, en un artículo en 1903: «Una de las més grans alegrias que jo he fruït, fou la que'm produhí la lectura de las famosas conclusions 7.ª y 8.ª de las votadas pel memorable Congrès Pedagògich de Barcelona l'any 1888, al que, per cert, no vaig poder assistir» (*El Defensor del Magisterio*, 09/10/1903, *apud* Ferrer i Costa y Pujadas 2000b: 158).



En septiembre de 1904 se trasladó a Barcelona al ser nombrado director de la escuela del distrito II de Barcelona,<sup>133</sup> centro situado en el Ateneu Obrer, en la calle Mercaders 40 (Ferrer i Costa 2015: 31), destinado a alumnos con pocos recursos y en el que predominó la enseñanza en catalán (Galí 1978: 33-36; Monés 2008: 93). En esta empresa lo acompañó su hijo, que desempeñó tareas docentes en el mismo lugar. Durante sus años en la ciudad condal compaginó estas obligaciones directivas con la participación en varias actividades. Sin ir más lejos, en 1906 intervino en la sección pedagógica del *I Congrés Internacional de la Llengua Catalana*, donde presentó la comunicación «Quins són els mellors mètodes pera promoure y fer avant l'ensenyança primària i superior del català. Quin paper hi han de jugar els nostres clàssics», aunque las actas del congreso no recogen su contribución. Del mismo modo, entre finales de 1909 y principios de 1910 se celebró en Barcelona el *Congrés Pedagògic de Primera Ensenyança*, evento académico al que se tiene constancia de que Genís asistió. Además, durante estos años lanzó al mercado dos obras nuevas: en 1908 vio la luz un manual de lectura basado en la fonética del catalán, que se titula *Estampa i Ploma: mètode de lectura catalana en imprès y manuscrit*. Dos años más tarde, en 1910, publicó *Vocabulari Català-Castellà*, una obra lexicográfica ideada con fines didácticos que ofrecía las correspondencias castellanas de unas 13.000 voces catalanas.

En junio de 1910 se jubiló por cuestiones de salud y se trasladó a Pineda de Mar. En sus últimos años de vida siguió editando obras escolares de diversa índole: en 1915 publicó *Hores escolars*, un libro de lectura que contenía tanto el catalán como el castellano y en 1917 *Per molts anys! Cartes de bons dies o felicitacions que els nois i noies poden enviar als seus pares*, un manual destinado a los niños para la redacción de cartas con motivos festivos en catalán.<sup>134</sup>

En 1917, envió un estudio intitulado *D'enllà del mar* a la Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana de Barcelona, con motivo del concurso *Premi República Argentina* organizado por una Comisión Delegada de Buenos Aires. En este certamen se requería a los participantes que presentaran un proyecto sobre «un curs complementari a les Escoles Normals, destinat principalment als mestres i mestresses de terres de llengua catalana que desitgin aconseguir una preparació completa i adequada per regentar Establiments d'ensenyança en català dintre les millors condicions pedagògiques possibles» (Mestras 1980: 34; Ferrer i Costa y Pujadas 2000b: 38), pero el jurado no consideró que el trabajo de Genís mereciera ser ganador del premio.

---

<sup>133</sup> Según los datos que presenta Mestras (1980: 33), este centro se mantuvo gracias al mecenazgo del comerciante catalán Ramon Monegal y Nogués. Consúltese Cañellas y Toran (2020) sobre los distritos educativos en los que se dividió la ciudad de Barcelona en el siglo XX.

<sup>134</sup> En palabras de Jou (01/04/1918: 74), esta obra contiene: «una sèrie de lletres apropiades per a les felicitacions eixides de la ploma dels infants [...] La seva última publicació, tota en català, és altre avís als mestres, perquè recordin no ésser cap mal, sinó un fet lògic, el que els infants usin en escriure el mateix idioma que fan servir en parlar».

En sus últimos años de vida también desarrolló con mayor profundidad su faceta lexicográfica. Por un lado, se encontraba inmerso en el proceso de elaboración *Vocabulario castellano-catalán*, inédito, y para el que recurrió a la prensa —siguiendo el mismo proceder que en el *Vocabulari català-castellà* (1910)— para pedir la colaboración de los maestros catalanes con el fin de completarlo:

considero deute de companyerisme y agraïment envers el magisteri, la composició del *castellà-català*, baix el mateix pla pedagògic seguit en la redacció del volum donat darrerament a la estampa [...] gran nombre d'aqueixes variants conté'l *Vocabulari català-castellà* ja publicat; mes n'hi manquen moltíssimes, que jo voldria poder incloure ara en el *castellà-català* que s'està fent (1911, *apud* Ferrer i Costa y Pujadas 2000b: 200).

Por otro lado, en 1916 tomó parte en un concurso lexicográfico coordinado por la Asociación Catalanista de San Feliu de Guíxols que giraba en torno a las voces relacionadas con el corcho, por la relación de esta localidad con este material (*cf.* Jiménez Navarro 1997). Este certamen entronca con la juventud de Genís, pues trabajó en la industria taponera antes de formarse como maestro.

En 1918 se reunió en Pineda de Mar con Antoni M.<sup>a</sup> Alcover, el artífice pionero del *Diccionari català-valencià-balear*, una obra lexicográfica que recopiló la variación léxica dialectal por medio de cuestionarios realizados en excursiones durante más de veinte años a lo largo y ancho del dominio lingüístico catalán. Tal y como relata Alcover, se trasladó a este municipio para estudiar su habla y para realizar las encuestas pertinentes. Allí lo acogió Genís, con quien también compartió datos lingüísticos de la zona:

DIA 11.

Ens espitxam a Pineda, arribant-hi devers les set. Els nostres corals amics D. Salvador Genís i son fill D. Emili ens hostatgen a casa llur, i ens troben sis noys, tallats de lluna per fer la conjugació pinetenc. Aviat se fan càrrec de la cosa, i ja son partits a conjugar tots quants de verbs elze demanam, sensa trampoletjar mica. A les dotze se'n van a dinar, tornen a les dues i abans de les cinc ja hem fet el val-Deu, això ès, ja tenim conjugats els 75 verbs de la llista i de més a més contesten un enfilall de preguntes que elzi feym de fonètica i morfologia de Pineda a on s'ès perdut el salar, fins que se'n van tot satisfets d'haver prestat tan bon servey a la causa de la Llengua Pàtria. Passam tota la vellada ab D. Salvador i D. Emili estudiant el dialecte pinetenc i altres dialectes catalans que aqueys senyors coneixen de ben aprop [...] (*BDLC* 1918: 103).

Otra de las facetas a las que entregó Salvador Genís fue el periodismo, especialmente en publicaciones pedagógicas destinadas a maestros. Escribió artículos tanto en catalán como en castellano en *El Monitor de Primera Enseñanza*, *El Clamor del Magisterio*, *Boletín de Primera enseñanza*, *El Defensor del Magisterio*, *El Avisador del Magisterio*, *Butlletí de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*, *El Magisterio Tarraconense*, *El Magisterio Gerundense* y *La Unión del Magisterio* —de la que fue

director durante tres años—, entre otras. La temática de sus artículos abarcaba aspectos como los procedimientos para enseñar la lengua castellana en Cataluña partiendo del catalán, reflexiones sobre cuestiones gramaticales de la lengua catalana o la enseñanza a los sordomudos (Ferrer i Costa y Pujadas 2000a: 15, 2000b; Gallardo 2021b).

En último lugar, también cabe destacar su vertiente literaria, cultivada a lo largo de su vida tanto en catalán como en castellano. En 1869 publicó *L'aplech de Santa Llúcia*,<sup>135</sup> una colección de poemas costumbristas alrededor de una celebración de su localidad natal, La Junquera. Participó también en diferentes certámenes literarios, como en el *Certamen de l'Associació Literària de Girona* en 1874<sup>136</sup> y en 1875,<sup>137</sup> en los *Jocs Florals de Barcelona* en 1876 —certamen en el que obtuvo el segundo accésit en una de las categorías poéticas con la pieza literaria «De poncella a rosa»—, en los concursos del diario *Eco de Badalona* en 1879, en los del *Centre Recreatiu de Sant Felíu de Güixols* (1884) y en el *III Certamen Literari de l'Ateneu Arenyenc* (1887) (Ferrer i Costa 2015: 31). Fue jurado, asimismo, en dos ocasiones: en 1873, del certamen poético de la *Associació Literària de Girona* y, en 1902, de los *Jocs Florals* de Gerona (Genís y Horta 1919: 93).

En definitiva, en sus 77 años de vida, Salvador Genís se dedicó de lleno a la enseñanza. Pese a su alejamiento de las aulas, su actividad pedagógica no cesó, pues siguió publicando obras escolares y escribiendo artículos sobre cuestiones educativas en la prensa. De especial relevancia son sus aportaciones a la enseñanza del castellano, desarrollando prácticas bilingües y mostrándose siempre a favor de partir del catalán, la lengua conocida por los estudiantes. Por este motivo, algunos autores interpretan su figura como la de defensor de la enseñanza del catalán<sup>138</sup> y, por ello, lo consideran el autor de los primeros libros escolares catalanes (Mestras 1980: 33; Verrié 1980: 30; Pujol 1998: 21, 2019: 129; Ferrer i Costa y Pujadas 2000a: 15; Ferrer i Costa 2015: 35).

---

<sup>135</sup> Su hijo, Emili Genís y Horta, se refiere del siguiente modo a la obra de su padre (1919: 90): «folletó en vers que regalà als pobres de La Jonquera amb ocasió de la festa popular que es fa en una capella d'aquella santa propera a dita població». Mestras (1980: 33) la describe así: «Àdhuc es conserva d'ell (any 1869) una poesia i quadre de costums de la comarca de l'Alt Empordà, amb el nom de "L'APLEC DE SANTA LLÚCIA", que és el nom d'una ermita situada entre la Jonquera i Recassens. L'aplec es celebrava el segon diumenge del mes de maig, amb assistència de molts catalans d'ambdues parts del Pirineu».

<sup>136</sup> Resultó ganador gracias a su poema *La verema* (Ferrer i Costa y Pujadas 2000b: 29).

<sup>137</sup> Recibió el primer accésit por su oda *A la Verge Maria* (Ferrer i Costa y Pujadas 2000b: 29).

<sup>138</sup> Ferrer i Costa y Pujadas (2000a: 15) aluden del siguiente modo a Salvador Genís: «[...] fou un Mestre-pedagog que defensà incansablement del dret a l'ensenyament en català. La seva tasca de divulgació i denuncia de la situació minoritzada en què es trobava la llengua catalana en l'ensenyament va contribuir, juntament amb l'aportació de molts altres pedagogs, a la dignificació de la nostra llengua en aquest camp, alhora que fou un dels pioners en la difusió de mètodes d'aprenentatge que tinguessin en compte la llengua catalana». Por su parte, Ferrer i Costa (2015: 35) añade: «Els arguments pedagògics de Genís van anar evolucionant des de posicionaments romàntics, lligats al moviment de recuperació cultural de la Renaixença, fins a postures de tipus més polític, juntament amb les reivindicacions que el catalanisme polític anava assumint. Així, el que en un començament era una defensa de la llengua a les escoles per motius naturals va anar evolucionant cap a atacs al centralisme polític de l'Estat».

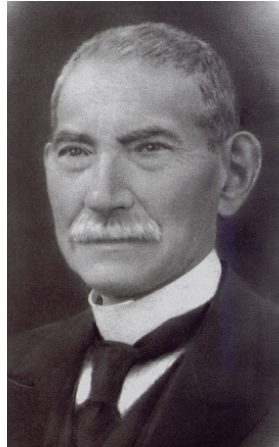


Figura 36. Retrato de Salvador Genís, extraído de Ferrer i Costa (2015: 30)

## 2.5.2 La obra

A continuación se someterán a examen los paratextos (§ 2.5.2.1), la estructura y los contenidos (§ 2.5.2.2), las instrucciones de uso (§ 2.5.2.3), las ediciones (§ 2.5.2.4) y la recepción (§ 2.5.2.5) de *El auxiliar del maestro catalán* de Salvador Genís.

El ejemplar que se ha consultado para el análisis de la *Segunda Parte* se encuentra disponible en el depósito de la Biblioteca Pública Episcopal de Barcelona, bajo la signatura 114913. Además, recientemente se ha incorporado en abierto en la plataforma Google Books.<sup>139</sup> Para el estudio de la *Primera Parte*, se ha empleado el ejemplar que se encuentra en la Biblioteca-Museo Víctor Balaguer, con la signatura SL 22913.

### 2.5.2.1 Paratextos

*El auxiliar del maestro catalán* cuenta con dos prólogos distintos, uno para cada volumen que conforma la obra. Se comenzará dando cuenta del prólogo de la primera edición en un solo tomo publicada en 1869, que a partir de la segunda edición (1873) se convierte en la *Segunda Parte*. Después de ello se presentará el primer prólogo de la *Primera Parte* (1872), publicado posteriormente.

---

<sup>139</sup> Se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://books.google.es/books?id=N652rD8iQRkC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false> [Fecha de consulta 05/01/2023].

### 2.5.2.1.1 Prólogo de la *Segunda Parte*

El prólogo que se inserta cuando se publica por primera vez *El auxiliar del maestro catalán* (1869) en un solo volumen se convierte, a partir de la siguiente edición (1873), en las palabras proemiales de la *Segunda Parte*. En él, Genís comienza dilucidando el panorama ante el que se encontraban los maestros que ejercían su profesión en las escuelas de Cataluña. Relata que estos se veían en la obligación de impartir todas sus clases en castellano, una lengua distinta a la que conocían los alumnos —el catalán, por ser su lengua materna y la que empleaban en su vida cotidiana— y de la que poseían conocimientos mínimos. Esto tenía unas consecuencias nefastas, ya que «la mayor parte de ellos aprenden tarde y mal el castellano» (Genís 1869: I). De hecho, admite que ello repercutía y ralentizaba el desarrollo y el aprendizaje de las demás materias del programa escolar porque «su ignorancia respecto de esta lengua nos obliga á emplear doble ó triple tiempo y trabajo para enseñarles cualquiera asignatura» (Genís 1869: I).

También da cuenta de otro problema que presenta un gran número de estudiantes, esto es, un dominio de la teoría de la gramática castellana, pero la incapacidad para comunicarse en esta lengua. La dicotomía entre *gramática* y *lenguaje* es una constante tanto en las obras escolares de Genís como en los artículos teóricos que difundió en la prensa (Gallardo 2021b) y, de hecho, se extendió entre el magisterio (García Folgado 2020: 78):

Pero al observar que alumnos muy aprovechados de las últimas secciones de Gramática, que escriben al dictado sin una falta de ortografía, que analizan gramatical y hasta lógicamente con bastante regularidad, que van, en fin, á dejar pronto la escuela primaria para emprender estudios mayores ó abandonarlos completamente, encuentran notables dificultades á cada paso cuando intentan explicar en castellano lo que saben, ó manifestar las ideas que en el idioma de su país conciben [...] (Genís 1869: II).

Seguidamente Genís cataloga en tres clases las principales dificultades que solían presentar los jóvenes catalanohablantes al emplear el castellano. Desde un punto de vista léxico, se fija en «el corto caudal de términos castellanos que los niños suelen poseer» (Genís 1869: II) y en «la diferente significación castellana que tiene muchas veces un mismo nombre ó verbo catalán» (Genís 1869: II). Tomando en consideración las construcciones del castellano, expresa que no menos obstáculos presentan «[...] las frases adverbiales, [...] los giros y modismos peculiarísimos [...] que tan poca analogía guardan con sus correspondencias castellanas» (Genís 1869: II). De hecho, estas tres observaciones, que proceden de la experiencia docente de Genís, constituyen el punto de partida de la obra y son tratadas en distintas secciones de *El auxiliar del maestro catalán*: las dificultades léxicas en el *Vocabulario catalán-castellano* y las gramaticales en las *Diferencias de sintaxis* y en los *Temas para traducir*.

Antes de presentar los procedimientos en los que se sustenta la obra, Genís alude a las prácticas más habituales de las que se servían los maestros catalanes para que los alumnos aprendieran el castellano. A este respecto, se nombran los ejercicios de traducción —como los presentes en la obra de Bordas (*vid.* § 2.2) y en la de Fonoll (*vid.* § 2.4)— que tenían como meta, por un lado, corregir los errores más frecuentes que solían cometer los catalanohablantes y, por otro lado, ampliar el acervo de voces castellanas conocidas. En opinión de Genís (1869: III), esto no era suficiente:

Porque no basta poner en manos de los niños un vocabulario catalan-castellano para que aprendan por sí mismos la correspondencia material de las voces catalanas; las palabras aprendidas de este modo hoy, se olvidan fácilmente mañana si una série de ejercicios prácticos al dictado no fija continuamente la atención del niño sobre aquellas voces, y la relación y enlace de las ideas por ellas representadas no ayuda á la memoria para recordarlas.

La fijación del autor por poner en práctica los conocimientos del castellano es evidente en este fragmento. Pocas líneas después, reitera: «por medio de él aprenden los niños á *traducir* el castellano á su lengua, pero nó á *hablarlo* ni á *escribirlo* bien, que es uno de los principales fines de la enseñanza en las escuelas de Cataluña» (Genís 1869: III). Así, Genís (1869: III) traslada este objetivo a *El auxiliar del maestro catalán*, al afirmar que «la obra que hoy damos á luz es, pues, la realización de nuestro pensamiento» y de la que confiesa no conocer antecedentes. Dicho énfasis en lo práctico no es innovador en el contexto europeo. Como apunta Sánchez Pérez (1992), a lo largo de la centuria decimonónica distintos pedagogos —especialmente de Alemania— propugnaron una renovación en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras y abogaron por los planteamientos utilitarios de los que se hace eco Genís, como el desarrollo de competencias activas, orales y escritas, del idioma que se está aprendiendo. Constituyen ejemplos de esta corriente Franz Ahn y Heinrich Ollendorff, sobre los que también se apoyaron Bordas (*vid.* § 2.2.2.4), Fonoll (*vid.* § 2.4) y Torelló (*vid.* § 2.6).

Genís (1869: IV) determina los destinatarios a los que se orienta este libro, esto es, a «niños algo impuestos en Gramática». Por último, se puntualizan algunos detalles sobre los contenidos. Por una parte, aclara el criterio seguido para la selección de voces en el *Vocabulario catalán-castellano* (*vid.* § 2.5.2.2.2):

el vocabulario no contiene ninguna de las palabras que, por lo muy usadas ó enteramente análogas á sus correspondientes castellana saben yá los niños [...] No hemos continuado en él mayor número de voces porque, á pesar de los límites en que lo hemos encerrado, contiene, además de muchísimas palabras de doble ó triple significacion, quizá todas las que pueda necesitar para expresarse en castellano un niño que deje la escuela primaria; pues si fuera de ella continúa sus estudios ó se consagra á cualquiera ocupacion literaria, ya cuidará por sí mismo de hacerse con un diccionario que aclare sus dudas sobre el particular (Genís 1869: IV).

Por otra parte, señala que, para no interferir la ortografía del castellano, no se adhiere a ningún sistema ortográfico concreto para el catalán: «hemos prescindido del rigorismo ortográfica en algunas palabras catalanas para evitar que los niños víen con la costumbre de ellas la ortografía castellana» (Genís 1869: IV). Como se expondrá en el § 2.5.2.4, esta fue una cuestión que Genís fue modificando a lo largo de las distintas ediciones de la obra y que plasmó en los prólogos sucesivos (*cfr.* Gallardo 2019a).

#### 2.5.2.1.2 Prólogo de la *Primera Parte*

La *Segunda Parte* (1869) de la obra se publicó con anterioridad a la *Primera Parte* (1872). Genís (1872: III) aprovechó el prólogo de la *Primera Parte* para aclarar que este desorden de fechas fue ajeno a sus manos: «causas ajenas á nuestra voluntad ocasionaron el extraño contrasentido de que tuviéramos que publicar la segunda parte de la obra, ó sea la destinada á la enseñanza *escrita* del lenguaje, antes que la primera».

La *Primera Parte* sigue los mismos preceptos metodológicos del otro volumen, dado que ambas partes estaban concebidas como una continuación. Su finalidad era la de proporcionar a los docentes una guía en la que se pudieran basar a la hora de enseñar el castellano y que fuera práctica, accesible, organizada y adaptada al contexto lingüístico de los aprendientes, «[para que] pudiera el Maestro iniciarles en el aprendizaje de la lengua castellana de una manera metódica y fácil» (Genís 1872: III). A pesar de que ambos volúmenes formen un continuo, los destinatarios son diferentes: mientras que la *Primera Parte* se dirige «á los párvulos de nuestras escuelas» (Genís 1872: III), hay que recordar que la *Segunda Parte* era preferible para pupilos que ya se habían formado mínimamente en gramática. Igualmente, las personas que debían manejar cada tomo varían, como patentiza el autor: «esta primera parte la destinamos al uso del Maestro ó al de los instructores [...] á diferencia de la segunda, que debe ponerse en manos de los mismos niños así que estén bastante adelantados en escritura» (Genís 1872: IV).

Genís también creía conveniente dar respuesta en el prólogo a las consultas que le habían hecho llegar los maestros que ya habían utilizado *El auxiliar del maestro catalán* en sus clases. Así, comunica cómo proceder eficazmente con la corrección de los ejercicios de traducción, ya que se trataba de una tarea que ocupaba un lapso extenso si el profesor lo llevaba a cabo de forma individual. Esto también pone de manifiesto el alto número de estudiantes que recibía clase en cada aula al mismo tiempo:

Y este nos parece lugar oportuno para contestar á la dificultad manifestada por algunos maestros que nos honraron desde el principio con la adopción de *El Auxiliar*, de que la correccion de los temas es tarea larga y que absorbe mucho tiempo. Prescindiendo de que sin tiempo y trabajo nada se consigue en ninguna enseñanza, y ménos todavía en la difícil y penosa del lenguaje, cualquiera que sea el procedimiento empleado para darla; debemos decir que la correccion de los temas traducido la hacemos nosotros *por secciones* y nó individualmente, pues al tiempo que un sólo niño lee en alta voz el tema, van corrigiendo todos conforme á nuestras indicaciones. De este modo, por numerosas que sean las secciones de lenguaje escrito que haya en una escuela se atiende en poco tiempo á todas, máxime si la clase de esta materia es tan frecuente como conviene para obtener resultados rápidos rápidos y sólidos así en lenguaje como en ortografía, que ámbas cosas se consiguen con los ejercicios de *El Auxiliar* (Genís 1872: IV).

Para finalizar, Genís se muestra tajante ante el requerimiento legislativo del empleo del castellano en las escuelas de Cataluña. El autor cree haber contribuido a afinar un método que facilitaba que los estudiantes catalanes adquirieran destrezas activas, orales y escritas, para poder comunicarse en este idioma, logrando así comprender las demás materias:

*Principio quieren las cosas*, dice el adagio; y, con mano torpe ó certera, alguien habia de arrojar la primera piedra al absurdo y antipedagógico sistema seguido hasta hace poco en las escuelas de Cataluña, por el que se pretendía enseñar en castellano todas las asignaturas, olvidándose (¡parece mentira!) de lo primero, que es la lengua (Genís 1872: V).

### 2.5.2.2 Estructura y contenidos

Como se pone de relieve en los prólogos de ambas partes de *El auxiliar del maestro catalán*, los destinatarios y los objetivos de la obra diferían entre ambos volúmenes: mientras que la *Primera Parte*, para los maestros, estaba concebida para párvulos sin previo conocimiento del castellano y se focalizaba en enseñar a hablar dicha lengua, la *Segunda Parte* suponía cierto grado de manejo en el idioma, ya que debía ser empleada por los estudiantes e incidía en aspectos escritos. Se compendian estos atributos en la tabla siguiente:

	PRIMERA PARTE	SEGUNDA PARTE
<b>Destinatarios</b>	Párvulos sin conocimiento del castellano	Alumnos con un conocimiento del castellano
<b>Usuarios</b>	Maestros	Estudiantes
<b>Plano lingüístico</b>	Oral	Escrito

Tabla 23. Destinatarios, usuarios y planos lingüísticos que se conciben para los volúmenes de *El auxiliar del maestro catalán*

A raíz de estas circunstancias, la organización de ambos libros es distinta. Seguidamente se examinará la estructura y los contenidos que Genís seleccionó en la *Primera Parte* (*vid.* § 2.5.2.2.1) y en la *Segunda Parte* (*vid.* § 2.5.2.2.2).



### 2.5.2.2.1 Primera Parte

La *Primera Parte* de *El auxiliar del maestro catalán* se divide en 115 lecciones breves que están compuestas por tres secciones: un *Diccionario*, una *Conjugación* y un *Tema*. Esta disposición recuerda al *Método práctico* de Odón Fonoll<sup>140</sup> (*vid.* § 2.4.2.2), pero en origen procede de los métodos de cariz práctico impulsados por los alemanes Ahn y Ollendorff (Sánchez Pérez 1992: 208-218). Esta organización atiende a las particularidades de los destinatarios potenciales de la obra; como ya se establece en el prólogo de este volumen, «los párvulos de nuestras escuelas» (Genís 1872: III) —es decir, de Cataluña—, cuyos conocimientos del castellano eran mínimos.

La tarea de enseñar esta lengua debía partir desde cero, por lo que Genís (1872: III) decide proceder, en sus propias palabras, «de una manera metódica y fácil», sopesando el lugar y el orden en lo que respecta a la selección e introducción de los distintos contenidos lingüísticos y tomando en consideración los conocimientos de la lengua materna de los alumnos. En esta elección se advierte la línea metodológica por la que apuesta Genís, sostenida en el aprendizaje lingüístico práctico en aras de la comunicación, fomentando las habilidades productivas, como lo son hablar y escribir. Por tanto, la división tripartita de todas lecciones obedece a los contenidos lingüísticos que el autor creía indispensables en este nivel educativo y el modo de ponerlos en práctica. De esta forma, el dominio teórico de la gramática quedaba relegado por el momento a un segundo plano.

En el *Diccionario* predominan las muestras del componente léxico de la lengua castellana, organizadas en campos semánticos concretos y cercanos al entorno de los estudiantes, para facilitar su comprensión y asimilación (*vid.* tabla 24). Hay que señalar que en algunas lecciones de este apartado también se aprovecha para hacer referencia a elementos gramaticales, como los pronombres personales, las preposiciones o los adverbios (*vid.* tabla 24), útiles para construir oraciones sencillas. En todos los casos se utiliza el sistema de columna doble para presentar las voces: en la primera se introduce la palabra catalana y en la segunda su correspondiente en castellano. En cierto modo, esta parte de las unidades recuerda a la tradición lexicográfica de las nomenclaturas (Ayala 1992a, 1992b; García Aranda 2006, 2008; Alvar 2013a), pero, en este caso, los ámbitos designativos se esparcen a lo largo de cada lección. De hecho, Alvar (2013a: 691) alude a esta tendencia como propia de obras escolares del siglo XIX: «así, en los nuevos

---

<sup>140</sup> Como indican Solà y Marcet (1982: 21) y Solà (1984), esta estructura también se encontraba en consonancia con otros materiales didácticos publicados en Cataluña con la misma finalidad, como se expondrá en Torelló (§ 2.6.2.2), Brosa (§ 2.7.2.2) o Trauque (§ 2.8.2.2).

manuales, el vocabulario se va mostrando a lo largo de distintos capítulos de los tratados, con lo que se desdibuja el concepto de nomenclatura».

CONTENIDO LÉXICO	CONTENIDO GRAMATICAL EXPLÍCITO
Dios y el mundo	Pronombres personales
Personas y grados de parentesco	Pronombres indeterminados
Nombres más comunes de personas	Pronombres demostrativos
Días de la semana	Adjetivos numerales
Comestibles y bebidas	Preposiciones
El alma y el cuerpo	Pronombres relativos
Animales cuadrúpedos	Adverbios de tiempo
Prendas de vestir y calzar	Adverbios de lugar
El Maestro y la escuela	Adverbios de cantidad
La habitación y sus partes	Adverbios de modo, de afirmación, de negación y de duda
Muebles de un cuarto	
Servicio de mesa y viandas	
Accidentes y enfermedades comunes	
Voces y gritos de animales	
Muebles y enseres de la cocina	
Insectos	
Reptiles	
Fieras	
Aves y pájaros	
Peces más comunes	
Cosas particulares de los animales	
Meses y estaciones del año	
Metales, minerales y otras materias comunes	
Objetos de juego y de trabajo	
Granos y semillas	
Oficios, profesiones y dignidades	
Árboles	
Arbustos y otras plantas	
Plantas aromáticas	
Flores	
Algunos fenómenos físicos y morales	

Tabla 24. Contenido léxico y gramatical que se encuentra en el *Diccionario* de las lecciones de *El auxiliar del maestro catalán*

Se proporciona a continuación una muestra de esta sección en la lección XXXVIII, una de las que se centra en las partes del cuerpo humano. Como se aprecia, se distinguen las dos columnas en las que se encuentra el léxico: en la izquierda se da a conocer la voz catalana, precedida del artículo correspondiente, y en la derecha se enseña la equivalencia castellana. En ocasiones se introducen infinitivos en cursiva, también traducidos al final de esta lista:

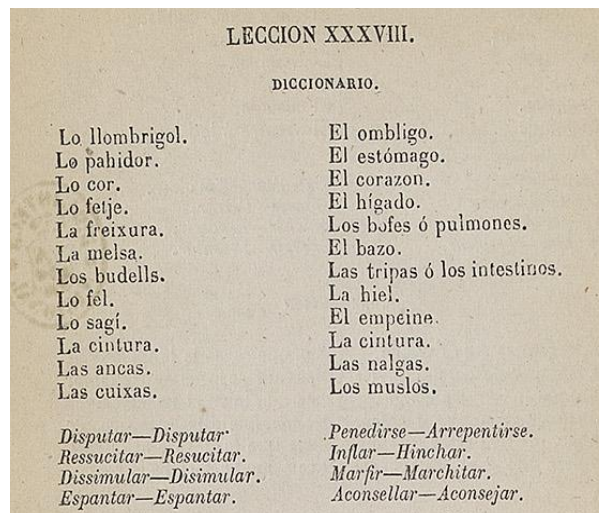


Figura 37. Muestra del *Diccionario* de la lección XXXVIII (1872: 52)

En el apartado de *Conjugación*, que no se introduce hasta el noveno tema —tras haber familiarizado a los alumnos con el léxico básico con el que se pueden construir oraciones—, se exponen los distintos paradigmas de los tiempos verbales en español. La exposición de los tiempos verbales sigue el esquema de doble columna seguido en el *Diccionario*: a la derecha figura el paradigma en catalán y a la izquierda, en castellano. En esta sección se patentiza un principio de progresión, dado que la complejidad de los tiempos va en aumento según van pasando las unidades, como se recoge en la tabla 25.

TIEMPO VERBAL	LECCIÓN
Infinitivo	I-IX *Se recogen infinitivos en el <i>Diccionario</i> , pero como elementos léxicos, por su significado.
Presente de indicativo	IX, X, XIV, XV, XVI, XVII, XXVI
Pretérito perfecto compuesto	X
Imperfecto	XV, XVI, XVII, XVIII, XX, XXIV
Futuro	XXI, XXIII, XXVI
Condicional	XXIII, XXIX
Pretérito perfecto de subjuntivo	XXX
Pretérito imperfecto de subjuntivo	XXXI

Tabla 25. Tiempos verbales tratados en la *Conjugación*

En la presentación de los distintos tiempos verbales Genís no distingue entre los verbos regulares y los irregulares; es decir, los presenta de forma simultánea y, por tanto, no los reserva para cuando ya se dominan todas las conjugaciones de los verbos regulares. Esto obedece, según el autor, a una decisión consciente. Al respecto, se inserta al final de la obra una *Advertencia* donde Genís comunica los criterios que ha seguido para el tratamiento de los verbos irregulares:

Creemos haber presentado la conjugación de los verbos irregulares, en todos los tiempos y personas que lo son, de la manera más metódica para que los niños puedan aprenderlos con el menor trabajo posible. Obsérvese que los hemos ido siguiendo en sus analogías ortológicas, agrupándolos según ellas y procediendo siempre de lo fácil á lo difícil. La práctica nos ha hecho conocer que, mediante este método, no hay inconveniente en empezar la conjugación de algunos de ellos desde las primeras lecciones, y así lo hemos verificado en esta obra. Nadie que haya hecho la prueba dudará de que los niños, por pequeñitos que sean, se avienen más fácilmente con las correspondencias de *vaig, som, estich, tanca, dormen, tornas*, etc., á pesar de ser irregulares, que con las de las primeras y segundas personas del plural del presente y pretérito imperfecto de indicativo de cualquier verbo regular, pues es evidente que la traducción de *cantém, llegim, perdoneu, treballau; cantábam, llegíam, perdonábau, treballábau*, ofrece para ellos mayor dificultad que las irregularidades expresadas (Genís 1872: 152).

Tomando como modelo los contenidos de la lección XXXVIII, ya ejemplificada para el *Diccionario*, se muestra la organización de esta sección:

CONJUGACION.	
Penso que es lo llombrígol.	Pienso que es el ombligo.
Pensas que parla del pahidor.	Piensas que habla del estómago.
Pensa si 'm tocarás lo cor.	Piensa si me tocarás el corazón.
Pensém que pateix del fetje.	Pensamos que padece del hígado.
Penséu que pert la freixura.	Pensais que pierde los hofes.
Pensan que vol dir la melsa.	Piensen que quiere decir el bazo.

Figura 38. Muestra de la *Conjugación* de la lección XXXVIII (Genís 1872: 52)

Compárese el incremento de dificultad de este apartado, tomando en cuenta una lección anterior, en la que el tiempo verbal se inserta únicamente el pronombre personal seguido del tiempo verbal que es objeto de aprendizaje:

CONJUGACION.	
Jo hech.	Yo bebo.
Tu beus.	Tú bebes.
Ell beu.	Él bebe.
Nosaltres bebem.	Nosotros bebemos.
Vosaltres beheu.	Vosotros bebeis.
Ells beuhen.	Ellos beben.

Figura 39. Muestra de la *Conjugación* en la lección XV (Genís 1872: 24)

La última parte de cada unidad son los *Temas*, que comprenden una actividad de traducción de sintagmas y oraciones —una vez más, según se avanza en la obra, se incrementa la dificultad y la longitud de las frases— y tienen por objeto ejercitar las palabras aprendidas en el *Diccionario* y los tiempos verbales estudiados en la *Conjugación*. Por tanto, constituía la parte práctica de las clases, en la que el alumno debía demostrar su habilidad productiva en la lengua meta, el castellano. Se reproduce a continuación el apartado *Tema* de la lección XXXVIII:

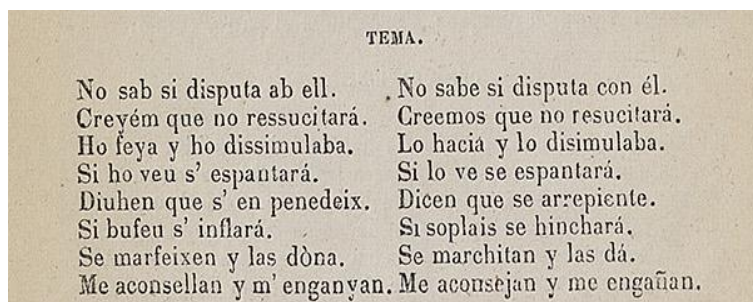


Figura 40. Muestra de los *Temas* de la lección XXXVIII (Genís 1872: 52)

En definitiva, la combinación en cada unidad del *Diccionario*, de la *Conjugación* y del *Tema* proporcionaba a los aprendientes unos contenidos léxicos y gramaticales que, puestos en práctica en las aulas, deberían permitirles desarrollar una competencia activa en castellano. Por esta razón, tanto la organización de las lecciones, como las secciones que se insertaron y los contenidos seleccionados iban encaminados a estimular y promover una habilidad comunicativa en castellano, como paso previo al estudio de la gramática de esta lengua.

#### 2.5.2.2.2 Segunda Parte

La *Segunda Parte* se dedica a «niños algo impuestos en Gramática» (Genís 1869: IV) y se focaliza en la lengua escrita. En ella se encuentran tres bloques de contenidos: unas *Diferencias de sintáxis entre el catalan y el castellano* (págs. 1-40), unos *Temas de traducción* (págs. 41-94) y un *Vocabulario catalán-castellano* (70 págs.; no sigue la numeración anterior). Los contenidos que se abarcan en estas secciones coinciden con las dificultades que Genís, amparado en su experiencia docente, consideraba que eran más frecuentes en el perfil lingüístico de los escolares catalanes y que expone en el prólogo: «el corto caudal de términos castellanos que los niños suelen poseer» (Genís 1869: II), «la diferente significacion castellana que tiene muchas veces un mismo nombre ó verbo catalan» (Genís 1869: II) y «las frases adverbiales, [...] los giros y modismos peculiarísimos [...] que tan poca analogía guardan con sus correspondencias castellanas» (Genís 1869: II). Por tanto, estas complejidades son el punto de partida que toma Genís al diseñar los tres bloques axiales del segundo volumen de *El auxiliar del maestro catalán*.

El primer apartado del que se compone la *Segunda Parte* son las *Diferencias de sintáxis entre el catalan y el castellano* (págs. 1-40), que comprenden un total de 80 reglas. Estas dan cuenta de aquellos aspectos de los artículos, de los adjetivos, de los pronombres, de los verbos, de las preposiciones, de los adverbios y de las interjecciones que varían entre ambas lenguas, a saber: entre el catalán y el castellano. Cada una de las divergencias está numerada y a este número corresponde una

pregunta a pie de página que sirve como guía para tener una referencia sobre el contenido que trata. Por tanto, esta exposición se asemeja al método de preguntas y respuestas, también llamado erotemático,<sup>141</sup> y se encamina a la asimilación de nociones teóricas que se ponen en práctica en secciones posteriores. En general, se suele partir de un rasgo lingüístico propio del catalán que no admite la traducción literal en castellano y se expone cómo debería expresarse lo mismo en esta lengua, como ocurre en este ejemplo:

39. Al traducir las expresiones catalanas *al dematí, á la tarda, al vespre, á la nit*, debe cambiarse la preposición *á* en *por*. Por lo tanto: *vina AL dematí, va arribar AL vespre, comensará Á la tarda, acabaré Á la nit*; se dirá en castellano: *ven POR la mañana, llegó POR la noche, empezará POR la tarde, acabará POR la noche* (Genís 1869: 34).

En cambio, en algunas ocasiones se especifica que no hay ninguna correspondencia castellana y, por tanto, no debe traducirse:

1. Hay en catalán cuatro palabras que no pueden traducirse al castellano, y cuya correspondencia tampoco es necesaria para hablar y escribir en esta lengua. Estas cuatro palabras son: *en, ne, hi* y *pas*. Así cuando decimos: *EN Pere ha vingut; jo EN tinc dos; no vull ferNE més; ja HI vaig; no vingéu PAS*; debemos prescindir de aquellas partículas al traducir, diciendo: *Pedro ha venido; yo tengo dos; no quiero hacer más; ya voy; no vengáis* (Genís 1869: 1).

En otros casos, Genís incluso llega a dar consejos y trucos sobre algún fenómeno lingüístico concreto, como el empleo del subjuntivo:

34. Para saber usar débidamente el presente de subjuntivo castellano hay que observar que los verbos catalanes cuando están en presente de subjuntivo tienen una *i* breve en la última sílaba de todas las personas, *ménos en la primera y segunda del plural*. Así decimos: *cuant jo VINGUí; per més que tu la ESTIMÉS; dígasli que ho PRENGUí; méntres ells ho VULGUíN*, etc.; dejando oír siempre al hablar esta *i* breve. Por lo tanto cuando en una frase catalana cualquiera haya un verbo que tenga en su última sílaba la *i* breve, hay seguridad de que aquel verbo se halla en presente de subjuntivo, y debe ponerse en el mismo tiempo al traducir. Los ejemplos citados dirán, pues, en castellano: *cuando yo VENGA; por más que tú la ESTIMES ó QUIERAS; dile que lo TOME; mientras ellos lo QUIERAN*. Si el verbo catalán se halla en la primera ó segunda persona del plural y no se conoce claramente si está en presente de subjuntivo por faltar la *i* breve á la última sílaba, se descubrirá fácilmente por el sentido, conjugándolo con la palabra *cuant* desde la primera persona del singular hasta aquella que motiva la duda. Sea, por ejemplo, la palabra *tinguéu* la que no sabemos bien si está en el tiempo mencionado. Diremos: *cuant jo tingui, cuant tu tinguis, cuant ell tingui, cuant nosaltres tinguéu, cuant vosaltres TINGUEU*; y al ver que por el sentido corresponde á este tiempo, la pondremos en el mismo en castellano, diciendo *tengamos* (Genís 1869: 20-21).

Se ha comentado que cada una de las diferencias de construcción entre ambas lenguas está numerada. Este número se recupera en la sección siguiente, llamada *Temas de traducción sobre diferencias de sintáxis* (págs. 41-94), concebida como una serie de ejercicios para poner en práctica

---

<sup>141</sup> Vid. nota 78.

los elementos lingüísticos que se han expuesto de forma teórica en el apartado anterior. Por tanto, se incluyen 80 textos en catalán que debían ser traducidos al castellano. Como ejemplo, para la regla 34 que se acaba de exponer sobre el subjuntivo en castellano, se ofrece el siguiente texto que debía expresarse en castellano:

34. Dígasli que puji. – Aixís que arribi fesme'l venir. – Tant com no tingui gana, mal senyal. – Encara que ho cogui bé no n tastaré. – Aquell que jo fereixi ab aquesta arma, morirá. – No's creguin que m'espantin, nó – Cuant torném ja t'avisaré. – Venin cuant volguen. – No hi fa res que ho sápigán – ¿Qué tens por que no hi cápiga? – ¡Sembla impossible que vosaltres ho sapiguéu! – Poseun'hi tants com n'hi capigan. – Lo día que hi sapiguém ja t'ho dirém. – Que menjin lo que tinguin – Que llegeixi las cartas y ho veurá. – Digueuli que fugi, que'l buscan. – No crech qu'ell ho senti més que jo. – Díguilshi que se assentin en aquestas cadiras. – ¡Que fassin lo que vulguia! (Genís 1869: 48).

Tras estas prácticas se presentan unos *Temas sobre verbos*, unos *Temas sobre nombres* y unos *Temas sobre frases adverbiales, modismos é interjecciones*, que comprenden 60, 30 y 36 textos respectivamente. Si bien se plantea de nuevo la traducción de distintas frases y textos breves, estos se orientan al apartado que se encuentra a continuación, esto es, el *Vocabulario catalán-castellano*.

Así, en los *Temas sobre verbos* se encuentran oraciones en catalán que incluyen verbos polisémicos en esta lengua y que tienen equivalencias distintas en castellano. Conviene recordar que en el prólogo de este volumen Genís había establecido como una de las principales dificultades de los catalanohablantes «la diferente significacion castellana que tiene muchas veces un mismo nombre ó verbo catalan» (Genís 1869: II), por lo que se observa una voluntad por incidir en aquellos que entrañaban alguna complicación. A modo de ejemplo, se aprecian en este extracto siete oraciones con el verbo catalán *girar*:

30. [...] Cuant haurás girat lo cantó veurás la casa que demanas. – Si sents que't cridan no't giris may. – Cuant acabis la plana gira full. – Si remenas la taula girarás aquesta ampolla. – Lo plat se m'ha girat y som vessat la sopa. – Gira la finestra que'l sòl no entrarà. – ¡S'ha girat un vent més fret! (Genís 1869: 67).

En el *Vocabulario catalán-castellano* se incluyen los cinco sentidos que puede tener el verbo *girar* en catalán y sus correspondencias. Se esperaba, por tanto, que para llevar a cabo la traducción anterior se recurriera a esta sección léxica:

Girar.	Volver, doblar.
Girar (una ampolla, vas, etc.)	Tirar, volcar.
Girar ó ajustar (una porta, etc.)	Entornar.
Girarse.	Volverse
Girarse (vent.)	Levantarse

(Genís 1869: 14).

Los *Temas sobre nombres* están pensados para repasar los sustantivos y adjetivos del *Vocabulario catalán-castellano*. Una vez más, Genís (1869: II) había dejado claro en el proemio «el corto caudal de términos castellanos que los niños suelen poseer». Así, el autor deseaba ampliar el número de voces castellanas conocidas por los estudiantes a través de las actividades de traducción que se plantean en esta sección. Cada uno de los textos se ocupa de los sustantivos de una letra del alfabeto concreta. Por ejemplo, el tema 30 incluye gran parte de las voces recogidas en la letra *x* del *Vocabulario*:

30. Li va quedar una xarragastada en la galta. – Som trencat una xicra de porcellana. – ¿Me vóls fer un xiulet de canya? – Escolta quins xiulets se senten. – ¿Qué pórtas lo bras en xarpa? – Lo xarrach se fá massa malbé ab aquesta fusta. – ¡Quin xuy tan manyach! – T’agradan las xindrias? – Som deixat la xeringa al peu del xiprer (Genís 1869: 34).

Xafagó (del temps.)	Bochorno.
Xarop ó aixarop.	Jarabe.
Xarpa (pèls brassos espatllats.)	Cabestrillo.
Xarrach (de serrar.)	Serrucho.
Xarragastada.	Cicatriz.
Xay.	Cordero.
Xarigot.	Suero.
Xeringa.	Jeringa.
Xicra.	Jícara.
Xindria.	Sandía.
Xiprer.	Ciprés.
Xiulet (per xiular.)	Silbato, silbo.
Xiulet (que’s fá.)	Silbido.
Xurriaca.	Zurriago.

(Genís 1869: 55).

En la línea de los nombres, cada uno de los *Temas sobre frases adverbiales, modismos é interjecciones* también se centra en una letra del abecedario. En este caso, por los que empiezan con la letra *n*:

24. ¡Ni may que vinguis! – ¡Ni may que n’estiguém de malalts! – Encara que no li escriguis no hi fá res. – ¡Aixó no hi fá res! – No se m’en dòna pas res que tanquis la porta. – ¿Qué se te’n dòna á tu? – Diu que no se’ls en hi va pas dar res. – ¿Ne volen comprar? = No pas per ara. – Digalshi que pas per ara. – No tinch pas gaire gana avuy. – ¿Tens diners? = No pas gaires – ¿Ha vingut ningú? – No hi há ningú. – ¿No fá que vindrás á la fira? – ¿No fá que ja ho voldrá’l pare? – Fesho fèr per un altre, qu’ell no fá res de bó. – Avuy no faig res de bó d’aixó. – Me sembla que no fará res de bó (Genís 1869: 91).

¡Ni may! (que vinguis, que ho fasis, etc.)	Así nunca, jamás.
Ningú.	Nadie.
¿No fá?	¿Verdad?
No hi fá res.	No le hace, no importa.
No pas gaire.	No mucho.
No pas per ara.	Por ahora no.

(Genís 1869: 61).



Según Genís (1869: II), estos elementos lingüísticos constituían el «principal escollo» para los niños catalanes, como plasma en el prólogo: «las frases adverbiales, en los giros y modismos peculiarísimos de que tan rica es nuestra lengua nativa y que tan poca analogía guardan con sus correspondencias castellanas» y cuyo conocimiento pretendía fomentar a través de estas prácticas. Mediante esta sección buscaba que los alumnos no memorizaran las reglas o las listas de léxico contenidas en el *Vocabulario catalan-castellano*, sino que las frases y los textos que debían traducir estaban orientados a ejercitar los contenidos gramaticales y léxicos de la *Segunda Parte*, especialmente aquellas dificultades que complicaban el manejo de la lengua castellana debido a las diferencias entre los dos sistemas lingüísticos con los que estaban en contacto los alumnos: su lengua materna, el catalán, y la lengua que debían aprender en la escuela, el castellano.

El último bloque de la *Segunda Parte* es el *Vocabulario catalan-castellano*, compuesto por listas de léxico catalán con sus correspondencias castellanas. En la siguiente edición (1873), Genís (1873: VI) afirma que esta sección puede llegar a suplir las funciones de un diccionario para los estudiantes que no pueden costearse uno:

[...] por nuestro deseo de que la juventud que recibe la primera enseñanza en Cataluña tenga en él una abundante recopilación de las palabras que necesita para hablar y escribir la lengua de Castilla, sin necesidad de comprar un diccionario, de coste superior casi siempre á los escasos medios de los hijos del pueblo, que es para quienes principalmente nos desvelamos.

Esta observación también es repetida por Costa (*vid.* § 2.1.2.1) para con su nomenclatura, cuando afirmaba en 1829: «Á algunos tal vez les parecerá una peregrina intervención, el haber puesto una recopilacion de nombres que se hallan con mas estension en los diccionarios. Verdad es, que en ellos están mas estendidos, pero tambien lo es, que no todos tienen caudal para comprarlos» (Costa 1829: 306). Al lado de los estudiantes y las familias que no poseían suficiente dinero, algunas familias pudientes tampoco los adquirirían, aunque por otros motivos que Benso (1997: 92) dilucida: «se acusa la falta de colaboración de las familias —aun de las más acomodadas según fuentes oficiales— que despreciando la acción de la escuela y cuestionando la funcionalidad de los aprendizajes escolares, “por una mezquina economía se niegan a comprar a sus hijos los libros necesarios para estudiar”».

Desde un punto de vista macroestructural, el *Vocabulario* comprende 2167 voces organizadas en tres grandes secciones: *Verbos* (813 lemas), *Nombres* (1123 lemas) —que incluye sustantivos y adjetivos, puesto que obra es anterior a la reforma de la *GRAE* 1870, en la que estas dos clases de palabras pasaron a diferenciarse— y *Frases adverbiales, modismos é interjecciones* (231 lemas). Esta presentación no responde a criterios nocionales, como ocurría en la tradición de las

nomenclaturas, sino que se agrupa según la categoría gramatical de las voces y en orden alfabético, como fue habitual en el siglo XIX.<sup>142</sup> Además, hay que recordar que Genís avisa en el prólogo de que prescinde de voces «muy usadas ó enteramente análogas á sus correspondientes castellanas» (Genís 1869: IV), inscribiéndose así el *Vocabulario* en la línea de la lexicografía diferencial.

Desde un punto de vista microestructural, la disposición es a doble columna: en la primera se presenta el lema catalán y en la segunda la equivalencia castellana, como también sucedía en el *Diccionario* y en la *Conjugación* de la *Primera Parte*. La estructura de cada artículo es sencilla, dado que no se presentan definiciones, marcas ni abreviaturas, como puede observarse a continuación:

Nata.	N.
Nata (de llet.)	Bofeton.
Nau ó barco.	Nata, crema.
Nebot.	Nave.
Negror.	Sobrino.
Nespras.	Oscuridad.
Neulas.	Nísperos.
Nodrís.	Barquillos.
Noguer.	Lechon.
Nom (de casa.)	Nogal.
Nom (de font.)	Apellido.
Nora.	Nombre de pila.
Nóu (de noguer).	Nuera.
Nova, ó cedassería.	Nuez.
Novell, a.	Chisme.
Núvol.	Del año, reciente.
	Nube.

(Genís 1869: 44).

Únicamente se recurre a los paréntesis para aclarar de forma breve los distintos sentidos que puede tener una misma palabra, como en el caso de *nom* ('nombre'), que podía referirse tanto a 'nombre de pila' como a 'apellido'. Por ejemplo, como se ha mostrado en Gallardo (2021a), en el caso de los verbos era frecuente indicar las distintas acepciones mediante este procedimiento:

Embolicar (colcom per portarho ó guardarho.)	Envolver.
Embolicar (ó enredar.)	Enredar enmarañar.
Embolicarse (ó taparse.)	Envolverse.
Embolicarse (explicant colcom.)	Confundirse, aturullarse.
Embolicarse (ó ficarse en els assumptos.)	Meterse.

(Genís 1869: 8).

<sup>142</sup> A este respecto, Alvar (2013a: 691) afirma: «A finales del siglo XIX, con el desarrollo de los métodos de enseñanza de lenguas y la aparición de abundantes materiales para su aprendizaje, el recurso a las nomenclaturas va perdiendo fuerza, por más que en el siglo XX todavía se edite alguna. Así, en los nuevos manuales, el vocabulario se va mostrando a lo largo de los distintos capítulos de los tratados, con lo que se desdibuja el concepto de nomenclatura, a lo que ayuda que esas mismas obritas incluyan, al final, un vocabulario alfabético».

Este *Vocabulario* se completa con cuatro secciones más de temática miscelánea: *Saludos y frases usadas al entregar algo*, *Palabras que se pronuncian de igual ó muy semejante manera en ámbas lenguas, y que sin embargo tienen muy diferente significado en cada una de ella*, *Nombres que en catalan son masculinos y en castellano femeninos*, *Nombres que en catalan son femeninos y en castellano masculinos*. Como se desprende de sus títulos, se encaminaban a auxiliar en las dificultades que podían presentar los estudiantes catalanes.

### 2.5.2.3 Instrucciones de uso

Los destinatarios y el uso que debía hacerse de ambas partes de *El auxiliar del maestro catalán* quedan delimitados en los prólogos: por un lado, se establece el empleo de la *Primera Parte* por los docentes, sobre la que debían enfocar las clases en enseñar a hablar el castellano a los alumnos; por otro lado, la *Segunda Parte* debía ser adquirida por los alumnos y se ocupaba de la lengua escrita. Salvador Genís introduce en los dos volúmenes observaciones y comentarios tanto en los prólogos como en notas a pie de página con la finalidad de guiar y aconsejar sobre las posibles dificultades que pudiera conllevar el uso del manual en las aulas. En este sentido, hay que advertir que según van apareciendo las nuevas ediciones las orientaciones se amplían y se van concretando, fruto tanto de la propia experiencia docente de Genís en las aulas como del juicio que distintos maestros le hacían llegar porque habían aplicado esta obra a sus clases.

Poco se dice sobre los procedimientos que debían seguirse para el uso de la *Primera Parte* en el aula —a diferencia de Odón Fonoll, quien detallaba todas las repeticiones, el orden y el repaso que se debía seguir (*vid.* § 2.4.2.3)—. En las ediciones de 1916 y 1925 se incluye un apéndice al final de la obra que recoge un *Procedimiento de buenos resultados para enseñar a los niños catalanes la conjugación de todos los verbos castellanos, y más especialmente de los irregulares*, basado en combinar los ejercicios orales con la redacción diaria en una libreta a partir de una frase propuesta por el maestro (1916: 248). Esta actividad pretendía que los estudiantes conjugaran verbos sin que fueran conscientes de ello, como relata el autor:

[...] a esa edad (7 u 8 años) no importa que ignoren el nombre y hasta la existencia de tales verbos *irregulares*. Lo esencial y conducente es que los aprendan como han aprendido, sin saber que existiesen, las irregularidades de los verbos catalanes: *con la práctica* (Genís 1916: 248).

Siguiendo la división establecida por Genís, queda claro que este tomo se centraba en la enseñanza oral del castellano, para que los pupilos aprendieran a comunicarse. En el prólogo de

la primera edición de la *Primera Parte* (1872), Genís aconseja cómo proceder con la corrección de los *Temas*, esto es, de los ejercicios de traducción que servían para poner en práctica el léxico y el tiempo verbal aprendido en cada lección. A este respecto, recomienda que, debido a la elevada ratio de alumnos por clase, se corrigieran de forma simultánea:

Y este nos parece lugar oportuno para contestar á la dificultad manifestada por algunos maestros que nos honraron desde el principio con la adopción de *El Auxiliar*, de que la correccion de los temas es tarea larga y que absorbe mucho tiempo. Prescindiendo de que sin tiempo y trabajo nada se consigue en ninguna enseñanza, y ménos todavía en la difícil y penosa del lenguaje, cualquiera que sea el procedimiento empleado para darla; debemos decir que la correccion de los temas traducido la hacemos nosotros *por secciones* y nó individualmente, pues al tiempo que un sólo niño lee en alta voz el tema, van corrigiendo todos conforme á nuestras indicaciones. De este modo, por numerosas que sean las secciones de lenguaje escrito que haya en una escuela se atiende en poco tiempo á todas, máxime si la clase de esta materia es tan frecuente como conviene para obtener resultados rápidos rápidos y sólidos así en lenguaje como en ortografía, que ámbas cosas se consiguen con los ejercicios de *El Auxiliar* (Genís 1872: IV).

Además, en el cuerpo de la obra, se hallan notas a pie de página con sugerencias para los maestros: «No creemos conveniente hacer uso todavía del verbo *estar*, por más que esta frase y alguna otra que sigue lo prefieran en castellano á *ser*» (Genís 1872: 10), «En las comarcas de Cataluña donde se usen sin articulo los posesivos *mon, ton, son, ma, ta, sa*, con sus variantes numéricas, puede el Maestro sustituirlos por los que nosotros empleamos» (Genís 1872: 14), «Pónganse ejemplos aclaratorios como estos: tráurer la llengua, tráurer aigua del pou; tráurerse la gorra, tráurerse las mitxas» (Genís 1872: 30), «No distinguiéndose el *per* del *pera* en el lenguaje hablado catalan continuamos sólo el *per*, esperando que el Maestro hará distinguir oportunamente á los niños los casos en que deba traducirse *por* ó *para*» (Genís 1872: 58) o:

Siendo este tiempo de los más difíciles de traducir para los niños por tener que reducir á una sola palabra castellano las dos de que se compone en catalan, importa mucho hacerles, durante la conjugacion del mismo, repetidas preguntas directas é inversas en esta forma: *¿cóm se diu en castellá VAIG CANTAR?—¿qué significa VOSOTROS ESTUDIASTEIS?*— Y así en las demás personas de cada verbo (Genís 1872: 72).

La *Segunda parte*, especializada en la lengua escrita, tiene como núcleo central los ejercicios de traducción. Para completar esta actividad se debía atender a las *Diferencias de sintaxis* y el *Vocabulario catalán-castellano*. En este sentido, Genís (1873: 70) vinculó cada texto con una regla de las *Diferencias de sintaxis*, para hacer conocedores a los estudiantes de dónde podían consultar en caso de que tuvieran dudas: «Los presentes temas corresponden por orden numérico á las reglas hasta aquí establecidas para la buena traducción castellana. Así es que los niños deberán consultar la regla del número correspondiente cuando tengan alguna dificultad en la traducción de cualquier tema».

A pesar de que este volumen se destina a los estudiantes, se encuentran orientaciones dirigidas a los maestros, como sucede en la *Primera Parte*: «Hágase notar al discípulo (*sic*) la diferente significación de *sentarse Á a mesa* y *sentarse EN la mesa*, frases que corresponden exactamente à las catalanas *sentarse á taula* y *sentarse á LA taula*, bien distintas tambien por cierto en significado» (Genís 1873: 5), «Cuando los niños hayan traducido cual corresponde este fragmento, adviértaseles que es un adagio de nuestra tierra, cuya correspondencia castellana, por lo que toca al sabio pensamiento que en cierra, es: «la vista del amo engorda al caballo» ó bien, «obreros á no ver, dineros á perder.» (Véanse los *Refranes* que van al fin del libro.)» (Genís 1873: 76), «Para la acertada traduccion de estos diálogos convendrá consultar á veces la *Clave* que acompaña á esta obra» (Genís 1873: 167).

#### 2.5.2.4 Ediciones

*El auxiliar del maestro catalán* es la obra escolar entre las que se analizan que recibió un mayor número de ediciones, un total de quince (*vid.* tablas 26-28), debido a que se iban agotando y modificando por parte del autor. A modo de ejemplo, se reproduce un aviso de 1877 en la prensa gerundense que da cuenta de la falta de ejemplares:

Nuestro amigo D. S. Genís, autor del excelente libro de primera enseñanza titulado *El Auxiliar del Maestro catalan en la Enseñanza de la lengua castellana* nos ruega hagamos saber á los numerosos profesores que le han escrito pidiendo ejemplares de la 1ª parte de dicha obra, completamente agotada que se está terminado en la imprenta de este periódico la reimpression de la misma y que podrá ponerse á la venta dentro de un mes á mas tardar (*Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 20/02/1877: 4).

Por añadidura, Genís también aludió a ello en el prólogo de la segunda y tercera edición de la obra (1873 y 1883):

A lo dicho anteriormente, sólo debemos añadir hoy que nuestro pensamiento ha merecido de parte del Profesorado catalan una acogida superior á nuestras esperanzas, puesto que en el corto espacio de tres años se ha agotado por completo la edicion que hicimos de esta obra y más de la mitad de la de la primera parte que muy posteriormente dimos á la imprenta, á fin de que la enseñanza del lenguaje pudiera empezarse metódica y progresivamente por medio de ejercicios orales, desde el dia mismo en que los niños de nuestro Principado asistiesen á la escuela (Genís 1873: V).

[...] una acogida superior á nuestras esperanzas, según lo demuestra la rapidez con que se agotan las ediciones que vamos haciendo de la obra, en las dos partes de que se compone (Genís 1883: V).

Como ya se ha indicado, la obra se divide en dos volúmenes diferenciadas según el destinatario y el medio lingüístico trabajado: la *Primera Parte*, destinada al uso del maestro y que comprende la

enseñanza oral del castellano, y la *Segunda Parte*, empleada el alumno y que trataba la lengua castellana escrita. Así, los contenidos de la primera edición en un solo tomo de 1869 pasan a formar parte de la *Segunda Parte* en la segunda edición de la obra, que se publicó en 1873. En 1872, vio la luz la primera edición de la *Primera Parte*.<sup>143</sup>

Hay que advertir que los dos tomos que componen *El auxiliar del maestro catalán*, además de abarcar contenidos distintos, siguen una vida editorial diferente, ya que no se publican de forma simultánea. El autor da cuenta del desfase cronológico entre ambas partes:

causas ajenas á nuestra voluntad ocasionaron el extraño contrasentido de que tuviéramos que publicar la segunda parte de la obra, ó sea la destinada á la enseñanza *escrita* del lenguaje, antes que la primera cuyo objeto era la enseñanza del mismo por el procedimiento oral, único aplicable á los párvulos de nuestras escuelas (Genís 1872: III).

A pesar de la larga vida editorial de la obra, no fue aprobada como libro de texto oficial hasta 1906, treinta y siete años tras su primera aparición, por una Real Orden fechada el 26 de febrero (Genís y Horta 1919: 92; Pujol 1998: 24). Emili Genís, hijo del autor, expone que esta aprobación constituía un hito, dado que era mínimo el número de obras catalanas que la obtenían (Genís y Horta 1919: 92).

Las ediciones registradas que corresponden a la *Primera Parte*, ejemplar de los maestros, son diez, publicadas entre 1872 y 1925.<sup>144</sup> Su relación figura en la tabla siguiente, en la que se consigna el año de publicación de cada edición, el título completo y la ciudad y la imprenta donde se editó:

---

<sup>143</sup> Tras unos años de búsqueda, el ejemplar de esta edición consiguió localizarse el 21 de junio de 2021 en la Biblioteca-Museo Víctor Balaguer. Con posterioridad a este hallazgo personal, en el marco del proyecto *Percepción de la diversidad lingüística en materiales de enseñanza del español publicados en Cataluña en el siglo XIX* (PID2019-104659GB-I00), Brumme y Terrón (2022a) han publicado una nota dando cuenta del descubrimiento de otro ejemplar de esta primera edición en el fondo particular de Albert Rossich. Se pone así de manifiesto la importancia de la labor investigadora de primera mano en archivos y bibliotecas públicas y particulares, que puede llevar a distintos investigadores a hallar una edición que había permanecido desaparecida hasta el momento.

<sup>144</sup> La primera edición de la *Primera Parte* se ha localizado en la Biblioteca Víctor Balaguer, bajo la signatura SL 22913. La segunda edición se ha consultado mediante una digitalización del ejemplar de la Biblioteca Nacional de España (signatura 1/55344 V. 1), que actualmente se encuentra disponible en la Biblioteca Digital Hispánica. La tercera edición (1880) se encuentra disponible en el repositorio documental de la Universidad de Valladolid (<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/17559>). La cuarta (1887) y la octava (1906) edición se encuentran en la biblioteca de letras de la Universitat de Barcelona (signaturas 126/4/37 y 126/4/46). La sexta (1895), séptima (1898) y novena (1916) ediciones se han localizado en la Biblioteca de Catalunya (respectivamente, signaturas I-Verrié 532-12°, I-Verrié 1002-12° e I-Verrié 1004-12°). La décima edición (1925) se ha comprado a través de IberLibro.

ED.	AÑO	TÍTULO	LUGAR DE EDICIÓN
1. <sup>a</sup>	1872	<i>El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra de suma utilidad para las escuelas de Cataluña.</i>	Gerona, Imprenta de Vicente Dorca.
2. <sup>a</sup>	1877	<i>El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra de suma utilidad para las escuelas de Cataluña. Segunda edición reformada y aumentada.</i>	Gerona, Imprenta de Vicente Dorca.
3. <sup>a</sup>	1880	<i>El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra de suma utilidad para las escuelas de Cataluña. Parte primera corregida y aumentada.</i>	Barcelona, Imprenta de la Renaixensa.
4. <sup>a</sup>	1887	<i>El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra de suma utilidad para las escuelas de Cataluña. Parte Primera.</i>	Barcelona, Imprenta de la Renaixensa
5. <sup>a</sup>	1892	<i>El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana: obra de suma utilidad para las escuelas de Cataluña. Parte Primera. Quinta edición corregida y aumentada.</i>	Gerona, Imprenta y Librería de Paciano Torres
6. <sup>a</sup>	1895	<i>El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra de suma utilidad para las escuelas de Cataluña. Parte Primera. Sexta edición.</i>	Gerona, Imprenta y Librería de Paciano Torres
7. <sup>a</sup>	1898	<i>El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra destinada á las escuelas de Cataluña. Parte Primera. Séptima edición.</i>	Barcelona, Imprenta y Litografía de José Cunill y Sala
8. <sup>a</sup>	1906	<i>El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra destinada á las escuelas de Cataluña. Parte Primera. Octava edición.</i>	Barcelona, Imprenta y Litografía de Joaquín Horta
9. <sup>a</sup>	1916	<i>El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra destinada a las escuelas de Cataluña. Aprobada para servir de texto por Real Orden de 26 de febrero de 1906. Parte Primera. Novena edición.</i>	Barcelona, Imprenta y Litografía de Joaquín Horta
10. <sup>a</sup>	1925	<i>El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra destinada a las escuelas de Cataluña. Aprobada para servir de texto por Real Orden de 26 de febrero de 1906. Parte Primera. Décima edición.</i>	Barcelona, Imprenta y Litografía de Joaquín Horta

Tabla 26. Ediciones de la *Primera Parte* de *El auxiliar del maestro catalán*

En cambio, el número de ediciones es inferior en la *Segunda Parte*, volumen de los estudiantes. Únicamente constan cinco ediciones,<sup>145</sup> como se recoge en la siguiente tabla:

<sup>145</sup> La segunda edición (1873) se ha consultado a través del ejemplar digitalizado de la Biblioteca Nacional de España (1/55345 V. 2), que también se localiza en la Biblioteca Digital Hispánica. La tercera edición (1883) se encuentra disponible en el repositorio documental de la Universidad de Valladolid (<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/17560>). La cuarta (1892) y la quinta (1909) edición se hallan en la Biblioteca de Catalunya (signaturas 2011-8-17620 y 43-8-14).

ED.	AÑO	TÍTULO	LUGAR DE EDICIÓN
1. <sup>a</sup>	1869	<i>El auxiliar del maestro catalán, ó sean, diferencias de sintáxis entre las lenguas catalana y castellana, con ejercicios de traducción sobre las mismas, así como nombres, verbos, frases adverbiales, interjecciones y modismos, seguidos de un vocabulario catalan-castellano</i>	Gerona, Establecimiento Tipográfico de Paciano Torres
2. <sup>a</sup>	1873	<i>El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana: obra de suma utilidad para las escuelas de Cataluña. Parte segunda destinada a la enseñanza escrita del lenguaje castellano.</i>	Gerona, Imprenta de Vicente Dorca.
3. <sup>a</sup>	1883	<i>El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana: obra de suma utilidad para las escuelas de Cataluña. Parte segunda destinada a la enseñanza escrita del lenguaje castellano.</i>	Gerona, Imprenta y Librería de Paciano Torres.
4. <sup>a</sup>	1892	<i>El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana: obra de suma utilidad para las escuelas de Cataluña. Parte segunda destinada a la enseñanza escrita del lenguaje castellano.</i>	Gerona, Imprenta y Librería de Paciano Torres
5. <sup>a</sup>	1909	<i>El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana: obra destinada á las escuelas de Cataluña. Parte segunda para la enseñanza del lenguaje castellano escrito.</i>	Barcelona, Imprenta de Joaquín Horta

Tabla 27. Ediciones de la *Segunda Parte* de *El auxiliar del maestro catalán*

Se resume a continuación las fechas de publicación presentadas en las tablas anteriores:

ED.	PRIMERA PARTE	SEGUNDA PARTE
1. <sup>a</sup>	1872	1869
2. <sup>a</sup>	1877	1873
3. <sup>a</sup>	1880	1883
4. <sup>a</sup>	1887	1892
5. <sup>a</sup>	1892	1909
6. <sup>a</sup>	1895	
7. <sup>a</sup>	1898	
8. <sup>a</sup>	1906	
9. <sup>a</sup>	1916	
10. <sup>a</sup>	1925	

Tabla 28. Ediciones publicadas de la *Primera* y *Segunda Parte* de *El auxiliar del maestro catalán*

Como se desprende del cotejo de las tablas anteriores, la *Primera Parte* contó con un mayor número de ediciones, provocando un desajuste entre la trayectoria editorial de los dos volúmenes. En un estudio anterior (Gallardo 2019b: 110) se ha planteado si el éxito editorial de esta obra estaba justificado por la falta de obras de las mismas características dirigidas al magisterio catalán o porque las tiradas de alguna de las dos partes eran menores. Otras causas que podrían ayudar a entender el motivo de que *El auxiliar del maestro catalán* fuera un «best-seller» (Navarro 1998: 201),



serían la reputación del autor gracias a sus contribuciones pedagógicas tanto en la prensa del momento<sup>146</sup> como en conferencias y una mayor referencia a las particularidades de la lengua castellana hablada en Cataluña respecto a otras obras escolares. Sobre la fecha de 1925, correspondiente a la última vez que salió al mercado, Verrié (17/02/1980: 20) apunta que «la creixent multiplicitat educativa derivada de la renovació pedagògica havia fet perdre bona part del seu valor inicial a una de les obres docents més importants de la segona meitat del segle XIX».

Se reproducen a continuación las cubiertas de algunas de las ediciones de *El auxiliar del maestro catalán*. Sobresale la de la séptima edición de la *Primera Parte* (1898) por incluir una ilustración gracias a la aplicación de la técnica de la litografía (figura 43) y a la que en 1906 se empleó la cromolitografía —en color— (figura 44), como fue habitual desde finales del siglo XIX (Vélez 2008: 94-98), y, en particular, en obras escolares. En ella, aparecen distintos motivos simbólicos catalanes y castellanos, como los escudos de la corona de Castilla y la de Aragón, los nombres de los literatos Miguel de Cervantes, Gaspar Melchor de Jovellanos, José Zorrilla, Fray Luis de Granada junto con los de Carles Aribau, Ramon Muntaner, Frederic Soler y Francesc Vicent Garcia,<sup>147</sup> rector de Vallfogona —en la siguiente edición (1906) se sustituye su nombre por el del poeta Jacint Verdaguer—. Del mismo modo, en la contraportada (figura 45) se muestra una corona de laurel que rodea los libros *Don Quijote de la Mancha* de Cervantes y *L'Atlàntida* de Jacint Verdaguer. Es posible que la conjugación de ambas culturas y lenguas tenga la intención de representar las prácticas bilingües por las que aboga el autor en la obra, además de dignificar la lengua y literatura catalana, poniéndola al mismo nivel que la castellana (Gallardo 2019b: 107, n. 7).

---

<sup>146</sup> Su producción periodística se recoge en Ferrer i Costa y Pujadas (2000b). García Folgado (2020) estudia dos series de sus artículos —«La enseñanza de la lengua castellana en Cataluña» (1886) y «La lengua de la enseñanza en Cataluña» (1893)— y en Gallardo (2021b) se han considerado las series «Llengua y ensenyansa» (1903), «La llengua docent a les escoles de Catalunya» (1917) y «El plet lingüístic a les nostres escoles» (1918).

<sup>147</sup> En la siguiente edición (1906) se sustituye su nombre por el del poeta Jacint Verdaguer.

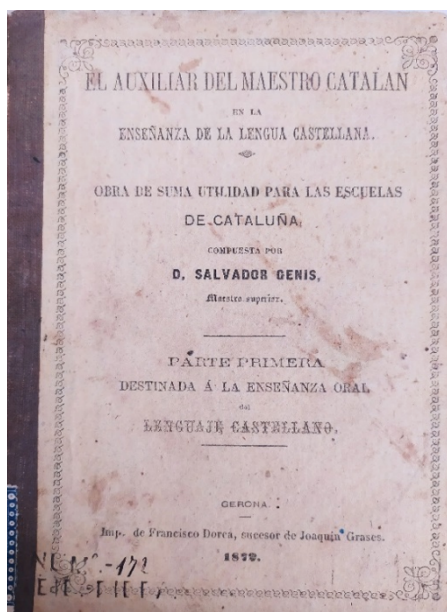


Figura 42. Cubierta de la primera edición de la Primera Parte (1872) de Genís

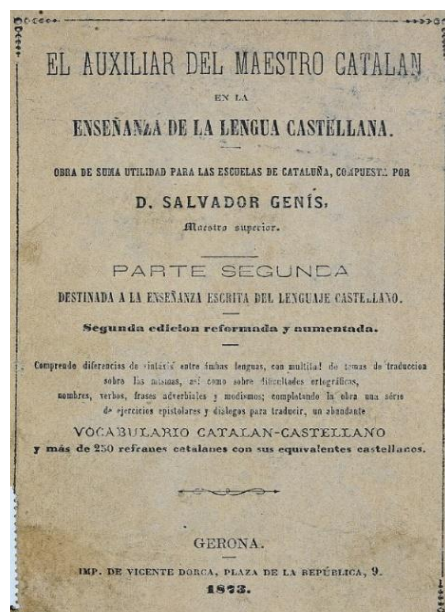


Figura 41. Cubierta de la segunda edición de la Segunda Parte (1873) de Genís

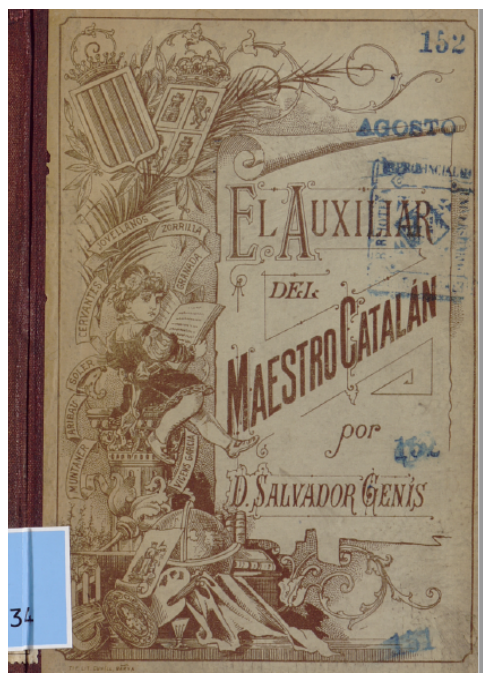


Figura 44. Cubierta de la séptima edición de la Primera Parte (1898) de Genís



Figura 43. Cubierta de la octava edición de la Primera Parte (1906) de Genís

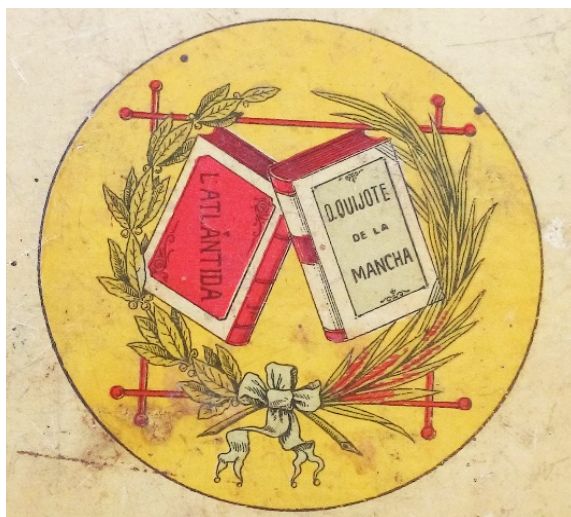


Figura 45. Contraportada de El auxiliar del maestro catalán a partir de 1906

Los prólogos de las sucesivas ediciones, si bien por lo general mantienen la misma estructura, van introduciendo algunas modificaciones que dan cuenta principalmente de las novedades que se van introduciendo en las dos partes de la obra.

En lo que respecta a los prólogos de la *Primera Parte*, no se observa ninguna modificación en la segunda edición (1872). En la tercera edición (1880) se detalla cómo se han abordado algunos contenidos lingüísticos que solían resultar complejos a los alumnos catalanes, como la conjugación de los verbos irregulares —«Obsérvese que los hemos ido siguiendo en sus analogías ortológicas, agrupándolos según ellas y procediendo siempre de lo fácil á lo difícil» (Genís 1880: V)—, la equivalencia de adjetivos que mantienen poca analogía o la traducción de ciertas estructuras gramaticales que difieren entre ambas lenguas —«la traducción de *lo meu pare, lo teu germà, un altre home, unas altres donas*, etc., por la reducción de palabras á que obliga al niño y que, no obstante, es necesario presentarle desde las primeras lecciones» (Genís 1880: V)—.

En la cuarta edición (1887) se incorpora una nota al final del prólogo que remite a la utilidad de un apartado de la *Segunda parte*, esto es, los «Defectos de pronunciación castellana comunes en Cataluña». Genís llama la atención sobre la pronunciación de *v*, de *-t* en coda de palabra y del traslado del acento en los verbos terminados en *-iar* y *-uar* por parte de los catalanes y recalca que es labor de los maestros enseñar una correcta pronunciación en la lengua nacional: «el Maestro de primera enseñanza es quien debe principalmente corregir tales corruptelas y vicios» (Genís 1887: VI). En la quinta edición (1892), encabeza el prólogo con dos de las conclusiones que se acordaron en el Congreso Nacional Pedagógico que se celebró en 1888 en Barcelona, en el marco de la Exposición Universal, y donde se debatió acerca de la lengua en la que se debía impartir las clases en territorios del estado donde no se tenía el castellano como lengua materna (González

Agàpito 1988; *vid.* capítulo I, § 4.4.2.3). Las dos citas dan cuenta de los procedimientos, compartidos por el autor, que debían tener las lenguas regionales —como el catalán, el gallego o el euskera— en las aulas:

«La ciencia pedagógica reclama que á los niños se les instruya en la lengua que conocen.» «El mejor procedimiento para enseñar á los niños la lengua castellana donde no es ésta la nativa, consiste en la práctica y comparación de aquélla con la suya propia.» (*Conclusiones 7.<sup>a</sup> y 8.<sup>a</sup> de las aprobadas por el Congreso nacional pedagógico reunido en Barcelona en Agosto de 1888.*) (Genís 1892: III).

Después del prólogo de la décima edición (1925) se incluyen unas *Advertencias* sobre una cuestión fonética catalana, la pronunciación de *-r* en los infinitivos:

Cuando leen en catalán los niños de nuestras escuelas o los adultos poco versados en la lectura de dicha lengua, suelen incurrir, entre otros vicios, en uno fonético que la desfigura grandemente. Dejan oír la *r* final de la voz del infinitivo en los verbos que tienen esta letra, particularidad extraña, y hasta repulsiva, al oído de todo hijo de Cataluña. Y es que, al *hablar*, la omitimos siempre (excepto cuando el infinitivo lleva partícula afija o enclítica), lo cual debe hacerse también en la *lectura*, si ésta ha de ser expresión fiel e imagen viva de la palabra. Nunca decimos, en el lenguaje hablado, *-anar, donar, fer, haver, saber, plànyer, nàixer* o *néixer, conèixer, dir, cullir, escupir, dur*; sino *anà, donà, fé, havè, sabè, planye, neixe, coneixe, dí, cullí, escupí, du*;— Pero decimos *miraR-te, feR-li'n, diR-nos, anaR-bi, fugiR-ne*, dejando oír la *r*. Por lo tanto, cuando leen los niños en catalán conviene acostumarles a acomodar la palabra escrita en el libro, a la *fonética* peculiar o dicción corriente del idioma, para que no resulte la anomalía, harto común, de hablar su lengua como catalanes que son, y *leerla* como si no lo fueran (Genís 1925: XI).

Su integración es relevante, pues hay que recordar que la obra inicialmente se encaminaba a la enseñanza de la lengua castellana, si bien amparada en los conocimientos del catalán. Como también se notará más adelante en relación con el sistema ortográfico seguido para el catalán, esta última lengua va cobrando cada vez una mayor relevancia según se publican nuevas ediciones, y especialmente en las que ven la luz ya en el siglo XX.

En lo relativo a los prólogos de la *Segunda Parte*, estos se mantienen prácticamente iguales en las siguientes ediciones (1873, 1883 y 1892), con la excepción de la quinta (1909), que se modifica por completo. También hay que notar la adición de unas *Advertencias* en la segunda edición (1873), reproducidas íntegramente en la tercera (1883) y cuarta (1892), que dan cuenta de la ampliación del número de las reglas incluidas en las *Diferencias de sintaxis* —y, en consecuencia, de los *Temas* que se planteaban para ser traducidos— y del número de voces incluidas en el *Vocabulario catalán-castellano* (Gallardo 2021a). Asimismo, se informa de tres bloques de *Temas* nuevos, sobre «Dificultades ortográficas, que contienen casi todas las palabras de difícil ortografía que en aquella lengua se hallan» (Genís 1873: V), sobre «palabras de igual ó semejante pronunciacion en ámbas lenguas, pero que tienen muy diverso significado en cada una de ellas» (Genís 1873: VI) y finalmente sobre «ejercicios epistolares sobre asuntos de la vida familiar, en

que aquellos giros y modismos pueden tener más adecuada y natural cabida que en la estrecha y obligada proposición de un tema» (Genís 1873: VI).

El prólogo de la quinta edición (1909) se reescribe por completo. Genís lo justifica aludiendo a que ya habían pasado 40 años desde que se publicó por primera vez *El auxiliar del maestro catalán* y que, por esta razón, no era preciso incidir en determinados aspectos metodológicos —como, por ejemplo, la distinción entre *gramática* y *lenguaje*— que en el momento que se concibió la obra resultaban novedosos, pero que en la primera década de 1900 ya se encontraban generalizados y aceptados:<sup>148</sup>

el Magisterio catalán ha modificado profundamente antiguas opiniones sobre la debatida cuestión relativa á la mejor lengua docente en las escuelas primarias de Cataluña, y á los procedimientos más recomendables en ellas para enseñar con fruto el castellano [...] Nuestros compañeros, pues, no necesitan ya de argumentos que les demuestren lo que tienen por evidente (Genís 1909: VII).

Se describen las alteraciones introducidas en esta edición, como al aumento de reglas en las *Diferencias de sintaxis* o la ampliación del *Vocabulario catalán-castellano* —que también incluye un nuevo sistema de abreviaturas—, pero también la supresión de contenidos que estaban encaminados a «hacer compatible el coste del libro con su mayor utilidad» (Genís 1909: VIII). A raíz de ello, se suprimían dos secciones de las *Diferencias de sintaxis* y los *Temas* de diálogos y cartas.

Por último, es necesario mencionar una cuestión transversal a ambos prólogos, que es la alusión a los cambios referentes al modelo ortográfico catalán que se adopta en las sucesivas ediciones. Esta evolución ha sido tratada en detalle en Gallardo (2019a), donde se delimitaron cinco etapas diferenciadas, no solo a través de los cambios documentados en el cuerpo de la obra, sino también en los comentarios que se hallan a este respecto en los prólogos, que se resumen en esta tabla:

ETAPA	EDS.	PRÓLOGO
Primera etapa: Flexibilidad y adaptación de la ortografía catalana a la castellana	1869, 1872, 1873, 1877	«Hemos prescindido del rigorismo ortográfico en algunas palabras catalanas para evitar que los niños víen con la costumbre de ella la ortografía castellana» (1869: 4).
Segunda etapa: Introducción de	1880, 1883, 1887	«Cediendo á autorizado consejo, hemos sujetado la ortografía catalana al rigorismo de que hasta aquí habíamos prescindido,

<sup>148</sup> Acerca de esto también incide en un artículo que publicó en 1918, en el que da a conocer el apodo que habían recibido los maestros catalanes que habían optado por introducir el catalán en la enseñanza: «Considerant la volada que avuy ha assolit a Catalunya la afició a llegir y escriure la nostra lengua, plau-me, a vegades, girar la vista cap a cinquanta anys enrera y fer memòria dels llibres que aleshores teníem pera satisfer el nostre desitj els pochos que, com a feina perduda o extravaganta, ens solíem ocupar de semblants *futeses*. Érem els famosos «*cuatro locos*», com ens havien batejat còmicament els castellans» (*La Costa de Llevant*, 24/03/1918: 1).

una cierta regularización		adoptando el sistema que más partidarios cuenta entre los escritores de nuestro Principado» (1883: 7).
Tercera etapa: Modelo de la <i>Ortografía de la lengua catalana</i> (1884) de la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona	1892, 1895, 1898	«Concluimos advirtiendo que en esta 5. <sup>a</sup> edición adoptamos la ortografía catalana publicada últimamente por la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona» (1892: 5).
Cuarta etapa: Seguimiento de tendencias extendidas entre escritores	1906, 1909	«Concluimos advirtiendo que en esta edición hemos modificado ligeramente la ortografía y el sistema de acentuación catalanes, aceptando innovaciones hace tiempo adoptadas por la generalidad de los escritores» (1906: 7). «En la ortografía catalana, seguimos el sistema más generalmente admitido en estos días de lenta, pero incesante reforma de nuestro idioma regional escrito» (1909: 8).
Quinta etapa: Adopción de las <i>Normes ortogràfiques</i> del Institut d'Estudis Catalans <sup>149</sup>	1916, 1925	«Concluimos advirtiendo que en esta edición hemos modificado la ortografía y el sistema de acentuación concernientes a las voces catalanas, aceptando las innovaciones que acerca de ello han introducido las <i>Normes</i> publicadas por el <i>Institut d'Estudis catalans</i> » (1916: VIII-IX).

Tabla 29. Etapas de la ortografía catalana en *El auxiliar del maestro catalán* (Gallardo 2019a)

Los contenidos también se modifican en las sucesivas ediciones. En la *Primera Parte* solamente se advierte un aumento del número de lecciones: si en la primera (1872) y la segunda (1877) edición se estructuraba en torno a 115 unidades, entre la tercera (1880) y la octava (1906) edición aumenta hasta 121, mientras que en las dos últimas (1915, 1925), se integra una más, hasta llegar a 122. Este incremento no se debe a la incorporación de unidades nuevas, sino que las existentes se extienden a lo largo de varios temas. En este punto habría que contar con una excepción en las ediciones de 1916 y 1925, pues se añade un «Vocabulario de la religión católica y su culto», que contenía los siguientes subapartados léxicos: *El templo*; *Los ministros del culto*; *Ornamentos sagrados y vestiduras del clero*; *La misa*; *Objetos necesarios en la celebración de la misa mayor u oficio*; *El celebrante y los auxiliares de la misma mayor*; *Ceremonias, actos religiosos y objetos propios del culto*; *Ceremonias fúnebres y cosas propias de ellas*; *Cantos religiosos, oraciones y premios y castigos*; *Objetos destinados a las ceremonias religiosas*; *Los conventos y ermitas*; *Principales fiestas, épocas y solemnidades del año*. En todos los casos se mantiene el sistema bilingüe a doble columna. También se producen algunos cambios en los nombres de los epígrafes, que pasan a ser más específicos; estas modificaciones se consignan en la tabla 30:

<sup>149</sup> Las *Normes ortogràfiques*, si bien fueron publicadas por el Institut d'Estudis Catalans, en su proceso de confección tuvo un papel dominante Pompeu Fabra, con quien Salvador Genís había intercambiado algunas cartas. Por ejemplo, Ferrer i Costa (1999) reproduce una de las misivas que se hicieron llegar, concretamente una en la que Fabra le agradece al maestro gerundense su reseña sobre el *Silabari Català* publicado en 1904, especificando que «es lo millor que s'ha escrit sobre la meva obreta» (17/01/1904, *apud* Ferrer i Costa 1999: 9).



EPÍGRAFE ANTERIOR	EDICIÓN EN LA QUE SE PRODUCE EL CAMBIO	EPÍGRAFE MODIFICADO
<i>Insectos</i>	1906, 1916	<i>Insectos y moluscos</i> (1906), <i>Insectos, moluscos terrestres y gusanos</i> (1916).
<i>Prendas de vestir y calzar</i>	1916	<i>Prendas de vestir, calzar y adornar las personas.</i>
<i>Accidentes y enfermedades comunes</i>	1916	<i>Defectos físicos y accidentes y enfermedades comunes.</i>
<i>Reptiles</i>	1916	<i>Reptiles y anfibios.</i>
<i>Fieras</i>	1916	<i>Fieras o animales feroces.</i>
<i>Metales, minerales y otras materias comunes</i>	1925	<i>Metales y sus aleaciones, minerales y otras materias comunes.</i>

Tabla 30. Modificaciones en los títulos de los epígrafes en la *Primera Parte* de *El auxiliar del maestro catalán*

La *Segunda Parte* fue objeto de numerosas reformas en las ediciones posteriores. El número de reglas comprendidas en las *Diferencias de sintáxis* aumenta progresivamente: en 1873 se incluyen 82; en 1883 y en 1902, 105 —en parte debido a la adición de una clase de palabra nueva, la conjunción— y en 1909, 109. Los *Temas* que debían ser traducidos por los estudiantes se amplían, dando cabida a cuatro apartados nuevos, siguiendo el modelo de las tareas de la primera edición: todos los textos se encuentran redactados en catalán y debían ser traducidos al castellano. En primer lugar, se encuentran unos ejercicios preparatorios que recogen frases breves y sencillas —formadas únicamente por un sujeto, un verbo y un objeto— para familiarizar a los alumnos con los procedimientos de la traducción. En segundo lugar, se incorporan unos *Temas sobre dificultades ortográficas castellanas*, esto es, textos breves que contienen voces castellanas cuya ortografía podía generar alguna duda o dificultad. Genís no concebía el aprendizaje de la ortografía como una tarea separada de la composición de textos y de la traducción, como llega a justificar: «comprendiendo la utilidad de que, simultáneamente con la traducción, aprendiesen los niños la ortografía práctica de la lengua castellana» (Genís 1873: V). En tercer lugar, se agregan unos *Ejercicios epistolares* que, además de la finalidad lingüística intrínseca que subyacía a las actividades de traducción, se sumaba un propósito de avezarse a un género textual requerido en distintos oficios: «pueden servir muy bien para dar algún conocimiento á los niños de la forma y estilo requeridos por esta clase de composiciones, de imprescindible necesidad en el comercio social» (Genís 1873: VI). Estas cartas proceden de una serie de artículos que, bajo el título «Ejercicios epistolares de traducción dedicados á los niños de las escuelas del Principado», Genís publicó en *El Clamor del Magisterio* en 1870. En cuarto lugar, se proponen también unos *Diálogos familiares*, entroncando así con la tradición de los diálogos escolares (*cf.* Sáez 2005, 2008, 2012).

Por consiguiente, la diversificación de las actividades de traducción se orientaba a que los estudiantes se familiarizaran con muestras textuales que guardaran conexión con su vida cotidiana, con la finalidad de que los conocimientos lingüísticos que resultaban de estas prácticas pudieran ser aplicados en su día a día. En virtud de ello, la meta que se perseguía era habilitar a usuarios competentes en la lengua castellana y que no concibieran estos ejercicios solo como actividades de clase. A este respecto, Genís afirmaba:

Pero como mi opinión es que muchos maestros del Principado no se han fijado aún bastante en las dificultades inmensas que para los niños, y hasta para los adultos algo instruidos, tiene la traducción de nuestra lengua a la castellana, y como por otra parte opino también que no puede decir que enseña con provecho la lengua oficial el profesor que no sujeta a sus alumnos a continuos y variados ejercicios de traducción (*El Clamor del Magisterio*, 23/06/1870: 191, *apud* Ferrer i Costa y Pujadas 2000b: 52).

Por su parte, el *Vocabulario catalan-castellano* agrandó la cantidad de voces recogidas en su nomenclatura. En Gallardo (2021a) se realizó una cala en una de las secciones del *Vocabulario* para comprobar el proceso de adición de voces desde un punto de vista cuantitativo, ya que en los prólogos de las ediciones solamente se proporcionaban datos superficiales sobre su evolución. El cuerpo de la sección *Verbos* en 1869 contaba con 732 artículos, cifra que ascendió a 1102 en 1873, a 1202 en 1883 y a 1364 en 1892. En lo que respecta a la quinta edición (1909), si bien no se incluyó en el estudio por su extensión, constaba en el prólogo de la obra que contenía 4000 voces, por lo que, de ser cierto, el aumento se cifraría en 2800. El motivo por el que se puede comprender este crecimiento es porque, a la vez que Genís trabajaba en esta sección, estaba elaborando un *Vocabulario catalan-castellano* independiente que vio la luz en 1910, por lo que aprovechó los contenidos de su obra mayor e insertó una gran parte en el glosario de *El auxiliar del maestro catalán*. Otras variaciones que sufrió esta sección fue la incorporación, a partir de 1883, de un apartado que contenía *Nombres de pila catalanes que pueden ofrecer dificultad en la traducción*.

Al final de la obra se integraron una serie de secciones misceláneas, como unos *Refranes catalanes con sus equivalentes castellanos* o unos *Saludos y frases usadas al indicar ó entregar algo* —ambos en 1873—. Del mismo modo, se aprovechan estas últimas páginas para incidir, por una parte, en la paronimia entre voces catalanas y castellanas —en *Palabras que se pronuncian de igual ó muy semejante manera en ambas lenguas, y que tienen, sin embargo, diferente significado en cada una de ellas*, a partir de 1873— y entre palabras catalanas —en *Barbarismos catalanes comunes que deben procurar evitar los niños en la conversación*, desde 1873—.

Por otra parte, ocupa el interés del autor la exposición de los principales *Defectos de pronunciación castellana comunes en Cataluña*, introducidos en la tercera edición (1883), entre los que incluye la



diptongación de los verbos terminados en *-iar* y en *-uar* en la conjugación del presente de indicativo y de subjuntivo y en el imperativo, la falta de abertura de las vocales *a*, *e* y *o*, la dificultad en la producción del fonema fricativo interdental sordo /θ/, el ensordecimiento de /d/ en posición de coda o la pronunciación de *v* como una fricativa labiodental sonora /v/. Se reproduce a continuación lo que se dice de este último fenómeno:

V. – En muchos puntos de Cataluña se tiene una idea muy equivocada sobre el valor ortológico de la *v*, pues se cree que es idéntico al labi-dental (*sic*) propio de la misma consonante en el idioma francés y en el catalán de las provincias de Tarragona y Lérida. Es necesario que los Maestros procuren desarraigar el defecto de pronunciación que, por esta errónea creencia, cometen tantos catalanes al hablar castellano; lo que conseguirán repitiendo sin cesar á sus discípulos (y juntando la práctica á la teoría) que la *b* y la *v* tienen hoy igual pronunciación en la lengua de Castilla, siendo tan labial la segunda como la primera; por lo que *viento*, *ave*, *vivir*, etc. deben pronunciarse, respecto de la *v*, enteramente lo mismo que si se escribiesen con *b*. El que dude de ello, no tiene más que fijar su atención en la manera como la pronuncian los *castellanos* (Genís 1883: 398).

En relación con la diptongación a la que Genís hace referencia en estos *Defectos de pronunciación*, hay que advertir que incluye, a partir de 1883, dos listas —*Verbos polisílabos castellanos terminados en iar*, *Verbos polisílabos castellanos terminados en uar*— que muestran la sílaba tónica y en la que debe recaer el acento. Es incuestionable, pues, la valía con la que Genís considera la pronunciación en el idioma que estaban aprendiendo los estudiantes, intentando borrar cualquier rasgo o interferencia fonética que pudiera remitir a su lengua materna.

#### 2.5.2.5 Recepción crítica

La acogida de *El auxiliar del maestro catalán* fue generalmente positiva entre los docentes de Cataluña, quienes suelen situarlo como una de las obras pioneras en concebir la enseñanza del castellano para catalanohablantes desde un prisma práctico. Se han documentado distintas reseñas de la obra en la prensa pedagógica en un lapso de años extenso que abarca desde 1870 hasta 1917, además de distintos reconocimientos, como una mención honorífica en la Exposición Universal de Barcelona de 1888 y la aprobación para que fuera usado como libro de texto oficial mediante una Real Orden del 26 de febrero de 1906. De igual interés son un proyecto que se planteó acerca de su adaptación al valenciano, así como el relato de un alumno que da cuenta de su experiencia utilizando la obra en la escuela a finales del siglo XIX. También se tiene constancia de que algunos maestros se pusieron en contacto con Genís por medio de cartas para proporcionarle sus pareceres sobre la obra, como da cuenta el propio autor:

Después de la publicación de mi obra *El Auxiliar del Maestro catalán*, he tenido el placer de recibir algunas cartas de entendidos profesores asegurándome de que aquella satisface una necesidad, sentida por unos hacía tiempo, y de que no se habían dado cuenta otros hasta que ha llegado á sus manos la obra referida (*El Clamor del Magisterio*, 23/06/1870: 191).

Siguiendo un orden cronológico, se expondrán a continuación todas las valoraciones que recibió este libro escolar de Salvador Genís.

El 14 de abril de 1870, esto es, unos pocos meses después de la publicación de la primera edición (1869), se publicaron simultáneamente dos valoraciones en *El Monitor de Primera Enseñanza* y en *El Clamor del Magisterio*, ambas anónimas. En la «Sección bibliográfica» de la primera de estas revistas se pone de manifiesto la complejidad que entrañaba la enseñanza del castellano en las escuelas catalanas, así como la ineficacia de los procedimientos que se empleaban para situar el contexto que llevó a Genís a elaborar su obra:

Bien extraño es que en nuestro Principado cuya lengua es tan diferente de la oficial ó de la que se usa en el resto de la Península, no haya habido más Maestros que en vista de las insuperables dificultades que se les presentan al imbuir los conocimientos de Gramática á sus discípulos, no hayan pensado en los medios de llevarlo á cabo y prestar de este modo un importante servicio á la enseñanza. Por que no basta que los niños adquieran un gran caudal de palabras catalanas con su correspondencia castellana, pues las aprendidas de este modo se olvidan fácilmente; ni basta tampoco enseñar á los niños las diferentes partes constitutivas de la oracion, las cualidades de cada una de ellas, si no conocen el significado en el idioma oficial; sino que es necesario una série de ejercicios practicados al dictado para afianzar á aquellos en el conocimiento de la lengua castellana. Estas y otras muchas razones movieron á nuestro querido comprofesor y amigo D. Salvador Genís para obligarle á escribir *El Auxiliar del Maestro Catalan* (*El Monitor de Primera Enseñanza*, 14/04/1870: 117).

Seguidamente se inserta una descripción de los contenidos y de la estructura, y tras ello se recomienda la adopción por parte de los maestros, señalando que era pionera en el ámbito catalán:

He aquí una ligera idea de la obra del Sr. Genís. En nuestro concepto es acreedora á que el Magisterio de Cataluña lo dispense la más favorable acogida para sacar el mejor partido posible en la enseñanza de tan importante asignatura. El mérito de la obra es aun más relevante si se atiende á que es la primera en su clase, y por lo tanto que el autor en su redacción no ha tenido á la vista ninguna (*El Monitor de Primera Enseñanza*, 14/04/1870: 117).

En las páginas de *El Clamor del Magisterio* se enfatiza su originalidad en dos vertientes: por una parte, al no copiar los contenidos en un momento en que la imitación no reconocida y el plagio estaban en boga y, por otra, debido a que no trata la enseñanza de la gramática, sino la del *lenguaje*, esto es, los conocimientos prácticos con la finalidad de poder comunicarse en castellano:

Entre la multitud de plagios que bajo la forma y título se obras nuevas y originales se anuncian diariamente á son de trompeta en los periódicos y fuera de ellos, aparece de vez en cuando alguna producción verdaderamente original y nueva, y digna en este concepto de ser examinada por cuantos se consagran desinteresadamente al fomento de la popular enseñanza. Al número de estas últimas pertenece sin duda alguna el libro cuyo título encabeza estas líneas, tanto más estimable cuanto que corresponde al género de los que poco abundan, y mucho, muchísimo se necesitan para el objeto especial á que sus autores lo destinan. Ignoramos lo que acontecerá en otras comarcas de España donde el lenguaje usual del pueblo no es el oficial de la Nación. Pero por lo que á nuestro Principado se refiere, sin embargo de ser una necesidad universalmente conocida para la enseñanza del castellano en las escuelas de instrucción primaria la introducción y uso de tratados de lenguaje más bien que de gramática propiamente dicha, rara es la escuela donde se echa mano para ello de tan importante medio, como contados son también los libros que de esta especie que se encuentran en las librerías. Queda, pues, probado que *El Auxiliar del Maestro catalan*, satisface una necesidad [...] (*El Clamor del Magisterio*, 14/04/1870: 107).

El ensalzamiento de la obra de Genís no termina con estas apreciaciones. Antes de presentar el índice de la obra, se remarca el trabajo riguroso y concienzudo que ha implicado su confección, tanto en la selección y la disposición de los contenidos como el énfasis en la vertiente práctica por medio de distintas actividades: «obedece en su metódica coordinación y exposición á un plan bien estudiado y esencialmente práctico, como por la variedad de ejercicios y vocabularios que encierra, todos sumamente útiles, ó diremos mejor tal vez, todos muy necesarios» (14/04/1870: 107). Por todas estas apreciaciones, desde esta publicación periódica se aconseja su compra: «es en nosotros un deber (que cumplimos gustosamente) el recomendarla con encarecimiento á los señores Maestros» (14/04/1870: 108).

En 1872 se documenta un aviso en *El Magisterio Español* en el que se acusa la recepción de la obra en las oficinas de dicha publicación periódica y en el que se pone de relieve la adaptación al contexto catalán de los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras que lleva a cabo Genís:

Hemos recibido un ejemplar del *Auxiliar del Maestro catalan en la enseñanza de la lengua castellana*, compuesto por el Maestro superior D. Salvador Genís. Este libro es la primera parte de una obra que hace dos años dio a luz el mismo autor, y que fuè muy bien recibida del público. Nosotros que ignoramos el habla catalana, no podemos juzgar este libro en la parte que hace relación á aquella; pero no por eso desconocemos su mérito ni mucho menos su gran utilidad. Si la enseñanza del castellano ofrece sus dificultades en las provincias en que este es el idioma usual, mucho más en donde su uso está limitado á cierto círculo social. Así es que los Maestros de Cataluña tienen un doble trabajo para enseñar la lengua castellana, pues necesitan una gramática especial como si de un extranjero se tratara. Eso precisamente es lo que ha hecho el Sr. Salvador Genís, siguiendo para ello un método que nos ha parecido muy útil y conveniente para el objeto en recomendar con el mayor interés á los Maestros de Cataluña la adopción como texto del libro que nos ocupa, que hallarán de venta en Gerona, librería de Dorsa; Barcelona id. de Bastinos; Olot, id. Bonet; La Bisbal- id. Carrera; y Figueras, id. Garbí-Matas (*El Magisterio Español*, 30/06/1872: 2).

Ese mismo año salen a la luz dos reseñas —una vez más sin autor— de la obra en las revistas ya mencionadas, *El Monitor de Primera Enseñanza* y *El Clamor del Magisterio*, aunque esta vez con una diferencia de cinco días, con motivo de la publicación de la primera edición de la *Primera Parte*

(1872). El 3 de agosto de 1872, aparecía en la «Sección bibliográfica» de *El Monitor de Primera Enseñanza* una reseña sobre ella. Antes de presentar los principales rasgos de la obra y de recomendarla, se describe la enseñanza de base memorística que había particularizado el estudio de la gramática hasta la publicación del *Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña* (1862) de Odón Fonoll (*vid.* § 2.4). Según el autor de la reseña, Fonoll había abierto el camino al despertar de los procedimientos bilingües para facilitar la enseñanza del idioma oficial, el castellano: «Desde el citado año, los inteligentes Profesores Sres. Torelló, Brosa y Genís han secundado los buenos deseos del Sr. Fonoll con publicaciones análogas que hemos tenido ocasión de recomendar á nuestros lectores» (*El Monitor de Primera Enseñanza*, 03/08/1872: 243). Por tanto, se reconoce a Genís como uno de maestros que trabajaron en pro de la enseñanza del castellano específicamente pensada para Cataluña.

Por su parte, cinco días más tarde —el 8 de agosto de 1872— se difundía en *El Clamor del Magisterio* otra crítica. El punto de partida es similar al de la valoración que se había publicado en *El Monitor de Primera Enseñanza* anteriormente: se contraponen cómo los procedimientos memorísticos de reglas gramaticales y paradigmas se habían empezado a relegar en favor de corriente en la que primaba la enseñanza del lenguaje, esto es, de las destrezas activas. Este cambio de orientación se reflejaba en la producción editorial, con la introducción de obras escolares en las que insertaban ejercicios prácticos:

La prueba de esta reacción favorable la tenemos en los mismos libros que sirven de texto gramatical [...] van cediendo el principal puesto á los ejercicios de traducción y lenguaje propiamente dicho [...] particularmente en las regiones donde se habla un dialecto, se distinguen casi todos por la preponderancia que en ellos se concede á la enseñanza del lenguaje (*El Clamor del Magisterio*, 08/08/1872: 250).

Se proporciona como ejemplo las obras que a este respecto habían preparado Odón Fonoll (*vid.* § 2.4), Ramón Torelló (*vid.* § 2.6) y Mariano Brosa (*vid.* § 2.7), lista a la que se añade a Salvador Genís:

Mas quien se ha distinguido muy especialmente en esta clase de estudios y ejercicios, y quien, en consecuencia, ha contribuido cual otro autor alguno al cambio de rumbo que ha empezado á experimentar felizmente en nuestras escuelas la enseñanza de la Gramática, es nuestro distinguido compañero y amigo el Director de una de las escuelas públicas de la provincia de Gerona D. Salvador Genís (*El Clamor del Magisterio*, 08/08/1872: 250).

A partir de esta presentación del maestro gerundense se anuncia la publicación de *El auxiliar del maestro catalán* y se puntualizan las principales características de la *Primera Parte*. Antes de concluir, se dedican las últimas líneas a recomendar la obra al magisterio catalán:

La necesidad de que se introduzca y plantee de una vez en las escuelas toda la enseñanza del lenguaje, con preferencia á esas teorías puramente de memoria que han venido llenando inútilmente durante muchos años la imaginación de la tierna infancia hace que recibamos con verdadero júbilo toda nueva obra encaminada á tan útil objeto; siendo este el principal motivo por que anunciamos hoy con satisfacción á nuestros lectores *El Auxiliar del Maestro catalán*, obra cuya adquisición y adopción recomendamos (en interés de la popular enseñanza) á los señores Maestros y Maestras, al tiempo que felicitamos cordialmente al Sr. Genís, no tanto por la oportunidad y acierto con que se afana en auxiliar al Profesorado con los medios que se necesitan para establecer en las escuelas primarias la verdadera enseñanza de la Gramática (*El Clamor del Magisterio*, 08/08/1872: 251).

Dos años más tarde, desde *La Renaxensa* (20/07/1874) se celebró la aparición de la segunda edición de la *Segunda Parte*. El talante de esta publicación periódica era favorable al catalanismo, por lo que la evaluación que emiten se expone desde una óptica de este movimiento político. Se pueden destacar las siguientes ideas principales: se menciona que en los prólogos se desprenden «ideas catalanistas» (20/07/1874: 252) —por los pareceres de Genís sobre el aprovechamiento de los conocimientos del catalán, la lengua materna de los estudiantes— y que en el cuerpo de la obra se demuestra el dominio de ambas lenguas por parte del autor: «l'estudi de las parts de l'oració ahont s'acredita de perfecte conxedor dels dos idiomas catalá y Castellá» (20/07/1874: 252). Al hilo de esto, se subraya el detenimiento de Genís con el que trata los aspectos lingüísticos del catalán:

Estas son las materias que conté l'obra, casi tota encatalá (*sic*) que l'autor modestament la dedica als noys que van á las escolas primarias. Mes nosaltres entussiasmats á sa lectura, veyent que son autor no ha fugit entrar en ella las espinosas cuestiones d'ortografía catalana y per las bonas rahons que dona no vacilem en recomanarla als catalanistas porque trobarán en sas columnas una erudició gran y porque en ella s'hi reflectan los gran estudis que de sa llengua te fets'l Sr. Genís (*La Renaxensa*, 20/07/1874: 252).

Unos días más tarde, aparece en las páginas de *El Clamor del Magisterio* (23/07/1874) otra recensión, en la sección «Bibliografía». En ella se repiten ideas que parece que constituyen una constante en las distintas valoraciones: por una parte, se alude a las dificultades que comportaba a los maestros catalanes enseñar en una lengua que apenas conocían los alumnos. Por otra, se ensalzan los procedimientos de cariz práctico, a saber, las actividades de traducción y los ejercicios que permitían distinguir las diferencias sustanciales entre ambas lenguas que se encuentran en la nueva edición de *El auxiliar del maestro catalán*. El autor desconocido de la reseña incide en las modificaciones que se introducen en la segunda edición de la *Segunda parte* (1873):

Como se ve, la obra ha mejorado y llena hoy una de las necesidades más frecuentes, cual es la de conocer no sólo el lenguaje familiar y el estilo epistolar, sino que también la forma que los idiotismos catalanes y refranes toman en la lengua de Castilla. Como indicábamos, los ejemplos son muchos, y por lo tanto, pueden verse en ellos casi todas las aplicaciones que en la vida pueden ocurrir. Esto hace que la obra sea muy apreciable, porque sobre ahorrar trabajo al Maestro, le manifiesta el verdadero camino que hay que seguir; camino que de encontrarlo trillado y tenerle

conocido, es ventajosísimo para el mismo alumno, que no siempre tiene al lado al Maestro para poderle consultar las dudas que en determinados casos se le ocurren (*El Clamor del Magisterio*, 23/07/1874: 237).

Por último, se resalta el alto grado de conocimiento de ambas lenguas por parte de Genís, que, unido a su formación pedagógica, le permitía insistir en aquellas cuestiones lingüísticas que mayor complejidad suponían a los estudiantes catalanes:

La parte teórica de *El Auxiliar*, lo mismo que la práctica, sobre revelarnos un trabajo paciente, nos manifiesta un estudio concienzudo de la materia y un deseo, pero ardiente, de allanar una senda algo escabrosa, con objeto de que la inteligencia en la lengua catalana y castellana, sea una verdad por parte de los alumnos (*El Clamor del Magisterio*, 23/07/1874: 237).

En 1880, Gregorio Artizà, maestro en la villa gerundense de Capmany (*vid.* § 2.9), incluyó en la sección de gramática de su obra escolar *Escuela popular, ó sea, lectura, escritura, gramática, aritmética, agricultura, geografía é historia, geometría, dibujo lineal y agrimensura, para la enseñanza del pueblo* una nota que remitía a la utilidad de las dos partes de *El auxiliar del maestro catalán* por su carácter práctico, especialmente en los ejercicios de traducción:

Conviene no olvidar que los ejercicios de lenguaje deben correr parejas con el estudio de la gramática, ya haciendo traducir las partes de la oración que se vayan estudiando en la Analogía, valiéndose de la 1ª parte de «El Auxiliar» del Sr. Genís ó de otra de las publicadas al efecto; ya haciendo ver prácticamente las diferencias sintácticas que tiene el castellano y el catalán; ya enseñanza la traducción libre de las locuciones y modismos usuales, pudiendo servir muy oportunamente á este fin la 2ª parte de “El Auxiliar” del citado Sr. Genís; ya haciendo escribir ejemplos sobre los mismo que se vayan tratando particularmente la Sintaxis; á favor de todo lo cual y del análisis convenientemente razonado, se logrará sin duda el objeto de la Gramática, que es enseñar á hablar y escribir correctamente, mejor de lo que venía consiguiéndose con el antiguo y rutinario método (Artizà 1880: 131).

El 19 de agosto de 1884, a raíz de la publicación de la tercera edición de la *Segunda Parte* en 1883, se divulgó una nueva reseña en el *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona* firmada por M. P., iniciales que por el momento no se ha podido identificar a quién corresponden. Previamente a enunciar las novedades de esa edición, el autor expresa que la salida al mercado de este manual había sido un reclamo general al encontrarse agotado (19/08/1884: 13). Para el autor de la reseña, la sección *Diferencias de sintaxis* es la que mayor trabajo había entrañado para Genís y la que más utilidad tenía para que los estudiantes catalanes advirtieran las diferencias de construcción entre ambas lenguas:

Esta parte de la obra del Sr. Genís, que es sin disputa la más notable, tanto por su originalidad como por el paciente estudio y conocimiento que de la gramática de ambas lenguas revela, está tratada en el nuevo libro con un tino y un método que prueban por sí solos el interés del autor por facilitar á los niños de nuestras escuelas la correcta traducción castellana de cien frases y giros

genuinamente catalanes, sobre cuya especial sintaxis y estructura nadie se había fijado hasta ahora (*Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 19/08/1884: 13).

Los elogios hacia *El auxiliar del maestro catalán* no concluyen aquí. El firmante M. P. llega a posicionarlo por encima de las demás obras publicadas con el mismo objetivo práctico, como Fonoll, Torelló y Brosa:

Puede decirse con toda justicia que en ninguna otra obra de las pocas que de este género existen para las escuelas de Cataluña, se halla un estudio tan completo, y sobre todo tan *práctico*, (preciada circunstancia en libros para niños) de esta importante cuanto difícil materia (*Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 19/08/1884: 13).

La siguiente muestra constituye lo que Durán López (2018: 429) denomina un *ciclo polémico*, es decir, un «conjunto de textos —periodísticos o en folletos y libros— que se suscitan en torno a un mismo tema. Alguien publica algo, un artículo, un poema, una opinión...; de inmediato se desencadenan reacciones y réplicas, que a su vez suscitan nuevas reacciones y contrarréplicas». Gaviño (2021: 174) clarifica que las disputas se afianzaron en la prensa española a mediados del siglo XIX y que para muchos autores significaron «un auténtico sistema de socialización para crear haces de relación con otras personalidades o intentar (en el caso de jóvenes escritores, gente con anhelos de prosperidad o posición social, etcétera) hacerse hueco en la vida social y cultural del país». Es en este marco en que debe situarse la polémica en la prensa entre Joaquín Casanovas y Ferrán,<sup>150</sup> autor de una *Colección de vocablos y modismos incorrectos y viciosos usados por los catalanes* (1883), y Salvador Genís. En 1885, Casanovas emitió una reseña de la tercera edición (1880, 1883) de *El auxiliar* a través de dos artículos publicados en el *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona* (07/01/1885, 14/01/1885) a la que Genís respondió, suscitando así un acalorado debate entre ambos que tuvo lugar en distintos números de la publicación (*cf.* Gallardo 2019b: 120-122; en prensa).

Antes de entrar en el contenido de esta valoración resulta imprescindible contextualizar la relación previa que existía entre los dos: Salvador Genís había reseñado la primera edición de la *Colección de vocablos y modismos incorrectos* (1883) de Casanovas en el artículo «La lengua castellana en Cataluña» publicado *La Publicidad* el 29 de mayo de 1883, indicándole una serie de imprecisiones que había hallado en algunas entradas de dicha obra, concretamente, *barquillero*, *dietario*, *escupidera*, *empedrar*, *magnífico*, *pasera*, *sentir*, la pronunciación llana de *papa* y de *mama* y algunos significados

---

<sup>150</sup> Joaquín Casanovas y Ferrán (1834-¿1896?), de origen catalán pero residente en Sevilla desde la década de 1860, fue comerciante y político. Asimismo, fue autor de una *Colección de vocablos y modismos incorrectos* (1883, 1884), estudiado por Matilla (2015).

típicamente catalanes de *constipado*, *laminero* y *monte*. La valoración no finalizó aquí, sino que Genís también criticó el supuesto desprecio de Casanovas hacia la que también era su lengua, el catalán.

Ante ello, Casanovas contestó en las páginas del mismo diario (10/06/1883),<sup>151</sup> retándolo a debatir sobre los errores a los que había referido en la reseña delante de un jurado docto en materia lingüística, aunque nunca llegó a suceder. Además, también utilizó las palabras proemiales de la segunda edición de la *Colección de vocablos y modismos incorrectos y viciosos usados por los catalanes* (1884) para referirse a la crítica de Genís:

La mayor parte de los periódicos de Barcelona se ocupó en buen sentido de la expresada publicación y ni uno solo la censuró. El uso de este derecho lo monopolizó Don Salvador Genís, Secretario del Ayuntamiento de Calella, en un artículo que insertó en el periódico *La Publicidad* á fines de Mayo de 1883, tan plagado de desatinos y herejías, y en términos tan iracundos, sañudos y descortesés, que me relevaron y me tienen relevado del sentimiento de gratitud, que en otro caso le hubiera tenido; agradecimiento que reservaba para el que ó los que me dispensasen el honor de criticar concienzudamente mi modesto trabajo, deseoso de enmendar en esta segunda edición los defectos de que adoleciese la primera.

Contesté al agresivo artículo del Sr. Genís en el mismo periódico, provocándole á singular contienda ante un Jurado de tres personas caracterizadas para convertir en polvo sus absurdos, desatinos y herejías, pero dicho señor no tuvo á bien aceptar el reto. Esto me obliga á contestar, aunque sea lacónicamente al Sr. Genís en el texto de este libro; pero, me propongo hacerlo en las buenas formas sociales, compañeras inseparables de toda persona de buena educación. El Sr. Genís tiene además derecho á mi respetuosa consideración, por el doble motivo de ser Maestro de enseñanza titulado, si mis noticias son exactas, y yo tengo cierta veneración á los que se dedican, ó como él se han dedicado, al profesorado. Por esto no le desprecio.

NOTA. Las polémicas personales, por regla general, son enojosas para el lector que no tiene interés en ellas; pero la suscitada por el Sr. Genís, despojada de la parte que tiene de agresión personal y reduciéndola á los límites de controversia científico-literaria, se amolda perfectamente al objeto de este libro. Por eso estimo pertinente consignar en él mi réplica á título de aclaración de todos los conceptos erróneamente impugnados por aquel señor, como tendrá ocasión de juzgar el que lo lea (Casanovas 1884: 10-11).

En el cuerpo de la segunda edición de *Colección* (1884) de Casanovas se encuentran respuestas a las observaciones en las que se había detenido Genís en el artículo de *La Publicidad* (29/05/1883) en las páginas 13-14, 22, 26-27, 47, 49-51, 56-57, 91-92, 106-108, 114-115 y 128-130. Se

---

<sup>151</sup> Se reproduce el texto completo a continuación: «REMITIDO. Señor Director de LA PUBLICIDAD. Hasta ayer no me enteré de que el periódico LA PUBLICIDAD insertó en su número del 29 de mayo, bajo la firma de don Salvador Genís, vecino de Calella, un largo artículo dechado de impropérios, insultos y diatribas contra mi humilde persona como autor del opúsculo «*Colección de vocablos usados por los catalanes al hablar el castellano*.» Dejando á un lado por ahora el farrago de frases y cúmulo de dicitos, impropios de una persona que sabe á lo que obligan las buenas formas sociales, reto al iracundo señor Genís á que sometamos las censuras contenidas en su citado artículo, al juicio de dos personas peritas en la materia, una por cada parte, para que determinen su razon ó sinrazon. Yo espero que la crítica del señor Genís, sobre todo en lo que se refiere a los *vocablos*, *modismos*, *aclaraciones* y *definiciones*, resultará ofensiva, improcedente, errónea y en parte absurda. Mientras tanto, suplico á los ilustrados lectores del periódico LA PUBLICIDAD que hubiesen leído aquel sañudo artículo, se sirvan suspender su juicio. Barcelona 8 de junio de 1883. – J. C. F.» (Casanovas 10/06/1883: 3).



reproduce a continuación una de las contestaciones que inserta Casanovas en su obra, donde se percibe el tono ácido del que se impregnan los reproches:

PÁPA: MÁMA. (fijarse en la vocal acentuada.) Repugna oír á hombres barbudos, remedar á los niños de tres ó cuatro años, nombrando á sus padres *Pápa* y *Máma*. Es más propio, más viril y más serio, decir: *Papá* y *Mamá*, ya que los dulces nombres de *Padre* y *Madre* andan acorralados, postergados y perseguidos por la Diosa moda. El hombre debe huír siempre del empleo de voces, actitudes y formas afeminadas.

El Sr. Genís de Calella, nutrido de la savia fecunda de su prodigioso ingenio, critica el párrafo anterior, sacando á colación, sin venir á pelo, la virilidad del Padre Santo representante de Dios en la tierra. Supone, además, que las voces *Pápa* y *Máma* son catalanas equivalentes á las castellanas *Papá* y *Mamá*. ¡Cuánto desatino, por no decir mala fe!!

Debe saber el Sr. Genís que las voces *Papá* y *Mamá* son tan catalanas como castellanas y que, según los respectivos diccionarios, las emplean para nombrar á sus Padres «los niños chicos y algunas personas mayores por lo común de clase superior á la plebe» lo mismo en Cataluña, que en el resto de España.

Las voces *Pápa* y *Máma*, según los mismos diccionarios, *sólo las emplean los niños chicos cuando empiezan á hablar*, aquí y en todas partes. Su empleo por personas mayores, sólo se usa en Cataluña; por consiguiente mantengo íntegro lo que digo en la primera edición y añadido, que es el colmo de la ridiculez, que hombres con barbas en la cara remedan á los niños chicos, como los actores italianos en el tercer acto de la popular zarzuela *Donna Juanita*. Pápa: Máma: Teta: Tita: Caca (Casanovas 1884: 106-107).

Tal como se indica en Gallardo (en prensa), Casanovas parece acabar dejando a un lado la discusión lingüística para situar el foco en descalificar a su oponente por las faltas de respeto y de educación que se han vertido sobre su figura. De hecho, a lo largo de los distintos artículos que van apareciendo en los siguientes meses los reproches se van intensificando. El enfrentamiento entre ellos continuó,<sup>152</sup> dado que Genís volvió a dedicar a Casanovas una serie de artículos en los que se refería y desarticulaba las alusiones de este en la segunda edición su *Colección* (1884), que se publicaron en *La Publicidad* (18 y 26/07/1884) y en el *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona* (30/09/1884, 7, 14, 22 y 28/10/1884, 9 y 16/12/1884), a los cuales Casanovas volvió a contestar (*La Publicidad*, 19/09/1884, *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 18/11/1884, 25/11/ 1884 y 02, 31/12/1884).

Poco tiempo más tarde Casanovas decidió someter a examen la tercera edición de *El auxiliar del maestro catalán* de Genís del mismo modo que lo había hecho el maestro gerundense. La reseña, publicada nuevamente en el *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona* los días 7 y 14 de enero de 1885 —el primero de ellos se ocupa de la *Primera Parte*, mientras que en el segundo se encarga de la *Segunda Parte*—, mantiene las constantes provocaciones, características del discurso de las polémicas, según apunta Gaviño (2021: 175):

---

<sup>152</sup> De hecho, Casanovas mandó cartas a Genís continuando la discusión. No se tiene constancia de su localización.

lo que se espera de los contrincantes de una polémica (también de la lingüística) es precisamente que los participantes expresen su ira y enfado con el otro, de modo que, aunque pudiera pensarse que tales componentes son perjudiciales para los intereses personales del polemista, se trata de un proceso natural de este tipo de discurso (muy practicado en la época que estudiamos), donde el participante, enfadado por las palabras del otro, va desarrollando nuevas maneras de tratar el asunto, poniendo especial énfasis en el aspecto intelectual o jubiloso de su persona, más que en el carácter social o técnico de la ideología defendida en su discurso.

El primero de los temas que Casanovas aborda en la reseña a *El auxiliar del maestro* es que Genís no tenía el castellano como lengua materna ni tampoco lo había aprendido fuera de Cataluña, causa que en opinión del reseñador fundamentaría la presencia de ciertas imprecisiones lingüísticas en la obra que más adelante enumera. Para corroborar su argumentación, revela lo siguiente:

Ella justifica su aprovechado *estudio teórico* de la lengua castellana que ha aprendido usted como quien aprende de lejos una lengua extranjera; pero también pone en evidencia su *falta de práctica ó de ejercicio* en tierra castellana, como se lo vengo diciendo há mucho tiempo. Por eso incurre usted en errores que serían disculpables en persona menos pretenciosa pero que en usted, como autor de libros de texto (digamos así) para Maestros catalanes, no tienen perdón, mucho menos cuando se trata de la tercera edición de una obra *corregida* para guía de los mismos y para enseñanza de los niños (Casanovas 07/01/1885: 5).

A continuación, Casanovas expone que ha localizado numerosos «defectos», «errores» y «equivocaciones» (07/01/1885: 5) en la obra de Genís. Al listarlos, pretendía que su oponente los corrigiera de cara a las siguientes ediciones, si es que las había. De hecho, el reseñador afirmaba que «no tengo interés en desacreditar su obra, ni en hacer ventas de la mía á expensas de la suya» (07/01/1885: 6), aunque, dado el historial de discusiones en la prensa entre ambos hombres, cabe poner esta aclaración en tela de juicio. Al fin y al cabo, los insultos y los retos formaban parte del juego de la disputa entre ambos.

Entre los fenómenos lingüísticos que enumera, se presenta un caso relativo a la pronunciación, dado que estima que Genís no dispone de la suficiente competencia para tratar la distinción entre *b* y *v* en castellano,<sup>153</sup> aunque esta no se encontraba extendida entre todos los hablantes:

---

<sup>153</sup> Este es un fenómeno que solía causar dificultades a los catalanes. J. M. y LL. (1863: 6) ya había dado cuenta de él en su *Compendio de los errores en que incurren los catalanes al hablar y escribir la lengua castellana*: «B y V. — 1. Como en castellano no se distinguen, cual en otros idiomas, los sonidos de las letras B y V, de modo que se pronuncian casi lo mismo *baron* y *varon*, nacen de ahí muchas equivocaciones, escribiéndose por ejemplo, *berdad*, por *verdad*, *vueno* por *bueno*, etc. — La V se pronuncia como f suave, pero muy pocos la distinguen de la B. — Aconsejamos á los catalanes que tengan mucho cuidado al escribir dichas letras, pues por el significado de las citadas *baron* y *varon*, deducirán los errores á que un descuido puede dar márgen». En la primera edición del *Vocabulario de catalanismos* (1885: 44), Marcet Carbonell también lo había registrado como *catalanismo*, describiéndolo así: «B y V. — Debe tenerse mucho cuidado en no confundir estas dos letras al pronunciarlas y escribirlas en castellano; toda vez que un descuido puede dar

Aquí también perdió usted pies por meterse á escribir sobre la pronunciación de los castellanos sin haber residido algún tiempo entre ellos. Supone usted que pronuncian la V, consonante labi-dental (*si*) enteramente lo mismo que pronuncian la B. y esto no es exacto en absoluto. Concedo que una parte del vulgo habla como usted dice, pero afirmo que las personas que se precian de hablar bien y principalmente los Abogados y los que por su profesión necesitan pronunciar discursos para informes, lecciones de cátedra, los Relatores etc., etc., no pronuncian de igual modo *Verdad* que *Bondad*. Cuando menos el oído experto nota alguna diferencia (14/01/1884: 8).

Se dedica un espacio significativo en la crítica de Casanovas a los aspectos morfosintácticos del castellano. Así, hace mención del género incorrecto de algunas palabras que ha observado en la obra —«*Los fogons de cuyna*. En castellano se llaman *las hornillas* y no *los hornillos*, señor mío» (07/01/1885: 7)—, a ciertas perífrasis verbales —«*Ver de hacer algo*. No es modismo castellano. Debe decirse: *procurar* hacer tal ó cual cosa» (07/01/1885: 8)— o al uso incorrecto de las preposiciones —«*Te apoyarás conmigo*. Diga usted *en mi* y no *conmigo*, porque esta voz expresa una acción común ó simultánea» (07/01/1885: 6)—. Las referencias a las imprecisiones léxicas o a la traducción incorrecta de ciertas voces catalanas al castellano son las más abundantes. Se reproduce a continuación algunos de los ejemplos que se mientan: «*Cien pies* (insecto). En castellano se llama *ciento-pies*» (07/01/1885: 7), «*Gafarrón* (aucell). En castellano se llama *Verdecillo*» (07/01/1885: 7), «*Bressar* es *mecer la cuna* y no *cunar* como usted se permite» (14/01/1884: 7). Casanovas incluso señala algunos errores relativos al catalán: «*Lechuzca*: en catalán es *óliba* ú *óliva*. No conozco la voz *xibeca* ni la trae el Diccionario del señor Saura» (07/01/1885: 7), «*Manobra*. En catalán se escribe *Manobres*» (07/01/1885: 8).

Después de la aparición de esta reseña, Genís dedicó a Casanovas en la misma publicación periódica un último escrito con cierto retinte para zanjar la discusión, aunque todavía así aprovechó para lanzar un último dardo cargado de sarcasmo:

No creo vaya V. á suponer que tomo la pluma para contestar a la *concienzuda* y *luminosa* crítica que el Sr. Casanovas ha hecho de mi obrita en los dos últimos números de su ilustrado seminario. Eso de no poder sufrir en silencio los juicios favorables o adversos que formen los lectores de sus libros, queda exclusivamente reservado a autores de la talla de mi crítico (21/01/1885: 13).

En definitiva, la crítica que emitió Casanovas fue la más acalorada entre las se ha logrado documentar relativa a *El auxiliar del maestro catalán*. Conocer la retahíla de desavenencias hechas públicas en la prensa resulta indispensable para comprender el tono desde el que se parte en la valoración de Casanovas. Además, debe leerse este enfrentamiento como parte de la tradición de las polémicas en la prensa decimonónica y como medio para la autopromoción. Al fin y al cabo, y

---

margen á graves errores. Ocioso es citar ejs: Recúrrase á los catálogos de voces confundibles por su escritura. — Evítese también dar á la *b* sonido de *pb*; v. g. decir *noble* por *nobles*.

como ya se ha expresado en Gallardo (2019b: 121-122, en prensa), aunque este desmintiera explícitamente que realizaba la valoración de la obra de Genís para publicitar la *Colección de vocablos y modismos incorrectos* —«yo no tengo interés en desacreditar su obra, ni en hacer ventas de la mía á expensas de la suya» (07/01/1885: 6)—, no se puede descartar que su insistencia se debiera a motivos comerciales.

En la Exposición Universal de Barcelona de 1888 *El auxiliar del maestro catalán* recibió una mención honorífica. Este reconocimiento no fue considerado suficiente para Ignasi Ferrer y Carrió,<sup>154</sup> quien arguyó en las páginas de *El Clamor del Magisterio*: «creemos que se ha padecido un verdadero error al conceder tan pobre distinción» (1888: 409) y

Nosotros creemos que el Jurado no se fijó en el carácter peculiar de la obra, ni en el fin práctico que en ella se persigue, porque á haberlo hecho le hubiera dado otra distinción más conforme con el valor que en sí tiene, y el trabajo de constante y concienzuda investigación que acusa en su autor. Sólo así se comprende que se la haya concedido una triste mención honorífica como si se hubiese querido manifestar á su autor que la obra había sido vista, y que algo valía (*El Clamor del Magisterio*, 12/12/1888: 409).

El 4 de abril de 1893 se volvía a considerar esta obra como objeto de una reseña. Esta vez fue en el *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona* de la mano de Ramón Gratacós,<sup>155</sup> quien delimita el objetivo de la obra, que es el «estudio del lenguaje» (04/04/1893: 14) frente al de la gramática. Gratacós era consciente del problema lingüístico imperante en las escuelas de Cataluña y se posiciona a favor de los procedimientos bilingües de Genís:

Es obvia la dificultad grave que se presenta á los Maestros de Cataluña con tener que enseñar á los niños por otra lengua que no es la materna [...] Yerra, pues, quien pretende prohibir al Maestro catalán el uso del idioma de la tierra *en cuanto tienda á la enseñanza del castellano*. Si el Maestro se propusiera otro fin, si se empeñara en enseñar el idioma catalán en perjuicio del nacional, esto sí que sería faltar á la ley, entonces sí que su conducta sería punible. Somos catalanes como el que más, pero tenemos el convencimiento que el uso de un idioma común favorece la unidad de ideas, la unidad de sentimientos, y es eficaz vínculo para la unidad de la patria (*Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 04/04/1893: 15-16).

Según el autor de la reseña, el mayor provecho de *El auxiliar del maestro catalán* es que se ofrecen ya a los maestros todos aquellos contenidos lingüísticos de ambas lenguas que son necesarios para desempeñarla la tarea de enseñar la lengua: «se nos dá ya hecho; y metodizando el

---

<sup>154</sup> Ignasi Ferrer i Carrió (1848-1903) fue un pedagogo catalán que publicó distintas obras de carácter lingüístico, como *Gramática catalana* (1874), *Ortografía de la lengua catalana* (1879), *Gramática histórica de las lenguas castellana y catalana* (1882) y *Gramática de la lengua catalana segons los principis que informan la gramática històrica* (1896).

<sup>155</sup> Ramón Gratacós fue un maestro que ejerció en la provincia de Gerona y fue autor de unos *Elementos de gramática castellana* (1869), que se dividían en seis cuadernos, y de una *Aritmética para las escuelas de primera enseñanza*. Formó parte de *La Unión del Magisterio* de Gerona, asociación de maestros de dicha provincia, donde fue delegado representante de Olot y, más adelante, el presidente.

procedimiento, y poniendo en relación íntima la lengua catalana con la castellana, se logra para que la transición sea menos violenta (*sic*) y la enseñanza mucho más completa» (04/04/1893: 16). Además, se sugiere que se conserve más allá de la escuela como obra de consulta:

Es tal la importancia de la obra especialmente de la 2.<sup>a</sup> parte, que siempre hemos aconsejado á nuestros alumnos que la conserven toda su vida como tesoro inapreciable, en la seguridad de que les ha de servir en muchas ocasiones para expresarse con exactitud y corrección en los escritos que se verán precisados á redactar, sea cual fuere la profesión ú oficio que emprendan (*Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 04/04/1893: 16).

El 25 de septiembre de 1896, el semanario satírico catalán *La Esquella de la Torratxa* se hizo eco de la publicación la sexta edición de la *Primera parte* y realzando su mayor virtud: «ja ha alcansat ja sis edicions, proba manifesta de la seva utilitat pràctica» (25/09/1896: 615). Desde esta publicación consideraban que Genís había sido un visionario porque los procedimientos bilingües que postuló desde 1869 se anticiparon a la séptima y octava conclusiones del Congreso Nacional Pedagógico de 1888, relativas a la lengua de enseñanza en los territorios donde se tenía una lengua materna distinta a la castellana (*vid.* capítulo I, § 4.4.2.3). Finalmente se resume el método por el que apuesta Genís, motivo por el que se recomienda: «A aquest fi respon l'obra del Sr. Genís, manual pràctich, hábil y gradualment combinat, que á forsa d'exemples y temas va presentant las diferencias existents entre nostra llengua materna y la castellana. Aquest llibre no hauría de faltar en cap de las escoles de primeras lletras de Catalunya» (*La Esquella de la Torratxa*, 25/09/1896: 615-616).

El 26 de febrero de 1906, 37 años después de haber sido publicado por primera vez, *El auxiliar del maestro catalán* recibió la aprobación oficial para que fuera considerado libro de texto oficial en las escuelas del estado. La *Gaceta de Madrid* se hizo eco de ello:

De conformidad con lo informado por la Sección primera del Consejo de Instrucción pública, S. M. el Rey (Q. D. G.) ha tenido á bien declarar de utilidad para servir de texto en las Escuelas de primera enseñanza las obras cuyos títulos se expresan en la siguiente relación: [...] «El auxiliar del Maestro catalán en la enseñanza de la Lengua castellana», por Don Salvador Genís. [...] Madrid 26 de Febrero de 1906— El Subsecretario, Rosales (*Gaceta de Madrid*, 05/03/1906: 888).

El 24 de agosto de 1912, Miguel Raset<sup>156</sup> publicaba en el diario católico y monárquico *El Norte* un artículo titulado «De re pedagógica». Tras haber leído un opúsculo titulado *L'escola catalana*, firmado por Joseph Rossell, publicado en folletín en ese mismo diario entre el 3 y el 11 de agosto de 1912 y que trataba sobre la necesidad de que en la enseñanza en Cataluña se empleara el catalán, Raset reflexiona sobre el papel que debían tener esta lengua y el castellano en la escuela

---

<sup>156</sup> No ha sido posible identificarlo.

y su relación con el desarrollo de las demás asignaturas. Con este fin, alude a *El auxiliar del maestro catalán* de Salvador Genís, que había adquirido prestigio entre el magisterio catalán. En primer lugar, plantea que la obra de Genís únicamente había aportado soluciones para facilitar la enseñanza del castellano, pero que esta tarea no podía consumir el tiempo destinado a las demás materias. En este punto la crítica parece que no se formula tanto en contra Genís como hacia aquellos maestros que dejan de lado el programa de materias de cada nivel escolar para centrarse únicamente en mejorar los conocimientos del castellano:

hay quien [...] tiene el empeño en afirmar que el problema de la lengua en la enseñanza primaria en Cataluña ya está resuelto por el ilustrado pedagogo catalán D. Salvador Genís con la publicación de su tan celebrada obrita «El Auxiliar del Maestro Catalán» [...] el recurso que ofrece el señor Genís al educador catalán es para aprender mas facilmente el niño la lengua castellana, como el mismo título de su libro lo indica no es un sistema de enseñanza, como se quiere malamente suponer (*El Norte*, 24/08/1912: 1).

A continuación, Raset pasa a juzgar uno de los planteamientos más conocidos de Genís: «a cada uno se le ha de enseñar en una lengua que sabe, y no en otra» (*El Norte*, 24/08/1912: 1). Frente a estas palabras, el autor del artículo indica que únicamente debería usarse el catalán para la enseñanza del castellano —procedimiento que se sigue en *El auxiliar del maestro catalán*— y no para las demás asignaturas. Por tanto, critica que bajo la excusa de este planteamiento se emplee el catalán como lengua vehicular de las demás asignaturas, causando de este modo que el nivel del castellano del alumnado no sea suficiente al finalizar su escolarización:

Si se me dice que por el sistema Genís también se consigue hacer instrucción, esto es, enseñar los diferentes ramos que abarca la escuela primaria, en lenguas castellana, una vez esta aprendida, que entonces ya no les será extraña a los alumnos, contestaré que tal afirmación falla en la mayoría de los casos, y sino pasemos revista a la generalidad de los pueblos rurales sobre todo, ¿qué vemos que sucede? Que la mayoría de los niños *salen* de las escuelas, si nò unos analfabetos, pues saben leer y escribir *muestra*, si salen unas verdaderas *negaciones* en instrucción primaria, puesto que no se han instruido y sino a ver ¿Dónde está esa instrucción? (*El Norte*, 24/08/1912: 1).

Así, Raset da a entender que los planteamientos bilingües que subyacen a la obra, más que favorecer la enseñanza del castellano eran una excusa para introducir el estudio del catalán en las escuelas de Cataluña, dado que el nivel de los estudiantes en la lengua nacional no era suficiente.

En la revista local *La Costa de Llevant* de Canet de Mar se reproduce en el primer número de 1917 la valoración de Martí Tauler<sup>157</sup> al haber aparecido la novena impresión de la *Primera Parte* el año anterior. En ella, se da cuenta del vínculo de Genís con la enseñanza a pesar de su jubilación: «Es

---

<sup>157</sup> Martí Tauler y Pruneda (1888-1947) fue maestro y director de las escuelas Ribas, situadas en Rubí (provincia de Barcelona), entre 1931 y 1939. Cuando terminó la guerra civil, fue destituido del cargo y fue encarcelado.

en Salvador Genis un Mestre Vell incansable que, en lloch de romandre plàcidament a la vila de Pineda, no dóna repós a la seva ploma per ajudar al Magisteri militant a vencer els entrebanchs que esterilisen les nostres energies en la tasca escolar» (*La Costa de Llevant*, 07/01/1917: 3). Tras describir las características de la obra, se recomienda su compra:

Aquesta obreta no necessita recomanació. La primera edició aviat farà mitja centuria que aparegué, y'ls merits pedagògichs del senyor Genis son de sobres coneguts. Lo únich que'ns permetem aconsellar als Mestres novells es que, si la desconeixem, procurin adquirirne un exemplar, en la seguritat de que'ls hi planará'l camí en l'estudi de les llengües catalana y castellana (*La Costa de Llevant*, 07/01/1917: 3).

Parece que *El auxiliar del maestro catalán* traspasó la frontera de Cataluña y se conocía en zonas como Valencia. En 1922, Ventura Pascual, maestro partidario del empleo del valenciano tanto como lengua de estudio como vehículo para facilitar la enseñanza del castellano<sup>158</sup> (*cf.* Pellicer 2007: 102-104), afirmaba conocer la trayectoria editorial de Genís en un artículo titulado «El valenciano en las escuelas»:

Mucho antes de publicar *El valenciano en las escuelas y en la vida social*, teníamos el proyecto de componer un libro que sirviera de método para aprender el castellano en las escuelas valencianas, siguiendo los procedimientos de Ahn y de Périer en la enseñanza de las lenguas alemana y francesa; mas, con motivo de la publicación del folleto citado y del informe que dio del mismo la *Asociació protectora de l'ensenyança catalana*, de que hablamos luego, nos enteramos de la portentosa labor realizada en Cataluña por espacio de medio siglo, por el ilustre maestro superior don Salvador Genís, y de sus obras escolares En una de ellas, la primera que dió a la estampa, y la más principal de todas, *El Auxiliar del Maestro catalán*, veíamos realizando el ideal que acariciábamos [...] (*Las Provincias*, 1922: 3).

Seguidamente, revela que a raíz de descubrir esta obra de Genís había tenido la idea de adaptarla al contexto lingüístico valenciano: «pensamos que podíamos acomodar dicha obra, con ligeras variantes, a la enseñanza del castellano en las escuelas del reino de Valencia» (Pascual 1922: 3). Este proyecto no pudo ser llevado a cabo por impedimento de Emili Genís y Horta, que contaba con los derechos de la obra de su padre, Salvador Genís, quien había fallecido en 1919, como

---

<sup>158</sup> Pascual, autor de *El valenciano en las escuelas y en la vida social. Cuestiones de actualidad* (1918: 7), afirmaba: «Este uso continuado del valenciano es causa de que ignoren el significado de las palabras castellanas, aun de las más corrientes, cosa que dificulta sumamente la labor del maestro en las escuelas rurales, aunque éstas disten de la capital poco más de un kilómetro y estén en comunicación continua con la ciudad los que a ellas concurren o sus padres y parientes. De aquí la ineludible necesidad de las explicaciones bilingües a que tengo que recurrir constantemente para hacerme entender de mis discípulos, a pesar de emplear un lenguaje estudiadamente sencillo, ajeno de tecnicismos y palabras selectas, a no serlo por su misma sencillez. De aquí el preguntarles continuamente por el significado valenciano de muchísimas palabras del texto, cuyo valor ignoran las más de las veces todos, enteramente todos, los alumnos de la escuela, como pasó con los términos *jumento* y *consejo*, entre muchos que no recuerdo. Esta dificultad de aprender en castellano se hace patente observando lo que hacen los mismos alumnos cuando se les deja obrar, por su propia iniciativa, en las secciones. Cuantan en valenciano, al practicar operaciones aritméticas en la pizarra, y eso que aprenden a contar en castellano sobre el tablero contador, desde que pisan los umbrales de la escuela, y si algún altercado tienen con el instructor o entre ellos mismos, no hay que decir que en valenciano faltan al silencio».

relata Pascual (1922: 3): «No fue posible conseguir el permiso del hijo y heredero del autor, por creer este que la obra, sin variación alguna, podía introducirse en las escuelas de la región valenciana». La imposibilidad de emprender esta adaptación condujo a Pascual a reflexionar sobre el carácter distintivo del valenciano respecto del catalán, por lo que, a pesar de tratarse de la misma lengua, no podían emplearse los mismos materiales:

Cualquiera, por medianamente versado que esté en el conocimiento de las lenguas valenciana y catalana, de la que aquélla viene a ser una rama o variedad, comprenderá lo irrealizable de semejante pretensión. En tal estado el asunto, abandonado nuestro proyecto, para que nadie pudiera tildarnos de plagiarlo, esperando y deseando que otro con más arrestos y con mayor capacidad acometa y lleve a cabo esta empresa, tan necesaria en Valencia como en Cataluña (*Las Provincias*, 1922: 3).

En el mismo contexto, no puede olvidarse que empezaron a surgir distintas propuestas para la enseñanza del valenciano, como la *Gramàtica elemental de la llengua valenciana* (1915) de Luis Fullana y la *Gramàtica valenciana* (1918) de Bernat Ortín. De la misma forma, hay que destacar la labor de Carles Salvador en pro del aprendizaje de esta lengua, que se materializó durante los siguientes años a través de distintas obras didácticas, de discursos públicos, de artículos en la prensa y de la organización de cursos por correspondencia (*cf.* Mayordomo y Agulló 2004: 277-287; Bataller 2019).

En último lugar, se documenta en la revista *Ressorgiment*, publicada por catalanes en Buenos Aires, la experiencia de Hipòlit Nadal y Mallol.<sup>159</sup> Este periodista relata cómo en su infancia, en la última década del XIX, empleó *El auxiliar del maestro catalán* en una escuela situada en el Port de la Selva (Gerona) por indicación de su maestro, el *senyor Feliu*. Se reproduce a continuación un extracto del pasaje en que Nadal detalla cómo aprendió el castellano y cómo la obra de Genís abrió en él el interés por el estudio del catalán:

I essent escola “oficial” ja no cal dir que l’idioma predominant no era el nostre, el dels alumnes i de la població, sinó un altre idioma, un idioma estrany completament al nostre esperit però que tenia el privilegi d’èsser l’idioma que parlaven a Espanya, país que ja allavors –i ara, encara!– ocupava la nostra terra per dret de conquesta: l’idioma castellà, aquell mateix amb el qual havíem de donar cada dia “gracias” al “señor”, no saben si al que hi havia litografiat damunt el quadro o a algun altre de més enlairat. El mestre feia veritables esforços per fer-nos entendre allò que ell ens explicava en un llenguatge per nosaltres desconegut. I quan els esforços no hi arribaven, l’home es treia de la boca aquelles paraules enganxoses, bevia un glopet d’aigua del vas que solia tenir a tret de mà, i continuava la seva oració amb paraula clara, diàfana, sonora... perfectament entenedora per a nosaltres. Era que s’explicava en català. El senyor Feliu prou s’adonava que amb el castellà els seus alumnes no hi volien tracte directe. Però ell tenia l’obligació d’emprar-lo. És clar que aquesta obligació no és una cosa tan rígida, per un mestre, que no pugui desentendre-se’n quan ell cregui que convé per a la major aplicació dels seus deixebles. I el senyor Feliu ho feia així. D’ací que un

---

<sup>159</sup> Hipòlit Nadal y Mallol (1891-1978) fue un periodista y político catalán que emigró a Buenos Aires en 1912, donde fundó dos revistas de cariz catalanista, *Catalunya Nova* (1913) y *Ressorgiment* (1916).



dels textos que ens donà fou un llibret retolat “El Auxiliar del Maestro Catalán” l'autor del qual, en aquest precís moment no és a la meua memòria. A l'ús de l'“Auxiliar” crec jo que dec la meua incorporació a l'esperit nacional de Catalunya. El senyor Feliu l'utilitzava per a ensenyar-nos el castellà, és clar! Amb aquesta mateixa intenció deuriem acceptar-lo les autoritats com a llibre de text. Però en el Fons, aquell “Auxiliar del Maestro” era un raig de catalanitat que hom abocava a l'escola primària oficial. Perquè per a ensenyar-nos el castellà els mestres havien de passar per la nostra llengua. Recordo encara com si fos ara oracions que ens feien traduir, com aquella: “En Juan dorm i En Pau treballa”: “Juan duerme. Pablo trabaja”, etc. La meua contracció a l'estudi del català fou evident. Ultra l'afició a les traduccions, em sabia la Doctrina Cristiana de memòria perquè era l'únic text català que teníem assignat [...] (*Ressorgiment*, 1933: 3309).

En definitiva, las muestras de la recepción de *El auxiliar del maestro catalán* son variadas: desde reseñas publicadas en revistas pedagógicas y un proyecto —frustrado, eso sí, de adaptarlo al valenciano— hasta una distinción en la Exposición Universal de Barcelona de 1888 y la aprobación oficial por Real Orden en 1906. Los razonamientos que emplean para ofrecer un juicio positivo de la obra inciden en el dominio de la gramática para ambas lenguas, en los contenidos seleccionados y su estructura y en la utilidad de los ejercicios prácticos para fomentar las destrezas activas de los estudiantes catalanes a la hora de hablar y escribir en castellano. Si bien la autoría de un gran número de estas recensiones no se conoce, las que se centran en desaprobación la obra suelen hacerla pública, como en el caso de Joaquín Casanovas —por la trifulca personal que existía entre ambos— y de Miguel Raset. En estos casos, el sentido de las críticas se encamina a destacar aspectos no propiamente relacionados con la obra en sí: por una parte, los argumentos *ad hominem* del primero, propios en el discurso polémico (Gaviño 2021), se basan en la supuesta falta de competencia insuficiente en castellano para componer una obra y para enseñarlo; por otra parte, el segundo parte de un razonamiento infundado en el desconocimiento de cómo funcionaba la metodología bilingüe seguida por Genís y parece que nace del deseo de que el catalán no estuviera presente de ninguna forma en el sistema educativo de Cataluña.

### 2.5.3 Recapitulación

*El auxiliar del maestro catalán* de Salvador Genís, publicado por primera vez entre 1869 y 1872, es la obra escolar para la enseñanza del castellano destinada a catalanohablantes que ha contado con un mayor número de ediciones (quince en total; diez para la *Primera Parte* —1872, 1877, 1880, 1887, 1892, 1895, 1989, 1906, 1916, 1925— y cinco para la *Segunda Parte* —1869, 1873, 1883, 1892, 1909—).

La división externa de la obra, decisión justificada por Genís repetidamente en los prólogos, marcó la planificación, la selección y la organización interna de los elementos lingüísticos

incluidos de la obra, medidos por la experiencia docente previa del autor y por su clara convicción acerca de la eficacia de los procedimientos bilingües como instrumento para favorecer la enseñanza del castellano. Por este motivo, en la *Primera Parte* —el tomo del maestro para trabajar la lengua oral con alumnos sin conocimientos previos del castellano— cada lección se articulaba en torno a un paradigma bilingüe léxico y verbal y un ejercicio de traducción oral, mientras que en la *Segunda Parte* —el volumen para estudiantes con cierto bagaje lingüístico en castellano para aprender la lengua escrita— se encuentran tres bloques diferentes: unas *Reglas de sintáxis*, un *Vocabulario catalan-castellano* y unos *Temas* para ejercitar, mediante la traducción, los contenidos de las dos secciones precedentes.

## *2.6 Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano, Ramón Torelló (1870)*

Ramón Torelló y Borràs publicó en 1870 un *Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano* en la Imprenta de Celestino Verdaguer, sita en la capital catalana. Esta obra parte del manuscrito que resultó ganador en un certamen de premios organizado el año anterior por la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción. La obra, que tiene la particularidad de propugnar el aprendizaje simultáneo de la lengua y de la gramática del catalán y el castellano, está compuesta por tres volúmenes destinados a distintos niveles educativos, en los que se va incrementando la complejidad de los contenidos lingüísticos y gramaticales. Cada lección se divide en cuatro ejercicios: una *Conjugación* y un *Diccionario* —tratados conjuntamente—, unos *Ejercicios de traducción y análisis*, unos *Ejercicios de desarrollo y repaso* y, por último, una *Gramática*. Así, Torelló aboga por completar los conocimientos prácticos de la lengua con nociones teóricas adaptadas a la capacidad intelectual de los alumnos, con la finalidad de que fueran capaces de hablar y escribir en catalán y en castellano, así como de poseer unas nociones gramaticales básicas con las que perfeccionar tanto el lenguaje como desarrollar la razón y el pensamiento.

Posteriormente, se publicaron algunas nuevas ediciones del primer tomo (1871, 1878, 1891) y también del segundo (1875, 1882). La obra se complementa con un volumen de instrucciones que se publica una única vez en 1870 y en el que se detalla cómo se proponía usar el libro en las escuelas, titulado *Explicación é instrucciones acerca el uso del Método práctico para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano*.

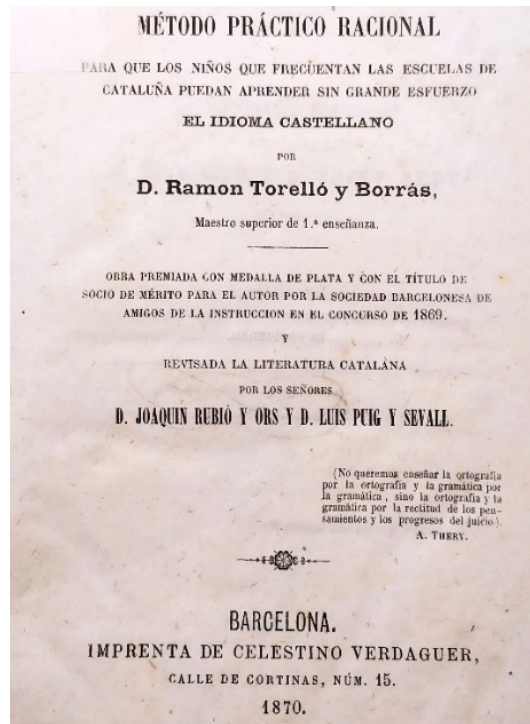


Figura 46. Portada de la primera edición del *Método práctico racional* de Ramón Torelló (1870)

### 2.6.1 El autor

Ramón Torelló y Borràs nació en 1844 en San Sadurn de Noya y murió en la misma localidad en 1897. Su paso por la docencia fue breve, ya que solamente ejerció como maestro durante ocho años. Este lapso fue suficiente para que su contribución a la enseñanza fuera notable gracias a la publicación de su *Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano* (1870). Una vez abandonó las aulas, su rumbo profesional cambió de forma radical, ya que se dedicó al ámbito económico defendiendo posturas proteccionistas.

Desde una temprana edad mostró aptitudes para la formación académica. En su localidad natal cursó la primera enseñanza, a la que añadió tres años de estudio de latín con un profesor particular. Para completar la segunda enseñanza, se trasladó al Seminario Conciliar de Barcelona, donde estudió filosofía y retórica. En 1861 se matriculó en la Escuela Normal de Barcelona para iniciar sus estudios de magisterio, donde entabló una buena relación con Odón Fonoll (*vid.* § 2.4.1), que por aquel entonces era el director. Este siempre lo tuvo en consideración y por ello le confió la oportunidad de dar clases particulares a su sobrino a cambio de cuatro duros, un trabajo muy bien pagado en ese momento (Viñas 1899: 87). De su paso por esta institución también hay

que destacar que fundó la sociedad llamada *La mutua instrucción*,<sup>160</sup> en la que se reunían alumnos de distintos cursos fuera del horario lectivo para debatir acerca de temas relativos a la enseñanza. Como se recuerda en una de sus necrológicas, en esta sociedad Torelló trató distintos aspectos educativos:

Entre los trabajos que en ella corrieron á su cargo, recordamos el discurso inaugural en que, con una admirable sencillez y verdad y con una sólida argumentación, hace patentes la utilidad de esta clase de sociedades y las ventajas que de la que se inaugura van á reportar todos los socios; cuatro ó cinco disertaciones sobre sistemas y métodos especiales de enseñanza en las que hace notar ya algunas deficiencias y contradicciones en los que entonces estaban en boga; una memoria sobre la educación de la mujer, llena de sana doctrina educativa, y dos razonadísimos discursos en que refuta los principios de que “El niño es á manera de una tabla rasa en que el educador imprimirá lo que le venga en voluntad”; y de que “El hombre es malo por naturaleza” (Viñas 1899: 90).

En 1864, tras finalizar los estudios que lo habilitaban como maestro superior, tuvo que realizar el servicio militar. Gracias a su formación, una vez allí se ocupó de tareas educativas, librándose de labores más duras, como relata Viñas (1899: 89) en una necrológica dedicada a Torelló:

En la compañía fue siempre muy bien visto. Le llamaban el Maestro, porque, poseyendo el título de tal, ya antes de ganar los galones de cabo, servía de Auxiliar para enseñar en una especie de escuela que había establecido el Coronel, y en que además de las lecturas y ordenanzas de costumbre, se enseñaba lectura, escritura y cuentas á los soldados; y esto le dio desde luego mayor consideración y le eximió de ciertos mecánicos y penosos trabajos.

Un año más tarde, en 1865, ingresó en la Escuela Modelo de Párvulos de Barcelona, inaugurada en 1862 y cuya dirección corría a cargo de Julián López Catalán.<sup>161</sup> Como se da a conocer en una de sus necrológicas, Torelló eligió centrarse en este estadio educativo por motivos prácticos, «viendo más porvenir en las escuelas de párvulos que en las elementales, puesto que aquéllas radicaban en poblaciones importantes y por ser de nueva creación debían proveerse por oposición todas ellas» (Viñas 1899: 89). Ese mismo año, tras presentarse a las oposiciones, obtuvo una plaza en Sallent, población situada en la provincia de Barcelona, donde permaneció durante ocho años, hasta 1873. Durante los tres primeros años ejerció como maestro de párvulos y, en los restantes, como maestro de escuela elemental. Según el artículo 195 de la ley Moyano, este cambio suponía un incremento de 1000 reales del sueldo. Su estancia dejó una impronta en esta población catalana, ya que intentó trascender fuera de las aulas:

---

<sup>160</sup> Con el fin de obtener información sobre esta sociedad, se han realizado calas tanto en el Archivo Histórico de la Universidad de Barcelona, que custodia los fondos de la Escuela Normal de Barcelona, como en la prensa decimonónica, sin éxito hasta el momento.

<sup>161</sup> Julián López Catalán (1834-1890) fue un pedagogo español reconocido por sus aportaciones a la enseñanza del parvulario (González Agàpito 1991: 138).

Así el trabajo de Torelló era doblemente pesado, pero era también doblemente meritorio: trabajar en la escuela en la obra de la educación, y trabajar fuera de ella con los padres y con las familias para convencerles de que no el leer, no el escribir, no el recitar palabras era lo que convenía á los parvulos, sino el desarrollar y robustecer su cuerpo, perfeccionar sus sentidos, adquirir buenos hábitos y ponerles en condiciones de poder juzgar con rectitud y expresar sus juicios con claridad (Viñas 1899: 94-95).

Asimismo, fue en esta etapa cuando Torelló vivió de primera mano las dificultades que presentaba el alumnado catalán ante el aprendizaje del castellano:

En el desempeño de esa ímproba tarea, en la cual debe á nuestro entender cifrarse la trascendencia de la bien conducida educación, hubo de convencerse Torelló, de las insuperables dificultades que la diferencia del idioma regional y el impuesto para la enseñanza oficial, ocasionaba á los alumnos (Fiter 1898: 16).

Coincidiendo con este periodo, se volvió a matricular en la Escuela Normal de Barcelona,<sup>162</sup> esta vez para emprender los estudios de maestro normal, es decir, para formar a los futuros docentes. Así, a partir de 1867 compaginó las labores de enseñanza en Sallent con esta preparación académica. Según la documentación de la que se dispone, nunca llegó a ejercer como maestro normalista. Durante esos años, Torelló también colaboró activamente en la prensa pedagógica, como en *El Monitor de Primera Enseñanza*. Al mismo tiempo, publicó, junto a otros maestros, un *Método para la enseñanza de la aritmética* (1869) y, en solitario, un *Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano* (1870). Esta última obra fue el resultado de la obra que presentó al certamen de 1869 de la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción y que ganó el primer premio (*cf.* Gallardo 2022).

En 1873 decidió abandonar el mundo de la docencia para incorporarse a un ámbito completamente distinto, al de las fábricas textiles, de la mano de los hermanos Sert y Solà.<sup>163</sup> De hecho, allí ya trabajaban dos de sus hermanos, Pau y Jaume Torelló, quienes podrían haberle facilitado la entrada (Juanola y Rebordosa 1985: 17). Fiter (1898: 17) expone una de las posibles causas que justificarían su cambio de rumbo profesional: «las cuestiones económicas suscitadas á raíz de la revolución de 1868 despertaron [...] el deseo de conocer los arduos problemas que se

---

<sup>162</sup> Esta información se ha extraído de una solicitud de matrícula al cuarto curso de la formación de maestros de Escuela Normal, consultada en el Archivo de la Universidad de Barcelona (código de referencia: ES CAT UB 411963). Se reproduce su contenido a continuación: «ESCUELA NORMAL DE MAESTROS DE BARCELONA, Curso de 1869 á 1870. ASIGNATURAS PARA MAESTRO normal. Todas las comprendidas en el cuarto año. D. Ramón Torelló y Borrás natural de S. Sadurní de Noya provincia de Barcelona de 25 años de edad, solicita matricularse en las asignaturas espresadas al márgen, mediante el pago de los derechos de matrícula marcados en la tarifa adjunta á la ley de Instrucción pública y haber presentado el título de maestro superior. Vive calle de Amargós núm. 12 piso 1º y su fiador D. Pablo Torelló calle de Amargós núm. 12 piso 1º. Barcelona 9 de Novbre. 18669 (*sic*). Firma del alumno [firma]. Firma del fiador».

<sup>163</sup> Torelló dedica la segunda edición (1871) de su *Método práctico racional* a ambos hermanos, Domingo y Josep Sert, dos años antes de empezar a trabajar con ellos (§ 2.6.2.4).

debatían». Allí empezó como dependiente, oficio gracias al que se fue adentrando en el estudio en materia económica:

En la casa Sert tuvo desde luego á su cargo la correspondencia, y celoso siempre de estar á la altura de la misión que se le encomendaba, y favorecido con los estudios profesionales que tenía hechos, aprendió por sí mismo, no á hablar, pero sí á escribir con corrección el francés y el inglés, y las prácticas comerciales y prescripciones del Código, hasta el punto de sostener por cartas importantísimas cuestiones de derecho comercial que afectaban los intereses de la Casa. Pasó después al departamento de primeras materias, y allí fue verdaderamente el hombre de confianza de sus Principales, por su inteligencia en este difícil ramo, y por su honradez acrisolada; y mucho le sirvieron también en él los estudios del profesorado, ya para el conocimiento de los múltiples objetos en que había de tratar, ya para reducir á fórmulas breves los complicados y minuciosos cálculos que exigían (Viñas 1899: 107).

En 1876, Torelló retomó parcialmente su vinculación con la enseñanza. Esta vez sus clases tenían lugar en la misma fábrica donde desarrollaba sus ocupaciones. Así, se le encomendó la dirección de dos escuelas de adultos, sin coste alguno, para la formación de los trabajadores y de las trabajadoras de la fábrica (Carrera 1957: 198; Jutglar 1964). Esta docencia se enmarca en la incipiente preocupación por la educación de la clase obrera. En este sentido, puede destacarse el trabajo de Pedro Felipe Monlau, *Higiene industrial. ¿Qué medidas higiénicas puede dictar el Gobierno á favor de las clases obreras?* (1856), en el que el autor, entre otras cuestiones, respaldaba la idea de que los trabajadores de las fábricas se formaran los domingos en unos recintos escolares habilitados en el mismo lugar de trabajo.<sup>164</sup>

Sus conocimientos en economía fueron cada vez más profundos. Por este motivo, entró en contacto con distintas instituciones, como el Fomento de la Producción Nacional y el Colegio del Arte Mayor de la Seda. En la primera, llegó a ser «individuo de la Junta Directiva del Fomento del Trabajo Nacional, y Presidente de la Comisión Arancelaria» (Fiter 1898: 20).<sup>165</sup> En la segunda, obtuvo en 1882 por unanimidad el título de maestro colegiado y, poco después, defendió ante el Senado un informe sobre la industria sedera en España (Fiter 1898: 22). Además, Figueras (1990) le atribuye la redacción de los aspectos sobre economía del *Memorial de Greuges* (1885), documento

---

<sup>164</sup> Su propuesta rezaba así: «el obrero tiene una inteligencia que cultivar, y al efecto propongo el establecimiento de escuelas sólo abiertas los domingos y demás días festivos. La entrada en ellas habria de ser enteramente gratuita; y aun fuera del caso fomentar la asistencia, dando algun premio á los obreros que se distinguiesen por su asiduidad. En tales escuelas se debiera enseñar á leer, escribir y contar, á los obreros adultos que careciesen de tan indispensables elementos de toda cultura. Y las demás enseñanzas podrían consistir en la Moral cristiana y social, Higiene usual y Economía doméstica, Economía política é industrial, etc. [...] Es, con efecto, una mision hermosa el encargarse de difundir las sanas doctrinas morales, higiénicas y económicas; y es hacer un gran bien á la sociedad en general, y muy en particular al obrero, el cultivar la inteligencia de la clase proletaria, desvaneciendo las muchas preocupaciones que en todas materias abriga, y elevando un poco el harto bajo nivel de su moralidad y de su intruccion» (Monlau 1856: 48-49).

<sup>165</sup> Batlle (1898: 32) pone de manifiesto la consideración que se le tenía en este ámbito: «Conexedor expert de les qüestions aranzelaries, sa opinió en aquesta branca de l'Economía política fou tinguda com d'una gran autoritat en los centres productors».

reivindicativo que se hizo llegar a Alfonso XII. También publicó distintos artículos especializados en la *Revista del Fomento*, *El Trabajo Nacional*, *La Mañana* y *La Crónica de Cataluña*, siempre defendiendo una postura proteccionista.

En definitiva, pese a que la trayectoria docente de Ramón Torelló fue breve, bastó para dejar una impronta en el terreno de la enseñanza del castellano, con la publicación de su *Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano* (1870), ganador de un premio otorgado por la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción en 1869 (*cfr.* Gallardo 2022), que no ha sido estudiada hasta el momento.



Figura 47. Retrato de Ramón Torelló, extraída de la *Colección de las necrologías* (1899)

## 2.6.2 La obra

A continuación, se analizarán los paratextos (§ 2.6.2.1), la estructura y los contenidos (§ 2.6.2.2), las instrucciones de uso (§ 2.6.2.3), las ediciones (§ 2.6.2.4) y la recepción (§ 2.6.2.5) del *Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano* (1870) de Ramón Torelló y Borràs.

El primer volumen se ha consultado en el Fondo Joan Solà del depósito de la Biblioteca Central de Letras de la Universitat de Barcelona (signatura FA-286/8), mientras que el segundo y el tercer tomo se han localizado en la Biblioteca de Catalunya, en el depósito de Hospitalet (ambas comprendidas en la signatura A 43-8-675). El ejemplar que contiene la *Explicación é instrucciones acerca el uso del Método práctico para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano* se encuentra adjunto en la misma signatura.

### 2.6.2.1 Paratextos

Los paratextos de la primera edición están formados por un mismo prólogo<sup>166</sup> (págs. V-VII) para los tres tomos de la obra y una *Explicación é instrucciones acerca el uso del Método práctico para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano*, de una extensión de 40 páginas y publicada en un volumen aparte.

#### 2.6.2.1.1 Prólogo

En el prólogo de la primera edición se exponen los destinatarios, los antecedentes e influencias, los objetivos y la estructura de la obra y de las lecciones que la componen.

Ya en el primer párrafo se deja constancia de los destinatarios de la obra, esto es, a los maestros de primera enseñanza para que la usaran con sus alumnos. Esto solamente se puede aplicar al primer tomo, ya que los otros dos estaban dirigidos a los estudiantes. Como se desprende de la justificación de Torelló, en el diseño se proyecta su experiencia docente, debido a que en su disposición y estructura demuestra conocer con detalle la realidad educativa a raíz de su reciente experiencia en la escuela de Sallent:

Como podrá conocer desde luego el que se tome la molestia de hojearla, ha sido escrita expresamente para las escuelas de primera enseñanza, pues la división establecida, y el número de lecciones de cada parte responden perfectamente al tiempo de que se puede disponer, sin descuidar los repasos tanto prácticos como teórico, aunque unos y otros van también comprendidos en las mismas lecciones (Torelló 1870a: VI).

Más adelante se amplía el público potencial a todo aquel que deseara aprender de un modo práctico el castellano: «esto no significa que el método sea inútil fuera de la escuela; antes bien lo juzgamos de alguna utilidad para los que deseen adquirir un conocimiento práctico de la lengua» (Torelló 1870a: VI).

A continuación, Torelló (1870a: V) reconoce que su obra, concebida para mejorar la didáctica de la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña aunando teoría y práctica, tiene un claro antecedente explícito, cuando afirma que «no hemos hecho más que seguir las huellas del muy

---

<sup>166</sup> Como se notará en el § 2.6.2.4, en la segunda edición se encuentra un prólogo para la primera parte y otro para la segunda. Este cambio puede deberse a la vida editorial independiente de los tomos de la obra. De hecho, de la primera edición se publicaron cuatro ediciones, de la segunda, tres, y de la tercera, únicamente una, que no salen a la luz al mismo tiempo.



digno Director de la Escuela Normal de Barcelona, en cuyos propósitos, como discípulos agradecidos hemos procurado inspirarnos». En efecto, el director al que se refiere es Odón Fonoll, quien en 1862 publicó su *Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña* (*vid.* § 2.4). Como se ha dado a conocer en el § 2.6.1, Fonoll y Torelló coincidieron en la Escuela Normal de Barcelona en calidad de profesor y alumno y allí entablaron una relación profesional y personal. No debe extrañar que no se cite a otro gran antecedente, *El auxiliar del maestro catalán* (1869) de Salvador Genís (*vid.* § 2.5), ya que hay que recordar que el *Método práctico racional* de Torelló fue presentado al certamen de premios de 1869 organizado por la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción, en el cual resultó ganador. En el momento en que redactó el manuscrito presentado a esa convocatoria Genís todavía no había lanzado al mercado su obra, por lo que no podía ser conocedor de ella. No es hasta cinco años más tarde, en la segunda edición de la segunda parte (1875), cuando el autor revela que la obra de Genís le ha servido de guía.

Según el autor, la obra consta de dos objetivos: por una parte, el desarrollo del lenguaje —esto es, el uso práctico del catalán y del castellano a través de ejercicios de vocabulario, de conjugación y de traducción— y, por otra parte, el fomento del pensamiento y de la lógica —de la «inteligencia», según Torelló (1870a: VI), de los usuarios de su obra por medio de «una preparación constante á la redaccion y un continuo repaso» (Torelló 1870a: VI)—. Este último propósito se encuentra en consonancia con los postulados racionalistas provenientes en origen de la gramática de Port-Royal, en la que la asociación entre pensamiento y lenguaje era nuclear. Esta relación se plasmó en el siglo XVIII en los ejercicios de análisis lógico y gramatical promovidos por Du Marsais y Condillac, que incentivaban «tanto la formación del intelecto como el perfeccionamiento lingüístico» (García Folgado 2012: 249). En el caso de Torelló, el componente *racional* —que incluye como parte del título de su obra, *Método práctico racional*— radica en que los estudiantes fueran capaces de aplicar todos los conocimientos de *lenguaje* —los conocimientos prácticos en pro de la comunicación— y de *gramática* —las nociones y reglas teóricas— a la composición, es decir, a la producción de escritos y al desarrollo de la expresión oral. Como se expondrá en el § 2.6.2.2, este fin es patente en la tercera de las actividades de cada lección, en las que se debe completar oraciones con los contenidos léxicos y gramaticales aprendidos. De hecho, en 1867 ya se había expresado en términos similares en un artículo titulado «Enseñanza del idioma pátrio»:

[...] si en las de párvulos se considera conveniente dar alguna que otra noción gramatical, debe estar despojada de todo carácter científico y abstracto, si se quiere poner al alcance de la infancia, y hacerle realmente provechosas las ideas que adquiera. Antes de conocer las leyes de un idioma, de

comprenderlo y de usarlo, se hace preciso poseer un buen caudal de voces, sin cuya correspondencia carecería de base la enseñanza de la Gramática. Hé aquí, pues, indicada la tarea de un maestro de párvulos en la asignatura que nos ocupa (*El Monitor de Primera Enseñanza*, 27/07/1867: 235).<sup>167</sup>

Asimismo, se da a conocer en el prólogo la estructura de la obra, compuesta por tres partes, que al mismo tiempo se dividen en dos secciones, componiéndose así el *Método práctico racional* de seis secciones: en la primera de las partes —secciones primera y segunda— se tratan las oraciones incomplejas, en la segunda —secciones tercera y cuarta—, las complejas y, en la última —secciones quinta y sexta—, los modismos de ambas lenguas y el análisis lógico y gramatical (*vid.* § 2.6.2.2). De este modo, se observa una evolución de los contenidos acorde con la progresión académica e intelectual de los estudiantes, empezando por frases cortas y simples, que les permitía centrarse en adquirir el caudal léxico básico. Una vez ya estaban asentados los fundamentos de la lengua, los alumnos ya estaban capacitados para enfrentarse a oraciones compuestas, a advertir las diferencias de construcción entre las dos lenguas y a reflexionar sobre las categorías de las palabras y sus vínculos en las oraciones.

A lo largo del prólogo también se da cuenta de algunas de las influencias que Torelló ha tenido en cuenta a la hora de confeccionar su obra, entre las que mienta a Heinrich Gottfried Ollendorff, a Carlos Yeves, a Mariano Carderera y al padre Girard. Sobre los últimos tres pedagogos, hay que resaltar la posición de autoridad de la que gozaban sus obras de materia docente en las escuelas normales españolas durante las décadas centrales del siglo XIX (Rabazas 2001). A este respecto hay que tener en cuenta que Torelló elaboró la obra con 25 años, tan solo cinco tras haber terminado su formación en la Escuela Normal de Barcelona, por lo que el influjo de estas figuras todavía le resultaban recientes.

---

<sup>167</sup> También se pronunció en este artículo sobre los modos de enseñar el castellano en Cataluña. Acerca de ello, postulaba la necesidad de que los alumnos fueran competentes en su lengua materna antes de emprender el estudio de otra lengua: «Si se trata de escuelas compuestas de alumnos, cuyo lenguaje nativo sea distinto del nacional (como las de Cataluña) y por consiguiente se haga absolutamente necesario servirse más tarde de este parala (*sic*) comunicacion por escrito y á viva voz, se hace preciso ofrecer á los párvulos los elementos del idioma patrio, mayormente cuando al ingresar en una escuela elemental, es probable que se les dé ya un libro escrito en el idioma que nos ocupa. El método que para esta enseñanza debe seguirse ha de ser semejante al que emplea la madre para el niño: enséñese primero los nombres de las cosa que nos rodean con los de sus cualidades, repítanse con frecuencia y recuérdese de paso el nombre que tiene cada cosa en el lenguaje materno para que vean que por cada ser tenemos dos palabras con que espresarlo; hágase lo mismo con las acciones que ejecutan, y finalmente procúrese que tengan un vocablo nuevo por cada uno de los aprendidos en el idioma nativo. Las inflexiones más usuales de los nombres y verbos las irán conociendo á medida que se les vaya hablando en el nuevo idioma; aunque en esta pate tambien pueden hacerse ejercicios de traduccion semejantes á los anteriores. Para que los resultados sean más prontos y eficaces conviene usar en la escuela el idioma que deben adquirir, si bien procurando traducir mucho, mientras se habla. Será muy conveniente para facilitar dicha enseñanza proceder por grupos de seres que tengan una misma denominacion general, siempre partiendo de los mas comun y usual» (*El Monitor de Primera Enseñanza*, 27/07/1867: 235).

En primer lugar, alude a Ollendorff,<sup>168</sup> aseverando que «nuestro objeto ha sido aplicar el método Ollendorff á la enseñanza del idioma castellano en las escuelas de Cataluña» (Torelló 1870a: V), concretamente, en lo que atañe a la organización de las lecciones para buscar una mayor simplicidad y en el principio de progresión de los contenidos. Por tanto, Torelló adopta para la enseñanza del castellano los procedimientos que se encontraban en auge en el campo de las lenguas extranjeras. A este respecto, se señala una carencia del método Ollendorff que se ha solventado, a saber: la inclusión de ejercicios racionales para desarrollar la inteligencia de los niños, basados en la composición de sintagmas, oraciones y textos. Se apunta, igualmente, que Carlos Yeves<sup>169</sup> se había servido con anterioridad de estas prácticas en sus *Procedimientos y ejercicios para la enseñanza de la gramática en las escuelas* (1862):

De estos ejercicios carece el método Ollendorff, probablemente por dirigirse á personas de mayor potencia intelectual; pero tampoco son nuevos. Teníamos ya adelantada la obra, cuando en un libro de D. Carlos Yeves los vimos usados; y mucho tiempo antes los habíamos visto practicar en alguna escuela (Torelló 1870a: VI).

En segundo lugar, se confirma que el carácter práctico de la obra, enfocado a que los alumnos pudieran comunicarse en castellano y en catalán conjugando los conocimientos teóricos con los prácticos, bebe de los presupuestos didácticos de Mariano Carderera.<sup>170</sup> De hecho, este pedagogo publicó unos *Principios de educación y métodos de enseñanza* (2.ª ed., 1865) usados en las escuelas normales españolas en la formación de los futuros maestros (Rabazas 2001: 118), en los que se dedica un capítulo a la enseñanza de la gramática castellana y un epígrafe a «De la lengua castellana donde se habla otro idioma». En líneas generales, Carderera (1865: 256) plantea, además de «la subordinación de la teoría á la práctica», la conveniencia de que las definiciones se presentaran al final de cada lección, y que estas se condensaran en «las mas absolutamente precisas» (Carderera 1865: 257) para no cargar al estudiante con un sinfín de nociones abstractas

---

<sup>168</sup> Vid. nota 87.

<sup>169</sup> Carlos Yeves y Lario (1822-1882) fue inspector en Cuenca y Burgos y dirigió la Escuela Normal de Tarragona entre 1859 y 1868, donde también impartió clases de gramática castellana. También se encargó de la dirección del *Anuario de primera enseñanza de Tarragona* durante la década de 1860. Fue autor de distintas obras, destinadas tanto a la formación de los maestros —*Estudios sobre la primera enseñanza: primera serie* (1861) *Procedimientos y ejercicios para la enseñanza de la gramática en las escuelas* (1862), *Mentor de los niños. Colección de tratados para la primera enseñanza* (1870) y programas para distintas materias, como la geografía, la aritmética, la gramática castellana o la historia sagrada, entre otros— como a la de los estudiantes —*Ortografía práctica, ó colección de ejercicios para la escritura al dictado* (1876)—.

<sup>170</sup> Mariano Carderera y Potó (1816-1893), formado en la Escuela Normal de Madrid bajo instrucción de Pablo Montesino, fue director de la Escuela Normal de Huesca (1842-1847) y de la de Barcelona (1847 y 1849). En 1849, año de nacimiento de la inspección profesional en España con la publicación del *Reglamento para los inspectores de Instrucción Primaria del Reino*, fue nombrado inspector general de instrucción primaria. Elaboró distintas obras que sirvieron de texto oficial de las materias de pedagogía en las escuelas normales españolas (Rabazas 2001), como el *Curso elemental de Pedagogía* (1850) junto con Joaquín Avedaño, la *Guía del maestro de instrucción primaria o Estudios morales acerca de sus disposiciones y conducta* (1852), los *Principios de educación y métodos de enseñanza* (2.ª ed., 1865), entre otros. Es conocido también por su *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* (1854-1858), dividido en cuatro volúmenes.

que no se comprendieran. Del mismo modo, abogaba por emplear un método inductivo: «Al propio tiempo, van deduciéndose los principios y las reglas gramaticales, de modo que al terminar el estudio no se ha adquirido solo un conocimiento empírico de la lengua, sino también el de la gramática elemental» (Carderera 1865: 257). Torelló, como Carderera, es consciente de que siguiendo este método de cariz práctico se aleja de la tradición de las gramáticas escolares, eminentemente teóricas, como el *Epítome de la gramática de la lengua castellana* (1857), pero afirma que se trata de una decisión fundamentada pedagógicamente.

En tercer lugar, Torelló alude al influjo del padre Girard<sup>171</sup> —en concreto, de su obra *De la enseñanza regular de la lengua materna en las escuelas y en la familia* (1834)— en la función que debían desempeñar los verbos, para quien «la conjugación es el alma de las lenguas, y así lo creamos, porque en el verbo, palabra por excelencia, se apoya todo lo que pensamos y decimos de las personas, de los animales y de las cosas» (1876: 54):<sup>172</sup>

Las lecciones están dispuestas de manera que el verbo juega el principal papel, habiendo seguido en esto al P. Girard; y ofrecen la particularidad de que todos los vocablos nuevos se hallan relacionados con el verbo ó verbos, objeto de las mismas, ó con los nombres, de tal manera que forman un todo lógico (Torelló 1870a: VII).

Por esta razón, el primer ejercicio que Torelló incluye en las lecciones aborda la conjugación de los distintos tiempos verbales del español y del catalán.

#### 2.6.2.1.2 Explicación é instrucciones acerca el uso del Método práctico para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano (1870)

Este tomo acompaña la primera edición de las tres partes de la obra de Torelló y no se vuelve a editar. Como se desprende del título, se ofrecen orientaciones que aclaran sobre cómo llevar al aula los contenidos y los ejercicios del *Método práctico racional*, se justifican aspectos como las bases

---

<sup>171</sup> Grégoire o Jean-Baptiste Girard (1765-1850), mejor conocido como padre Girard, fue un franciscano suizo que se dedicó a la enseñanza. En 1804 pasó a dirigir la escuela pública en Friburgo, centro que adquirió cierto renombre por aplicar distintas novedades en el campo pedagógico. En España se popularizaron sus teorías pedagógicas sobre la enseñanza de la gramática que se plasmaron en *De l'enseignement régulier de la langue maternelle* (1834). Esta obra fue traducida al español en 1876 por el maestro valenciano Prudencio Solís y Miguel.

<sup>172</sup> Sobre esto, Carderera (1865: 254) manifiesta que en el sistema gramatical de Girard «el verbo ejerce el primer papel desde el principio hasta el fin, de modo que los ejercicios vienen á ser una conjugación continuada».

metodológicas en las que se sustenta o su división en tres partes y se responde a las posibles críticas que podrían plantearse sobre él. Se incluyen las siguientes secciones:

CAPÍTULO	CONTENIDO
I	Consideraciones generales.
II	Esencia y punto de partida del Método.
III	Division general y particular del Método.
IV	Ejercicios de que constan las lecciones.
V	Primera Parte.
VI	Segunda Parte.
VII	Tercera Parte.
VIII	Aplicación del Método Práctico Racional en las escuelas elementales de primera enseñanza.
XIX	Procedimientos de que puede valerse el profesor para los ejercicios de la 1. <sup>a</sup> parte.
X	Procedimientos para las lecciones de la segunda parte.
XI	Procedimientos para las lecciones de la tercera parte.
XII	Se deshacen las objeciones que contra la adopción del Método Práctico Racional podrían hacerse.

Tabla 31. Contenidos de cada capítulo de la *Explicacion é instrucciones acerca el uso del Método práctico* (1870)

En el primer apartado, *Consideraciones generales* (págs. 3-5), se empieza exponiendo cuál era generalmente el nivel de castellano y de catalán que poseían los alumnos tras haber sido escolarizados, para así más adelante poder argumentar la necesidad de publicar su obra:

Muchos son los que despues de haber asistido algunos años á una escuela no comprenden todavía lo que leen, ni saben expresar por escrito sus pensamientos en la lengua oficial, y mucho ménos en la que aprendieron en el seno materno: y aun los que hablan y escriben medianamente el castellano generalmente se verian apurados, si tuviesen que leer y escribir correctamente algunas frases catalanas. Y sin embargo es innegable que los maestros trabajan mucho, con un celo admirable, afanándose porque la instruccion de sus discípulos sea lo más completa posible (Torelló 1870d: 3).

En el parecer del autor, quien afirma plasmar la opinión mayoritaria entre el magisterio, esta situación se debía tanto al «estudio exclusivo de la Gramática», en el que predominaba la memorización y a «la falta de ejercicio en el catalan» (Torelló 1870d: 3), es decir, la lengua materna de los estudiantes. A este respecto, el autor llama la atención sobre que «la lengua oficial no es la lengua de los hijos de Cataluña» (Torelló 1870d: 3).

Ante esto, Torelló (1870d: 4) sitúa los cuatro principios que sustentan su *Método práctico racional*, que son los siguientes:

Estudiar el lenguaje, más bien que la Gramática.  
 Seguir una marcha paralela en la enseñanza del catalan y castellano; lo que no es más que la aplicación del principio pedagógico *de lo conocido á lo desconocido*.  
 Evitar la aridez de las reglas aplicándolas inmediatamente, ó mejor, haciéndolas derivar de las frases, siguiendo el principio tan fecundo en resultados *de lo particular á lo general*.

Y cultivar por medio del lenguaje la facultad inteligente de los niños, aumentando así su comprensión y facilitando la expresión del pensamiento oral y escrito.

Además, aboga por partir de un método inductivo de base pestalozziana —«conviene que á la regla preceda el ejemplo, que la teoría del lenguaje se deduzca del mismo lenguaje» (Torelló 1870d: 5)— y por considerar el estudio de las nociones teóricas gramaticales no como un fin en sí mismo sino como un recurso para perfeccionar y cultivar el habla o la escritura: «las reglas, esto es, la Gramática no es más que un excelente medio auxiliar» (Torelló 1870d: 5).

En el segundo capítulo, *Esencia y punto de partida del Método* (págs. 5-6), se puntualiza que los estudiantes catalanes no parten de cero porque ya son capaces de comunicarse mínimamente en su lengua materna. El objetivo, pues, debe orientarse a aprovechar el conocimiento lingüístico existente del catalán. De este modo, no debía enseñárseles a hablar por primera vez, sino a expresarse en castellano. Para ello, arguye que todas las voces se encaminan a ser utilizadas en oraciones:

Nada más natural, pues, que continuar la obra de la madre dando á conocer nuevas palabras aplicándolas inmediatamente á la frase. Por esto despues de haber estudiado los elementos mas indispensables, la frase es nuestro punto de partida. La traduccion de frases, pues, ordenadas de manera que en ellas vayan apareciendo sucesiva y metódicamente nuevas palabras, y que de las mismas se deriven natural y progresivamente las leyes del idioma castellano, constituye la esencia del *Método Práctico Racional* (Torelló 1870d: 5).

En el tercer capítulo, *Division general y particular del Método* (págs. 6-7) se establece que en el primer volumen se tratan las frases incomplejas —esto es, las simples—, en el segundo frases complejas —es decir, las compuestas— y en el tercero los modismos. Al mismo tiempo, se fija una subdivisión de estos atendiendo a un criterio de nivel de los estudiantes por encima de su edad, hecho que respondía a un hábito de las escuelas decimonónicas recomendada por la pedagogía, en la que se separaba al alumnado «por su real y verdadero estado de instrucción que era diferente en cada una de las materias» (Pozo Andrés 2006: 252).

Incluso se llega a presentar reparto del tiempo aproximado de dedicación para cada una de las unidades. Siguiendo a Torelló (1870d: 7), se precisaría un promedio unos seis años para completar el estudio de los tres tomos de la obra, divididas en seis secciones:

Este número está calculado de esta manera: suponiendo que los días de clase del año, descontados los de vacaciones, quedan reducidos á 250, aunque probablemente hay más, resulta que empleando por término medio cuatro días por lección, se necesitan 200 para ver las 50 lecciones, quedando 50 días para el repaso, que debe hacerse despues de haber estudiado cierto número de lecciones. Segun esto, se ve que en el término de un año puede estudiarse la materia de una seccion; sin embargo, lo más probable será que se aprenda en un espacio menor de tiempo, pues que en la mayor parte de lecciones no será preciso invertir los cuatro días que hemos señalado.

En el cuarto apartado, *Ejercicios de que constan las lecciones* (págs. 7-8), se dan a conocer los contenidos de las lecciones de los tres volúmenes. Se especifica que cada unidad gira en torno a una *Conjugación y Diccionario*, a unos *Ejercicios de traducción y análisis*, a unos *Ejercicios de desarrollo y repaso* y a una *Gramática* (vid. § 2.6.2.2). Pese a que se combinan conocimientos teóricos y prácticos, estos siempre se encuentran relacionados y se auxilian entre sí:

El primer ejercicio de cada lección contiene la conjugación de verbos, y la lexicología, ó sea el diccionario, y tiene por objeto la traducción de palabras y explicación de su significado. En el segundo se halla el número suficiente de frases catalanas, en las cuales se hace aplicación de los vocablos y verbos contenidos en el primero; este es ejercicio de traducción y análisis. El tercero es un ejercicio de desarrollo, de composición y de repaso á la vez; y consta de algunas frases truncadas, unas en catalán y otras en castellano, corriendo á cargo del alumno el completarlas. Y el cuarto es la Gramática propiamente dicha, pues consta de las nociones ó reglas gramaticales que se deducen de los ejercicios anteriores. En la tercera parte el ejercicio teórico es el primero y el desarrollo que consta de varias preguntas ó problemas de composición es el cuarto. En el segundo y tercero se hace aplicación de las reglas y modismos más comunes de la lengua [...] Resumiendo, cada lección consta de tres ejercicios puramente prácticos, y uno exclusivamente teórico; pero todos relacionados de manera que no forman más que un todo. Así pues, los ejercicios dependen unos de otros y se completan recíprocamente, y su orden se halla subordinado al plan general del *Método* (Torelló 1870d: 7-8).

Del quinto al séptimo capítulo (págs. 8-18) se detallan los contenidos lingüísticos y gramaticales concretos que se abordan en cada volumen respectivamente. Los siguientes apartados, *Aplicación del Método Práctico Racional en las escuelas elementales de primera enseñanza* (págs. 18-23) y *Procedimientos de que puede valerse el profesor para los ejercicios de la 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> y 3.<sup>a</sup> parte* (págs. 23-36), dan indicaciones sobre la utilización de la obra en las aulas, por lo que se tratarán en el epígrafe dedicado a las instrucciones, en el § 2.6.2.3.

En el duodécimo capítulo, *Se deshacen las objeciones que contra la adopción del Método Práctico Racional podrían hacerse* (págs. 36-40), se rebaten ocho argumentos sobre los que el público podía llegar a discrepar, que eran los siguientes:

El Método es algo difuso por comprender un excesivo número de frases y vocablos.  
Hay frases y vocablos demasiado abstractos, que no están al alcance de la inteligencia de los niños.  
Los ejercicios de desarrollo especialmente en la segunda parte son muy complicados, y no es fácil que alcance á tanto la inteligencia del niño.  
Los ejercicios teóricos son demasiado extensos y completos, pues debieran limitarse á las nociones más precisas y generales.  
Se ofrece á los alumnos un número excesivo de modismos, cuya equivalencia no podrán retener.  
El tiempo que necesitaran los niños para recorrer el Método es muy largo, pues no todos asisten á la escuela hasta la edad de doce años; fuera, pues, conveniente que antes de dicha edad tuviesen ya la preparación necesaria para hablar y escribir correctamente.  
En el exámen público anual no será posible contentar á los padres que solo se satisfacen oyendo recitar definiciones.

La aplicación del Método Práctico Racional exige un trabajo constante é impropio por parte del profesor, quien no podrá sostenerlo por tener que acudir á todas las demás materias de enseñanza (Torelló 1870d: 36-39).

Torelló justifica algunos aspectos formales de la obra y defiende que su longitud se debía a que acaparaba distintos cursos escolares (hasta un total de seis años) y porque se dedicaban muchas páginas a los repasos, considerados indispensables por el autor para asegurarse que se afianzaban los contenidos lingüísticos. Sobre la dificultad de los ejercicios, arguye que los Ejercicios de desarrollo debían ir acompañados de explicaciones y de la guía de los profesores. En la misma línea, declara que, en el fondo, era normal que hacer reflexionar a los alumnos entrañara dificultades porque no estaban acostumbrados a ello. Acerca de la sección de Gramática, establece que no debían memorizarse todas las explicaciones, pues esa no era la finalidad buscada. Entrando en los contenidos, manifiesta que la inclusión de gran cantidad de sustantivos abstractos y de modismos se debía a que estos se encontraban en la lengua de la vida cotidiana y que por ello era preciso que se dominaran. Asimismo, defiende el estudio de la conjugación de aspectos lingüísticos prácticos y teóricos, limitando el número de elementos que memorizar y favoreciendo la comunicación. En relación al uso del *Método práctico racional* por parte de los maestros, Torelló indica que una vez estos se familiarizan con la obra la enseñanza se desarrollaría con fluidez y que siempre se encontrarían guiados por todas las indicaciones que se encuentran en las lecciones.

En definitiva, este volumen complementario, de extensión nada frecuente en las obras que se están analizando, constituye una guía indispensable para la comprensión del sentido, de las bases metodológicas y de la estructura de la obra, proporcionando herramientas al profesorado para aprovechar los contenidos de las lecciones y organizarlos en el horario y en el calendario escolar. Sin duda, es un reflejo del plan concienzudo de Torelló a la hora de confeccionar el *Método práctico racional* y que evidencia el conocimiento y la aplicación de un bagaje teórico-pedagógico amplio, fruto de su formación en la Escuela Normal de Barcelona, en cada una de las decisiones que entrañaron su elaboración y en las que nada aparece por casualidad.

### 2.6.2.2 Estructura y contenidos

El *Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano* está compuesto por tres partes —la primera era usada por los



maestros y las dos últimas por los niños (1870d: 18)—, que al mismo tiempo se dividen en dos secciones cada una, como se recoge en la siguiente tabla:

PARTE	CLASIFICACIÓN	CONTENIDO GENERAL	SECCIONES
Primera parte	Curso preparatorio	Frasas simples y compuestas	Primera sección
			Segunda sección
Segunda parte	Curso teórico y práctico de Gramática	Frasas complejas simples y compuestas	Tercera sección
			Cuarta sección
Tercera parte	Curso complementario	Lenguaje figurado y modismos catalanes	Quinta sección
			Sexta sección

Tabla 32. Estructura y contenidos de la obra de Torelló

Torelló justifica la subdivisión en secciones para adaptarse a «la distinta edad y diferente altura de conocimientos de los alumnos que frecuentan las escuelas», siguiendo de este modo una de las recomendaciones que Mariano Carderera (1856: 450-451, *s. v.* Libros de texto) planteaba en su *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* (1854-1858) al ocuparse de los libros de texto:

Los libros, como se ha dicho antes, deben ser cortos en las escuelas elementales, y conviene añadir que en lo posible sean graduados. Cada uno debiera estar dividido en tres grados por lo menos, ya separados, ya reunidos en un mismo volumen. De esta manera podría tratarse cada ramo de enseñanza acomodándolo al desarrollo intelectual de los discípulos, pues que desde los menores hasta los mas adelantados varía mucho en una misma escuela; el trabajo de los niños seria menor y mas provechoso, y el atractivo de pasar de un libro á otro les incitaría al estudio; así, en fin, se darian mas fácilmente cuenta de sus adelantamientos y redoblarían su aplicacion.

Así, la estructura de la obra queda resumida del siguiente modo:

PRIMERA PARTE		SEGUNDA PARTE		TERCERA PARTE	
Frasas simples y compuestas		Frasas complejas simples y compuestas		Lenguaje figurado y Modismos catalanes	
Sección 1. <sup>a</sup>	Sección 2. <sup>a</sup>	Sección 3. <sup>a</sup>	Sección 4. <sup>a</sup>	Sección 5. <sup>a</sup>	Sección 6. <sup>a</sup>
Lecciones I-LI	Lecciones LII-LXLIX	Lecciones I-L	Lecciones LI-C	Lecciones I-LIII	Lecciones LIV-CVII
99 lecciones		100 lecciones		107 lecciones	
Total: 306 lecciones					

Tabla 33. Lecciones y contenidos generales de la obra de Torelló

Como se observa en la tabla, cada una de las secciones está compuesta por aproximadamente 50 lecciones. Esta cifra no es baladí, sino que está previamente premeditada por Torelló. Para ello tiene en cuenta distintos parámetros, hecho que demuestra que conoce a la perfección la actividad de una escuela, y que justifica así:

Este número está calculado de esta manera: suponiendo que los días de clase del año, descontados los de vacaciones, quedan reducidos á 250, aunque probablemente hay más, resulta que empleando

por término medio cuatro días por lección, se necesitan 200 para ver las 50 lecciones, quedando 50 días para el repaso, que debe hacerse después de haber estudiado cierto número de lecciones. Según esto, se ve que en el término de un año puede estudiarse la materia de una sección; sin embargo, lo más probable será que se aprenda en un espacio menor de tiempo, pues que en la mayor parte de lecciones no será preciso invertir los cuatro días que hemos señalado (Torelló 1870d: 7).

En todas lecciones de las tres partes se pueden encontrar cuatro apartados o ejercicios: *Conjugación y Diccionario*, *Ejercicios de traducción y análisis*, *Ejercicios de desarrollo y repaso* y, por último, *Gramática*, pero su ordenación difiere según el volumen en el que se encuentren, como se recoge en la siguiente tabla:

ORDEN	PRIMERA Y SEGUNDA PARTE	TERCERA PARTE
1.º	Conjugación y diccionario	Gramática
2.º	Ejercicios de traducción y análisis	Ejercicio de análisis
3.º	Ejercicios de desarrollo y repaso	Ejercicio de traducción
4.º	Gramática	Ejercicio de desarrollo

Tabla 34. Orden de los apartados de las lecciones en el *Método práctico racional*

Cada unidad se inicia con la *Conjugación* y el *Diccionario*, donde se presenta bien la conjugación de un tiempo verbal, bien una serie de voces que suelen tener alguna relación de significado o ambas a la vez. En cualquier caso, siempre se parte de un verbo o de un sustantivo catalán, y en la columna siguiente se presenta su equivalencia castellana, aplicando así el principio de ir *de lo conocido a lo desconocido*. Aquellas voces que tienen un género distinto en ambas lenguas se marcan con un asterisco. Como justifica el autor, el objetivo de este apartado es «la traducción de palabras y explicación de su significado» (Torelló 1870d: 7). En el siguiente ejemplo, extraído de la lección IX de la segunda parte, se presenta la conjugación del verbo *ocupar* en el pretérito imperfecto de subjuntivo y, seguidamente, se presentan distintos numerales:

#### LECCION IX.

*Ocupar.* – *Ocupar.*

*Cobrar.* – *Cobrar.*

*Pagar.* – *Pagar.*

PRETÉRITO IMPERFECTO EN *ria*.

Pemava (*siè*) que  
Pensaba que

{ Jo ocuparia. – Ocuparia.  
Ocuparias. – Ocuparias.  
Ocuparia. – Ocuparia.

{ Ocupariam. – Ocuparíamos.  
Ocupariau. – Ocuparíais.  
Ocuparian. – Ocuparian.

Primer. – Primero.

Segon. – Segundo.

Tercer. – Tercero.

Quart. – Cuarto.

Quint. – Quinto.

Sisé ó sext. – Sexto.

Seté ó séptim. – Séptimo.

Vuyté ú octau. – Octavo.

Nové. – Noveno.

Dezé ó décim. – Décimo.

Onzé. – Onceno ú undécimo.

Dotzé. – Duodécimo.

Quadragesim. – Cuadragesimo.

Centéssim. – Centésimo.

Mil-lesim. – Milésimo.

Millonessim. – Milésimo.

Meytat. – Mitat.

Ters. – Tercio.

Cinchcents. – Quinientos.

Doble. – Doble.

Triple. – Triple.

Dezena. – Decena.

Dotzena. – Docena.

Duo. – Duo.

Vigéssim. – Vigésimo.  
Trigéssim. – Trigésimo.

Terceto. – Terceto.  
Parell. – Par.

(Torelló 1870b: 20-21)

Hay que advertir que, en la segunda parte de la obra, además de presentar verbos y su conjugación, se incide en la concordancia de sustantivos y adjetivos y el régimen verbal. Por este motivo, suele mostrarse al lado de los verbos la preposición que rigen. Además, el léxico ya no se presenta en listas, sino justo después de los verbos, y siempre en combinaciones posibles en la lengua real, como se observa en la siguiente muestra:

Creurer en.-	{	Trinitat. – Trinidad.	{	Inconcebible. – Inconcebible.
Creer en...	{	Misteri. – Misterio.	{	Sacrosant. – Sacrosanto.
Confiar en.-	{	Religió. – Religión.	{	August. – Augusto.
Confiar en...	{	Paternitat. – Paternidad.	{	Indubitable
Recullir.-	{	Coral. – Coral.	{	Pescat. – Pescado.
Recoger...	{	Perla. – Perla.	{	Arreplegat. – Juntado.

(Torelló 1870b: 9)

El segundo bloque de cada lección estaba constituido por unos *Ejercicios de traducción y análisis*, en los que se presentan oraciones en catalán que debían ser traducidas a la lengua meta, el castellano, con el fin de poner en práctica las conjugaciones y el léxico aprendido en el inicio de la unidad. Además, estas frases podían servir como ejemplos para practicar el análisis lógico y gramatical en el tercer volumen de la obra:

Pensava que ocuparías lo tercer lloch. – Creyam que ocupariau lo primer lloch. – Lo Anton ocupará'l segon lloch en la taula. Suposavau que cobrariam la quarta part del deute? – No havem cobrat res. – Parlavam de si lo Isidro pagaría sols la octava ó la décima part del diner. –Sols pagaré la meytat. –No he rebut ni la mil-lésima part del blat. – ¿Cobrarías ara cinchcents duros? – Si senyor, la meytat també. – Ara compraría una dotzena de plats y una cantitat doble de xicras. – Ignorava si cantariau un duo ó un terceto. – Lo ters de sis es dos. – Pagaria vuyt quartos per quatre parells de prèssechs (Torelló 1870b: 21).

Seguidamente se encuentra el *Ejercicio de desarrollo y repaso*, diseñado para consolidar los conocimientos anteriores y que refleja la importancia otorgada por el autor a reforzar las destrezas lingüísticas activas, hablar y escribir. Por este motivo, se incluyen frases en catalán y en castellano a las que les falta algún elemento, como, por ejemplo, el sujeto, el verbo o algún complemento, y que deben ser completadas por los alumnos, como en la siguiente muestra:

Esperábamos que los leñadores...  
Los estudiantes disputaban sobre sí ...  
Temíamos que...  
... que los viatgers arribarían...  
...que passariam pèl bosch.  
...que guanyariam mòlt (Torelló 1870b: 21).

En la tercera parte del *Método práctico racional* se modifica este ejercicio porque las oraciones incompletas se sustituyen por preguntas que deben ser contestadas y que dan pie a que los estudiantes se ejerciten en utilizar el catalán y el castellano de forma activa en cualquier contexto:

Qué hacías anoche en la calle? Qué hará tu abuelo? Por qué hace V. este papel? Qué hacen las personas caritativas? Qué hi fas tú aquí? Qué farem aquesta tarde? A qui farén president? Qué't farán fer á tú? (Torelló 1870c: 8).

En último lugar, cada lección concluye con un breve apartado de llamado *Gramática*, que integra conceptos y reglas teóricas sobre la gramática española. Estas siempre están relacionadas con los contenidos de cada unidad. Por ejemplo, en la lección IX de la segunda parte, cuyos contenidos se han ido presentado en las páginas anteriores, se exponen las siguientes nociones:

El pretérito imperfecto de subjuntivo tiene tres terminaciones, *ria*, *se* y *ra*.

La terminación *ria* de dicho tiempo se deriva del futuro de indicativo: de *aré* sale *aria*, *arias*, *aria*, *aríamos*, *ariais*, *arian* que son su terminación en los verbos de la 1.<sup>a</sup>.

31. Los adjetivos determinativos numerales expresan número, orden ó parte.

Se dividen en cardinales, ordinales y partitivos según expresen un número absoluto, orden ó parte.

Los cardinales son uno, dos, tres, etc. Los ordinales primero, segundo, etc. y los partitivos mitad, tercio, etc.

Los numerales partitivos pueden considerarse como nombres; solo se toman como adjetivos en el caso de preceder al nombre parte.

Los numerales se llaman también colectivos, cuando indican una colección de objetos, como docena, duo, par, etc. y entonces son nombres.

8. En todas las palabras hay una sílaba que se pronuncia con más fuerza, la cual se llama sílaba acentuada aunque no haya sobre ella la virgula llamada acento.

9. Cuando dicha sílaba es la última, la palabra es aguda, cuando es la penúltima, es palabra llana ó regular y cuando es la antepenúltima se llama esdrújula (Torelló 1870b: 21-22).

Los números que aparecen en el ejemplo anterior (31, 8 y 9) se asocian a la numeración que se sigue al final de cada una de las secciones en un apartado en que se relacionan las preguntas que se corresponden con las respuestas que se encuentran en el apartado de *Gramática* de cada lección. De esta forma, los estudiantes podían contar con una guía en la que consultar sus dudas gramaticales y saber dónde encontrar las soluciones en el libro. Así, en el listado precedente, el número 31 se vincula a la pregunta «Qué expresan los numerales y como se dividen?» (Torelló 1870b: 86), el número 8 a «A qué sílaba denominamos acentuada?» (Torelló 1870b: 90) y el número 9 a «Como se dividen las palabras según el lugar de la sílaba acentuada?» (Torelló 1870b: 90). Como se puede apreciar, las preguntas de analogía y de ortografía siguen una numeración distinta.

Torelló es conocedor de que puede parecer que a primera vista se mezclan muchos contenidos en cada lección en el *Método práctico racional*, como por ejemplo los paradigmas de conjugaciones verbales y las explicaciones sobre analogía, sintaxis y ortografía. Lejos de juzgar esto como una

«amalgama de mal género» (Torelló 1870d: 14), argumenta la utilidad de tratarlos de forma simultánea y expone:

Aguardar á que los niños supiesen la analogía y sintáxis para ocuparles en la ortografía, seria aprovechar poco el tiempo; estas partes no se repelen, antes se auxilian recíprocamente, y cuando se tiene una idea general de los elementos de la oración, (que se da en la primera parte) nada más natural que hacer una mezcla armónica de analogía, sintaxis y ortografía (Torelló 1870d: 14).

En definitiva, la composición cuatripartita de las lecciones refleja un foco palpable en lo práctico, aunque al mismo tiempo no se marginan las nociones teóricas, que siguen apareciendo, pero reducidas a un único apartado breve en cada una de las unidades. A este respecto, Torelló (1870d: 8) arguye que «cada leccion consta de tres ejercicios puramente prácticos, y uno exclusivamente teórico; pero todos relacionados de manera que no forman más que un todo. Así pues, los ejercicios dependen unos de otros y se completan recíprocamente». Esta decisión casa con el ideario pedagógico expuesto por el autor en las palabras proemiales, en las que se deja clara la necesidad de aunar las habilidades comunicativas en la lengua meta que se estaba aprendiendo con el desarrollo racional del pensamiento y de la lógica.

### 2.6.2.3 Instrucciones de uso

En el volumen de *Explicacion é instrucciones acerca el uso del Método práctico para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano* (1870) (vid. § 2.6.2.1.2) hay cuatro capítulos que concentran información relativa al uso de la obra por parte de los maestros y de los estudiantes en las aulas: «VIII. Aplicación del Método Práctico Racional en las escuelas elementales de primera enseñanza» (págs. 18-23), «IX. Procedimientos de que puede valerse en profesor para los ejercicios de la 1.<sup>a</sup> parte» (págs. 23-28), «X. Procedimientos para las lecciones de la segunda parte» (págs. 28-33) y «XI. Procedimientos para las lecciones de la tercera parte» (págs. 33-35).

La primera de las secciones mencionadas es un verdadero ejercicio de planificación que demuestra un conocimiento profundo acerca del funcionamiento del sistema escolar y sobre sus problemas reales. Se establece, como ya se ha hecho referencia, que las tres partes del *Método práctico racional* se dividen en dos secciones cada una, quedando así el libro distribuido en seis secciones —según el nivel de los alumnos y no según su edad—, para las que se prevé aproximadamente un año académico para impartir los contenidos de cada una de ellas. En el caso de que algún estudiante se incorporara a mediados de curso, se ofrece la siguiente solución: «Es

un inconveniente en todas las escuelas y en todos los métodos adoptados, la circunstancia de ingresar niños en cualquier época del año. En cuanto á estos, pertenecerán á la 1.<sup>a</sup> seccion á medida que vayan entrando, y si por medio de los repasos logran ponerse al nivel de los demás, se colocarán luego en la 2.<sup>a</sup>; en caso contrario seguirán en la 1.<sup>a</sup>» (Torelló 1870d: 23).

En la misma línea, planifica un cronograma en el que para completar una lección estima unos cuatro días, con una duración de las clases de tres cuartos de hora, distribuidos de esta forma: «uno para el primer ejercicio, otro para el segundo, otro para el tercero y el último para ver en conjunto la leccion» (Torelló 1870d: 20). Sobre esto, Torelló (1870d: 20) detalla:

En el primer día el maestro recorrerá las tres primeras secciones, á las que explicará el primero y segundo ejercicio en el primer día y el siguiente en el segundo: en el segundo día recorrerá las otras tres secciones, ocupándose un cuarto en cada una para explicarles los dos primeros ejercicios, y en el tiempo restante estarán á cargo del instructor: en el tercer día el maestro explicará el tercer ejercicio á las tres primeras secciones empezando por la tercera y continuando luego el trabajo el instructor: en cuyo día la cuarta seccion se ocupará en el segundo ejercicio y la quinta y sexta en el tercero que les explicará el maestro: y en el cuarto día mientras las tres primeras secciones practicarán todos los ejercicios de la leccion, el maestro corregirá el tercer ejercicio á la cuarta seccion y el cuarto á la quinta y sexta. Al día siguiente las primeras secciones se ocuparán en el primer ejercicio de otra leccion; y, las restantes repasarán la leccion anterior. No hay inconveniente, y acaso sea mejor, que el trabajo escrito se haga en la clase de escritura.

Véase el resumen que aporta el autor para el desarrollo de cada lección en cada una de las seis secciones:

SECCIONES.		Día 1. <sup>o</sup>	Día 2. <sup>o</sup>	Día 3. <sup>o</sup>	Día 4. <sup>o</sup>
		1. <sup>a</sup>	M. <sup>o</sup> 1. <sup>o</sup> y 2. <sup>o</sup> I. <sup>r</sup> 1. <sup>o</sup>	I. <sup>r</sup> 2. <sup>o</sup>	M. <sup>o</sup> 3. <sup>o</sup> I. <sup>r</sup> 3. <sup>o</sup>
2. <sup>a</sup>	M. <sup>o</sup> 1. <sup>o</sup> y 2. <sup>o</sup> I. <sup>r</sup> 1. <sup>o</sup>	I. <sup>r</sup> 2. <sup>o</sup>	M. <sup>o</sup> 3. <sup>o</sup> I. <sup>r</sup> 3. <sup>o</sup>	Id.	
3. <sup>a</sup>	M. <sup>o</sup> 1. <sup>o</sup> y 2. <sup>o</sup> I. <sup>r</sup> 1. <sup>o</sup>	I. <sup>r</sup> 2. <sup>o</sup>	M. <sup>o</sup> 3. <sup>o</sup> I. <sup>r</sup> 3. <sup>o</sup>	Id.	
4. <sup>a</sup>	Toda la leccion.	M. <sup>o</sup> 1. <sup>o</sup> y 2. <sup>o</sup> I. <sup>r</sup> 1. <sup>o</sup>	I. <sup>r</sup> 2. <sup>o</sup>	M. <sup>o</sup> 3. <sup>o</sup> Correccion.	
5. <sup>a</sup>	Id.	M. <sup>o</sup> 1. <sup>o</sup> y 2. <sup>o</sup> I. <sup>r</sup> 1. <sup>o</sup> y 2. <sup>o</sup>	M. <sup>o</sup> 3. <sup>o</sup> I. <sup>r</sup> 3. <sup>o</sup>	Correccion del 4. <sup>o</sup>	
6. <sup>a</sup>	Id.	M. <sup>o</sup> 1. <sup>o</sup> y 2. <sup>o</sup> I. <sup>r</sup> 1. <sup>o</sup> y 2. <sup>o</sup>	M. <sup>o</sup> 3. <sup>o</sup> I. <sup>r</sup> 3. <sup>o</sup>	Id.	

**OBSERVACIONES.**

Quando las tres primeras secciones empiezan una leccion, las restantes concluyen la anterior.  
 En el tercer día el maestro reunirá en uno los dos primeros grupos para explicarles el tercer ejercicio para que le quede tiempo que emplear en la 5.<sup>a</sup> y 6.<sup>a</sup> Y si hay un instructor capaz, el maestro puede dejar de ver los primeros grupos.

Figura 48. Calendario establecido por Torelló

Como da a conocer Escolano (2006), era habitual familiarizar a los futuros maestros en las escuelas normales con estos cronogramas tan detallados, de inspiración francesa. Por ejemplo, el *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* de Carderera incluía algunos que los futuros maestros podían tomar como muestra. Sobre su uso, Escolano expresa (2006: 88-89) lo siguiente:

Esta determinación de los cuadros horarios no es una cuestión meramente mecánica y neutra, sino que obedece a toda una cultura pedagógica, teórica y práctica. El orden asignado a las materias y actividades, la atribución de cuotas de duración a cada una de ellas, el ritmo de tareas y descansos, la relación de la distribución de los tiempos con respecto a las variables de medio social, género y tipo de centro, entre otras, son decisiones en las que subyacen valores y discursos que afectan a los modos de entender la escuela y el arte de la enseñanza.

Torelló (1870d: 22) no se olvida de los repasos, indispensables para asegurar la asimilación de lo estudiado, para los que sugiere un sistema recurrente de revisión:

Para los repasos es conveniente que después de haber visto las lecciones nuevas y las que condensa las nociones de las anteriores, se vuelvan a ver empleando un día en cada una: por ejemplo, en la primera sección después de haberse ocupado en las ocho lecciones nuevas y la 9.<sup>a</sup> de repaso, se emplearán nueve días para repasar las nueve lecciones, y después de haber estudiado la lección 19.<sup>a</sup> que también es de repaso, se destinarán diez días para repasar las diez lecciones desde la 10.<sup>a</sup> hasta la 19.<sup>a</sup> inclusive.

Los tres apartados sobre las instrucciones acerca de los ejercicios de la primera, segunda y tercera parte proponen a los maestros cómo utilizar y aprovechar el *Método práctico racional*. Con respecto al primer volumen —que comprende la primera y la segunda sección—, se especifica que todas las actividades de las lecciones debían completarse oralmente y toda la clase en conjunto. Sobre la *Conjugación y Diccionario*, se aclara que cada vez que se presente un tiempo verbal nuevo, deben repasarse los anteriores. Torelló recrea un diálogo ficticio entre un maestro y los estudiantes que ejemplifica cómo tratar estos contenidos:

Maestro. – (Escribe en el encerado el verbo menjar, y luego comer y después de haber hecho deletrear y silabear estas palabras, añade: ) ¿Cómo dice?

Niños. – Menjar... comer.

M. – Esto es, lo que en catalán se llama *menjar*, en castellano se dice...

N. – Comer.

M. – Si ahora comiese diría *yo como ó jo meno*: si comieses tú, diría...

N. – Tú menjas. [...]

M. – Todo esto diríamos comiendo *ahora*; esto es, en el acto presente, por cuya razón estas variaciones forman el tiempo llamado *presente de indicativo*. ¿En qué letras termina el verbo comer?

N. – En *er*.

M. – Todos los verbos terminados en *er* se conjugan de la misma manera, los cuales forman la *segunda conjugación*. De qué conjugación es el verbo *comer*?

N. – De la segunda.

M. – Porque termina en *er*. Volvamos a conjugar el *presente*. (*Se conjuga haciéndoles notar el maestro como se varían las letras finales.*)

M. – Como veis, el presente de los verbos de la segunda termina así: *ó, es, e, emos, eis, en*. ¿Niños, qué podríamos comer?

N. – Pa, arros, bacallá, fasols, coca, etc.

M. – Voy a escribir en el encerado y en castellano cosas que se pueden comer. (*Escribe las de la lección y las hace deletrear y silabear.*) ¿Cómo dice esta?

N. – Pan.

M. – En catalán se llama...

N. – Pa.

(*Así se hace con las demás palabras.*)

(Torelló 1870d: 24-25)

A propósito del *Ejercicio de traducción y análisis*, únicamente se hace saber que las oraciones en catalán que debían traducirse al castellano se tenían que copiar antes en la pizarra, porque así también se practicaba la lectura. Al mismo tiempo, se informa de que, tomando en consideración estas frases, resultaba provechoso formular preguntas sobre la gramática que se encontraran en la lección correspondiente. Referente al *Ejercicio de desarrollo y repaso*, se establece que podía contestarse individual o colectivamente.

Las indicaciones sobre los ejercicios de la segunda parte no se alejan de aquellas sugeridas para el primer volumen. La principal diferencia radica en que podían llevarse a cabo por escrito:

En la segunda parte los ejercicios son orales y escritos; por consiguiente se aplican á la lectura, y á la escritura en las pizarras ó en el cartapacio, segun el metodo caligráfico adoptado: sea cual fuere éste, para nosotros lo mejor será, especialmente en la cuarta seccion, valerse de papel rayado y hacer escribir con el lapiz, si los niños no están adelantados en escritura (Torelló 1870d: 28).

Por último, el tercer volumen requería algunas especificaciones a raíz de la gradación y la ordenación distinta del temario. En este tomo, en el que la *Gramática* aparece en primer lugar, seguido del *Ejercicio de análisis*, del *Ejercicio de traducción* y del *Ejercicio de desarrollo*, se presupone un bagaje lingüístico mucho más desarrollado que en las secciones anteriores y por ello todas las actividades estaban planeadas para ser realizadas de forma individual. Se determina que en el segundo ejercicio debía realizarse un análisis gramatical en la quinta sección —esto es, en el quinto año— y un análisis lógico en la sexta. Sobre los modismos presentes en el apartado dedicado a la traducción, se declara su ejecución oral y se pormenoriza lo siguiente: «Para que se vayan acostumbrando los niños á la lectura del catalan que tan descuidada se halla, y á la traducción rápida del pensamiento, es necesario que este ejercicio se practique con soltura, pues que para saber hablar un idioma que no sea el nativo, es preciso aprender á traducir al vuelo los pensamientos» (Torelló 1870d: 34).

#### 2.6.2.4 Ediciones

Es plausible suponer que la primera edición de las tres partes que conforman el *Método práctico racional* son iguales o muy cercanas al manuscrito que Torelló presentó al concurso de la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción en 1869. De hecho, entre el veredicto, en noviembre de 1869, y la publicación de la obra, antes de julio de 1870, transcurrieron unos pocos meses. Esto podría justificar que un año de publicar la primera edición comenzara a modificar la obra; de hecho, la fue corrigiendo y aumentando de forma progresiva en las décadas siguientes.



Se cuenta con cuatro ediciones de la primera parte (1870, 1871, 1878, 1891), tres de la segunda parte (1870, 1875, 1882) y únicamente una de la tercera parte (1870). Otro aspecto que hay que tener en cuenta es que la mayor parte de las ediciones se publicaron después de 1873, año en que Torelló dejó la enseñanza pública y orientó su carrera profesional hacia la economía política, aunque siguió impartiendo alguna clase y dirigiendo el colegio de la fábrica de los hermanos Sert y Solà, donde trabajaba. Además, se cuenta con el volumen que acompaña la obra, titulado *Explicación é instrucciones acerca el uso del Método práctico para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano* publicado únicamente con la primera edición, en 1870. Las ediciones que se han documentado de las tres partes son las siguientes:

EDICIÓN <sup>173</sup>	PRIMERA PARTE	SEGUNDA PARTE	TERCERA PARTE
1. <sup>a</sup>	1870	1870	1870
2. <sup>a</sup>	1871	1875	
3. <sup>a</sup>	1878	1882	
4. <sup>a</sup>	1891		

Tabla 35. Años de publicación de las ediciones del *Método práctico racional* de Torelló

Se recoge el lugar de edición de todas las ediciones en la siguiente tabla, dado que fue variando entre ediciones:

VOLUMEN	EDICIÓN	AÑO	LUGAR	EDITORIAL
Primera parte	1. <sup>a</sup>	1870	Barcelona	Imprenta de Celestino Verdaguer.
	2. <sup>a</sup>	1871	Barcelona	Establecimiento Tipográfico de Luis Tasso.
	3. <sup>a</sup>	1878	San Martin de Provencals	Establecimiento Tipográfico de Juan Torrents.
	4. <sup>a</sup>	1891	Barcelona	Imprenta La Renaixensa.
Segunda parte	1. <sup>a</sup>	1870	Barcelona	Imprenta de Celestino Verdaguer.
	2. <sup>a</sup>	1875	San Martin de Provencals	Establecimiento Tipográfico de Juan Torrents y C. <sup>a</sup> .
	3. <sup>a</sup>	1882	Barcelona	Imprenta de la Casa de Caridad.
Tercera parte	1. <sup>a</sup>	1870	Barcelona	Imprenta de Celestino Verdaguer.
<i>Explicación e instrucciones</i>	1. <sup>a</sup>	1870	Barcelona	Imprenta de Celestino Verdaguer.

Tabla 36. Vida editorial del *Método práctico racional* de Torelló

El título de las ediciones permaneció sin cambios en 1870, 1871, 1875, 1878 y 1882, pero en la cuarta edición de la primera parte (1891) sufre una pequeña alteración y se simplifica: *Método*

<sup>173</sup> La segunda edición de la primera parte se ha consultado en la Biblioteca de Catalunya (signatura A 43-8-675), la tercera en la Biblioteca Victor Balaguer (signatura SL 22910) y la cuarta edición en el Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona (signatura B 1891 12º op. 36). La segunda y la tercera edición de la segunda parte se localizan en el Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona (signaturas B 1875 12º 35 y B 1882 12º 25, respectivamente).

*práctico racional para la enseñanza del idioma castellano en las escuelas de Cataluña*. Este cambio coincide con su publicación en una imprenta nueva —en la Imprenta la Renaixensa, en Barcelona—, por lo que podría tratarse de una estrategia comercial para vender más ejemplares.

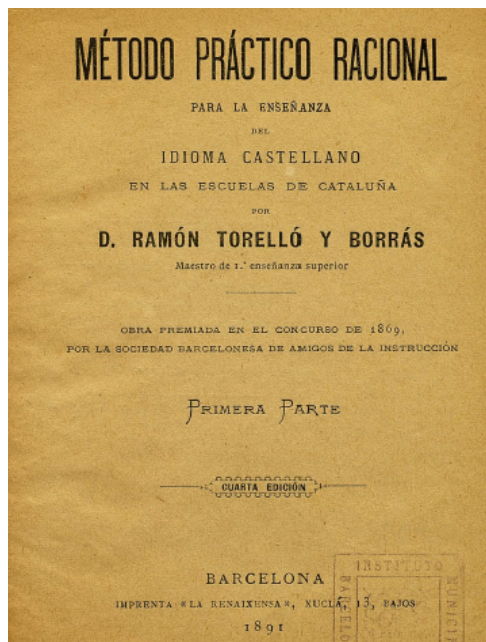


Figura 49. Portada de la cuarta edición de la primera edición del *Método práctico racional* (1891), en la que se produce la modificación del título

Otra de las modificaciones que se advierte en la primera parte de la obra, a partir de la segunda edición, es la inclusión de una dedicatoria a Domingo y a Josep Sert y Rius. Precisamente fue la fábrica textil de estos hermanos donde Torelló empezó a trabajar a partir de 1873. Cabe notar que la dedicatoria es de 1871, por lo que ya se conocían con anterioridad a su relación profesional, o, al menos, Torelló estaba empezando a preparar su salida del ámbito de la enseñanza pública. La dedicatoria es la siguiente:

ALS AVENTATJATS INDUSTRIALS  
D. DOMINGO Y D. JOSEP SERT.

No faig més que pagar en eix lloch un petit tribut al talent industrial, dedicantvos aquest llibre, fruyt de mas vetllas, destinat á la ensenyansa de la llengua de Castella, que fan cada dia més necessaria la Industria y'l Comers, extenentla de un modo notoriamente ficás per medi de la comunicaci6n que estableixen entre los pobles. Acceptaulo, y quedar4 m6s que agrahit vostre S.S.

Q. B. V. M. Ramon Torell6 y Borr4s (Torell6 1871: III).<sup>174</sup>

Los prólogos de las siguientes ediciones también incorporan modificaciones, que indican la inclusión de novedades o correcciones. Si bien en la primera edición se contaba exclusivamente

<sup>174</sup> Esta reduce su contenido en la cuarta edición de la primera parte: «AL EXCM. SR. D. DOMINGO SERT/AL M. J. SR. D. JOSEPH SERT/ Dedicava aquest treball com testimoni de admiraci6n, gratitut, y estimaci6n profunda./ El autor» (Torell6 1891: III).

con un único prólogo para las tres partes, a partir de la segunda edición de la segunda parte (1875) se añade un prólogo a dicho volumen.

En la segunda edición de la primera parte (1871) se reproduce íntegramente el prólogo de la primera edición, añadiendo al final las novedades de esa edición:

[...] la experiencia nos ha demostrado la necesidad de introducir particularmente en la primera parte alguna que otra modificación que no alternando en nada el plan del Método, permita facilitar más y más el uso del libro por parte de los instructores (Torelló 1871: VII).

Los dos primeros cambios que se introducen son, por una parte, trasladar el contenido teórico del cuarto apartado de cada lección al final de la obra y, por otra, reducir el número de oraciones en el tercer ejercicio de las lecciones. Estas modificaciones se encaminaban a la reducción del espacio que ocupaban las unidades, para «realizar una economía en el precio de dicha primera parte» (Torelló 1871: VIII). Además, la nueva organización de los materiales implicaba la relegación aún más de la teoría, puesto que no estaba integrada a las lecciones. La tercera transformación que se expone es adelantar las lecciones en las que se presenta el pretérito imperfecto de indicativo, para «poder luego conjugar por orden los tiempos compuestos y los del verbo *ser*» (Torelló 1871: VIII).

El prólogo de la tercera edición (1878) de la primera parte no plantea ninguna novedad, mientras que en el de la cuarta edición (1891) los cambios son evidentes porque se intercalan algunos fragmentos y contenidos de la *Explicación é instrucciones acerca el uso del Método práctico [...] (1870)*. Sin ir más lejos, se reproducen los principios en los que Torelló basa su manual, que en el mencionado volumen se encuentran en el primer capítulo, *Consideraciones generales (vid. § 2.6.2.1.2)*:

El plan pedagógico que nos hemos trazado es el siguiente:  
Estudiar el lenguaje al mismo tiempo que la gramática.  
Seguir una marcha paralela en la enseñanza del catalán y del castellano, estudiándolos simultáneamente; lo que no es más que la aplicación del principio *de lo conocido á lo desconocido*.  
Cultivar por medio del lenguaje la facultad inteligente de los niños, aumentando gradualmente su comprensión, y facilitando la expresión verbal y escrita de los pensamientos.  
Y evitar la aridez de las reglas gramaticales haciéndolas derivar de las palabras y de las frases, procediendo siempre *de lo particular á lo general* (Torelló 1891: VI).

A continuación, se refiere a los pedagogos en los que ha basado su *Método práctico racional*: en primer lugar, mienta a Mariano Carderera<sup>175</sup> y a Friedrich Schwartz,<sup>176</sup> de quienes tomó la

---

<sup>175</sup> *Vid.* nota 170.

<sup>176</sup> Friedrich Heinrich Christian Schwartz (1776-1837) fue un teólogo y pedagogo alemán que siguió las teorías de Pestalozzi, especialmente en aquello referido al método intuitivo. Su producción editorial abarca el campo religioso y

necesidad de servirse de la enseñanza cíclica, es decir, aquella en la que se daba una idea completa y en conjunto de una materia dada, que iba ampliándose y dividiéndose a medida que avanzaban los cursos. En el ámbito didáctico-lingüístico, se planteaba del siguiente modo por Schwartz:

la enseñanza de idiomas debe ser indivisa en su principio, esto es, la palabra, la frase, la etimología, la sintaxis, traducción, gramática y el diccionario no deben componer más que un todo, que no podrá dividirse en dichas partes hasta más tarde; pero nunca de tal modo que no puedan auxiliarse y completarse las unas por las otras (Torelló 1891: VI).

En segundo lugar, resalta el papel de Odón Fonoll en el desarrollo de la enseñanza del castellano en Cataluña y sobre quien expone: «nos indicó en sus ejercicios del catalán al castellano el camino que debíamos seguir» (Torelló 1891: VI). En tercer lugar, cita a Carlos Yeves<sup>177</sup> y a Samuel Wilderspin<sup>178</sup> para justificar la utilización del *procedimiento elíptico*, esto es, de completar frases o de responder a preguntas, que se encuentra en los *Ejercicios de desarrollo y repaso*. En cuarto lugar, repite la adopción del método de Ollendorff,<sup>179</sup> que ya se encontraba en el prólogo de la edición anterior.

Tras describir los contenidos que se abordan en las tres partes del *Método práctico racional*, ofrece una reflexión inspirada por la concepción del *verbo y nombre* por el padre Girard<sup>180</sup> —como se verá en el § 2.7.2.1, Brosa alude al mismo autor con palabras similares—, para quien son dos clases gramaticales en torno a las que se añaden las demás palabras cuando se construyen oraciones o textos. Siguiendo este razonamiento, Torelló sugiere algunas actividades para desarrollar la competencia léxica, basadas en la combinación de elementos o en ejercicios de morfología:

El *verbo*, que es el alma de la frase, juega el principal papel en los ejercicios de diccionario y traducción, en lo cual se ha adoptado el sistema del Padre Gregorio Girard; sígue en orden de su importancia el *nombre*, al rededor (*sic*) del cual van agrupándose todos los elementos gramaticales con él relacionados, como al rededor (*sic*) del primero se reúnen todos los miembros de la oración. Esta disposición de las lecciones permite practicar una serie de ejercicios que contribuyen mucho al desarrollo de la inteligencia, facilitan la comprensión del significado de las palabras, y enseñan la formación y estructura de las frases. Como muestra indicaremos los ejercicios siguientes:

Dado un verbo hallar los nombres de cosas ó personas que pueden ejecutar la acción, y los que puedan recibirla.

Dado un nombre indicar las acciones que puede ejecutar ó las que puede recibir.

---

el educativo. Sobre este último ámbito, publicó *Erziehungslehre* (1802-1813), *Gebrauch der pestalozzischen Lehrbücher beim häuslichen Unterricht* (1804), *Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik* (1805), *Die Schule* (1832), *Darstellung aus dem Gebiete der Pädagogik* (1833-1834) y *Grundsätze der Töchtererziehung für die Gebildeten* (1836).

<sup>177</sup> Vid. nota 169.

<sup>178</sup> Samuel Wilderspin (1791-1866) fue un pedagogo británico reconocido por sus aportaciones a la educación infantil, como se deduce de la temática de las obras que publicó: *On the importance of educating the infant children of the poor* (1823), *The infant system for developing the intellectual and moral powers of all children from one to seven years of age* (1832), *Early discipline illustrated or the infant system progressing and successful* (1832) y *A system for the education of the young* (1840).

<sup>179</sup> Vid. nota 87.

<sup>180</sup> Vid. nota 171.

Dado un nombre hallar las cualidades y accidentes de que puede estar acompañada la persona ó cosa por él representada.  
Dada una cualidad decir los nombres de las cosas ó personas que pueden poseerla.  
Dada una palabra buscar otra que exprese una idea contraria ó semejante.  
Dada una palabra hallar sus derivados, ó buscar el primitivo del cual ha nacido tal á cual derivado.  
Dada una palabra simple hallar sus compuestos, ó por el contrario averiguar cuales son los simples de un compuesto (Torelló 1891: VII-VIII).

En el prólogo de la segunda edición de la segunda parte (1875) se introducen unas palabras proemiales ausentes en la primera edición. En líneas generales, se justifica que se adoptan los cambios aplicados en la primera parte —reunir la teoría del cuarto apartado de cada lección al final de la obra, reducir el número de frases en el tercer ejercicio de las lecciones— para que la estructura de las lecciones de ambos tomos estuviera en consonancia. También se deja claro que los destinatarios de este tomo son «niños iniciados, aunque muy someramente, en la lengua y en su gramática» (Torelló 1875: IV).

Seguidamente, se comunican las novedades en los contenidos de esta edición: se da a conocer que se han insertado unos cuadros de conjugación de los tiempos verbales tanto en catalán como en castellano y que se completan con una lista de verbos irregulares. También se han añadido unas reglas de traducción orientadas por la segunda edición del *Compendio de temas* de Bordas (1857) (*vid.* § 2.2.2.4) y por *El auxiliar del maestro catalán* de Genís (1869) (*vid.* § 2.5.2). Finalmente, los ejercicios de traducción, de repaso y de composición se complementan con unos problemas gramaticales adaptados que tienen la meta de «[abrir] por este medio un nuevo y fecundo á la actividad de la niñez, donde podrá hacer una provechosa aplicacion de sus propios conocimientos y asegurar lo aprendido, preparándose para expresar mas tarde sus propios pensamientos con la correccion debida» (Torelló 1875: V). Por ejemplo, se plantea a los estudiantes construir oraciones con una serie de elementos gramaticales concretos, o se les pide proporcionar ejemplos de ciertas clases y subclases de palabras.

Amparándose en citas de los pedagogos August Hermann Niemeyer<sup>181</sup> y Augustin Théry,<sup>182</sup> Torelló también aboga por una enseñanza en términos inductivos que parte del ejemplo para llegar a la regla y que «[enlaza] la teoría y la práctica de la lengua, de tal manera que se completen y auxilién mutuamente» (Torelló 1875: V). Por último, hace referencia a una cuestión relativa a

---

<sup>181</sup> August Hermann Niemeyer (1754-1828) fue un pedagogo y teólogo universitario alemán. En 1796 publicó *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher*, donde recogía los principios para la enseñanza y para las clases de adultos, maestros de casa y preceptores. Como apunta Rabazas (2001: 123), una de las vías de entrada de los presupuestos didácticos de esta figura fue el *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* (1854-1858) de Mariano Carderera.

<sup>182</sup> Augustin François Théry (1796-1878) fue un profesor e inspector francés y autor de algunos trabajos que tenían como eje la educación, como *Lettres sur la profession d'instituteur* (1853) y, para la enseñanza a mujeres, *Conseils aux mères sur les moyens de diriger et d'instruire leurs filles* (1859), *Lettres sur la profession d'institutrice* (1869).

los ejercicios de diccionario que se encuentran en la primera actividad de cada unidad y en los que siempre hay voces lógicamente relacionadas entre sí, como por ejemplo marcando las preposiciones regidas por ciertos verbos o los complementos verbales más frecuentes. El autor reconoce que la decisión de no incluir un vocabulario al final de la obra estaba justificada didácticamente y, para ello, cita a Niemeyer: «para los principiantes no debe haber diccionario, porque cuando olvidan una palabra, deben comprender que es por falta de atención, ó de memoria, en fin, por falta suya, y para recordarla tendrán que repasar lo anterior, y de ese modo la recordarán» (Torelló 1875: VI). Esta elección contrasta con lo postulado por Costa y por Genís, quienes son partidarios de las nomenclaturas en sus obras para que los alumnos no tuvieran que comprar un diccionario aparte.

En la introducción de la tercera edición de la segunda parte (1882) se mantiene el mismo prólogo de la edición anterior, añadiendo un último párrafo:

El resultado obtenido hasta el presente, y las excitaciones que hemos recibido de varios comprofesores, nos mueven á publicar esta tercera edición sin variar un ápice el método y los procedimientos, que me atrevo á recomendar á los profesores de Cataluña (Torelló 1882: V).

Por lo que respecta a la estructura y los contenidos del *Método práctico racional* en las sucesivas ediciones, se aprecian ciertas alteraciones. En la segunda edición de la primera parte (1871) se añade una lección más, pasando de 99 lecciones a 100. Los cambios más relevantes se encuentran en los apartados que componen cada unidad. En este sentido, el tercer ejercicio de las lecciones (*Ejercicio de desarrollo y análisis*), en el que se presentan oraciones incompletas en catalán y en castellano, se reduce el número de frases a un total de seis. Por una parte, Torelló (1871: VIII) trae a colación que los maestros podían ampliar la lista con sus propios ejemplos; por otra, justifica su elección para abaratar el precio: «todo lo cual nos permite realizar una economía en el precio de dicha primera parte». De hecho, consigue reducir las 116 páginas de la primera edición de la primera parte a 88 en la segunda edición. Del mismo modo, en el cuarto ejercicio de las lecciones (*Gramática*), ya no se encuentra la exposición teórica gramatical. Ahora, en la segunda edición y en las siguientes las explicaciones acompañadas de sus preguntas correspondientes se sitúan al final de cada sección de la obra —esto también se extiende a la segunda parte—. Esto no significa que desapareciera este ejercicio de las unidades: se sustituye la explicación por un número que se corresponde con una de las preguntas situadas al final de la sección. Según Torelló (1871: VIII), esta modificación se produjo para facilitar el uso de la obra y para presentar las nociones teóricas en forma de diálogo. Además, tal y como se menciona en el prólogo, se adelanta la lección en la que se trata el pretérito imperfecto de indicativo: «para luego conjugar

por orden los tiempos compuestos y los del verbo *ser*» (Torelló 1871: VIII). En efecto, este tiempo verbal era materia de estudio en las unidades 73, 74 y 75, mientras que en la segunda edición se adelanta a las lecciones 62, 63 y 64.

En la cuarta edición de la primera parte (1891) el cambio más importante es la inclusión de una lección preliminar que contiene, por una parte, las diferencias entre el abecedario catalán y el castellano y, por otra, las diferencias de pronunciación entre ambas lenguas. Este contenido está relacionado con el objetivo de Torelló de enseñar ambas lenguas de forma paralela. Se reproduce a continuación los contenidos de estos apuntes introductorios:

#### LECCIÓN PRELIMINAR

Abecedari catalá

VOCALS

a, e, í, o, u, y.

CONSONANTS

b, c, d, f, g, h, j,

l, ll, m, n, ny,

p, qu, r, s, t, v

x, z

Abecedario castellano

VOCALES

a, e, í, o, u, y.

CONSONANTES

b, c, ch, d, f, g, h,

j, l, ll, m, n, ñ,

p, qu, r, s, t, v,

x, z

Diferencias de pronunciación

La *e* catalana tiene dos sonidos, uno claro, como *té* (arbusto); otro oscuro, como *tè* (toma); la diferencia se observa bien en el siguiente ejemplo: la *sèva cèba* (si cebolla). Algunas veces la *e* final de nombre tiene un sonido especial entre la *a* y *e*, como *mare*.

La *e* castellana se pronuncia siempre de igual modo, tiene un sonido menos abierto que la *e* clara catalana.

La *o* catalana tiene también un sonido claro, como *dóna* (mujer) y otro oscuro como *dòna* (da).

La *o* castellana se pronuncia muy abierta, y siempre de igual modo.

La *c* castellana tiene un sonido lingüo dental fuerte, cuando precede á las letras *e* é *i*; la *c* catalana en igual caso se pronuncia como la *s* castellana.

La *g* castellana tiene un sonido gutural suave cuando precede á la *a*, *o* y *u*, exactamente como en catalán; y fuerte cuando precede á la *e* é *i*.

La *g* en sílaba inversa se pronuncia en ambas lenguas como la *c*, como *pigmeo*, *sang* (sangre). En catalán la *ig* final de palabra cuando sigue á una vocal, se pronuncia como la *ch* castellana, como *maig* (mayo), *puig* (colina).

La *j* castellana tiene siempre un sonido gutural fuerte. Las sílabas *ge* y *gi* y la letra *j* catalanas tienen un sonido lingüo-paladial muy suave que no tiene igual en castellano.

La *ny* catalana se escribe *ñ* en castellano.

La *s* castellana se pronuncia siempre fuerte y silbante, equivalente á la *ss* doble catalana. La *s* catalana se pronuncia suave, excepto cuando está al principio de dicción, cuando sigue á una consonante, y en las sílabas inversas.

La *ç* castellana se pronuncia como la *c* en las sílabas *çe* y *çi*. La *ç* catalana se pronuncia como la *s* catalana cuando está entre dos vocales, y su sonido no existe en castellano.

La letra *ch* no existe en catalán, pero se emplean la *c* y *h* unidas al fin de dicción con el sonido de *c* en sílaba inversa.

El sonido de la *ch* castellana es igual á la *x* catalana en principio de dicción, ó cuando sigue á la *t*, como *xarretera* (chatarrera), *cotxe* (coche). Es también igual á *ix* cuando está entre dos vocales, ó al fin de una palabra, como *caixa* (caja), *peix* (pescado). (Torelló 1891: 9-10)

Por lo que respecta al resto de esta edición, no se destaca ninguna modificación significativa.

En lo que se refiere a la segunda parte, en la segunda edición (1875) se aprovecha para homogenizar los cambios introducidos en la homóloga primera parte. Así, en este tomo tanto la teoría como las reglas al final de cada sección se presentan en la forma de pregunta y respuesta y se reduce el número de oraciones incompletas a seis en el *Ejercicio de desarrollo y repaso*. Igualmente, se introduce una novedad a este último ejercicio, ya que después de completar las oraciones los estudiantes deben resolver unos problemas gramaticales relacionados con los contenidos trabajados en cada lección:

Escribir los plurales de los nombres ciudad, villa, cárcel, té, maravedí, farfalá, luz y cielo, y el femenino de perro, leon, niño, duque, conde y rey (Torelló 1875: 23).

Escribir varios verbos transitivos, intransitivos y pronominales (Torelló 1875: 45).

Con el presente y pretérito de los verbos de esta lección, y algunos nombres masculinos en singular y plural que designen título de nobleza formar varias oraciones (Torelló 1875: 69).

Con el verbo saber y otros fórmense oraciones que tengan algún adverbio de orden (Torelló 1875: 81).

Componer oraciones de verbo transitivo, cuyo complemento directo sea un nombre acompañado de un adjetivo posesivo y otro calificativo (Torelló 1875: 107).

Otra de las novedades son los *Modelos para la conjugación catalana y castellana* (págs. 7-19), colocados al inicio de la obra y en los que se exponen de forma separada los tiempos verbales y sus irregularidades del catalán y del castellano, es decir, no se comparan entre sí. De esta disposición se deduce el interés del autor por familiarizar a los estudiantes con la conjugación de su lengua materna de forma separada de la lengua que estaban aprendiendo. También hay que advertir acerca de la nueva sección llamada *Reglas de traducción aplicadas en los temas* (págs. 159-172), que contiene un total de 84 reglas, que proceden de la «recopilación de las notas que teníamos esparcidas en las tres partes del Método, si bien que las hemos aumentado considerablemente» (Torelló 1875: IV). El contenido de estas pautas para la traducción abarca la correspondencia en castellano de distintas clases de palabras catalanas, como el cambio del número de ciertos sustantivos, la presencia o ausencia del artículo y su anteposición o posposición, la equivalencia de ciertas partículas, la apócope o aféresis de ciertos adjetivos, la combinación de pronombres, la pronominalización de algunos verbos o los usos distintivos de las preposiciones, entre otros.

En la tercera edición (1882), como consta en el prólogo, no se registra ninguna novedad significativa en comparación con la edición anterior.



### 2.6.2.5 Recepción crítica

El *Método práctico racional* gozó, desde que se publicara por primera vez en 1870, de un cierto renombre debido al reconocimiento que le otorgó la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción en el certamen de premios celebrado en 1869. Además del veredicto emitido por dicha corporación, se ha localizado una reseña de la obra en *El Monitor de Primera Enseñanza* pocas semanas después de la publicación de la obra. Por último, en varias necrológicas que se dedicaron a Torelló también se mienta.

Como ya se ha hecho mención, Torelló presentó el *Método práctico racional* al certamen organizado por la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción en la edición de 1869 (*cfr.* Gallardo 2022). Por la temática abordada, concurrió en la primera de las categorías, cuyos requisitos eran los que siguen:

PRIMERO. Premio de una medalla de oro con su nombre y el diploma de Socio de mérito, al autor del mejor método práctico para que los niños que frecuentan las Escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano; facilitando el conocimiento del mayor número posible de vocablos castellanos de uso comun, presentando los principales modismos y su equivalencia y dejando bien marcada la construcción y régimen entre las lenguas castellana y catalana [...] (Grau y Valls, *El Clamor del Magisterio catalán*, 04/02/1869: 37).

Torelló no fue el único en concursar, sino que también se presentó Mariano Brosa (*vid.* § 2.7.1). El veredicto se hizo público en una sesión que tuvo lugar en noviembre de 1869 y en él se destacaron los siguientes aspectos de la obra de Torelló:

Para aspirar al premio primero dos obras se han presentado con los lemas: Dilige proximum tuum sicut te ipsum, y No queremos enseñar la ortografía por la ortografía, y la Gramática por la Gramática, sino la ortografía y la Gramática por la rectitud de los pensamientos y los progresos del juicio. (A. Thery). La Sociedad ha fijado su vista en la segunda por haber su autor sabido interpretar los deseos de la misma. Sus ejercicios prácticos tanto de diccionario como de traducción merecen un aplauso: los vocablos son siempre oportunos y de utilidad práctica, y las frases adecuadas y casi nunca rebuscadas, constituyen un medio á propósito para aumentar gradual é insensiblemente el caudal de ideas que posee el alumno. Digna es también de elogio la parte que trata de los modismos de la lengua catalana en el primer curso y la de la castellana en el segundo. Empero la Sociedad no puede permitir el sistema que sigue el autor, que ha caído en la exageración de presentar los conocimientos analizados hasta el punto que mejor que análisis ha hecho de los mismos una trituración. La Sociedad respetando el sagrado de las teorías del autor premia lo útil de su obra con el *accessit* (*SBAI* 1870: 14).

Pese a que al final del fallo del jurado se indica la concesión del *accessit*, Torelló ganó el concurso. Para esa categoría había dos premios: la medalla de oro y la de plata, con la posibilidad de otorgar también alguna mención. Lo que sucedió fue que el primer premio —la medalla de oro— se declaró desierto, por lo que Torelló recibió la medalla de plata, tal y como se indica en la portada

del *Método práctico racional*: «Obra premiada con medalla de plata y con el título de socio de mérito para el autor por la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción en el concurso de 1869» (Torelló 1870, portada). Esta mención funciona, según Genette (2001: 12), como un *paratexto factual*, «cuya sola existencia, si es conocida por el público, aporta algún comentario al texto y pesa sobre su recepción». Como se detallará más adelante (*vid.* § 2.7.2.5), Mariano Brosa recibió una mención honorífica (*cfr.* Gallardo 2022).

El tiempo que transcurrió entre este dictamen favorable y la publicación de la obra de Torelló fue breve, ya que se publicó durante la primera mitad del 1870. En julio de ese año se le hizo una valoración anónima en la «Sección bibliográfica» de *El Monitor de Primera Enseñanza* (02/07/1870). Con el fin de contextualizar dicha obra, se pormenorizan los usos lingüísticos vigentes en las escuelas de Cataluña, en los que se patentiza un claro predominio del castellano:

Obligatorio allí el uso del lenguaje nacional, comienza el niño por dirigir casi siempre á Dios sus plegarias en castellano; aprende á balbucear en castellano los primeros de la lectura; de muestras escritas en castellano copia en su cuaderno los primeros ejercicios caligráficos que le enseñan el arte de escribir; oye en castellano cuantas explicaciones le hacen sus maestros, por más que estos, para hacerse comprender mejor, hayan de acudir muchas veces á las fuentes del lenguaje familiar; y, sobre todo, los libros dedicados á la niñez, libros de donde lo mismo en la escuela que en el hogar doméstico ha de encontrar aquella el caudal de instrucción que necesita, se hallan escritos en castellano, lo cual hace indispensable el comprender perfectamente nuestro lenguaje oficial, si no se quiere inutilizar casi por completo los ímprobos trabajos del profesorado de primera enseñanza (*El Monitor de Primera Enseñanza*, 02/07/1870: 207).

Ante la necesidad de conocer el castellano, el autor de la reseña dictamina que «se necesita *método*» (02/07/1870: 207). Es decir, bajo su punto de vista se precisaba que la enseñanza de la lengua oficial se realizara conforme a «un plan determinado, sujeto á los sanos principios de la pedagogía» (02/07/1870: 207). En este punto se alude al certamen de la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción, del cual resultó vencedor el método propuesto por Torelló: «cumplía con las condiciones del programa y era, en concepto de la comisión calificadora, el mejor de los que se habían presentado en el concurso» (02/07/1870: 207). Como se observa, el hecho de haber recibido un premio en el concurso confirió prestigio a la obra. Seguidamente se escudriñan distintos aspectos de la obra, como la división en tres volúmenes o el plan meditado que se encuentra detrás del número exacto de lecciones (*vid.* § 2.6.2.1.2):

Esta división, que se halla basada no solamente en la naturaleza misma del lenguaje, cuyo mayor artificio y dificultad se hallan en razón de la ampulosidad de su construcción, ha dado al autor motivo para hacer del libro otros tantos cuadernos, lo cual dará á los niños facilidad para adquirirlo y aliento para estudiarlo sin hastiarse, como suele suceder cuando á sus tiernas manos se confían obras demasiado voluminosas [...] Se da así á la enseñanza del lenguaje una forma semi-académica, se marca con la lentitud que su importante estudio requiere, y se concluye en tres años la enseñanza de esta interesante asignatura, que no sólo proporciona al niño una instrucción necesaria, sino que,

bien manejada, desenvuelve y fortifica de un modo seguro su débil entendimiento (*El Monitor de Primera Enseñanza*, 02/07/1870: 207).

Sobre los cuatro ejercicios que se encuentran en las lecciones de la primera y de la segunda parte, se ponen de relieve sus puntos fuertes, enfatizando en todo momento el componente práctico que se encuentra en ellos. En relación con el primer ejercicio, se alude a la variedad de léxico expuesto, que se contextualiza en las oraciones del segundo ejercicio. Acerca del tercer ejercicio, esto es, las frases inacabadas que deben completar los estudiantes tanto en catalán como en castellano, se subraya que «sirve simultáneamente de aprendizaje, de repaso y de un trabajo educativo de gran importancia, y constituye un medio instructivo, sinó original, muy poco usado todavía en las escuelas españolas, donde quisiéramos verlo generalizado» (02/07/1870: 208). Para el cuarto ejercicio se hace hincapié en la ordenación y en la claridad de las nociones gramaticales. Sobre la tercera parte se considera como «un buen libro de lectura didáctico-literaria» (02/07/1870: 208) que, además de incidir en los modismos y refranes de ambas lenguas, incluye una miríada de textos de autores españoles conocidos. Todo ello lleva al autor a concluir la reseña preconizando la labor de Torelló en favor de la enseñanza del castellano: «ha hecho el Sr. Torelló un incalculable servicio á la enseñanza, y muy especialmente á las escuelas del antiguo principado de Cataluña» (02/07/1870: 208).

En las necrológicas que se publicaron en la memoria de Torelló se encuentran algunas menciones al *Método práctico racional*. Sin embargo, hay que tener en cuenta el carácter laudatorio del género en que se insertan estos comentarios, ya que suelen predominar los encomios. Por este motivo, las valoraciones que se van a presentar a continuación son positivas, pero no siempre provienen de figuras cercanas al ámbito educativo, de forma que su visión crítica podría cuestionarse.

José Fiter fue un industrial que coincidió con Torelló al tratar asuntos relativos a la industria y que en 1899 fue uno de los fundadores y el primer presidente de la Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, que reclamaba una enseñanza *catalana* y *en catalán*. En una velada necrológica de 1898 promovida por el Colegio del Arte Mayor de la Seda que se dedicó a Torelló, quien había fallecido un año antes, Fiter, además de ofrecer un recorrido por todos los ámbitos en que destacó el honorado, aludió al *Método práctico racional* en los siguientes términos:

El cúmulo de antecedentes filológicos reunidos en aquella obra, el sistema de simplicidad adoptado, la clara exposición gradual, el perfecto análisis de las locuciones vulgares, de los giros gramaticales y aun de la composición clásica, acreditaban el conocimiento preciso que Torelló poseía, de la lengua catalana y de la castellana. La adopción de aquel texto había de allanar, como así sucedió positivamente, los escollos, proporcionando no tan sólo facilidad de asimilación en punto á morfología, sino acaso preparando á sus discípulos, para posteriores estudios literarios de más

calificado vuelo, considerando el análisis lógico del pensamiento y de la expresión oral y escrita, en toda la importancia que ellos revisten (Fiter 1898: 16-17).

A su vez, el jurista y economista Federico Rahola, en la *Carta-prólogo* que abría la *Colección de las necrologías* dedicadas a Torelló en 1899, establece la relación entre el carácter y los pensamientos de Torelló con su obra lingüística:

Por esto le vemos como maestro, influido por el espíritu positivista que le animaba, practicar los principios en que se informa la moderna pedagogía, anticipándose á muchas de sus novísimas conclusiones. Su *Método Racional* para la enseñanza del idioma castellano en las escuelas de Cataluña, es una prueba del sentido real y práctico que en él privaba. En efecto, para aprender el francés ó el inglés, se toma como punto de partida la lengua que se sabe ¿cómo no hacer lo mismo para enseñar el castellano? hay que estudiar el lenguaje propio tiempo que la gramática, y tomar por base la lengua materna, siguiendo una enseñanza paralela del castellano y del catalán, yendo de lo conocido á lo desconocido y de lo particular á lo general. Su tendencia á aumentar gradualmente la comprensión de los niños, y á facilitar por medio de ejercicios escalonados la expresión verbal y escrita de los pensamientos, revela su manera de ser reposada y serena, que no quiere precipitarse en llegar, preocupándose más bien en conocer perfectamente el camino y en poner los pies sobre seguro (Rahola 1899: IX-X).

Por último, el marqués e industrial Andrés de Sard también nombró el *Método práctico racional* en la *Colección* (1899) ya mencionada, insistiendo en sus grandes virtudes y en una posible fuente:

Es ciertamente de extraordinaria utilidad su libro “Método práctico racional [...]”, y no solamente para los niños, sino también para cuantos quieran conocer las bellezas del idioma catalán: sus raíces, conjugaciones, modismos, etc, etc.— Es un método que honra por manera extraordinaria á su autor y presta utilísimos beneficios á la enseñanza en Cataluña; se compone de tres partes, y tiene bastante analogía con la notable gramática francesa titulada *Lexicologie des Ecoles* (Sard 1899: 13).

En suma, el certamen que organizó la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción en 1869 supuso un punto de arranque para el incremento del número de obras escolares para la enseñanza del castellano a catalanohablantes. El reconocimiento que recibió el *Método práctico racional* fue positivo y a raíz de ello publicó la obra pocas semanas después. La recepción de la que se tiene constancia no es abundante, si bien parece que su acogida fue favorable, especialmente por su relevancia al intentar solventar el problema lingüístico vivido en las escuelas de Cataluña en la segunda mitad del siglo XIX.

### 2.6.3 Recapitulación

El *Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano* de Ramón Torelló se publicó en 1870 en tres volúmenes tras haber resultado ganador en el certamen de premios organizado por la Sociedad Barcelonesa de Amigos

de la Instrucción en 1869, y en la que recibió una medalla de plata. Su vida editorial fue relativamente extensa: la primera parte se editó en cuatro ocasiones (1870, 1871, 1878, 1891), la segunda en tres (1870, 1875, 1882) y la tercera en una (1870). Estos tomos se dividían en un total de seis secciones, correspondientes con los distintos cursos de la primera enseñanza y cuya compleción se estimaba en un año cada una.

El objetivo de la obra es la enseñanza simultánea del catalán y del castellano, por lo que la presencia de ambas lenguas se encuentra justificada por este motivo. Hay que resaltar la relación entre la teoría y la práctica en los distintos apartados de las lecciones —*Conjugación y Diccionario, Ejercicios de traducción y análisis, Ejercicios de desarrollo y repaso y Gramática*—, puesto que en ellos se pretende desarrollar el lenguaje, esto es, la competencia comunicativa, al mismo tiempo que se fomenta el pensamiento y la lógica para desarrollar y perfeccionar la composición en la lengua castellana; de la conjunción de estos dos propósitos deriva el título de la obra: *Método práctico racional*. Otro aspecto que merece la pena subrayar es el profundo dominio de la teoría pedagógica, reflejo de la formación obtenida por el autor en la Escuela Normal de Barcelona, que se manifiesta en las referencias en las que sustenta el *Método práctico racional*, entre las que se encuentra Ollendorff, Yeves, Carderera, Girard, Schwartz, Wilderspin, Niemeyer y Théry.

De igual relevancia es el libro de instrucciones que acompaña al *Método práctico racional*, por el ejercicio de teorización pedagógica y didáctica que se encuentra en él. No solo se justifican en él todos los detalles relativos a la base metodológica de la obra, sino que a la vez se proporcionan indicaciones sobre la aplicación de las lecciones en las aulas, convirtiéndose así en una guía imprescindible para los maestros.

## *2.7 Guía del instructor catalán ó método teórico-práctico de gramática castellana para el uso de las escuelas de Cataluña, Mariano Brosa (1872)*

En 1872 Mariano Brosa y Arnó publicó la *Guía del instructor catalán ó método teórico-práctico de gramática castellana para el uso de las escuelas de Cataluña* en las librerías barcelonesas de Bastinos y de Camí y Malet. La génesis de esta obra se remonta al certamen de premios organizado en 1869 por la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción, en la que se le otorgó una mención honorífica al manuscrito de Brosa —que posteriormente se convierte en la *Guía del instructor catalán*—. La obra está compuesta por dos volúmenes: una primera parte que abarca la prosodia y la ortografía y una segunda parte que se ocupa de la analogía y la sintaxis. Se combina, de este

modo, el estudio puramente teórico de las cuatro partes tradicionales de la gramática con una aproximación práctica al castellano, por lo que se incluyen paradigmas verbales y léxicos, acompañados de ejercicios de traducción del catalán al castellano. Se publicaron tres ediciones más del primer tomo (1882, 1900, 1911) y una del segundo tomo (1897), aunque hay que poner en tela de juicio el papel de Brosa en la actualización de estos ejemplares porque falleció en 1881.

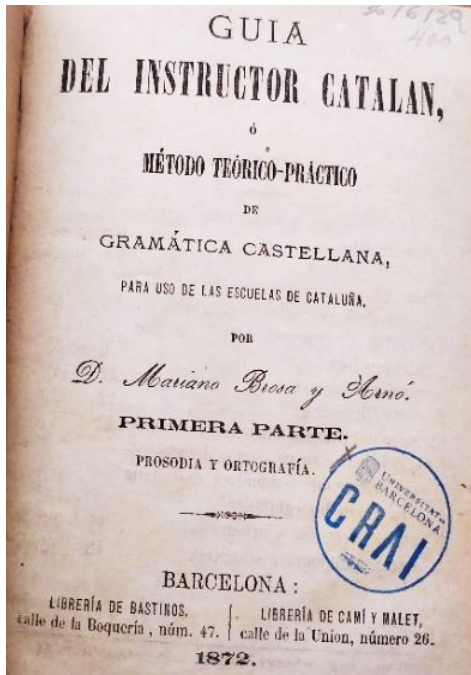


Figura 50. Portada de la primera edición de la primera parte (1872)



Figura 51. Portada de la segunda edición de la primera parte (1882)

## 2.7.1 El autor

Mariano Brosa y Arnó nació en San Andreu de Palomar (Barcelona) el 8 de junio de 1831 y falleció en la misma localidad el 13 de octubre de 1881.<sup>183</sup> Sus contribuciones al ámbito de la enseñanza se vertebran alrededor de tres áreas: como director de su propia escuela, como maestro y como autor de algunos libros de texto escolares. Igualmente, la figura de Brosa fue significativa en su población natal, San Andreu de Palomar, donde destacan sus intervenciones en

<sup>183</sup> La fecha de su muerte ha suscitado discusión. Pallarès (2000: 115) pone este año en duda porque defiende que si ese año fuera correcto, muchas de sus obras y de las reediciones serían póstumas. Por su parte, Elías de Molins (1889: 326) cita una necrología de Mariano Brosa y Arnó publicada en 1881 en *La Antigua Unión* (núms. 46 y 47), que se ha podido consultar en la hemeroteca del Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona (signatura R 1880 FOL/1882 G FOL y signatura suplementaria MICR: 492-494-H) y se ha corroborado la fecha de publicación de la necrología. De esta forma, se puede afirmar que la fecha correspondiente a la muerte de Brosa se corresponde con el año propuesto por Elías de Molins, a saber, 1881. La historia de San Andreu de Palomar publicada por Clapés (1900) también verifica este año.

la prensa local, con colaboraciones altruistas en distintos proyectos municipales y con una participación activa en el terreno político como alcalde.

Su instrucción durante la enseñanza de primeras letras se desarrolló con éxito. Durante la segunda enseñanza, cursada en el Instituto de Barcelona, sobresalió en la asignatura de latín (*La Antigua Unión*, 20/11/1881: 1). Su formación universitaria fue heterogénea: estudió filosofía en la Universidad Literaria de Barcelona y seguidamente se formó para ser profesor, carrera que parece que terminó en 1849 con 18 años (*La Antigua Unión*, 20/11/1881: 1; Elías de Molins 1889: 326). Completó sus estudios cultivando el campo del dibujo, ya que según la legislación vigente no estaba autorizado para ejercer como maestro hasta los 20 años. Pese a ello, decidió abrir y dirigir su propia escuela en San Andreu de Palomar al margen de la legalidad, motivo por el cual fue denunciado, como se registra en un periódico de su municipio:

Á pesar de la competencia que tuvo que hacer á otra escuela, patrocinada por varias familias acomodadas de la población, salió victorioso en la empresa, hasta el punto de verse su émulo obligado á cerrar el establecimiento, quedando con ello en primera linea la escuela del novel profesor. La envidia, que roe mucho el corazon humano, trató de cortar el rápido vuelo á Brosa formulando todos sus comprofesores una denuncia contra él, so pretexto de que ejercía la carrera clandestinamente (*La Antigua Unión*, 20/11/1881: 1).

A raíz de esta delación, Bruno Barnoya, que en ese momento ostentaba el cargo de inspector primero de Barcelona, visitó la escuela de Brosa. Tras un encuentro favorable con este maestro y tras examinar el funcionamiento de la escuela, accedió a que siguiera ejerciendo la profesión hasta el cumplimiento de los 20 años, como describe Elías de Molins (1889: 326):

[...] denunciado éste, á pretexto de que el Sr. Brosa ejercía la carrera sin título oficial y clandestinamente, el inspector de Enseñanza Sr. Bernoya giró una visita á dicho establecimiento, pero al ver aquel funcionario el orden y la buena dirección de la escuela, y el estado de adelanto de sus alumnos, toleró su existencia, y manifestó á la Junta local del ramo que, si bien la ley prohibía la enseñanza á los profesores que no poseyeran el correspondiente título, opinaba que de cerrarse la escuela del Sr. Brosa, propondría á sus superiores el cierre de todas las demás.

En julio de 1852, una vez cumplida la edad autorizada, aprobó el examen que le permitía ejercer de maestro de escuela superior (*Diario de Barcelona*, 24/07/1852: 4364-4366). A partir de esta resolución continuó regentando su establecimiento educativo, ya de forma legal, hasta su muerte.<sup>184</sup> Según consta su necrología, este centro se distinguió por los avances en materia pedagógica, implantadas por Brosa, quien «dio nuevo impulso á la enseñanza, introduciendo en

---

<sup>184</sup> En una historia de San Andreu de Palomar elaborada por Joan Clapés (1900: 237) en 1900, se describe a Brosa en estos términos: «D. Mariano Brossa, home plé de ciencia y zel pera la ensenyansa, y entussiasta y desinteressat pera tot lo que reportava un benefici positiu á sa població nadiua».

ella todas las reformas capaces de imprimirle un nuevo *sello*, el *sello* del progreso, lo que le valió el ser su escuela un *verdadero modelo*» (*La Antigua Unión*, 27/11/1881: 1). Su hijo mayor fue el encargado de continuar con esta labor, aunque este enfermó y la mujer de Brosa acabó alquilándolo a otros propietarios (Clapés 1900: 277; Pallarès 2000: 115).

En el plano educativo también cabe destacar las contribuciones de Brosa como protector del Ateneo Instructivo de San Andreu de Palomar. También auxilió económicamente a las hermanas dominicas cuando se instalaron en este colegio, además de colaborar con ellas en aspectos pedagógicos relativos a la enseñanza primaria, proporcionándoles «cuantos conocimientos referentes á enseñanza le fueron solicitados» (*La Antigua Unión*, 27/11/1881: 1). Además, fue miembro de la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción.

Publicó libros de distintas materias, gran parte de ellos orientados a la enseñanza: *Guia infantil, ó el primer libro de los niños* (1858), *Cartilla para la enseñanza de la lectura por el método silábico* (1859), *Tratadito de urbanidad* (1859), *Nociones de geografía universal* (1859), *Introducción al estudio de la historia* (1862), *Nociones de ciencias naturales* (1867), *Manual completo de hilatura de algodón*<sup>185</sup> (1876), *Guia del instructor catalán* (1872), *Nuevo catón, o principios de lectura: para uso de las escuelas de Cataluña*<sup>186</sup> (1883), *Nociones fundamentales de religión y moral*<sup>187</sup> (1884) y *Tratado de urbanidad* (1887). Asimismo, dirigió la publicación periódica local *Revista Andresense* y colaboró en la prensa de la época, en revistas como *El Clamor del Magisterio*, *El Monitor de Primera Enseñanza*, *El Faro Andresense* y *La Antigua Unión* (Elías de Molins 1889: 326; Arderiu 1988: 9; Guaita e Insa 2006: 23; Gallardo, en revisión).

---

<sup>185</sup> Esta es una de las obras de mayor relevancia de este autor. La prensa destacó su «claridad de exposición, excelente método y utilidad práctica» (*apud* Elías de Molins 1889: 326) y su calidad hizo que el Centro Industrial de Cataluña le concediera un premio, que consistía en el título de socio honorario.

<sup>186</sup> Si bien es habitual fechar el año de publicación de esta obra en 1883, a principios de 1869 se publicó una reseña de esta obra en *El Monitor de Primera Enseñanza* en la que se mienta que se había publicado hace poco. No se ha podido documentar ninguna copia fechada entre 1868 y 1869. La reseña, publicada en la *Sección bibliográfica*, resalta la utilidad de la obra no solo para iniciarse en el proceso lector, sino que también puede servir como ejercicios prácticos de gramática: «La obrita que acaba de dar á luz titulada: *Nuevo Catón ó Principios de Lectura*, tiene un interés especial no tan solo como libro de lectura segun la intencion del autor, sino tambien, y aun creemos que mas particularmente, como ejercicios prácticos para el estudio de la Gramática. De las cuatro partes en que está dividido, la primera, segunda y tercera, que comprenden la lectura de palabras divididas ó no en sílabas con la correspondencia catalana debajo de cada una y la lectura de frases también con la misma correspondencia, presentan ordenados catálogos de voces destinadas á formar un fondo de conocimientos en los niños. La cuarta parte, mejor que para Principios de Lectura puede servir para *Gramática Práctica*, como la titula su autor, para la cual presenta multitud de ejemplos en castellano y catalan, gran copia de verbos, etc. y una lista de locuciones usuales en ambas lenguas que con exquisito cuidado ha podido recoger el autor [...] todavía tenemos por muy útil é interesante dicha obrita, principalmente para proporcionar á los niños por medio de sus numerosos y bien ordenados catálogos, un caudal de conocimientos que les facilite el estudio práctico de las reglas gramaticales» (*El Monitor de Primera Enseñanza*, 09/01/1869: 16).

<sup>187</sup> Según se indica en la necrología publicada en *La Antigua Unión*, este tratado religioso quedó inconcluso. Cabría averiguar si esta obra, que vio la luz en 1884, se completó por parte de otro autor.



En su localidad, San Andreu de Palomar, sobresale la ayuda económica aportada por Brosa en 1866 para la fundación de la *Casa-Asil*, que proporcionaba ayuda a la gente mayor de este municipio tras una epidemia de cólera en 1865 (Arderiu 1988: 9; Pous 1994). Hay que agregar, además, que tras la revolución de 1868 fue nombrado alcalde de esta población, cargo que fungió durante un año hasta que fue destituido por los carlistas (Pallarès 2000: 115). Parece que su corto mandato fue provechoso, como se desprende de una noticia en la prensa local: «la administracion municipal marchó como nunca, y el órden público no sufrió la menor perturbacion durante su mando» (*La Antigua Unión*, 27/11/1881: 1).

En definitiva, la figura de Mariano Brosa y Arnó es un claro ejemplo de una vida entera consagrada al campo de la enseñanza, iniciando su recorrido docente desde el margen de la legalidad, manteniéndose al corriente de las novedades pedagógicas, trabajando por mejorar la calidad escolar de su municipio, ocupándose de una cuestión candente en ese momento, como lo era la enseñanza de la lengua castellana a los estudiantes catalanes, y publicando una larga lista de obras destinadas a un uso escolar. Pese a esta dedicación completa a este ámbito, no han sido analizadas las contribuciones a la pedagogía española plasmadas en sus libros didácticos ni sus propuestas en relación con la enseñanza de la lengua y de la gramática castellana, aspecto que preocupaba especialmente al autor. Ciertamente se hace mención a la *Guia del instructor catalán* (1872), obra en la que afronta esta problemática, en trabajos relevantes en la historia de la lingüística española y catalana y en la historia de la enseñanza en Cataluña, como en Galí (1979: 118), Verrié (1981: 72), Solà (1984: 180), Monés (1984a: 85, 2008: 83), Pujol (1998: 25), Marcet y Solà (1998a: 1078), Cala (2002: 41), Grau (2006: 41) y *BICRES V* (2015), entre otros. Sin embargo, estas referencias suelen limitarse a señalar el título o, salvo alguna excepción, resumen el procedimiento bilingüe por el que apuesta el autor. Así, únicamente se cuenta con la investigación de Gallardo (2022), en la que, en el marco del análisis de una de las categorías del certamen de la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción de 1869, se evalúa la participación de Brosa y se esclarece la génesis de la obra.

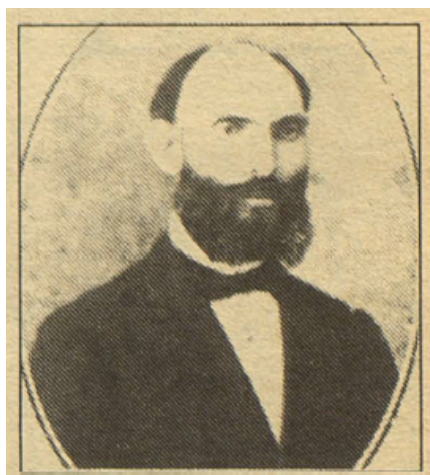


Figura 52. Retrato de Mariano Brosa, extraído de Arderiu (1988: 9)

## 2.7.2 La obra

Las siguientes páginas abordarán el análisis de los paratextos (§ 2.7.2.1), la estructura y los contenidos (§ 2.7.2.2), las instrucciones de uso (§ III, 4.7.2.3), las ediciones (§ 2.7.2.4) y la recepción (§ 2.7.2.5) de la *Guía del instructor catalán* de Mariano Brosa y Arnó.

El primer volumen se ha localizado en la Biblioteca Joan Solà de Biblioteca de Letras de la Universitat de Barcelona, con la signatura 36/6/29, mientras que el segundo volumen de la primera edición se encuentra disponible en Google Books.<sup>188</sup>

### 2.7.2.1 Paratextos

Los paratextos de la *Guía del instructor catalán* están compuestos por una serie de citas (págs. III-VI) y por un breve prólogo (págs. VI-VII) que encabezan la primera parte, pero se hacen extensibles a los dos volúmenes. El segundo tomo únicamente cuenta con una breve advertencia (pág. 3).

Las citas (págs. III-VI) que preceden al prólogo ascienden a un total de nueve. Estas se introducen para dar a conocer las bases metodológicas que Brosa ha fundamentado su obra escolar, como él mismo declara en el prólogo: «fija constantemente nuestra vista en los sábios

---

<sup>188</sup> Disponible en el siguiente enlace:

[https://books.google.es/books?vid=BNC:1000081345&printsec=frontcover&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?vid=BNC:1000081345&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) [Fecha de consulta 05/01/2023].

consejos que anteceden» (Brosa 1872a: VI). Por esta razón, resulta de utilidad conocer el significado y el trasfondo de cada uno de los extractos para perfilar los pareceres pedagógicos afines a Brosa.

La primera de las citas procede de un escrito incluido en la revista *La frusta letteraria* de Giuseppe Baretti (1764),<sup>189</sup> en el que este italiano empleó el recurso de narrar en una carta lo que había sucedido en un sueño del personaje Onesto Lovanglia: en los Campos Elíseos de París, se habían reunido distintos gramáticos —el padre Manuel Álvarez, Pierre Restaut, Claude Buffier, Benedetto Buonmattei, Giovanni Veneroni, John Wallis y Benjamin Johnson— para debatir sobre la pertinencia o no de que un aprendiz de una lengua extranjera empezara estudiando las reglas gramaticales: «Perfona che vuole apprendere una lingua, debbe cominciare dalle regole grammaticali, o no» (Baretti 1764: 49). Brosa reproduce una traducción del planteamiento que Baretti atribuye a Benedetto Buonmattei, quien expresó una preeminencia del componente léxico por encima de las reglas gramaticales:

El fundamento de toda lengua es la coleccion de palabras y de frases mas generalmente usadas; y de ningun modo la gramática. De la misma manera que seria necesidad emprender la construccion de un edificio sin haberse provisto copiosamente de los materiales gruesos, así tambien se acreditaría de mentecato el que quisiese aprender una lengua sin haber hecho de antemano provision de palabras y de modismos del idioma que desea saber. *Baretti* (Brosa 1872a: III).

Es posible que Brosa llegara a esta formulación a través del prólogo de la *Gramática práctica para aprender á leer, hablar y escribir el idioma francés segun el nuevo sistema de H. G. Ollendorff* de Hermenegildo Coll de Valdemía (1856), que también reproduce el episodio mencionado de *La frusta letteraria*, ya que se trata de la misma traducción al castellano del fragmento.

Una consideración parecida acerca del léxico se expresa en la segunda cita. En este caso, se alude a Augustin Théry,<sup>190</sup> del que se toma un extracto de las *Lettres sur la profession d'instituteur* (1853) en que se subraya la conveniencia de que el estudio del vocabulario ocupe un lugar preferente en las aulas escolares, con el objetivo de aumentar el caudal de ideas que poseen:

El vocabulario ofrece un medio de preciosa variedad que se ha descuidado algun tanto. Convendria aumentar gradualmente la masa de las voces de la lengua en provecho del niño que no lleva á la escuela sino cierta provision de palabras, y por consiguiente de ideas, adquiridas con la primera instruccion doméstica. Los gramáticos que dan importancia al desarrollo intelectual y moral de la

---

<sup>189</sup> Giuseppe Marco Antonio Baretti (1719-1789) fue un escritor y viajero de origen italiano, fundador de la revista satírica *La frusta letteraria* en 1763. En 1786 publicó en Londres un *Diccionario español e inglés*, ya que poseía conocimientos de esta última lengua al haber pasado algunas estancias en Inglaterra, que relata en *A journey from London to Genoa through England, Portugal, Spain and France* (1770).

<sup>190</sup> *Vid.* nota 182.

infancia no creen perder el tiempo adoptando como ejercicio, y diré mas, casi como descanso de la lección, una série de palabras, ya nombres de animales, plantas, ya nombres abstractos que espresan cualidades y defectos, virtudes y vicios. *A. Thery* (Brosa 1872a: III).

Mariano Carderera (1855, tomo II), bajo la entrada *Gramática* de su *Diccionario de educacion y métodos de enseñanza*, reproduce este fragmento de Théry, por lo que Brosa podría haberse servido de la traducción de este planteamiento. Como se notará a continuación, no es la única ocasión en la que parece haberse aprovechado de la obra de Carderera.

La tercera de las citas se atribuye al pedagogo alemán August Hermann Niemeyer.<sup>191</sup> En ella se incide nuevamente en el vocabulario, pero desde otra perspectiva: esta vez se enfatiza la trascendencia del léxico para poder comunicarse en la lengua que se está aprendiendo. Así, se dota de un fin utilitario al aprendizaje de lenguas:

Cualquier obra bien escrita y cuyo contenido esté al alcance de los niños puede servir para los primeros ejercicios; pero es preferible hacer uso de libros elementales dispuestos á este fin y con tablas de palabras, y sobre todo los que contengan muchas voces de las que se hace mas uso en el comercio de la vida, porque el estudio de las lenguas vivas es para hacer aplicación en las relaciones comunes y familiares. *Niemeyer* (Brosa 1872a: III).

Como ya ocurre en la cita anterior, Mariano Carderera había incorporado estas palabras en la entrada correspondiente a *Lenguas modernas* de su *Diccionario de educacion y métodos de enseñanza* (1856, tomo III), que coinciden con la versión de Brosa.

A continuación, se añade una cita tomada de Dumont que se refiere al concepto de *verbo* que sostiene el suizo padre Girard<sup>192</sup> (1834) en *De l'enseignement régulier de la langue maternelle*:

En el sistema gramatical del P. Girard, el *verbo*, denominado con razon palabra por exelencia, ejerce el principal papel, desde el principio hasta el fin. Atrae hácia sí, como un imán los demás elementos de la lengua, de suerte que todos los ejercicios no son otra cosa que una conjugacion continuada. Con el auxilio del verbo y de sus diferentes conjugaciones aprende el niño á construir proposiciones primero simples, despues compuestas, enseguida frases de dos proposiciones, frases formadas por un raciocinio, en fin frases de comparacion. *Dumont* (Brosa 1872a: IV).

La siguiente cita no está firmada por ningún autor, pero guarda relación con una de las frases más conocidas de Immanuel Kant (1793) en *Teoría y praxis*, en la que el filósofo sentencia la dependencia entre los conocimientos teóricos y su puesta en práctica. Brosa va más allá y completa la idea:

---

<sup>191</sup> *Vid.* nota 181.

<sup>192</sup> *Vid.* nota 171.

La práctica sin la teoría es ciega; la teoría sin la práctica es manca solo ambas oportuna y sabiamente hermanadas pueden formar un conjunto armónico, un todo perfecto, una obra en fin bien acabada (Brosa 1872a: IV).

La sexta cita es un extracto del veredicto del certamen organizado en 1869 por la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción. Hay que recordar que Brosa presentó un manuscrito de la *Guía del instructor catalán* a este concurso, pero únicamente logró obtener una mención honorífica. Las palabras del dictamen que reproduce no se corresponden con la valoración de su obra, sino con la de Torelló y Borràs, quien había logrado la medalla de plata. Por tanto, Brosa difunde aquellos aspectos que la comisión evaluadora estimó flojos del manuscrito de su contrincante:

La Sociedad no puede admitir el sistema que sigue el autor, que ha caído en la exageración de presentar los conocimientos analizados hasta el punto que mejor que análisis ha hecho de los mismos una trituración. La Sociedad respetando el sagrado de las teorías del autor, premia lo útil de su obra con el *accesit*. (*Dictamen de la Sociedad Barcelonesa de amigos de la Instrucción sobre el Tratado de Gramática premiado con medalla de plata en el concurso de 1869*) (Brosa 1872a: IV).

Como se expondrá en el § 2.7.2.5, la comisión respondió ante esta incidencia (*cfr.* Gallardo 2022).

Seguidamente se comparte un fragmento de los *Elementos de gramática castellana*, obra compuesta por Juan Illas<sup>193</sup> y por Laureano Figuerola en 1845.<sup>194</sup> Por el contenido de las líneas que se reproducen, Brosa debe a ambos autores la estructura de la *Guía del instructor catalán*, dado que este sigue la misma división y orden, que responden a una concepción inductiva:

La Gramática es de suyo abstracta, y la niñez y el poco saber requieren que los objetos sobre que se fije su atención sean *sensibles*; que entren en la esfera de alguno de nuestros sentidos, y que la percepción material preceda y fija la atención inmaterial. Hemos empezado por tanto nuestro trabajo por la *Prosodia* y *Ortografía*. Por que siendo objeto exclusivo de ellas la materialidad de la palabra sin tener en cuenta su significación, conviértese en una cosa perceptible por nuestro oído si la boca la articula, perceptible por la vista si la mano la pinta con caracteres ó letras. Por esto anticipamos su enseñanza á la de *Analogía* y *Sintaxis* que consideran la palabra como signo del pensamiento, pues si este es abstracto, mas abstractas han de ser las reglas que presiden á su conocimiento y ordenación (*Elementos de Gramática Castellana por los Sres. Illas y Figuerola*) (Brosa 1872a: IV-V).

---

<sup>193</sup> Juan Illas y Vidal (1819-1876) fue un economista y jurista catalán que publicó un *Manual de gramática castellana para uso de las Escuelas de Instrucción Primaria* (1842) y unos *Elementos de gramática castellana* (1845) en colaboración con Laureano Figuerola.

<sup>194</sup> Laureano Figuerola Ballester (1816-1904) fue el primer director de la Escuela Normal de Barcelona en 1846 y uno de los fundadores y el primer presidente de la Institución Libre de Enseñanza en 1876. Se dedicó a la política, y en este campo hay que destacar su cargo como ministro de Hacienda entre 1868 y 1870. Fue autor de un *Manual completo de enseñanza simultánea mutua y mixta* (1841), de una *Guía legislativa e inspectiva de instrucción primaria* (1844) (*cfr.* Álvarez Jurado 2020) y de los *Elementos de gramática castellana* (1845) con Juan Illas y Vidal.

La octava cita forma parte del prólogo de los *Procedimientos y ejercicios para la enseñanza de la gramática en las escuelas* de Carlos Yeves (1862)<sup>195</sup> y pone el foco en la idoneidad de medir el número de reglas y ejemplos que se proporciona a los alumnos:

No mas estudio de memoria que el preciso para apoyar y sostener la inteligencia de las reglas, reglas como medio de penetrar y de estenderse por el terreno de la aplicacion, y aplicacion encaminada á fondear el pensamiento, es lo que se proponen en la enseñanza de la Gramática los Maestros de hoy. Pero al tratar de obtenerlo, y *más en las escuelas regidas por el sistema mixto, que constituyen una inmensa mayoría*, se tropieza con dificultades que no á todos ni siempre es dable superar. La estrechez de límites por una parte en que es preciso contenerse, sino se quiere sobrecargar la inteligencia de las (*sic*) niños con un peso mayor del que á su edad es soportable; la multiplicidad por otra de aplicaciones y ejemplos que hace necesario su poco alcance intelectual; lo difícil de coleccionar estos ejemplos para que puedan tener lugar aquellas aplicaciones, y la imposibilidad de que un instructor, que aunque mucho sepa es niño al fin, pueda, sin otro auxilio que el de sus escasos conocimientos obrar en su seccion como el Maestro ó poco ménos, son obstáculos de gran monta, y los que en primer lugar figuran, para imposibilitar que el estudio de la gramática sea lo que se quiere y debe. *Yeves* (Brosa 1872a: V).

Por último, la novena cita corresponde al *Cours de pédagogie* de Ambroise Rendu (1842),<sup>196</sup> traducido al español por Mariano Carderera. La atención del fragmento se sitúa en el papel de los *instructores*, esto es, los ayudantes de los maestros. Rendu incide en los límites que deberían marcarse en el desarrollo de sus tareas, ya que su escasa preparación podía ser contraproducente a la hora de enseñar ciertos contenidos. Esta apreciación es relevante porque los destinatarios de la obra, según el título de la obra de Brosa —*Guia del instructor catalan*—, no son los maestros, sino los instructores:

Un instructor puede transmitir bien las nociones que ha recibido, desenvolver las ideas que se le han dado, y añadir tal vez algunas explicaciones sencillas; pero esperar de él que se pueda contestar á las objeciones, resolver dificultades imprevistas y *suplir una leccion incompleta*, es pedirle mas de lo que se puede exigir con derecho: diremos mas es pedirle lo que sería perjudicial obtener. Una vez lanzado el instructor en esta carrera espontánea, por sus cortos conocimientos y la inexperiencia de su edad arrastrará á los discípulos de error en error; y el maestro, ignorando los límites en que se detiene su suplente, no podría responder ni de lo que se dice ni de lo que se hace en su escuela. Es necesario, pues, prohibir al instructor las explicaciones y recursos de su propio fondo. *Rendu* (Brosa 1872a: V-VI).

Como ya se ha expuesto, las referencias a las ideas de otros pedagogos constituyen la base de la *Guia del instructor catalan* de Brosa, tal y como se pone de manifiesto en el prólogo (págs. VI-VII). Por tanto, de la síntesis y de la relación de estas citas se colige en primer lugar un posicionamiento favorable a la combinación de teoría y práctica, eso sí, midiendo cuándo y cómo

---

<sup>195</sup> *Vid.* nota 169.

<sup>196</sup> Ambroise Rendu (1778-1860) fue un pedagogo francés que se popularizó en las escuelas normales de España por su *Cours de pédagogie, ou Principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires* (1841), en la versión traducida por Mariano Carderera (1845). Según Rabazas (2001: 113), esta obra «fue la que marcó las pautas de la Pedagogía normalista española».

se introducen las reglas gramaticales para no sobrecargar a los alumnos —según las citas de Niemeyer y la formulación de Kant—. En segundo lugar, se infiere la importancia otorgada al componente léxico, en la línea de Barette, Théry, Niemeyer, Girard y Dumont, como instrumento para fomentar la comunicación en la lengua deseada. En tercer lugar, la concepción inductiva es evidente en la ordenación de los contenidos de los dos tomos de la obra —siguiendo a Illas y Figuerola—, ya que parte de lo que se puede percibir —las palabras escritas— a aquellas nociones abstractas de la analogía y la sintaxis. Por último, Brosa parece posicionarse con Rendu en lo que respecta a las funciones de los instructores en las aulas.

Estos fundamentos metodológicos se completan en el prólogo (págs. VI-VII) con una mención explícita a cómo concibe el autor la enseñanza del castellano y su relación con la lengua materna de los estudiantes, el catalán. Acerca de ello, Brosa da a conocer su posicionamiento en la obra, que plantea del siguiente modo: «siguiendo siempre una marcha paralela en la exposición de los principios y reglas fundamentales de ambos idiomas, catalán y castellano, á fin de que los niños, á la vez que aprendan el idioma nacional, se perfeccionen en su lengua nativa» (Brosa 1872a: VI). Además, el autor se lamenta del estado del catalán en aquel momento: «por desgracia en la actualidad tan descuidada» (Brosa 1872a: VI).

A continuación, se proporciona una descripción de las partes de la gramática que se abarcan en cada volumen y de la estructura general de cada una de las lecciones:

En la *primera parte*, los niños, además de adquirir un gran caudal de ideas con los ejercicios de diccionario, se ejercitan en la conjugación de los verbos *ser*, *estar* y *tener*, y en la de los *verbos regulares* seguidos de uno ó mas atributos ó complementos; estudian la estructura material de la palabra, así hablada como escrita (*Prosodia* y *Ortografía*); y adquieren una sucinta idea de las nueve partes de la oración ó sea de *Analogía general*. En la primera sección, después de aumentar su caudal de ideas con la continuación de los ejercicios lexicológicos, se ocupan los niños en la formal conjugación de los verbos regulares castellanos, en ejercicios prácticos de traducción y análisis, ampliados con cortos diálogos familiares adaptados á su limitada inteligencia; haciendo un detenido estudio de la *Analogía* ó sea de las partes de la oración con todos sus accidentes y particularidades. En la sección segunda, las frases adverbiales, modismos y refranes mas comunes; la conjugación de los verbos irregulares castellanos; ejercicios de traducción y análisis; diálogos familiares; el *análisis lógico*; la *Sintaxis*; la *puntuación*; y por último la conjugación de los verbos catalanes así regulares como irregulares (Brosa 1872a: VI-VII).

En último lugar, Brosa (1872a: VII) pone en valor a los pedagogos de los que se ha servido para confeccionar su *Guía del instructor catalán*: «Si alguna ventaja lleva á las de su clase hasta el día publicadas, no tenemos confesar de antemano, que todo su mérito pertenece exclusivamente á los célebres pedagogos en quienes nos hemos inspirado».

Como ya se ha indicado, los paratextos del primer volumen se aplicaban también al segundo. Pese a ello, antes de entrar en el estudio de la analogía, Brosa (1872b: 3) introduce una *Advertencia* (pág. 3) en la que llama la atención sobre la conveniencia de dominar la conjugación verbal:

Al entrar en el estudio de esta parte, conviene ejercitar á los niños en la ordenada y formal conjugacion de todos los tiempos de los verbos castellanos regulares, á cuyo fin adelantamos los respectivos modelos que podrán consultar los instructores en caso de duda. A dicho objeto continuamos en las lecciones sucesivas verbos de las tres conjugaciones.

### 2.7.2.2 Estructura y contenidos

La *Guía del instructor catalán* de Brosa está compuesta por dos volúmenes, en los que se encuentran un total de 71 lecciones. En la primera parte, que contiene 33 unidades, además de presentar contenidos léxicos y gramaticales básicos, se sientan las bases de la prosodia y de la ortografía, es decir, de «la estructura material de la palabra, así hablada como escrita» (Brosa 1872: VI). La segunda parte, de 38 lecciones, se divide a su vez en dos secciones. La primera se detiene en las nociones relativas a la analogía, a la estructura interna de las palabras y sus clasificaciones, mientras que la segunda centra su atención en la sintaxis. La estructura de la obra, que sigue como modelo los *Elementos de gramática castellana* (1845) de Illas y Figuerola —como consta en las citas que preceden al prólogo—, se esquematiza de esta forma:

PRIMERA PARTE		SEGUNDA PARTE	
Teoría: Prosodia y ortografía		Teoría: Analogía y Sintaxis	
Sección única		Sección 1. <sup>a</sup> (Analogía)	Sección 2. <sup>a</sup> (Sintaxis)
Lecciones I-XXXIII		Lecciones I-XXII	Lecciones I-XVI
33 lecciones		38 lecciones	
Total: 71 lecciones			

Tabla 37. Disposición y contenidos en las dos partes de la obra de Brosa (1872)

Todas las lecciones se dividen en cuatro apartados, dispuestas en el siguiente orden: *Diccionario*, *Conjugación*, *Práctica* y *Gramática*. En el *Diccionario*, también llamado *Lexicología* por el autor, se presenta el léxico de diferentes campos semánticos en catalán y en castellano. Las voces se presentan a doble columna, como es habitual en otras obras escolares bilingües: en la izquierda se encuentra la palabra catalana y a su lado se encuentra la equivalencia castellana, sin ninguna marca ni definición, mostrando el artículo en singular, como se aprecia seguidamente:



DICCIONARIO.  
PARTES DE UNA CASA.

<i>Catalan.</i>	<i>Castellano.</i>	<i>Catalan.</i>	<i>Castellano.</i>
Los fonaments.	Los cimientos.	Lo portal.	El portal.
La paret.	La pared.	La porta.	La puerta.
L'envà.	El tabique.	Lo balcó.	El balcon.
Lo sostre.	El techo.	La finestra.	La ventana.
L'enrajolat.	El enladrillado.	Lo finestró.	El postigo.
La teulada.	El tejado.	Lo pany.	La cerradura.
La teula.	La teja.	La clau.	La llave.
Lo mahó.	El ladrillo.	Lo furrallat.	El cerrojo.
Lo morter.	La argamasa, mortero.	Lo reixat.	La verja, enrejado.
Lo guix.	El yeso.	Lo cancell.	El cancel.
La cal.	La cal.	Lo bernat.	El barrote.
La sorra.	La arena.	La balda.	La aldaba.
Lo ciment.	El cimiento.	Lo golfo.	El gozne.
Lo pati.	El patio.	La reixa.	La reja.
NOMBRES DE PILA.			
Joaquim.	Joaquin.	Quimet.	Joaquinito.
Quim		Joseph.	José.
Pep.	Pepe.	Just.	Justo.
Pepet.	Pepito.	Joan.	Juan.
Pepa.	Josefa.	Joanet.	Juanito.
Pona.		Juliá.	Julian.
ADJETIVOS.			
Sabi.	Sabio.	Orgullós.	Orgullosos.
Ignorant.	Ignorante.	Plé.	Lleno.
Religiós.	Religioso.	Vuyt.	Vacío.
Embustero.	Embustero.	Delicat.	Delicado.
Humil.	Humilde.	Convalescent.	Convaleciente.

(Brosa 1872a: 35-36).

En la primera parte de la obra se presentan sustantivos, nombres propios y adjetivos, así como posesivos, demostrativos, números ordinales y cardinales, numerales colectivos y partitivos, indefinidos, adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones, organizados en los siguientes campos temáticos: *partes del cuerpo humano; nombres de pila; vestido; parentesco; muebles de una casa; utensilios de cocina; partes de una casa; partes de una ciudad; cuadrúpedos; aves; peces; reptiles; insectos; árboles; frutas; herramientas; efectos de escuela; alimentos; números cardinales; números ordinales; bebidas; numerales colectivos y partitivos; flores; plantas aromáticas y medicinales; indefinidos; plantas y hortalizas; minerales; telas, paños, etc.; instrumentos músicos; instrumentos de labranza; cosas pertenecientes a animales; jaeces; instrumentos de caza y pesca; juegos; gomas y resinas; naturaleza; defectos físicos; profesiones y oficios; adverbios más usuales; efectos militares; colores; e interjecciones.* En la segunda parte, se añaden refranes y modismos, además de los siguientes campos semánticos: *dimensiones y formas; enfermedades y defectos del cuerpo; sentidos y acciones varias; tiempo; días de la semana; meses del año; estado ó circunstancias de la vida; dignidades civiles; dignidades militares; dignidades eclesiásticas; estaciones y festividades; iglesia; tierra; agua y cosas del mar; afecciones del alma; viaje y medios de transporte; países y ciudades; adverbios más usados; nombres gentilicios; pesas y medidas; monedas y frases latinas de uso común con su traducción al castellano.*

En la *Conjugación* se presenta un tiempo verbal a doble columna, partiendo del catalán en la primera columna y en la segunda en castellano, siguiendo el mismo patrón que en el *Diccionario*. Generalmente se incluye el paradigma de un tiempo verbal, al que se añade algún complemento según se avanza en las lecciones de la obra.

### CONJUGACION.

#### PRETÉRITO IMPERFECTO EN RA DEL VERBO ESTAR.

<i>Catalan.</i>	<i>Castellano.</i>
Si <i>estiguera</i> assentada.	Si <i>estuviera</i> sentada.
Si <i>estiguéras</i> dreta.	Si <i>estuvieras</i> en pié.
Si <i>estiguera</i> ajaguda.	Si <i>estuviera</i> echada.
Si <i>estiguéram</i> agenolladas.	Si <i>estuviéramos</i> arrodilladas.
Si <i>estiguéran</i> ajupidas.	Si <i>estuviérais</i> agachadas.
Si <i>estiguéran</i> amagadas.	Si <i>estuvieran</i> escondidas.

#### PRETÉRITO IMPERFECTO EN RIA DEL VERBO ESTAR.

Ja <i>estaria</i> corcada.	Ya <i>estaria</i> carcomida.
Ja <i>estarias</i> avisat.	Ya <i>estarias</i> avisado.
Ja <i>estaria</i> perdut.	Ya <i>estaria</i> perdido.
Ja <i>estariam</i> perduts.	Ya <i>estariamos</i> perdidos.
Ja <i>estariau</i> oberts.	Ya <i>estariais</i> abiertos.
Ja <i>estarian</i> tancats.	Ya <i>estarian</i> cerrados.

#### PRETÉRITO IMPERFECTO EN SE DEL VERBO ESTAR.

Si <i>estigués</i> tacat.	Si <i>estudiese</i> manchado.
Si <i>estiguésses</i> ajupit.	Si <i>estudieses</i> agachado.
Si <i>estigués</i> amagat.	Si <i>estudiese</i> escondido.
Si <i>estiguésssem</i> avisats.	Si <i>estudiesemos</i> avisados.
Si <i>estiguésssen</i> agenollats.	Si <i>estudieseis</i> arrodillados.
Si <i>estiguésssen</i> drets.	Si <i>estudiesen</i> en pié.

(Brosa 1872: 46-47).

En el primer tomo de la obra se tratan los verbos regulares y en el segundo volumen se incide, por una parte, en el significado de una larga lista de infinitivos que se suponía que se debían conjugar en los tiempos verbales ya conocidos y, por otra parte, en las irregularidades verbales. Estas se agrupan según la irregularidad, se conjuga un verbo modelo y luego se especifican otros verbos en los que se sigue el mismo patrón, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

#### Conjugacion.

*Errar.*— ERRAR.

Este verbo admite una *y* antes de la *e* radical de las tres personas del singular y tercera del plural del presente de indicativo y sus derivados.

<i>Presente de indicativo.</i> —	Yerro,	yerras,	yerra,
	»	»	yerran.
<i>Presente de subjuntivo.</i> —	Yerre,	yerres,	yerre,
	»	»	yerren.
<i>Imperativo.</i> —		yerra tú,	yerre él,
	»	»	yerren ellos.

(Brosa 1872b: 114-115).

A continuación, se encuentra la *Práctica*, concebida para ejercitar los contenidos léxicos y verbales aprendidos en cada lección por medio de actividades de traducción, de las que no se especifica si

debían completarse de forma oral o escrita. Estas tareas mantienen la estructura de doble columna del *Diccionario* y la *Conjugación*, en la que se parte del catalán y se muestra al lado la versión castellana. En la primera parte de la *Guia del instructor catalán* se incluyen frases sencillas, mientras que en la segunda parte aprovecha para incidir en distintas funciones y estrategias comunicativo-pragmáticas. Por ello, las frases propuestas están determinadas pragmáticamente — como para pedir u ofrecer algo, para afirmar, para negar, para aconsejar, para dar y recibir gracias, para dar la hora, para saludar y dar los buenos días o para despedirse, entre otros— o reproducen diálogos delimitados a una situación comunicativa concreta —con el zapatero, con un sastre, con el peluquero, con un lencero, con un relojero, con un médico, con un jardinero, con un cerrajero, de un bautizo, de una boda, para enviar una carta, para hacer un cambio, con un fondista, entre otros—, como se muestra en los siguientes dos ejemplos:

#### DE LA EDAD.

¿Quína edat té són germá? – Té vinticinch anys.	¿Qué edad tiene su hermano de V.? – Tiene veinte y cinco años.
Crech que té vintís anys.	Creo que tiene veinte y seis años.
¿Quánts anys tens?	¿Cuántos años tienes?
Uns trenta anys poch més ó ménos.	Unos treinta años poco más ó ménos.
Lo primer dia d’Abril próxim passat vaig cumplir trena set anys.	El primer día del mes de Abril próximo pasado cumplí treinta y siete años.
Pot tenir uns vint anys.	Puede tener unos veinte años.
Per Nadal farà quinze anys.	Por Navidad cumplirá quince años.
(Brosa 1872b: 53).	

#### CON UN JARDINERO.

¡Hola jaridner! V. treballa mólt.	¡Hola, jardinero! V. trabaja mucho.
¿Qué ha fet avuy?	¿Qué ha hecho V. hoy?
He empelat aquesta figura y aquel albercoquer.	He injertado este higuera y aquel albaricoquero.
¿Tindrém fruyta aquest any?	¿Tendrémos fruta este año?
Sí, senyor, en tindrém molta.	Sí, senyor, tendrémos mucha.
¿Y d’hortalissa?	¿Y de hortaliza?
En abundancia. L’hort está ple de cols, naps, monjetas, bróquil, bledas, pèsols, escarola, ápít, etc.	En abundancia. El huerto está lleno de coles, nabos, judías, bróculi, acelgas, guisantes, escarola, apio, etc.
¿Y’l jardí déu donar gust?	Y el jardín debe de dar gusto?
¡Oh! es mólt florit!	¡Oh! está muy florido
[...]	(Brosa 1872b: 133).

En realidad, gran parte de los diálogos provienen de las «Frases familiares para romper á hablar en francés» que se encuentran en el suplemento del *Arte de hablar bien frances* de Pierre Nicolas Chantreau (1781).<sup>197</sup> En la tabla 38 se recogen las diferentes categorías en las que tanto Chantreau

<sup>197</sup> Vid. nota 76.

como Brosa clasifican sus diálogos. Como se puede apreciar, Brosa se sirve de hasta trece de las veinticuatro secciones del gramático francés.<sup>198</sup>

FRASES FAMILIARES DE CHANTREAU	INCORPORACIÓN EN BROSA	DIÁLOGOS DE BROSA
Para pedir, preguntar, dar gracias, afirmar, negar &c.	✓	Para pedir algo
Para dar los buenos días	✓	Para ofrecer
Para la despedida	✓	Para afirmar
Del ir y venir, &c.		Para negar
Para dar lección y hablar francés		Para preguntar
Del levantarse	✓	Para dar y recibir gracias
Para saber, conocer, oír, escuchar, &c.		De la hora
Del comer y beber		Del tiempo
Del paseo		De la edad
Del tiempo	✓	De la tierra
De la hora	✓	Para saludar, dar los buenos días
Para enviar una carta, &c.	✓	Para la despedida
Para hacer un cambio, &c.	✓	De noticias
Del juego en general, &c.		Del levantarse
Juego de billar y trucos		Del acostarse
De la comedia		Para desayunar ó almorzar
Para hablar con un sastre	✓	De la comida
Con el zapatero	✓	Con el zapatero
Al peluquero	✓	Con un sastre
Al médico y cirujano	✓	Con el peluquero
Del viage	✓	Con un lencero
Para desear bien		Con un relojero
Enojo y enfado		Con un médico
Varias cosas que pueden ofrecerse en un (sic) tertulia		Con un jardinero
		Con un cerrajero
		De un bautizo
		De una boda
		Para enviar una carta
		Para hacer un cambio
		Con un fondista
		Del viage
		Para embarcarse
		De cazar y pescar

Total: 13

Tabla 38. Comparación entre los diálogos de Chantreau y de Brosa

<sup>198</sup> La influencia del *Arte de hablar bien francés* (1781) de Chantreau también se encuentra presente en la nomenclatura inserta en el suplemento del *Compendio de gramática castellana* de Jaime Costa (1827) (*vid.* § 2.1.2.2).

La influencia de Chantreau es palpable también en las frases que se proponen para los diálogos. A propósito, Brosa no extrae todos los ejemplos de la obra del francés, sino que selecciona los más relevantes, como se recoge en la tabla 39 —al final de la tabla se muestra cómo el autor introduce la equivalencia de una oración, *Li estimaré molt—Se lo agradeceré á V. mucho*, que no aparecía en Chantreau—. Además, hay que hacer notar que Brosa se vale del componente castellano de las equivalencias de Chantreau y las traslada a las correspondencias del catalán, seguramente traducidas por él mismo.

III. PARA LA DESPEDIDA (1804: SUPLEMENTO, 56-58)	PARA LA DESPEDIDA (1872: 61)
Vengo á despedirme de Vmd. <i>Je viens vous dire adieu.</i>	Déu lo quart. — Dios guarde á V. — Vinc á Vengo á despedirme. despedirme.
Sientese Vmd. <i>Asséyez-vous.</i>	
Trae un asiento al Señor. <i>Apporte un siège à Monsieur.</i>	Assénte's. Siéntese V.
Tome Vmd. asiento. <i>Prenez un siège, une chaise.</i>	Prengue asiento. Tome V. asiento.
En verdad no puedo. <i>En vérité je ne saurois.</i>	
Tengo prisa. <i>Je suis pressé.</i>	Vaig de pressa. Tengo prisa.
Tengo que hacer. <i>J'ai à faire.</i>	
Vuelvo luego. <i>Je revins sur les champs, je suis ici dans l'instant.</i>	Luego torno. Vuelvo luego.
Vaya Vmd. con Dios. <i>Votre serviteur, ó votre servant.</i>	
Quedese Vmd. con Dios.	
—..... <i>je suis votre serviteur.</i>	
—..... <i>votre serviteur de tout mon coeur.</i>	
—..... <i>votre irès humble.</i>	
—..... <i>de tout mon coeur.</i>	
No me despido de Vmd. <i>Je ne dis pas adieu.</i>	
Nos volveremos á ver á la tarde. <i>Nous nous reverrons tantot.</i>	
Muchas memorias á. <i>Beaucoup de compliments à...</i>	Moltas memorias á tu pare. Muchas memorias á tu padre.
Muchos recuerdos en su casa de Vmd. <i>Beaucoup de compliments chez vous.</i>	
Pongame Vmd. á los pies de mi Señora la Marquesa. <i>Assurez Madame la Marquise de me très humbles respects.</i>	
—..... <i>mes respects, s'il vous plaît, à Madame la Marquise.</i>	
Quedará Vmd. servido. <i>Je n'y manquerai pas.</i>	Quedará servit. Quedará V. servido.

Iré mañana á hacerle una vista.	<i>Vous lui ferez plaisir.</i>	Demá aniré á ferli una visita.	Iré mañana á hacerle una vista.
Beso la mano de Vmd.	<i>Votre très humble.</i>		
Hasta mas ver.	<i>Jusqu'au revoir.</i>	Hasta més véurer.	Hasta más ver.
—.....	<i>au revoir.</i>		
—.....	<i>au plaisir de vous revoir.</i>		
—.....	<i>au plaisir, à l'honneur.</i>		
A Dios, á Dios.	<i>A Dieu, à Dieu.</i>	Adèu.	Adios.
Hasta mañana.	<i>Jusqu'à demain.</i>	Hasta demá.	Hasta mañana.
Quando Vmd. guste.	<i>Quand vous voudrez.</i>	Com vulga.	Como V. guste.
—.....	<i>quand il vous plaira.</i>		
Buenas noches tenga Vmd.	<i>Je vous souhaite bien le bon soir.</i>	Bona nit.	Buenas noches.
Tengalas Vmd. muy felices.	Bon soir, Monsieur.		
		Li estimaré molt.	Se lo agradeceré á V. mucho.

Tabla 39. Comparación de la sección *Para la despedida* en Chantreau y Brosa

Por último, el apartado titulado *Gramática*, a diferencia de las tres secciones anteriores de cariz práctico, queda reservado a la exposición de nociones y definiciones teóricas en formato de pregunta y respuesta. La primera parte contiene reglas y explicaciones relacionadas con la ortografía y la prosodia, mientras que en la segunda se tratan cuestiones referentes a la analogía y a la sintaxis. Hay que recordar que Brosa justifica esta ordenación por medio de una de las citas que reproduce en el prólogo, tomada de los *Elementos de gramática castellana* de Juan Illas y Vidal y por Laureano Figuerola (1845). En ella, se alude a la conveniencia de tratar la prosodia y la ortografía con anterioridad a la analogía y la sintaxis por su carácter sensible y perceptible en la oralidad y en la escritura, en contraposición a la naturaleza abstracta de las dos últimas. Se presentan a continuación dos ejemplos de esta sección en cada uno de los tomos de la obra:

#### GRAMÁTICA.

64. B y P. – Se usa siempre *b* en las sílabas *ab, ob, abs, obs, sub*, como *abdicar, observar, abstracto, obstante, súbdito*.

Exceptúanse *apto, optar, óptica, óptimo*.

Se escribe *p* en sílaba mixta y en medio de dición, como *rapto, precepto, inepto*.

–Cuándo se escribe *b* y cuándo *p* en sílaba inversa? (Brosa 1872a: 85).

#### GRAMÁTICA.

47. Llámase *pronombres posesivos* los mismos adjetivos posesivos cuando se usan en sustitución de un sustantivo, v. g. *De quién es este libro? – Mío*.

–Qué son pronombres posesivos?

48. Se llaman *pronombres demostrativos* los mismos adjetivos demostrativos cuando sustituyen á un sustantivo, v. g. *Quién tiene la pluma? – Este*.

–Qué son pronombres demostrativos? (Brosa 1872b: 50).

En suma, las cuatro secciones mencionadas —*Diccionario, Conjugación, Práctica y Gramática*— son comunes a cada una de las lecciones de ambas partes de la *Guía del instructor catalán*. Los tres primeros apartados, que abarcan contenidos léxicos y de paradigmas verbales, junto con su práctica mediante actividades de traducción, se focalizan en un aprendizaje del castellano en términos de comunicación, esto es, para aprender a hablar y escribir esta lengua. Por el contrario, las nociones puramente teóricas quedan relegadas a un apartado específico a ello, la *Gramática*. Consiguientemente, se aúna teoría y práctica, comunicación y dominio gramatical —tal y como Brosa ya defendía al reproducir la cita con el planteamiento de Kant en el prólogo—, motivo por el que la obra se subtitula *Método teórico-práctico de gramática castellana para el uso de las escuelas de Cataluña*.

### 2.7.2.3 Instrucciones de uso

Únicamente se introduce una observación dirigida a los maestros sobre el empleo de la obra en las clases al inicio de la segunda parte. Con el objetivo de que los estudiantes puedan seguir los contenidos de este tomo, Brosa (1872b: 3) aconseja que estos tengan una sólida base de la conjugación de todos los tiempos verbales y que los profesores se detengan en ello en las primeras lecciones:

Al entrar en el estudio de esta parte, conviene ejercitar á los niños en la ordenada y formal conjugacion de todos los tiempos de los verbos castellanos regulares, á cuyo fin adelantamos los respectivos modelos que podrán consultar los instructores en caso de duda. A dicho objeto continuamos en las lecciones sucesivas verbos de las tres conjugaciones.

### 2.7.2.4 Ediciones

La *Guía del instructor catalán* fue objeto de distintas ediciones en los años siguientes a su publicación, aunque estas no corrieron parejas en año ni en número, como se recoge en esta tabla:

EDICIÓN <sup>199</sup>	PRIMERA PARTE	SEGUNDA PARTE
1. <sup>a</sup>	1872	1872
2. <sup>a</sup>	1882	1897
3. <sup>a</sup>	1900	
4. <sup>a</sup>	1911	

Tabla 40. Vida editorial de la *Guia del instructor catalán* de Mariano Brosa

Hay que tener en cuenta que Mariano Brosa falleció en 1881, por lo que todas las ediciones a partir de la segunda edición son póstumas. A raíz de esto, se advierten cambios mínimos entre las ediciones subsiguientes, aunque en las portadas se alude a que se trata de una «segunda edición notablemente corregida y aumentada» (1882), de una «2.<sup>a</sup> edición reformada» (1897), de una «tercera edición corregida y aumentada» (1900) o de una «cuarta edición corregida y aumentada» (1911). La única edición en la que es plausible pensar que Brosa pudiera haber intervenido y corregido es la primera parte de 1882, siempre que hubiese dejado las correcciones listas antes de 1881, año de su fenecimiento.

El cambio de mayor envergadura es la reestructuración de uno de los apartados de las lecciones. Brosa (1882: VI) alude a esta rectificación en una nota a pie de página en el prólogo de la primera parte de la segunda edición:

Accediendo á las reiteradas indicaciones de varios de nuestros comprofesores que tienen adoptada esta obra, recopilamos al final del libro este último ejercicio ó sea la *Gramática* propiamente dicha, á fin de que en los *repasos generales* no se tenga que hojear todo el libro, como sucedía en la primera edición, reforma que llevamos á cabo con tanto mayor gusto en cuanto en nada destruya ni perjudica el plan general de la obra.

Por los motivos expresados por Brosa, cada lección pasa a estar compuesta únicamente por tres apartados: el *Diccionario*, la *Conjugación* y la *Práctica*. Los contenidos que se encontraban en la sección de *Gramática* se trasladan al final de la obra y aparecen en conjunto. No obstante, esto no se aplica a la segunda parte, que mantiene estos contenidos en las lecciones.

La siguiente modificación que merece ser resaltada se produce en 1897, cuando se introduce la distinción establecida en *GRAE* 1870 entre sustantivo y adjetivo. De este modo, en 1897 se suprime: «16. El nombre se divide en *sustantivo y adjetivo*» (Brosa 1872a: 19). En esta misma edición también se amplía la *Conjugación catalana* con dos modelos más de los verbos regulares (*entendre* y *dormir*). En otro orden de cosas, se añaden algunas notas a pie de página en las siguientes ediciones: «*Viurer de gorra*. – Pegotear, comer de gorra» (Brosa 1882: 17), «La partícula *hi*

<sup>199</sup> Las dos partes de la segunda edición se han consultado en la Biblioteca de Catalunya (signaturas I-Verrié 533-12º y 37-8-1020). La tercera edición se encuentra en la Biblioteca Borja de la Biblioteca de ESADE-Sant Cugat (signatura T 5-I-86). La cuarta edición se halla en la Biblioteca de Catalunya (signatura 37-8-1019).



comúnmente no se traduce» (Brosa 1882: 52), «[...] *Al oli* (de la pintura preparada ab algun oli) *al oleo*» (Brosa 1882: 64), «se usa el de presente en la palabra *derecho-habiente*» (Brosa 1897: 3), «en el nombre se admite también *declinación*, y en el verbo se admite también *voz*» (Brosa 1897: 12) y «por corrupción se dice: *Colau* y *Lau*; y en castellano *Colás* (Brosa 1900: 17). Por último, a partir de 1900, se advierte que el acento circunflejo ya no se encuentra en uso en catalán: «hoy apenas está en uso esta regla» (Brosa 1900: VIII).

En suma, la obra no sufrió muchos cambios en las ediciones posteriores a la muerte de Brosa. La obra original, pues, fue empleada durante al menos 39 años —entre 1872 y 1911— en las escuelas de Cataluña. Sin embargo, no puede pasarse por alto la reorganización de las secciones incluidas en cada lección a partir de la segunda edición, mediante la cual los contenidos teóricos relativos a la gramática de la lengua castellana se desplazan al final de la obra.

#### 2.7.2.5 Recepción crítica

La *Guia del instructor catalán* de Mariano Brosa se gestó al mismo tiempo y bajo los mismos requisitos de contenidos que el *Método práctico racional* de Ramón Torelló, ya que ambas obras concurren al certamen de la Sociedad Barcelona de Amigos de la Instrucción en la edición de 1869 (Gallardo, 2022). Por esta razón, la obra de Brosa también se evaluó en el veredicto. Asimismo, se han localizado tres valoraciones en la prensa —en *El Monitor de Primera Enseñanza* y en *El Clamor del Magisterio*—, si bien el componente crítico es escaso en ellas.

El fallo que emitió la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción sobre la *Guia del instructor catalán* señalaba que únicamente se le podía otorgar una mención honorífica porque en su manuscrito no se reflejaban todos los requisitos establecidos en la convocatoria, esto es, se penalizó que no se hubieran tratado las diferencias sintácticas entre ambas lenguas, hecho que su oponente sí incluía:

El trabajo que lleva por título *Dilige proximum tuum etc.*, solo cumple con el programa en la última parte que contiene numerosas listas de vocablos, frases y modismos catalanes con su correspondencia castellana. La Sociedad, empero, acordó hacer de esta obrita *mención honorífica* (SBAI 1870: 14).

Este dictamen no fue del agrado de Brosa, quien en 1872 aprovechó el prólogo de su obra para reproducir un fragmento del veredicto (*vid.* § 2.7.2.1). Allí no insertó, como podría pensarse, las

líneas en que se valoraba críticamente su obra, sino el fragmento donde se evaluaban los puntos débiles del trabajo de su contrincante, Ramon Torelló:

La Sociedad no puede admitir el sistema que sigue el autor, que ha caído en la exageración de presentar los conocimientos analizados hasta el punto que mejor que análisis ha hecho de los mismos una trituración. La Sociedad respetando el sagrado de las teorías del autor, premia lo útil de su obra con el *accesit*. (*Dictamen de la Sociedad Barcelonesa de amigos de la Instrucción sobre el Tratado de Gramática premiado con medalla de plata en el concurso de 1869*) (1872a: IV).

Cuando la comisión que había estado al cargo de la resolución de las obras de ambos maestros, formada por José Giró, Baudilio Pujol y Luis Puig y Sevall, descubrió esta alusión, no dudó en remitir una nota a *El Clamor del Magisterio*, admitiendo el valor de la obra pese a los detalles inadecuados en los que habían reparado. En este sentido, hay que hacer notar que Brosa los corrigió cuando publicó la *Guía del instructor catalán* en 1872:

Es verdad que los suscritos, firmantes del dictamen que se elevó á la Sociedad respecto del referido tratado de Gramática, emitieron la idea que viene contenida en la mencionada cita; pero no son ménos ciertas dos cosas: Primera, que únicamente discordes con el autor de dicha obra en lo tocante al procedimiento, tuvieron la honra de consignar que la encontraban excelente en su fondo, manifestando que los ejercicios prácticos tanto de diccionario como de traducción merecen un aplauso; que los vocablos son siempre oportunos y de utilidad práctica y que las frases adecuadas y casi nunca rebuscadas, constituyen un medio á propósito para aumentar gradual é insensiblemente el caudal de ideas que posee el alumno, como así también que es digna de todo elogio la parte que trata de los modismos de las lenguas catalana y castellana; y segunda, que fué tan deferente el autor de dicha obra con la Sociedad y la Comisión, que habiéndose hecho cargo de los inconvenientes que podía tener su procedimiento, trató de modificarlo de acuerdo con esta el sentido que el dictámen indicaba, habiéndolo logrado por completo al publicar la primera edición (*El Clamor del Magisterio*, 23/05/1872: 163).

En 1872, el mismo año en que sale a la luz la *Guía del instructor catalán*, aparecieron tres referencias a esta obra en la prensa pedagógica catalana, además de varios anuncios. El 11 de abril se anunció en *El Clamor del Magisterio* su reciente salida al mercado:

Interesante.— Con el título de *Guía del Instructor catalán*, nuestro estimado comprofesor y amigo el aventajado Profesor D. Mariano Brosa y Arnó ha publicado un *Método teórico-práctico* de Gramática castellana para uso de las escuelas de Cataluña, de utilidad indisputable para los alumnos concurrentes á las escuelas de este Principado. —Si tenemos tiempo para ello, nos complaceremos en dar á conocer detalladamente esta nueva obrita á los señores Maestros. Entre tanto, felicitamos cordialmente al Sr. Brosa por la publicación del referido Método, que viene á llenar un vacío en las escuelas de Cataluña (*El Clamor del Magisterio*, 11/04/1872: 117).

Unos días más tarde se ofrecía un nuevo comentario sobre la *Guía* de Brosa en *El Monitor de Primera Enseñanza* (20/04/1872). Antes de presentar su estructura y los contenidos que comprendía, se hacía referencia a cómo debían los maestros catalanes afrontar la tarea de enseñar del castellano: «tenemos dicho que el objeto principal á que los Maestros debían dirigir su trabajo

en esta parte consistía en procurar que sus discípulos hablasen y entendiesen todo lo mejor posible el idioma castellano» (20/04/1872: 123). Precisamente a este objeto responde la obra de Brosa, que se presenta así:

Hoy podemos anunciar otra, publicada por el ilustrado profesor D. Mariano Brosa y Arnó, obra dividida en dos partes, de las cuales la primera contiene un numeroso y bien graduado conjunto de ejercicios lexicológicos que alternan con los principales rudimentos del arte gramatical en cuanto á la Prosodia, á la Ortografía y á la Analogía se refieren. La obrita del Sr. Brosa consta de 120 páginas en 8.º y puede servir de poderoso auxiliar así á Maestros como á discípulos en el difícil estudio de la palabra hablada y escrita (*El Monitor de Primera Enseñanza*, 20/04/1872: 123).

Aproximadamente un mes más tarde se difundió una nueva valoración en *El Clamor del Magisterio* (16/05/1872), aunque no se emitió una crítica a la obra, sino que se transcribió de forma íntegra el prólogo y se enumeraban los contenidos de las diez primeras lecciones. Por último, se recomendaba su compra para solventar las dificultades que entrañaba la enseñanza del castellano en Cataluña:

Sentimos que la falta de tiempo no nos permita decir más acerca de la nueva obrita del Sr. Brosa. No concluiremos sin embargo el presente escrito, sin dejar consignado que se trata de un libro que viene á llenar un vacío en las escuelas de este Principado, circunstancia que da mayor valor todavía á las muchas apreciables cualidades que en él hemos tenido el grueso de observar, las mismas que lo hacen altamente recomendable á los Sres. Maestros y Maestras de Cataluña (*El Clamor del Magisterio*, 16/05/1872: 137).

La siguiente noticia que se ha logrado documentar es del año 1897, cuando se publica la segunda edición de la segunda parte. Concretamente, se informó en *El Clamor del Magisterio* (07/12/1897) que había aparecido una nueva edición. En esta breve nota sobresale el énfasis con el que se subraya la influencia de Odón Fonoll (*vid.* § 2.4.1) en la obra:

La señora viuda de D. Mariano Brosa ha publicado la 2.ª edición del «Instructor Catalán» libro muy á propósito para aprender la gramática y el lenguaje catalán y castellano en las Escuelas de Cataluña. El Sr. Brosa, ilustrado y muy acreditado Maestro que ejerció durante muchos años el Magisterio particular en San Andrés de Palomar, se inspiró, al escribir su libro, en los sábios preceptos del antiguo Doctor de esta Escuela Normal, D. Odón Fonoll; logrando compendiar un buen cuerpo de doctrina relacionada con la prosodia, ortografía, composición y traducción de los modismos catalanes al castellano. El libro tiende á una práctica constante de las reglas de la gramática, y á los ejercicios que han de acostumar al niño á separarse de la traducción literal, que tanto suele usarse del giro castizo en ambas lenguas. La enseñanza del castellano la estimó el Sr. Brosa revestida de dificultades análogas é inherentes á un idioma desconocido: por esto intercala en la obra vocabularios, temas de conversación, refranes y cuanto dice relación con la teoría y práctica del lenguaje, resolviendo el problema pedagógico para la enseñanza del castellano en las Escuelas de Cataluña (*El Clamor del Magisterio* 07/12/1897: 420).

En definitiva, la acogida *Guia del instructor catalán* de Mariano Brosa fue favorable, aunque no se disponga de un gran número de evidencias que reflejen su recepción. Las valoraciones que se han

expuesto reparan en el provecho de la obra en las escuelas catalanas como medio para allanar la enseñanza de la lengua castellana y para fomentar la práctica de este idioma.

### 2.7.3 Recapitulación

La *Guía del instructor catalán* de Mariano Brosa y Arnó se publicó en 1872 y está compuesta por dos volúmenes. Cada lección está compuesta por cuatro ejercicios: los tres primeros, el *Diccionario*, la *Conjugación* y la *Práctica* están concebidos para desarrollar y poner en práctica el componente léxico y verbal, mientras que la última actividad, la *Gramática*, ofrece una aproximación teórica, mediante reglas, a nociones gramaticales relativas a la prosodia y a la ortografía —en la primera parte— y a la analogía y a la sintaxis —en la segunda parte—. El posicionamiento que toma Brosa en relación con la enseñanza del castellano es un aprendizaje simultáneo de ambas lenguas. Un aspecto relevante que da a conocer el propio autor se encuentra en las influencias pedagógicas de las que se ha servido al elaborar la obra —Baretti, Théry, Niemeyer, el padre Girard, Illas, Figuerola, Yeves y Rendu— y en quienes se ampara para defender la combinación de teoría y práctica en el manual mediante una aproximación inductiva y en la preeminencia del léxico.

### 2.8 *El libro del estudioso catalán, o método práctico para aprender sin fastidio la lengua castellana*, Lorenzo Trauque (1875)

Lorenzo Trauque publicó por primera y única vez *El libro del estudioso catalán, ó método práctico para aprender sin fastidio la lengua castellana* en 1875, editado por la Casa Provincial de Caridad de Barcelona —que había establecido una imprenta en sus instalaciones en 1872 (Casa de Caridad 1951: 21; Pantaleón 2009: 279-280; Gabriel Sirvent *et al.* 2015: 99-102)—, institución a la que se dirigía principalmente el uso de la obra. El manual, que incluye tanto el catalán como el castellano, consta de 80 páginas distribuidas en 33 lecciones que a su vez se componen de cuatro apartados: un vocabulario, un ejercicio práctico de conjugación y tanto un tema como un ejercicio de traducción. No se especifican las instrucciones acerca de su uso en clase. Para esta obra no ha sido posible registrar reseñas ni anuncios en la prensa sobre su venta porque se dirigía a ser usada primordialmente de forma interna en la Casa Provincial de Caridad de Barcelona.

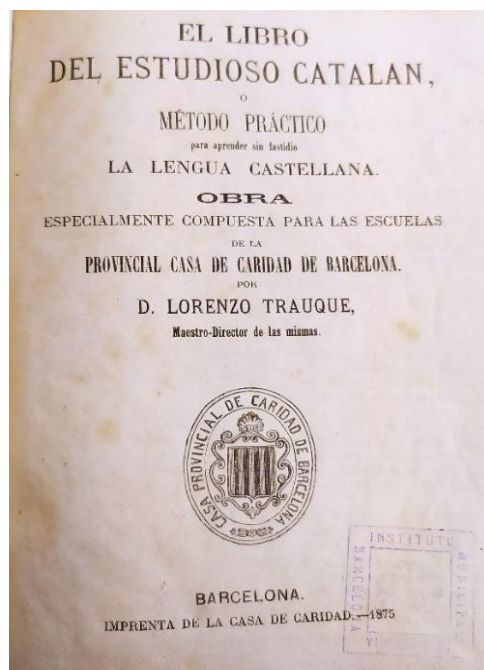


Figura 53. Portada de *El libro del estudioso catalán* (1875)

### 2.8.1 El autor

Lorenzo Trauque<sup>200</sup> Cassi (Barcelona, agosto de 1816 - diciembre de 1880) fue un maestro superior de primera enseñanza y autor de obras escolares de distintas materias, entre las que destacan las matemáticas, las ciencias físicas, la historia, la lengua castellana y la lectura del francés.

Pasó sus primeros años de vida en Francia, donde ejerció como profesor de francés y de música, además de ser profesor de español en el Colegio Real de Nîmes (*Diario de Barcelona*, 29/09/1840: 3894). De su estancia en Francia solamente se ha logrado averiguar, gracias a Anna Valls, descendiente de Trauque, que este se compró la segunda edición del *Diccionario francés-español y español-francés* de Melchor Manuel Núñez de Taboada (1820). En una nota manuscrita en este diccionario, Trauque escribe en francés que compró el ejemplar el 25 de enero de 1823 en la librería Pouchon (en Nîmes) por el precio de 20 francos y que lo encuadernó dos veces: la primera en julio de ese año y la segunda en junio de 1843. Al final de la nota, da a conocer que

---

<sup>200</sup> Brugués (1996: 112) presenta una variante de su apellido con tilde: Trauqué. Es frecuente, asimismo, encontrar la variante *Tranque*, debido a la semejanza entre *u* y *n* en la letra manuscrita. Sin embargo, en las portadas de sus obras aparece siempre la Trauque. En las calas realizadas en la prensa para obtener información biográfica del autor se ha hecho uso de las tres combinaciones —Trauque, Trauqué y Tranque—.

compró este diccionario «cuando niño de mis pequeños ahorros»; en efecto, en enero de 1823 tenía cinco años. Es posible que aprendiera la lengua francesa con él.

En 1840 se instaló en Barcelona, tal y como se da parte en la prensa:

Recien llegado de Francia D. Lorenzo Trauque, profesor de frances y de música vocal é instrumental (violín y guitarra) da aviso á sus conciudadanos que viene á establecerse en esta ciudad, su patria, calle del Carmen, num. 98, primer piso, con intencion de dedicarse á la enseñanza de dichas artes que largo tiempo profesó en Francia con feliz éxito (*Diario de Barcelona*, 29/09/1840: 3894).

Se formó para ser profesor de instrucción primaria superior en las Escuelas Normales de Gerona y la de Barcelona. Este traslado era habitual en un gran número de maestros en formación en las escuelas normales periféricas, como las de Tarragona, Gerona y Lérida, quienes acababan por desplazarse a la capital catalana para completar sus carreras porque el establecimiento central contaba con un mayor número de recursos y ofertaba todos los cursos (Monés 2000: 19). Una vez terminó estos estudios, ejerció la docencia en dos localidades de la provincia de Gerona, Bañolas y San Feliu de Guíxols (Barca 2007: 23). En la escuela de esta última localidad asumió el cargo de director durante 15 años, hasta 1859 (Elías de Molins 1895: 696; *EUIEA* 1928: 1158).

En 1875 se convirtió, por medio de un concurso, en director de las escuelas de la Casa Provincial de Caridad de Barcelona, bajo el mandato de Valentí Almirall como presidente, quien veló, entre otras cosas, por una mejora en la enseñanza (Pantaleón 2009: 277). A nivel educativo, este centro se caracterizaba por instruir a los asilados de dicha institución, donde se otorgaba un papel preponderante al desarrollo moral de los albergados (Brugués 1996). Las funciones directivas de Trauque son valoradas positivamente por Elías de Molins (1895: 696), quien recoge que aquel «desempeñó [el cargo] con idoneidad, mereciendo los elogios de la Junta por los excelentes resultados obtenidos». También consta que impartió clases de distintas materias en este establecimiento, tal y como se evidencia en la siguiente noticia publicada en *La Independencia* en 1875, en la que se relata el desarrollo de los exámenes en la Casa Provincial de Caridad:

Ayer tuvieron lugar en la Casa provincial de Caridad los exámenes de los albergados de ambos sexos [...] Los niños de la escuela elemental, y nocturna para los que durante el día se dedican al trabajo, á cargo del profesor don Lorenzo Trauque, dieron muestras de sus adelantos en la lectura, escritura, gramática, aritmética, geometría, geografía, historia, psicología y lógica (*La Independencia: diario republicano federal*, 30/09/1875: 5906).

Entre finales de 1876 y principios de 1877 perdió su condición de director al ser requerida una oposición para mantener la plaza. La prensa se hizo eco de este acontecimiento, considerándolo

una injusticia y tomando partido por él, como se plasma en estos dos extractos de la prensa del momento:

Lo sentimos.— Sentimos vivamente que el apreciable é ilustrado profesor don Lorenzo Trauque, que en tan brillante estado ha sabido colocar en pocos años la instrucción de los albergados en la Casa Provincial de Caridad, haya de correr ahora el albur de las oposiciones si no quiere perder la última esperanza de conservar la plaza de Director de las escuelas de dicho Establecimiento, que obtuvo en su día mediante concurso. Decimos esto, porque según acuerdo tomado por la M. I. Junta provincial en 7 del corriente, así la escuela de niños como la de niñas de dicha Provincial Casa han de proveerse por medio de oposicion en diciembre del presente año (*La Imprenta*, 18/09/1876: 6316).

Casa de Caridad.— Al aventajado maestro don Lorenzo Trauque se le desposeyó de la escuela de niños de aquel benéfico asilo porque no la había obtenido mediante oposicion. ¿Podria saberse si alcanzaron por este medio sus plazas las profesoras (intrusas indudablemente) que figuran en dicha casa al frente de la enseñanza de niñas? (*La Imprenta*, 06/10/1877: 7059).

También fue miembro de sociedades científicas y literarias de la época. En 1862 fue nombrado académico de la Real Academia de Ciencias Naturales y Artes de Barcelona (Barca 2007: 23-24). Entre 1876 y 1878 fungió como contador, según se recoge en los *Anales de la Sociedad científica argentina* (1877: 167) y formó parte de la sección de ciencias físico-matemáticas y, entre 1878 y 1880, fue el encargado de gabinete de la sección de ciencias físico-matemáticas, como consta en las *Memorias de la Real Academia de Ciencias Naturales y Artes de Barcelona* (1878: 164). En el ámbito educativo, perteneció a la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción, donde ocupó la secretaria segunda (1874) y la primera (1875-1876) de la junta directiva. Se tiene constancia, además, de que en 1858 perteneció a la Comisión provincial de Barcelona de la Sociedad general de socorros mutuos entre profesores de instrucción pública (*Diario de Barcelona*, 05/02/1858: 1089), encargada de salvaguardar los derechos laborales y salariales del estamento docente.

Su producción escrita abraza distintas ramas de conocimiento, pero en todos los casos tiene un propósito didáctico y está destinada a las escuelas primarias españolas. Su primera obra, en 1853, fueron unos *Principios de la lengua castellana metódicamente redactados*. A ella siguió otra destinada a la enseñanza de las matemáticas, *Aritmética decimal y demostrada para uso de las escuelas primarias* (1854), y a la historia sagrada, *Historia sagrada para las escuelas primarias y para instruccion del pueblo* (1856), de la que publicó unos *Resúmenes* unos años más tarde. En 1863 vio la luz una *Clave de lectura de la lengua francesa. Método teórico y práctico para aprender á leer este idioma en pocas lecciones y sin esfuerzo* y, en 1874, un *Mapa español de geografía física*. En 1875 lanzó al mercado tres obras: *Ciencias físicas al alcance de todos: conversaciones de un padre con sus hijos explicando los tesoros de las ciencias por medio de sus propios*, *El estudio del hombre, ó sea el cuerpo y el alma, conservación de aquel y educación de esta* y *El libro del estudioso catalán ó método práctico para aprender sin fastidio la lengua castellana*, obra que se someterá a examen a

continuación (*vid.* § 2.8.2). Se tiene constancia, además, de que publicó unos *Elementos de geografía y de historia de España*, aunque se desconoce el año en que se imprimió (Capel *et al.* 1988: 202; García Puchol 1993: 332). Elías de Molins (1895: 696-697) y Palau (1972: 84) añaden a este listado unos *Elementos de gramática castellana, seguidos de un método sencillo para la conjugación de los verbos* (s.f.) y *El niño fino, ó sean preceptos de urbanidad para llegar á serlo cuando hombre* (1878). Como se desprende de esta larga nómina de títulos, Trauque se volcó en la elaboración de obras que abrazaban distintos ámbitos de conocimiento, pero con el factor común de estar siempre destinadas a la enseñanza, vocación que se evidencia a lo largo de su trayectoria profesional.

También pronunció algunos discursos sobre distinta temática: en 1862, presentó una «Memoria sobre la topografía militar» en la Real Academia de Ciencias y de Artes de Barcelona, donde también expuso «Algunos apuntes sobre la importancia y noble fin de las matemáticas, rechazando ciertas proposiciones sofisticas de Chateaubriand» (1864) y «Breves consideraciones históricas sobre geografía» (1875). En la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la instrucción leyó el discurso «Origen de la música y su historia en España» (1865).

Lorenzo Trauque ha sido tratado en algunos estudios desde su faceta científica, incidiendo en sus obras relacionadas con las ciencias y las matemáticas (Barca 2007; Picado *et al.* 2015). Sin embargo, su producción lingüística referente a la enseñanza del castellano ha restado inexplorada hasta el momento. De hecho, únicamente constan referencias a *El libro del estudioso catalán*, pero no a sus contenidos, en Rico y Solà (1995), en Marcet y Solà (1998a) y en *BICRES V*. Por tanto, hay que poner en valor su figura de Trauque para completar la nómina de obras y de profesores que se dedicaron a facilitar el estudio de la lengua castellano a los alumnos de Cataluña. Asimismo, dada la estrecha relación de Trauque con la Casa de Caridad de Barcelona, resulta preciso establecer el papel de dicho establecimiento con la enseñanza del catalán y del castellano.

## 2.8.2 La obra

Se examinarán a continuación los paratextos (§ 2.8.2.1), la estructura y los contenidos (§ 2.8.2.2) de *El libro del estudioso catalán* de Lorenzo Trauque.

El ejemplar analizado de esta obra ha sido localizado en el Arxiu Històric de la Ciutat de Barcelona bajo la signatura B 1875 8º op. 17.



### 2.8.2.1 Paratextos

Los paratextos de la obra están compuestos por dos apartados breves, de una página cada uno: una dedicatoria «A la M. I. Junta de Gobierno de la Casa de Caridad de Barcelona» (pág. III) y un prólogo dirigido «al público» (pág. V).

En la dedicatoria, «A la M. I. Junta de Gobierno de la Casa de Caridad de Barcelona», el autor se dirige al órgano rector de la Casa de Caridad de Barcelona con el fin de exponer a quién se dirige su obra y su propósito al elaborarla, esto es, para la enseñanza del castellano de los estudiantes del establecimiento escolar de la Casa de Caridad:

Para la educacion é instruccion de los niños albergados en esta Provincial Casa escribo principalmente; á quien mejor que á V. S. podría dedicar este librito destinado, no solo á sembrar en la mente de mis alumnos un plantel de voces para comprender el hermoso idioma de nuestra patria, sino á formar su corazon, que es á lo que deben tender todos los esfuerzos del maestro: acepte, pues, V. S. la dedicatoria de este pequeño trabajo, y creeré haber ya conseguido el fin que me he propuesto. Barcelona 4 de Octubre de 1873 (Trauque 1875: III).

Este fragmento da a conocer la fecha en la que fue terminada la obra, en octubre de 1873, si bien no se publicó hasta 1875. En esta página también se recoge la respuesta de la Junta de Gobierno de la Casa de Caridad de Barcelona, firmada por su presidente, Valentí Almirall, y el vocal secretario y contador, Primo Bosch. En ella, se desvela su aceptación para ser utilizada en las escuelas de la Casa de Caridad:

Esta Junta de Gobierno recibió con marcadas muestras de agradecimiento la obrita que para enseñanza de la niñez que está confiada al cuidado de V. ha escrito bajo el título de «EL LIBRO DEL ESTUDIOSO CATALÁN Ó MÉTODO PRÁCTICO PARA APRENDER SIN FASTIDIO LA LENGUA CASTELLANA». Esta Junta acepta reconocida la dedicatoria que de dicha obra le hace, aplaude el celo que á V. le distingue para contribuir á mejorar la instruccion en las Escuelas de la Casa y espera que continuará dando como hasta ahora inequívocas pruebas de su talento, ilustracion é interés que ha demostrado en beneficio del Establecimiento. Resta tan solo significar á V. que asimismo acordó imprimir en la Casa su citada obrita para que sirva de enseñanza á los niños, y que á tenor del acuerdo de 23 de Noviembre de 1871, si V. lo desea, se le faciliten cierto número de ejemplares luego que estén impresos. Dios guarde á V. muchos años. Barcelona 14 Noviembre 1873. *El Presidente VALENTIN ALMIRALL, El vocal Secretario; contador PRIMO BOSCH* (Trauque 1875: III).

En el segundo de los paratextos incluidos en *El libro del estudioso catalán*, el autor se dirige al público al que se destina la obra. En primer lugar, detalla los principios metodológicos relativos a la enseñanza del castellano que sustentan la obra, haciendo hincapié en la prevalencia del desarrollo de destrezas comunicativas por encima del dominio gramatical para fomentar las habilidades orales de los alumnos. Además, puntualiza que el contacto de los estudiantes con la lengua castellana en su vida diaria es mínimo, reduciéndose prácticamente a las horas de clase en

las que el maestro imparte sus lecciones en esta lengua, dato que revela el estado sociolingüístico catalán de ese momento. Como se concluye de las entrevistas de vida lingüísticas recogidas e interpretadas por Galindo *et al.* (2021), las generaciones nacidas en Cataluña entre 1850 y 1860 fueron las últimas en ser monolingües en catalán, dato que concuerda con el escenario descrito por Trauque. Por este motivo, el autor estimó oportuno crear una obra didáctica que aportara elementos lingüísticos suficientes para permitir los alumnos desenvolverse en castellano en su vida cotidiana:

No le basta á un niño estudiar y aprender las definiciones y reglas gramaticales enseñanzas en la escuela para saber la hermosa lengua de Cervantes; no es suficiente para ello que el profesor hable á sus alumnos el idioma oficial, porque las conversaciones entre profesor y alumno no se reducen generalmente á un limitado círculo, repetido sí, pero de un radio que no se extiende mucho mas allá de la escuela; es necesario algo mas para ensanchar las ideas del niño, y hacer acopio de palabras y frases de las que están mas en uso en el comercio de la vida; y esto, ¿cómo se hace? ¿cómo se logra? – Poniendo en sus manos un libro que él entienda y que lea con gusto (Trauque 1875: V).

En segundo lugar, se hace referencia a los destinatarios de la obra. Si bien está inicialmente concebida para los alumnos que asistían a la Casa de Caridad de Barcelona, podía ser usada en otras escuelas, ampliando así el público potencial y abriéndose al panorama editorial barcelonés:

Esto es lo que he pensado en mi deseo de ser útil á mis queridos alumnos de esta provincial Casa de Caridad, en mi afan de instruir á estas pobres criaturas que carecen de aquel roce adquirido por los demás niños en el seno de la familia, y fijo mi pensamiento en este propósito, he escrito las páginas siguientes, contando que no solo pueden ser útiles á los niños desvalidos de esta piadosa Casa, sino tambien á los de las demás escuelas (Trauque 1875: V).

En tercer lugar, describe brevemente cómo ha organizado las lecciones del manual para cumplir con el objetivo que se ha propuesto la obra. Cada unidad consta de un vocabulario, de un ejercicio práctico en el que se trabajan los tiempos verbales, de un tema para traducir y de un ejercicio de traducción (*vid.* § 2.8.2.2), en la línea de los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras concebidos desde una óptica práctica y para desarrollar las destrezas lingüísticas productivas —escribir y hablar—, como los desarrollados por Ahn u Ollendorff:

El plan que he seguido es muy sencillo. Una serie de lecciones conteniendo cada una el vocabulario por orden alfabético de un objeto determinado, nombres de pila, adjetivos, etc. un ejercicio práctico de conjugacion; un tema catalan, y un ejercicio de traducccion formando pequeñas historietas, siempre tan del gusto de la infancia. Con este plan creo haber logrado amenizar el estudio de la lengua castellana, y aumentar en la jóven inteligencia de mis alumnos el caudal de voces que deberán mas tarde llevar su debido fruto (Trauque 1875: V).

En definitiva, Lorenzo Trauque logra en estas palabras proemiales vertebrar los motivos que han llevado al autor a redactar la obra, los destinatarios a los que se dirige y la estructuración de sus contenidos.

### 2.8.2.2 Estructura y contenidos

*El Libro del estudioso catalán* se compone de un único tomo que sigue la estela de los manuales escolares bilingües en catalán y en castellano publicados para la enseñanza de la última que se encontraban en el mercado en aquel momento. La obra se divide en 33 lecciones breves que integran a su vez cuatro secciones: un vocabulario, un ejercicio práctico de conjugaciones verbales, un tema y un ejercicio de traducción. Un aspecto reseñable es que los títulos que introducen las lecciones y estos apartados se presentan en catalán, a saber: *Llissó, Vocabulari, Exercicis pràctichs* y *Exercicis de traducció*. Por el contrario, las notas explicativas a pie de página acerca de giros o dificultades lingüísticas que puede causar la traducción de las voces catalanas o castellanas siempre aparecen redactadas en esta última lengua. Cabe pensar que ello ocurre de este modo porque era información que debía manejar el profesor y que, por tanto, debía transmitir al alumnado en esta lengua.

La primera de las secciones es el *Vocabulari*, donde se agrupa una selección de léxico considerado útil para los estudiantes y que nombra realidades cercanas a su día a día, como voces relativas a la ropa, a los animales, al parentesco, a los oficios o a la religión, como se recoge en la tabla 41:

LECCIÓN	CAMPO INCLUIDO EN EL VOCABULARIO	SEMÁNTICO EN EL	LECCIÓN	CAMPO SEMÁNTICO INCLUIDO EN EL VOCABULARIO
1	Cosas de la escuela		18	De la naturaleza y del tiempo
2	Continuación de la escuela		19	De los cuadrúpedos y cosas á ellos pertenecientes
3	Prendas de vestir para hombre		20	Reptiles é insectos
4	Prendas de ropa para mujer y objetos de su trabajo		21	Aves
5	La familia		22	Peces y minerales
6	Servicio de mesa		23	De los árboles y arbustos
7	Utensilios de cocina		24	De la fruta
8	Otros utensilios de cocina		25	Plantas y hortaliza
9	De la comida		26	De las flores y de las gomas
10	Algunas comidas, postres y bebidas		27	Cosas de la guerra
11	Partes de una casa		28	Enfermedades, dolencias

12	Muebles de una casa	29	Propiedades del cuerpo humano
13	Partes del cuerpo humano	30	Juegos, diversiones, instrumentos de música
14	Partes de una ciudad y cosas del mar	31	Viaje y medios de transporte
15	Profesiones y oficios	32	Grito de los animales
16	Herramientas y varios instrumentos, artes, pesca y caza	33	Fiestas y religión
17	Campaña y agricultura		

Tabla 41. Campos semánticos que se presentan en las lecciones de *El libro del estudioso catalán*

Siempre se muestra en primer lugar, siguiendo un orden alfabético, la voz catalana y, en paralelo, su equivalente en castellano, sin presentar ninguna definición o marca. En cada unidad se facilitan dos tipos de vocabulario: por una parte, el léxico de un campo semántico determinado (*vid.* tabla 42) y, por otra, nombres propios (lección I a XVIII), adjetivos (lección XIX a XXIV), adverbios (lección XXV a XXIX), preposiciones (lección XXX), conjunciones (lección XXXI) e interjecciones (lección XXXII). A modo de ejemplo, se reproducen los dos bloques de contenidos léxicos de la unidad XVI, en los que se combinan las *Herramientas y varios instrumentos: Artes, pesca y caza* (figura 54), a los que sigue una lista de nombres propios (figura 55):

EINES Y VARIOS INSTRUMENTOS; ARTS, PESCA Y CASSA.		HERRAMIENTAS Y VARIOS INSTRUMENTOS; ARTES, PESCA Y CAZA.	
Alicatas (unas).	Unas alicates.	Esteva (l').	La esteva.
Alena (una).	Un lezna.	Esqué (l').	El cebo.
Alsaprem (un).	Una alzaprima.	Escopeta (una).	Una escopeta.
Arada (una).	Un arado.	Escopeta de dos tiros (una).	Una escopeta de dos cañones.
Aurellons (los).	Las orejeras.	Fornal (una).	Una fragua.
Agullada (l').	El agujon.	Fanga (una).	Una laya.
Aixada (l').	El azedon.	Fals ó faus (la).	La hoz.
Aixadell (l').	El escardillo.	Falsó (lo).	El honcejo.
Am (un).	Un anzuelo.	Forcea (la).	La horquilla.
Art (un).	Una red.	Filat (un).	Una red.
Barra (una).	Una barra.	Garlopa (una).	Una garlopa.
Bójit (un).	Un motor.	Ganxó (un).	Un garfio.
Bóta (la).	El cubo.	Gobia (una).	Una jaula.
Botija (la).	La botija.		

Figura 54. La sección *Vocabulari* en la lección XVI

Noms de fonts.			
Tecla.	Tecla.	Tomás.	Tomás.
Teodoro.	Teodoro.	Tomaset.	Tomasito.
Teresa.	Teresa.	Torribi.	Toribio.
Tereseta.	Tereseta.	Vicens.	Vicente.
Teresona.	Teresona.	Vicentet.	Vicentito.

Figura 55. La sección *Vocabulari* en la lección XVI

La segunda de las secciones es la llamada *Exercicis pràctichs* —ejercicios prácticos—, focalizada en la conjugación y la equivalencia de los distintos tiempos verbales en catalán y en castellano, motivo por el cual se presentan en doble columna. Estos paradigmas solamente aparecen hasta la

lección XXII, una vez se da por completado el estudio del sistema verbal del castellano. Conviene destacar que se resta importancia a la presentación de paradigmas de tiempos verbales en beneficio de su empleo en oraciones, rehuendo así una disposición que pudiera conducir a la simple memorización de formas, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

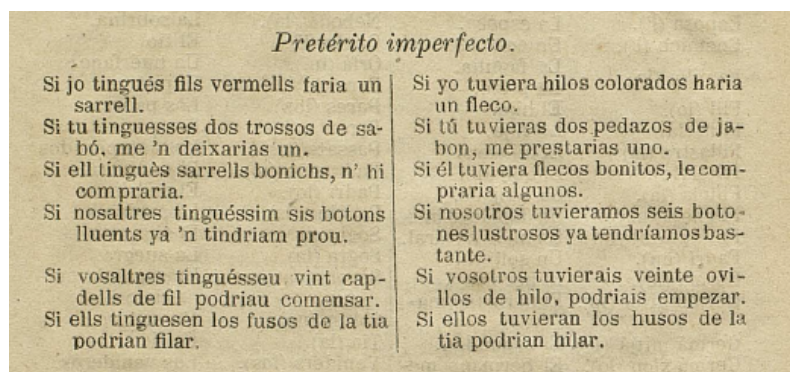


Figura 56. La sección *Exercicis pràctics* en la lección V

El estudio de las conjugaciones tiene lugar en dos fases: en la primera, que abarca las diez primeras lecciones, se incluyen dos tiempos verbales que guardan algún tipo de correspondencia para que los alumnos adviertan las diferencias de uso y significado, como el pretérito pluscuamperfecto y el pretérito anterior, el futuro imperfecto y el futuro perfecto o el presente de subjuntivo y el pretérito imperfecto de subjuntivo. En la segunda fase, a partir de la lección X, se retoman la mayoría de los tiempos verbales, pero se repasan por separado. En la siguiente tabla se muestran los tiempos verbales que son objeto de estudio en cada una de las lecciones. Las lecciones I hasta la X se corresponderían con la primera fase y las lecciones XI a XXI con la segunda:

TIEMPO VERBAL	LECCIONES EN QUE APARECE
Indicativo presente	I, XI
Pretérito imperfecto	I, XII
Pretérito perfecto	II, XIII
Pretérito compuesto	II, XIV
Pretérito más que perfecto	III, XV
Pretérito anterior	III
Futuro imperfecto	IV, XVI
Futuro perfecto	IV, XVII
Subjuntivo presente	V, XVIII
Pretérito imperfecto de subjuntivo	V
Pretérito perfecto de subjuntivo	VI, XX
Pretérito más que perfecto de subjuntivo	VI, XXI
Futuro de subjuntivo	VII
Futuro perfecto de subjuntivo	VIII
Imperativo presente	X

Tabla 42. Tiempos verbales en cada lección de *El libro del estudiant catalán*

La tercera de las secciones está compuesta por los *Temas*, en los que se requiere de la traducción de los estudiantes. Este apartado contiene frases breves en catalán, centradas en el vocabulario y en los tiempos verbales tratados en cada lección. En algunas ocasiones se incluye la traducción al castellano de alguna palabra que presenta mayor dificultad y que no se ha tratado las lecciones anteriores, marcada tipográficamente en cursiva.

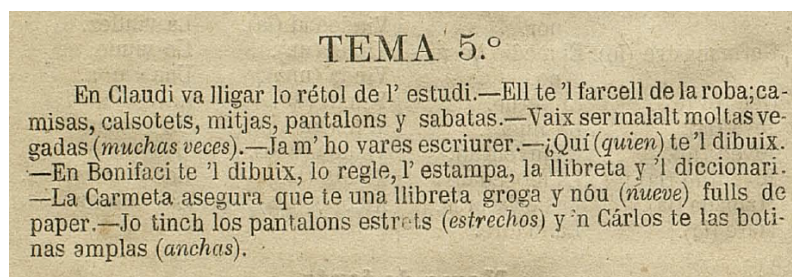


Figura 57. Fragmento de un *Tema* de la lección V

Por último, cada unidad concluye con otro ejercicio de traducción —*Exercici de traducció*—, que incluye fragmentos más largos escritos en catalán que van formando historias dotadas de una intención moralizante. A través de las breves narraciones protagonizadas siempre por niños se enseña a no robar o a no destrozar juguetes o pertenencias de otros y a no maltratar a animales, a la vez que también se alecciona a los niños a hacer caso a los padres o, en su defecto, a los mayores y a hablar con respeto y cortesía, pidiendo siempre por favor y dando las gracias. Otro ejemplo claro del objetivo moralizante que se encuentra en la historia que abarca las últimas once lecciones: se presentan dos hermanos que, tras quedar huérfanos de padre y de madre, acaban en la Casa de Caridad de Barcelona. El comportamiento de ambos niños es distinto y ello se refleja en su porvenir: mientras que el hermano mayor muestra un comportamiento ejemplar y acaba siendo elegido por un protector comerciante y rico, el hermano menor, que no se dedicó al estudio en su estancia en el hospicio, acabó vagabundeando por las calles de Barcelona. Con este relato, se pretendía ejemplarizar la conducta que debían manifestar los niños en la Casa de Caridad. Como recoge Carderera (1855: 215), la utilización de estas historias permitía acercar las reglas de buena conducta a los infantes, ante la falta de comprensión de principios morales abstractos.



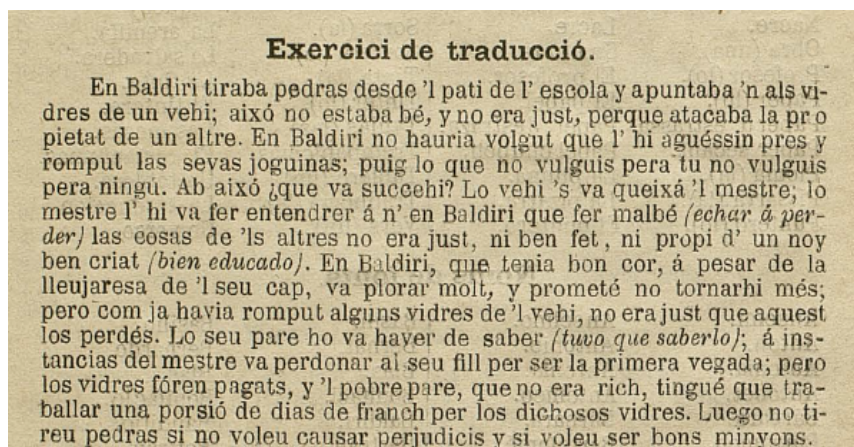


Figura 58. Ejemplo de un ejercicio de traducción en la lección 2

Como sucede en la sección anterior, se utiliza la cursiva para resaltar la equivalencia de alguna palabra que pudiera resultar desconocida a los estudiantes. Hay que recordar que Trauque, al dirigirse a la Junta de Gobierno de la Casa de Caridad de Barcelona en la dedicatoria, subraya que su libro no solo tenía la meta de que los niños aprendieran la lengua castellana, sino que también perseguía «formar su corazón» (Trauque 1875: III). En esta sección se cumplen ambos objetivos: que los niños practicasen sus conocimientos del castellano mediante un ejercicio de traducción y que se instruyeran en principios morales. Este propósito se engloba y casa con los valores y las acciones emprendidas por la Casa de Caridad de Barcelona, como describe Brugués (1996: 87):

El objeto de la Junta era dar a los chicos una oportunidad para deshacer la ignorancia y el tedio, y enseñar lo que otros de fuera de la Casa ya sabían. A ellos se les abría un mundo nuevo, desconocido, nunca experimentado, y entrarían en sus almas una cantidad de sentimientos e ilusiones ignoradas.

La inserción de estos motivos edificantes que pretendían infundir valores a los jóvenes también se encuentra en consonancia con la evolución de la manualística a lo largo del siglo XIX. En opinión de Viejo (2020: 731), en los textos escolares españoles fue habitual la «interacción entre los contenidos didácticos del currículo escolar, sobre todo en las asignaturas de contenidos humanístico, y el aprendizaje de la doctrina cristiana» (*cf.* Viejo 2013), a lo que añade una matización:

La enseñanza de la lengua española fue, por su propia idiosincrasia, un espacio abierto para la penetración de valores morales, básicos en la formación de la personalidad de los niños y adolescentes. Y muy especialmente, de los valores de corte cristiano, en las épocas en las que, en la educación escolar, la presencia de la Iglesia católica era más que notable. El recurso a los textos, tan básicos en el aprendizaje de una lengua, fue una mina con la que ejemplificar lo que en la teoría se enseñaba; pero el contenido de esos textos podía muy bien perseguir también la formación cristiana de los alumnos (Viejo 2020: 731).

Acerca de esto, Viñao (2001: 317) alude al reemplazo en el siglo XIX del uso de obras de naturaleza religiosa por «otros en los que los aspectos religiosos estaban por supuesto presentes, pero en los que predominaban los temas didáctico-morales, instructivos y recreativos», inclinación que sin duda se aprecia en el texto de Trauque.<sup>201</sup>

No puede afirmarse que la estructura y los contenidos de las lecciones de *El libro del estudioso catalán* manifieste innovaciones respecto a obras coetáneas destinadas al mismo fin —como Fonoll (*vid.* § 2.4), Genís (*vid.* § 2.5), Torelló (*vid.* § 2.6) o Brosa (*vid.* § 2.7)—, pero se diferencia de ellas al incorporar dos modalidades en la parte práctica de traducción. Estas actividades, como se ha expuesto, se dividen en dos tipos: los primeros siguen la tradición de breves ejercicios de traducción inversa, en la dirección del catalán al castellano, para practicar los contenidos léxicos y de conjugación aprendidos en cada unidad. En los segundos, las breves historias que deben ser traducidas, se plasma la inquietud de Trauque por formar a enseñantes competentes tanto en lengua castellana como en moralidad y en buenas conductas.

### 2.8.3 Recapitulación

*El libro del estudioso catalán* (1875) está diseñado para alumnos catalanes, que, según el autor, tienen un contacto mínimo en su día a día con el castellano. Por esta razón, en los apartados que componen cada lección —esto es, el *Vocabulari*, los *Exercicis pràctichs* y los *Exercicis de traducció*— se seleccionan y adaptan contenidos lingüísticos que conectan con la vida cotidiana de los estudiantes, para así fomentar las destrezas comunicativas, entre las que se encuentra hablar y escribir. Trauque no solo concebía la enseñanza del castellano por medio del catalán, sino que

---

<sup>201</sup> Mariano Carderera, en la entrada referente al papel de los ejemplos en la enseñanza, contenida en el segundo tomo de su *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* (1855: 204-205), recoge la siguiente información sobre cómo debían ser, incidiendo en la verosimilitud de los relatos introducidos: «En la instrucción religiosa no se emplearán como pruebas sino hechos verdaderos. Mas cuando los ejemplos no conciernen sino á personas desconocidas y no contienen sino circunstancias naturales destinadas puramente á poner en relieve los buenos ó los malos sentimientos, á demostrar sus consecuencias, y á hacerlas mas palpables y fáciles de retener, pueden referirse en este caso lo que solo sean verosímiles, pero sin decir que sean ciertos. Deben, sin embargo, preferirse siempre los verdaderos á los verosímiles cuando los hay á propósito para el objeto. Cuando no se conocen ejemplos oportunos para manifestar el efecto de los buenos ó malos sentimientos, y en general para hacer comprender mejor los buenos ó malos sentimientos, y en general para hacer comprender mejor sus consecuencias y gravarlas fácilmente en la memoria, se refieren los sucesos ordinarios ó los que pueden acontecer, como si hubieran tenido lugar en un caso dado. Esto contribuye á que os niños lo comprendan mejor y se lo representen con mas animación, que si se le presentase de una manera general. Aplicase la historia á un niño dócil, obediente ó piadoso; á una niña modesta; á un hombre temeroso de Dios; ó mas distintamente aun, designando con un nombre el individuo de quien se quiere hablar [...] En los cuentos debe procurarse que sean verosímiles. Es preciso que no entre en ellos circunstancia alguna imposible, ó que esté en contradicción con las demás. Conviene repetir muchas veces en las narraciones las consecuencias de los buenos sentimientos y las buenas acciones».



también albergaba un fin moralizador, especialmente perceptible en las historias que se relatan en los ejercicios de traducción. Este propósito liga con los valores que pretendía transmitir el establecimiento en el que concibió el libro, la Casa de Caridad de Barcelona, del cual Trauque fue director entre 1875 y 1877.

## 2.9 *Escuela popular, ó sea, lectura, escritura, gramática, aritmética, agricultura, geografía è historia. Para la enseñanza del pueblo*, Gregorio Artizà (1880<sup>2</sup>)

Gregorio Artizà publicó en 1873 *Escuela popular, ó sea, lectura, escritura, gramática, aritmética, agricultura, geografía è historia. Para la enseñanza del pueblo* en la Imprenta de Juan Hereu de Figueras, en la provincia de Gerona. Como se desprende del título, la obra comprende un abanico de distintas materias y es considerado por Mestras (1981: 65) como un precedente de las enciclopedias escolares que se popularizaron en el siglo siguiente. En 1880 se publicó una segunda edición en la que se añadieron más disciplinas y así se reflejó en un cambio en el título: *Escuela popular, ó sea, lectura, escritura, gramática, aritmética, agricultura, geografía è historia, geometría, dibujo lineal y agrimensura. Para la enseñanza del pueblo*. El siguiente análisis solamente se va a detener en el apartado de gramática, compuesto por una breve relación léxica bilingüe y una exposición reducida de la doctrina gramatical.

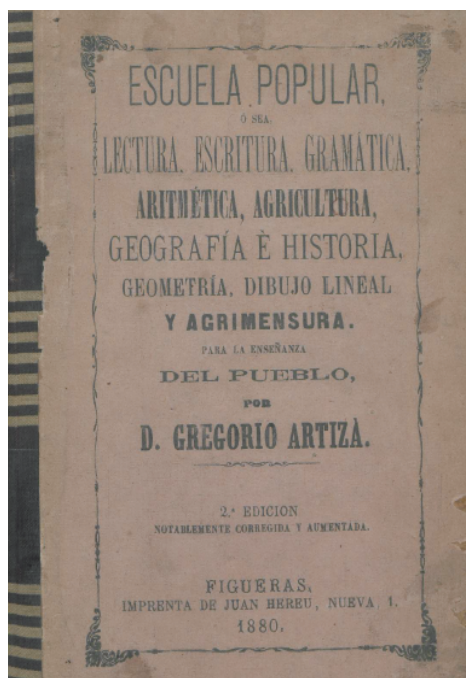


Figura 59. Cubierta de la segunda edición de *Escuela popular* (1880)

## 2.9.1 El autor

Gregorio Artizà Lapedra nació en Capmany (provincia de Gerona) en 1839, pueblo en el que también falleció el 18 de septiembre de 1921. Desde su pequeña localidad ampurdanesa desempeñó labores como maestro, publicó varias obras escolares y se interesó por la viticultura, obteniendo reconocimiento europeo en esta última esfera.

Artizà se inició en los estudios de francés y de aritmética mercantil en Figueras, ciudad donde también cursó el primer año de latinidad y humanidades y de matemáticas elementales, según recogen Muxach *et al.* (1999: 9). En 1856 comenzó su formación como maestro en la Escuela Normal de Gerona y pasó el curso siguiente al establecimiento homónimo de Barcelona —como hizo también Trauque (*vid.* § 2.8.1)— para poder obtener allí el título de maestro superior, certificación no ofrecida en Gerona. Terminó esta formación en 1859 con la calificación de excelente (Mestras 1981: 60), como se da a conocer en el siguiente aviso en la prensa:

Secretaría de la Junta de Instrucción pública de la provincia de Barcelona

Los individuos que á continuación se espresan examinados para maestros de primera enseñanza en julio último, se presentarán en esta secretaría a recoger los medios pliegos del papel de reintegro que les corresponde, y dejar consignado su recibo en el otro medio pliego que debe obrar en el expediente respectivo; sin cuyo requisito la Direccion general ha dispuesto que no se espidan los títulos. Los interesados podrán, sin embargo, autorizar á personas conocidas y de responsabilidad paraque ejecuten en su nombre las operaciones indicadas. Maestros—D. José Pirqué y Cots. D. Jose Carrera y Much. D. Francisco Burgada. D. Esteban Llarch. D. Francisco Pigran. D. Martin Samarà. D. Emeterio Vilaplana. D. Pablo Puigdecenet. D. Gregorio Artizà [...] (*Diario de Barcelona*, 23/09/1859: 9695).

En 1860 fue nombrado maestro en Capmany. El año siguiente ganó una plaza en Manresa (provincia de Barcelona) en unas oposiciones,<sup>202</sup> pero acabó renunciando a ella (Mestras 1981: 60). Seguidamente recibió diferentes ofertas, entre las que destaca la de Odón Fonoll para trabajar en la Escuela Normal de la capital catalana (Muxach *et al.* 1999: 10), aunque la rechazó. En 1862 se trasladó a Vich (provincia de Barcelona) para impartir clase, donde permaneció durante siete años y desde donde se involucró en distintas iniciativas relacionadas con la enseñanza. Por ejemplo, en el mismo año en que llegó a esta ciudad (1862), fue nombrado director de las conferencias pedagógicas llevadas a cabo allí (Muxach *et al.* 1999: 11, 20-21). Pocos años más tarde, en 1866, formó parte de una comisión<sup>203</sup> que fomentó la recogida de objetos pedagógicos para la Exposición Universal de París de 1867. El material que aportó Artizà en la sección de

---

<sup>202</sup> El *Diario de Barcelona* se hizo eco de ello: «El Monitor de Primera Enseñanza anuncia los siguientes nombramientos de maestros: «D. Gregorio Artiza, para la escuela superior de Manresa [...]» (18/03/1861: 2535).

<sup>203</sup> Junto a Pedro J. Font, Joaquín Salarich, José de Espona, José Basols y Pascual Fargas (*Eco de la Montaña*, 08/04/1866: 2).

*Material y métodos para la enseñanza de niños* fue el siguiente: «Artiza (Gregorio), à Vich (Barcelone).— Livres et objets d’enseignement» (*Catalogue général publié par la commission impériale* 1867: 96). En 1869, regresó a su localidad natal, Capmany. Antes de su partida, la Junta Local de Primera Enseñanza de Vich emitió el siguiente documento, reconociendo su dedicación a la docencia en esa ciudad:

[...] Al encargarse de dicha escuela se encontraba esta en un estado poco satisfactorio, [...] contándose tan solo diez y seis al finalizar el año mil ochocientos sesenta y uno; pero muy pronto, merced al impulso que el citado Maestro supo dar a la escuela, no menos que a la confianza que con su acertado método de enseñanza inspiró a los padres de familia, vieronse sus clases concurridas hasta el extremo de deberse establecer un turno de ingreso, en razón a que las condiciones del local no permiten mayor número que el de sesenta, que es el que actualmente cuanta la escuela. Los exámenes generales que ha dado la misma desde el año mil ochocientos sesenta y tres han sido en extremo satisfactorios, notándose cada vez un loable y decidido empeño por parte del Profesor en presentar adelantos positivos del que han dado pruebas sus alumnos en las diversas asignaturas del programa, mereciendo el primero por tan esmerado y pundonoroso comportamiento y por la pureza en la administración de los fondos del material, el aprecio de esta Junta (05/05/1869, *apud* Muxach *et al.* 1999: 24).

A partir de 1870 y durante los próximos treinta años ejerció como maestro en su pueblo. Compaginó las tareas de docencia con distintas ocupaciones: dirigió durante unos años la revista pedagógica *La Unión del Magisterio*,<sup>204</sup> en 1887 fue nombrado secretario de las Conferencias Pedagógicas de Figueras y en 1888 fue el secretario de la Junta Directiva del Magisterio Público de Figueras (Muxach *et al.* 1999: 11-12).

A su vez, dictó algunas conferencias; por ejemplo, en 1888 impartió una conferencia pedagógica en Girona titulada «Enseñanza de la Escritura en las escuelas elementales y superiores» (*La Provincia*, 20/09/1888: 3). También sobresale su participación en la primera de las sesiones del Congreso Nacional Pedagógico de Barcelona en 1888, en la que ofreció una visión del estado de la financiación del sistema educativo desde la periferia, como maestro de una localidad alejada de las grandes ciudades. En su discurso, denunció la demora en el pago de los sueldos de los maestros, así como la falta de inversión en material educativo,<sup>205</sup> y propuso el traslado de las

---

<sup>204</sup> Checa (2002: 264) da cuenta de su incorporación a esta revista: «Por culpa de las revistas de educación, habrá una escisión en el magisterio gerundense; los enemigos de «La Unión del Magisterio», revista y asociación, crean la «Asociación de socorros mutuos de la provincia», que encuentran la lógica acogida en las columnas del otro periódico de enseñanza gironino en esas fechas, el «Boletín de Primera Enseñanza», que edita un veterano impresor, Dorca, que sin duda no vio con buenos ojos la aparición en 1877 de «La Unión del Magisterio», revista que por cierto entra en crisis en 1800 y pasa a editarse en Figueras, bajo la dirección de Gregorio Artiza (1839-1921), y allí mantiene su edición durante algunos años, pues seguía apareciendo en la capital ampurdanesa a finales de 1882, según el censo oficial de prensa referido a este año».

<sup>205</sup> El texto que reproducía su participación queda recogido en las *Actas* de dicho congreso: «Los datos á que he aludido, tengo para mí que pueden reducirse á dos: capacidad y posibilidad. En la familia es más fácil encontrar posibilidad que capacidad; pero en la Escuela sucede al revés, porque la capacidad todos los Maestros la tenemos demostrada en mayor ó menor grado, mientras que la posibilidad emana del pago de los haberes, el cual se efectúa

competencias de la primera enseñanza de los ayuntamientos al Estado, para que fueran los organismos superiores los encargados de manejar la financiación de las escuelas. Sus conclusiones fueron las siguientes:

En su consecuencia, cábeme el honor de proponer al Congreso las siguientes conclusiones encaminadas á la mayor influencia de la Escuela y del Maestro, de su Apóstol y Mártir de la civilización moderna:

1.<sup>a</sup> Hacer presente á los Poderes del Estado la urgente conveniencia de trasladar las consignaciones de la primera enseñanza pública desde el presupuesto de los Ayuntamiento (*sic*) al del Estado, como único medio de zanjar las dificultades locales, provinciales y de cualquier otro linaje, ya que puede verificarse (*sic*) sin gravar más al contribuyente, con sólo incautarse de los recargos que ya se retiene y en beneficio de la equidad, de la justifica, de los Maestros, de las Escuelas y de la misma administración municipal.

2.<sup>a</sup> Evidenciar á los mismos Altos Poderes la conveniencia de examinar con el mayor patriotismo los presupuestos del Estado, para ver si pueden obtenerse economías en los gastos prescindibles que suelen originar cuentas sospechosas y censuradas, con que suplir las retribuciones escolares á fin de proporcionar gratuita la enseñanza primaria nacional como un lenitivo á la miseria pública y á la crisis universal que tanto preocupa á los Gobiernos y hombres de Estado.

Si el Congreso las encuentra aceptables y tiene á bien prohibirlas, quedarán satisfechas las pretensiones de quien ha molestado su importante atención en estos últimos momentos y se somete por completo á sus deliberadas resoluciones.— HE DICHO (AA. VV. 1888: 48).

Artizà también intervino en la quinta sesión, en la que se trató la cuestión de cuál debía ser la lengua de enseñanza en las provincias no monolingües. Ante el clima tenso que iba adquiriendo la jornada, un grupo de maestros, entre los que se encontraba Artizà —a quien en las *Actas* se refieren como Eugenio, si bien en la prensa se recoge el nombre Gregorio—, notificaron lo siguiente:

Los Maestros catalanes que suscriben tienen el honor, en nombre de sus compañeros de Congreso, de protestar ante esta Asamblea, contra cualesquiera frase ó palabra vertida en la discusión del tema de hoy, que pueda haber herido la susceptibilidad de sus compañeros de Castilla ó de otra provincia. Paraninfo de la Universidad 10 de agosto de 1888. —*Luis Biosca*. — *Eugenio Artizà*. — *Matías Sallerés*. — *Francisco Falgar y Padrós*. — *Francisco Soler Roviera*. — *José Roca Ruscalleda*. (Grandes aplausos) (AA. VV. 1888: 163).

---

con mucha irregularidad. El pago del personal y material de la primera enseñanza es de una influencia tal, que sin él, malamente puede reunir las condiciones debidas, ni cumplir el objeto que llevan en pos de sí los Maestros, las Escuelas y la Educación. Y ¿se efectúa como la Ley prescribe, como la opinión desea, como las necesidades reclaman? ¡Ah, señores! Por desgracia la España cuenta algunas provincias que parecen dejadas de la mano de Dios, puesto que en ellas las Leyes no se cumplen, los Maestros no obtienen justicia y las Escuelas corren la triste suerte del abandono, haciendo estrellar todo el celo del Maestro [...] De tal manera, ¿cómo puede atender á la educación escolar el Maestro, cuando se le arrebatan los medios de subsistencia, sin considerar que uno de los pecados que claman venganza delante de Dios es defraudar el salario á los trabajadores? ¿Cómo puede ir el material de las Escuelas, cuando no se satisfacen tampoco sus atenciones para la conservación y mejora del mismo? ¿qué de extraño tiene que en su virtud las Escuelas de la provincia de Barcelona, de Madrid y demás que tienen la suerte de verse atendidas, ofrezcan un notable contraste con otras de la provincia de Gerona, Lérida, Andalucía y de otros puntos que parece no forman parte de la Monarquía, ni deben regirse con las leyes españolas?» (AA. VV. 1888: 46-47).

A su vez, participó en la sexta de las sesiones, en la que reflexionó sobre las condiciones de los locales enseñanza, sobre la demora en los pagos de los sueldos a los maestros y sobre los inconvenientes y las dificultades para implantar la enseñanza cíclica, tan presente en las escuelas en ese momento. Como se puede observar, tomó una parte activa en dicho Congreso.

Tras su jubilación en 1901 y hasta 1912 profesó el cargo de juez municipal y de alcalde en Capmany (Muxach *et al.* 1999: 18). Fue durante su retirada del mundo educativo cuando visibilizó su interés por la lengua catalana. Por ejemplo, en 1906 participó en el I Congreso Internacional de Lengua Catalana con una conferencia titulada «Importancia y necessitat dels estudis gramaticals per tota literatura y especialmente per la nostra», en la que incidió en la necesidad de que se publicara una gramática impulsada por alguna institución para fijar la lengua catalana. Como recoge Bort (2006: 32), su conferencia recibió 80 votos afirmativos, 270 negativos y 144 abstenciones. Se reproducen sus conclusiones a continuación:

#### CONCLUSIONS:

PRIMERA. – Haventhi a l'actual literatura catalana un gran desconcert, que confón y pertorba l'aprenentatge de la Llengua, convé arreglar una Gramàtica tot lo possible autorisada, qu'escombri els barbarismes, capritxos y corrupteles, y fixi una doctrina senzilla, formal y pedagògica qu'endressi per bon camí y desvaneixi els duptes.

SEGONA. – Per assolir tal Gramàtica convé donarli paternitat corporativa, nomenant al efecte una Academia o Institut que l'acordi per unanimitat o majoria, previes les degudes investigacions, estudis y discussions, ab una orientació ben desapassionada, imparcial y patriòtica.

TERCERA. – Dita Academia o Institut pot constituirse amb persones competentes del Congrés o Academia de Bones Lletres, afeginthi Companys de totes les comarques de la Llengua Catalana, coneixedors de llurs particularitats llengüístiques, al objecte de poder resoldre amb complert coneixement de totes les varietats idiomàtiques y dialectals, celebrant anyalment una o dues sessions plenes, y confiant a una Junta permanent els assumptos ordinaris y urgents d'entr'any. HE DIT (1908: 487).

Muxach *et al.* (1999: 11) aluden a que también colaboró con Antoni Maria Alcover en la confección del *Diccionari català-valencià-balear*.

A lo largo de su trayectoria docente publicó numerosos artículos en la prensa periódica. Gran parte de sus escritos sobre pedagogía se documentan en *El Clamor del Magisterio*, en *El Magisterio Gerundense*, en el *Boletín de Primera Enseñanza de Gerona*, en *La Veu de l'Empordà* y en *El Ausonense*, donde denunció aspectos como el pago de los sueldos a los profesores y la falta de financiación de las escuelas, resumió la legislación que era conveniente que conocieran los maestros, reflexionó sobre las corrientes pedagógicas en boga en ese momento, como la enseñanza cíclica y la pedagogía práctica intuitivo-educativa, se detuvo en cuestiones como la enseñanza a ciegos y sordomudos y resolvió, a modo de ejemplo, algunos ejercicios de las oposiciones a maestro. Incluso llegó a examinar las principales líneas de disciplinas como el dibujo lineal o la gimnasia

higiénica. También abundan los artículos en los que abarca temas de la agricultura y de la viticultura.<sup>206</sup>

Asimismo, publicó distintas obras para la enseñanza, entre las que se encuentran *Lectura y escritura populares: libro destinado á la enseñanza de estas asignaturas en las escuelas de instruccion primaria y de adultos* (1866), *Apuntes analítico-gramaticales razonados del idealismo de las palabras con una breve indicacion del análisis lógico* (1867), *Geografía e historia para la enseñanza popular* (1867), *Escuela popular, ó sea, lectura, escritura, gramática, aritmética, agricultura, geografía e historia, geometría, dibujo lineal y agrimensura. Para la enseñanza del pueblo* (1873, 1880), *Nociones de lengua francesa* (1890), *Programas de enseñanza intuitivo-educativa para las escuelas de instruccion primaria* (1895), a las que se suman dos de temática histórica, que salieron a la luz tras su jubilación: *A la representación parlamentaria de la Solidaridad Catalana, dos problemas de inmensa trascendencia social y moral* (1908) y *Notícies històriques del territori i poble de Capmany: amb algunes altres conexionades que ha recollit i publica son fill en Gregori Artizà* (1918).

En suma, Gregorio Artizà fue un maestro activo en el panorama escolar gerundense que compaginó la docencia con la publicación de diferentes obras escolares, la impartición de conferencias y la divulgación de sus ideas en la prensa pedagógica. Si bien no se dedicó a fondo a la cuestión de la enseñanza del castellano en Cataluña, se encuentran muestras de sus pareceres sobre ello, especialmente por su reconocimiento a la labor de Salvador Genís, de quien parece seguir su estela.

---

<sup>206</sup> Otra de las facetas que se identifica con Artizà es la viticultura. Compaginó las labores educativas con el cultivo de la vid y la comercialización de su producción de vino, dado que era propietario de un viñedo. Como recogen Muxach *et al.* (1999: 13), en la Exposición Nacional Vinícola de 1877 ganó una medalla en reconocimiento a la perfección de su producción vinícola y en la Exposición Internacional de París de 1878 obtuvo un diploma. Ese mismo año, pasó a formar parte de una comisión para combatir la plaga de la filoxera que fue nombrada por la Junta Provincial de Agricultura, Industria y Comercio y en 1870 fue el encargado del servicio de vigilancia y reconocimiento contra la filoxera (Egea y Roig 1995: 40-41; Muxach *et al.* 1999: 37). A raíz de esta experiencia, redactó una *Memoria sobre los estragos producidos por la filoxera en esta provincia, resultados de los ensayos practicados para combatirla y medios mas conducentes para evitar sus efectos* (1884), que recibió una mención honorífica por parte de la Sociedad Económica Gerundense de Amigos del País (Muxach *et al.* 1999: 41). Además, como ya se ha puesto de manifiesto, dedicó numerosos artículos en la prensa a este aspecto.

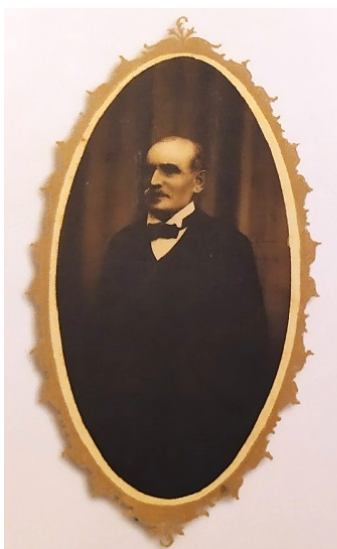


Figura 60. Retrato de Gregorio Artizà extraído de Muxach (1999: cubierta)

## 2.9.2 La obra

Se expondrá a continuación el análisis de los paratextos (§ 2.9.2.1), de la estructura y los contenidos (§ 2.9.2.2), de las instrucciones de uso (§ 2.9.2.3) y de la recepción (§ 2.9.2.4) de la segunda edición de *Escuela popular* (1880) de Gregorio Artizà.

No ha sido posible localizar ningún ejemplar correspondiente a la primera edición (1873). Se ha encontrado un ejemplar de la segunda edición (1880) en el almacén de la Biblioteca Fages de Climent de Figueras, con la signatura CL R 655 Hereu ART. Asimismo, existe una copia digitalizada en el repositorio documental *Regira* de la Diputación de Girona de dicha obra.<sup>207</sup>

### 2.9.2.1 Paratextos

La segunda edición de esta obra contiene un breve «Preliminar» (pág. 4) en que se presentan las novedades sustanciales respecto a la versión anterior. Antes de nombrar estos cambios, Artizà (1880: 4) alude a la acogida positiva de la primera edición, pese a los errores que se hallaban en ella:

---

<sup>207</sup> Es accesible a través del siguiente enlace: <https://www.bibgirona.cat/pandora/viewer.vm?id=0000846884&page=1&search=gregori%20artiz%C3%A0&lang=ca&view=main> [Fecha de consulta 05/01/2023].

La idea de nuestra obra ha producido los buenos efectos que hizo concebir, no obstante los numerosos defectos que por razón de las circunstancias no pudieron evitarse en la parte material de la primera edición.

Por tanto, la segunda edición había sido pensada para enmendar fallos, para actualizar algún contenido, para cambiar la tipografía y para abarcar asignaturas nuevas:

En esta segunda nos hemos esmerado en corregirla debidamente, en introducir las modificaciones aconsejadas por la experiencia, ya fraccionando el cuestionario, ya presentando en carácter pequeño y como ampliación lo que cargaba excesivamente las secciones, ya, en fin, haciendo alguna adición en varias asignaturas, é incluyendo la de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura (Artizà 1880: 4).

En síntesis, el propósito del autor al actualizar la obra es claro: contribuir a «aliviar algún tanto la penosa tarea de la enseñanza, quedarán nuestras aspiraciones» (Artizà 1880: 4). La situación del sistema educativo español, y concretamente de su financiación y de su mantenimiento, constituyó un *leitmotiv* en las múltiples reclamaciones de Artizà articuladas en la prensa o en conferencias. Dado que las dos ediciones (1873, 1880) de *Escuela popular* se publicaron cuando él impartía clase en Capmany, no cabe duda de que el maestro conocía de primera mano las deficiencias económicas y materiales, por lo que desde su posición procuró ofrecer, desde sus posibilidades, una enseñanza completa para el conjunto del alumnado.

### 2.9.2.2 Estructura y contenidos

El apartado dedicado a la materia *Gramática* en la segunda edición de *Escuela popular* se divide en ocho secciones (págs. 63-131). La primera consta de una relación léxica de voces catalanas con la traducción castellana y en las siete restantes se expone de forma resumida distintas nociones gramaticales.

El primer bloque, la *Traducción de nombres con ejercicios educativos* (págs. 63-66) no es más que una nomenclatura abreviada en la que se presentan las equivalencias en castellano de una selección de léxico del catalán, organizado en campos semánticos y dirigida a un público escolar (Ayala 1992a y b; García Aranda 2008; Alvar 2013a). En el caso de Artizà, solamente recoge 212 voces que abarcan ámbitos designativos cercanos al día a día de los alumnos (tabla 43).

CAMPO DESIGNATIVO	NÚMERO DE VOCES
Partes del cuerpo	24
Cosas de la escuela	17
Objetos de la casa	32



Prendas de vestir	15
Alimentos	20
Partes de una casa	18
Cosas de la iglesia	25
Días de la semana	9
Estaciones del año	4
Meses del año	12
Artes y oficios	36
Total: 212	

Tabla 43. Ámbitos designativos recogidos en la relación léxica de Artizà (1880)

La disposición de esta nomenclatura es a doble columna: a la izquierda se muestra la voz catalana y a la derecha la equivalencia castellana. Se parte así del referente conocido por los estudiantes, con el fin de adquirir una voz desconocida y nueva en castellano, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

#### COSAS DE LA ESCUELA.

Lo llibre.	El libro.
Lo tinter.	El tintero.
Lo paper.	El papel.
Lo full.	La hoja.
La ploma.	La pluma.
Lo llàpis.	El lápiz.
La taula.	La mesa.
Lo banch.	El banco.
La campana.	La campanilla.
Lo guix.	El yeso.
La pissarra.	La pizarra.
Lo borradó.	El borrador.
Lo espulsadó.	El sacudidor.
Lo plumero.	El plumero.
La sorrera.	La salvadera.
Las hostias.	Las obleas.
La mostra.	La muestra.

(Artizà 1880: 64)

En un nivel microestructural, se observa que en todos los casos únicamente se presenta el equivalente castellano a una voz catalana; es decir, hay 212 lemas catalanes y 212 equivalencias castellanas. La estructura más frecuente tanto de los primeros como de los segundos es *artículo + sustantivo* (*Lo cap – La cabeza, Los ulls – Los ojos, Lo front – La frente*) y en un número menor, se encuentran *sustantivos sin artículo* (*Estufat – Estofado, Postras – Postres, Buñols – Buñuelos*), *(artículo) + sustantivo + preposición + sustantivo* (*Dia de treball – Día laborable, Lo mestre de cases – El albañil*), *artículo + sustantivo + que + verbo* (*Lo tarrisser que fabrica tarrissa – El alfarero, Lo tarrisser que ven tarrissa – El chacharrero*) y *artículo + sustantivo + o + sustantivo* (*Lo cerraller ó manyà – El cerrajero*). Se recoge en la tabla 44 la frecuencia de cada una de estas estructuras.

ESTRUCTURA	FRECUENCIA
Artículo + sustantivo	194
Sustantivo	11
(Artículo) + sustantivo + preposición + sustantivo	4
Artículo + sustantivo + <i>que</i> + verbo	2
Artículo + sustantivo + <i>o</i> + sustantivo	1

Tabla 44. Estructura y frecuencia de los lemas incluidos en la relación léxica de Artizà (1880)

Finalmente, hay que añadir que en ningún caso se presenta ninguna definición, ninguna marca, ninguna abreviatura ni comentarios, como era habitual en la tradición lexicográfica de las nomenclaturas.

Antes de concluir esta primera sección, se da cuenta de unos *Ejercicios educativos* para poner en práctica el léxico aprendido (*vid.* § 2.9.2.3). La estrategia de Artizà (1880: 66) estriba en mostrar a los estudiantes la voz que se estaba estudiando, siempre y cuando fuera posible:

Deben destinarse á hacer adquirir una verdadera idea de los objetos nombrados, á cuyo fin conviene hacer señalar los que se tengan á mano y preguntar despues para qué sirve cada uno, de qué conste sus cualidades y todo lo demás que pueda ilustrar la inteligencia.

Las secciones que siguen a la relación léxica se orientan a conocer las partes de la gramática española de forma sucinta mediante definiciones, clasificaciones, reglas y ejemplos. Cada una de las siete secciones comprende los siguientes contenidos:

SECCIÓN	CONTENIDO
Sección segunda	Conjugación de los verbos haber, amar, temer y partir
Sección tercera	Preliminares, sustantivo y adjetivo
Sección cuarta	Artículo, pronombre y verbo
Sección quinta	Participio, adverbio, preposicion, conjuncion é interjeccion
Sección sexta	Análisis lexicológico ó según las reglas de la analogia
Sección séptima	Verbos irregulares, impersonales, defectivos, reflexivos y forma pasiva
Sección octava	Sintáxis y análisis sintáctico y lógico

Tabla 45. Contenidos gramaticales que se tratan en cada sección de la obra de Artizà (1880)

En la segunda sección, «Conjugación de los verbos haber, amar, temer y partir» (págs. 66-73), se presentan los tiempos verbales del modo infinitivo, del modo indicativo —presente, pretérito imperfecto, pretérito perfecto, pluscuamperfecto, futuro imperfecto y futuro perfecto—, del modo imperativo y del modo subjuntivo —presente, pretérito imperfecto, pretérito perfecto, pluscuamperfecto, futuro imperfecto, futuro perfecto— de *haber* —por su condición de auxiliar— y de *amar*, *temer* y *partir* —por servir como modelo para cada una de las tres conjugaciones—. Tras exponer la conjugación de estos tres últimos verbos, se hace hincapié en

otros verbos regulares que se conjugan del mismo modo, para que así los estudiantes pudieran establecer analogías:

Se conjugan como amar los verbos llamar, asegurar, comprar, adorar, silbar, bajar, criticar, condenar, faltar, comulgar, cargar, cantar, dibujar, bailar, gastar, dudar, borrar, ensayar, igualar, tomar, evitar, alejar, entrar, felicitar, fusilar, inventar, arrojar, levantar, alquilar, mendigar, olvidar, perfeccionar, penar, prosperar, progresar, soplar, sangrar, verificar y otros [...] Se conjugan como temer los verbos ceder, barrer, romper, comer, lamer, proteger, toser, deber, depender, responder, suspender, vender, sorprender, cometer, vencer, correr, reprender, acceder, aprender, arder, coser, creer, leer, proceder, prometer, tejer, beber, cojer, ofender y otros [...] Se conjugan como partir los verbos escupir, vivir, eximir, persuadir, residir, surtir, pulir, unir, percibir, confundir, prohibir, recibir, finjir, cumplir, subir, aburrir, acudir, asistir, combatir, decidir, desistir, dividir, distinguir, hundir, oprimir, presidir, aludir, dirigir, reincidir, aturdir y otros (Artizà 1880: 69-73).

En la siguiente sección, «Preliminares, sustantivo y adjetivo» (págs. 73-79), siguiendo una disposición en pregunta y respuesta —presente en las demás secciones que se ocupan de aspectos de la gramática— se tratan distintas nociones lingüísticas fundamentales, ofreciendo una definición de *gramática*, *arte*, *hablar*, *escribir*, *palabra*, *lengua*, *dialecto* y justificando los glotónimos de lengua *castellana* y *española*:

Qué es Gramática castellana ó española? Es el arte de hablar y escribir bien la lengua castellana ó española.  
Qué quiere decir arte? Una reunion de reglas que enseñan á hacer bien una cosa.  
Qué es hablar? Decir lo que uno piensa por medio de palabras pronunciadas.  
Qué es escribir? Decir lo que uno piensa por medio de palabras escritas ó trazadas.  
Qué es palabra? El signo ó nombre que damos á una idea.  
Qué es lengua? El modo de hablar de una nacion, que se llama tambien idioma.  
Qué es dialecto? El diferente modo de pronunciar una lengua, como el andaluz, el valenciano, etc.  
Por qué nuestra lengua se llama castellana y española? Castellana porque empezó á hablarse en Castilla; y española porque actualmente se habla en toda España (Artizà 1880: 73-74).

Seguidamente se clarifican las partes de la oración. Artizà las divide en diez, remitiendo a la Academia: «Cuántas y cuáles son las partes de la oracion segun la Academia? Diez: sustantivo, adjetivo, artículo, pronombre, verbo, participio, adverbio, preposición, conjuncion é interjeccion» (Artizà 1880: 74). En este sentido, es conveniente recordar que fue en *GRAE* 1870 cuando se estableció el sistema de diez clases de palabras al deslindarse las nociones de sustantivo y adjetivo (Calero Vaquera 1986: 55; Gaviño 2012: 401). Tras referirse a las nociones de *variable* e *invariable* y de *género* y *número*, se define las cuatro partes de la gramática:

En cuántas partes se divide la Gramática?  
En cuatro: Analogía, Sintáxis, Prosodia y Ortografía.  
Qué es Analogía? La parte de la Gramática que da á conocer las palabras, sus accidentes y propiedades.  
Qué es Sintáxis? La que trata del orden y dependencia de las palabras en la oracion.  
Qué es Prosodia? La que enseña á pronunciar las letras, sílabas y palabras.  
Qué es Ortografía? La que enseña el uso de las letras y demás signos de la escritura (Artizà 1880: 75).

Tras estas definiciones y en nota a pie de página se especifica que «solamente hablaremos en este tratado de la Analogía y Sintaxis, porque tenemos reservada la Prosodia para la Lectura y la Ortografía para la Escritura, al objeto de que la Gramática quede mas desahogada» (Artizà 1880: 75, n. 1). Por tanto, en el apartado dedicado a la *Gramática de Escuela popular* únicamente se toman en consideración la analogía y la sintaxis, hecho que recuerda a la estructuración del *Epítome de la gramática de la lengua castellana* de la Academia en las ediciones publicadas a partir de 1870, que pasaron a abordar únicamente estos dos componentes de la gramática, tal y como se evidencia en su título: *Epítome de analogía y sintaxis de gramática castellana para la primera enseñanza elemental* (cfr. Encinas 2007).

La mayor parte de las secciones se ocupan del análisis —cinco de siete—, como era habitual en la mayor parte de obras gramaticales contemporáneas al siglo XIX. La primera clase de palabra en la que se detiene es el sustantivo, que define como «la palabra que sirve para nombrar ó dar á conocer las cosas y personas» (Artizà 1880: 75-76) y que divide en *común, propio, primitivo, derivado, simple, compuesto, aumentativo, diminutivo y colectivo*. También se proporcionan reglas para la formación de los aumentativos, de los diminutivos y del plural, una advertencia sobre el número de los sustantivos, una regla general para conocer el género de los sustantivos y unas observaciones sobre el género de los sustantivos.

La siguiente parte de la oración que presenta es el adjetivo —«la palabra que se junta al sustantivo para calificarlo ó para determinarlo» (Artizà 1880: 77)—. Distingue entre adjetivos *calificativos, determinativos*, de *una/dos/tres terminaciones, positivos, comparativos, superlativos y numerales* —clasificados asimismo en *absolutos, cardinales, ordinales, partitivos y colectivos*—. También alude a que los adjetivos pueden dividirse en *primitivos, derivados, simples, compuestos, aumentativos y diminutivos*.

En la sección cuarta (págs. 79-86) se hace referencia al artículo, al pronombre y al verbo. Presenta el artículo como «la palabra que se antepone al sustantivo para aclarar su significacion y accidentes» (Artizà 1880: 79) y distingue entre el artículo determinante —*el, la, lo, los y las*— y el indeterminado —*un, una, unos y unas*—, diferenciación que se consolida en *GRAE* 1870 (Gaviño 2012: 402). En lo que compete al pronombre —«la palabra que se pone en lugar del nombre, ó sea, del sustantivo» (Artizà 1880: 80)—, se dice que se clasifican en personales, demostrativos, posesivos, relativos e indefinidos. Estos últimos pasaron a formar parte de la nómina de pronombres en la *GRAE* 1870 (Gaviño 2012: 404).

Para el verbo, se emplea un criterio semántico para definirlo: «la palabra que significa existencia y estado ó acción» (Artizà 1880: 82). Se mencionan dos tipos de verbos, los *sustantivos* — «el que

significa existencia y estado, como *ser, estar*» (Artizà 1880: 82)— y los *adjetivos* —«el que expresa existencia y acción, como *bailar, correr*» (Artizà 1880: 82)—. A su vez, categoriza los verbos adjetivos en *activos, neutros, reflexivos* y *recíprocos*. A continuación, se detiene en las nociones de *conjugación, modo, tiempo, número, persona*, ofreciendo clasificaciones cuando corresponde, como la distinción entre el modo *infinitivo, indicativo, imperativo* y *subjuntivo*. Aporta también las definiciones de las *letras radicales*, las *terminaciones*, los *verbos regulares*, los *irregulares*, los *completos*, los *impersonales*, los *defectivos*, los *primitivos*, los *derivados* y los *auxiliares*.

En la quinta sección (págs. 86-92) se estudia el participio, el adverbio, la preposición, la conjunción y la interjección. El participio es considerado como «una parte de la oración que hace á veces oficio de nombre y otras de verbo» (Artizà 1880: 86), se divide en *activo* y *pasivo*, según si denota acción o pasión respectivamente y se alude a que los participios pasivos pueden ser regulares e irregulares.

En el caso del adverbio, «la parte de la oración que sirve para modificar la significación del verbo ó del adjetivo» (Artizà 1880: 87), se utilizan criterios formales para distinguir entre los adverbios *simples* y *compuestos* y de significación para diferenciar entre adverbios de *tiempo, de lugar, de modo, de cantidad, de comparación, de orden, de afirmación, de negación* y *de duda*. A ello sigue una breve advertencia sobre la omisión de *—mente* cuando se enumeran dos o más adverbios seguidos.

En el caso de la preposición, definida como «la palabra que se pone entre otras para hacer ver la relación que tienen entre sí» (Artizà 1880: 88), se clasifican en *propias* —se cuentan las 19 que acepta la Academia desde GRAE 1854: *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, so, sobre, tras*— e *impropias* —se proporciona una selección: *ab, ad, anti, des, di, dis, extra, in, infra, inter, ob, omni, pos, pre, re, semi, sub, super, ultra, vice, poli*—. Seguidamente se introduce una advertencia para dejar clara, por una parte, la diferencia entre las preposiciones *a* y *en* y por otra, el significado de los formantes latinos de las preposiciones impropias.

Para la conjunción, «la parte de la oración que sirve para enlazar las palabras y las oraciones entre sí» (Artizà 1880: 89), se establece una doble clasificación teniendo en cuenta la estructura —*simples* y *compuestas*— y su significación —*copulativas, disyuntivas, adversativas, condicionales, causales, continuativas, comparativas, finales* e *ilativas*—. Para esta última agrupación, se indica lo que expresan y se proporciona un ejemplo de qué conjunciones pertenecen a cada categoría. Al final se repara en el cambio de *y* a *e* y de *o* a *u* cuando estas conjunciones copulativas van seguidas de *i, hi* o *o, ho* respectivamente. También se advierte que, en una enumeración, la conjunción antecede la última palabra.

En último lugar se presenta la interjección — «la palabra que sirve para expresar nuestros afectos ó pasiones» (Artizà 1880: 91)—, que puede transmitir alegría, tristeza, dolor, espanto, burla. Sobre la elección de esta clase de palabra, se recomienda lo siguiente: «A qué se ha de atender para conocer el afecto que expresan las interjecciones? Al tono con que se pronuncian y al gesto á ademan que las acompaña; pues hay interjecciones que sirven para expresar diferentes efectos» (Artizà 1880: 91). Igualmente, se sugiere que no se abuse de ellas.

La sexta sección se llama «Análisis lexicológico ó según las reglas de la analogía» (págs. 92-94). En ella, se sientan las bases de lo que debe consistir este análisis: «Se ha de leer con atencion y despues ir manifestando de cada palabra que parte de la oracion es, con todo lo demás que corresponde» (Artizà 1880: 92). Es decir, se está haciendo referencia a un análisis gramatical en el que los alumnos deben aportar una descripción formal de ciertas palabras u oraciones (*cfr.* Calero Vaquera 2008; Montoro y García Folgado 2009; Sinner 2009; Calero Vaquera y Zamorano 2010; García Folgado 2012). Seguidamente se dan ejemplos sobre cómo se debería analizar cada clase de palabra:

Cómo se analiza el adjetivo? Indicando si es calificativo ó determinativo, de una, de dos ó de tres terminaciones, el grado siendo calificativo, cardinal, ordinal, partitivo ó colectivo si es numeral, primitivo ó derivado, simple ó compuesto, aumentativo ó diminutivo y su género y número.  
Cómo se analiza el artículo? Diciendo si es determinante ó indeterminado, su género y número.  
Cómo debe analizarse el pronombre? Manifestando si es personal, demostrativo, posesivo, relativo é indeterminado, simple ó compuesto, su género y número: además del personal es bueno indicar la persona que representa; y del relativo, cual es su antecedente (Artizà 1880: 92).

Como se puede observar, se trata de un ejercicio para demostrar los conocimientos teóricos que se han expuesto en las lecciones anteriores relativas a la analogía.

En la séptima sección se dan indicaciones sobre verbos irregulares, impersonales, defectivos, reflexivos y forma pasiva (págs. 94-118). En primer lugar, se ofrece la conjugación de los siguientes verbos con alguna irregularidad: *errar, estar, jugar, nacer, absolver, ascender, acostar, andar, dar, caber, caer, haber, hacer, poder, poner, querer, saber, tañer, tener, traer, valer, ver, ser, sentir, dormir, conducir, pedir, huir, bendecir, asir, decir, lucir, ir, oír, pudrir, salir, venir*. A la vez, se va aludiendo a otros verbos que contienen las mismas irregularidades. En segundo lugar, se atiende a los verbos impersonales y para ello se conjuga el verbo *alborear* y se nombran otros verbos impersonales: *amanecer, anochecer, diluviar, escarchar, granizar, helar, llover, lloviznar, nevar, relampaguear, tronar*. En tercer lugar, se conjugan los verbos defectivos *concernir, erquir, placer, soler* y *yacer*, añadiendo que *loar, raer, abolir, blandir, empedernir* y *garantir* tampoco pueden conjugarse en todos los tiempos y personas. En cuarto lugar, se da a conocer cómo se forman los verbos reflexivos —con la adición de los

pronombres *me, te, se, nos, os, se* antepuestos al verbo y pospuestos si se trata de un infinitivo o en el imperativo—. Por último, únicamente se hace referencia a cómo se construye la voz pasiva en español: «no es otra cosa que el verbo ser unido al participio pasivo del verbo, en singular y plural respectivamente» (Artizà 1880: 118).

En la octava y última sección está dedicada a la «Sintáxis y análisis sintáctico y lógico». Tras definir las principales nociones de esta parte de la gramática —*oración, concordancia, régimen, orden*— e indicar los miembros de los que puede constar una oración —*sujeto, verbo, atributo, complemento directo, complemento indirecto, complemento de fin y complemento circunstancial*—, se dan las claves que deben aplicarse a cualquier análisis sintáctico y lógico:

#### Análisis sintáctico.

Cómo se ha de verificar el análisis sintáctico de un escrito? Leyéndolo primeramente y explicando luego las oraciones, concordancias y regímenes que haya, terminando despues con la construccion. Cómo se explicarán las oraciones? Manifestando si son de verbo sustantivo ó adjetivo, los miembros que haya, y si son nonomembres (*sic*), bimembres, trimembres ó polimembres. Cómo se han de explicar las concordancias? Manifestando si son de sustantivo y adjetivo, de sujeto y de verbo ó de relativo y antecedente, y la manera como concuerdan. Cómo deben explicarse los regímenes? Manifestando los miembros que rigen, á cuales y de qué manera. Lo propio debe hacerse despues con las palabras. Cómo se explicará la construccion? Refiriendo si los miembros están colocados directa ó inversamente; las palabras cuya construccion es efecto del sentido propio ó figurado; y si hay cometido el hipérbaton, elipsis, pleonasma, silepsis ó traslacion (Artizà 1880: 128).

#### Análisis lógico.

Qué se entiende por análisis lógico de una frase? Descomponerla en las preposiciones de que consta, clasificarlas segun su importancia é indicar los miembros con su clasificacion. [...] Cómo se ha de verificar el análisis lógico de una frase? Leyéndola y manifestando despues las oraciones que hay; si son principales ó incidentales; de las principales, si son absolutas ó relativas; de las incidentales, si son miembros ó partes de miembro; y de éstas si son explicativas ó determinativas: luego deben distinguirse los miembros de cada oracion y manifestar si son simples ó compuestos, incomplejos ó complejos (Artizà 1880: 128-131).

De este modo se ejercitaban todos los contenidos teóricos relativos a la gramática, mediante el análisis gramatical, sintáctico y lógico. No obstante, Artizà es consciente de las dificultades de los niños catalanes ante el castellano, motivo por el cual introduce una nota a pie de página en la que deja claro que estos necesitaban practicar el *lenguaje*, esto es, ser capaces de comunicarse en esta lengua: «los ejercicios de lenguaje deben correr parejas con el estudio de la gramática» (Artizà 1880: 131) (*vid.* § 2.9.2.3).

El modelo académico se encuentra presente en las nociones gramaticales que ofrece Artizà. Concretamente, es el modelo presente en *GRAE* 1870 el que se sigue. A este respecto, es necesario delimitar si los contenidos que ofrece el maestro de Capmany proceden de una síntesis realizada por él mismo de la *Gramática* de 1870 o si provienen de alguna edición del *Epítome* o de

una adaptación de esta obra. Tras comparar el texto de la *GRAE* 1870 con una edición del *Epítome* publicada en esta década (se ha consultado un ejemplar de la decimoctava edición, de 1878), se puede concluir que los contenidos gramaticales en *Escuela popular* (1880) parten de la *Gramática* académica. Muestras de ello se encuentran, por ejemplo, en el despojo de las declinaciones —como en la *GRAE*—, en la definición de *artículo* —que alude tanto a aspectos formales como de significado como en la *GRAE*, a diferencia del *ERAE*—, en la clasificación de los adjetivos numerales —que sigue la división de la *GRAE* 1870—, en la alusión a los dobles participios —contenido ausente en el *ERAE*—, en la división formal y de significado de los adverbios —más extensa que en el *ERAE* y más parecida a la *GRAE*—, en una advertencia sobre la omisión de *-mente* cuando se encuentran dos o más adverbios juntos —comentario presente en la *GRAE* y ausente en el *ERAE*— o en una clasificación de las conjunciones más detallada que en el *ERAE*.

Pese a que los conocimientos y las nociones teóricas ocupan gran parte de las páginas de la sección de *Gramática* en la *Escuela popular* —si se compara con los once campos designativos que se recogen en la relación léxica que la precede—, Artizà no rehuía la enseñanza de la adquisición de habilidades comunicativas en castellano. Como se mostrará a continuación, el autor proponía que, a la vez que se aprendían las reglas gramaticales expuestas en su obra, estas se pusieran en práctica mediante distintas actividades de traducción.

### 2.9.2.3 Instrucciones de uso

Las indicaciones para el maestro en el apartado de *Gramática* de la obra de Artizà son mínimas. Para los llamados *Ejercicios educativos* que se encuentran tras la primera sección, la *Traducción de nombres*, se sugiere que el maestro muestre o señale objetos que se encuentren al alcance de los niños, esto es, se aboga por el uso de *realia* —objetos reales— en el aula: «Deben destinarse á hacer adquirir una verdadera idea de los objetos nombrados, á cuyo fin conviene hacer señalar los que se tengan á mano» (Artizà 1880: 66). Las voces incluidas en la nomenclatura de la primera sección pertenecen a campos de designación pertenecientes al entorno de los estudiantes, como las partes del cuerpo, los objetos que se encuentran en una escuela o en una casa, las prendas de vestir o los alimentos. Al hilo de estos objetos, Muxach *et al.* (1999: 31) catalogan lo que Artizà guardaba en sus aulas:

[...] Artizà va anar adquirint nou material, sobretot per fer pràctiques empíriques. Molt d'aquest material el tenia guardat en els armaris que ell anomenava *museu-escolar*: hi havia col·leccions de



cossos sòlids geomètrics, mesures (metre de fusta, pesos de llautó i ferro, mesures de capacitat...), un termòmetre, un rellotge, una brúixola, un estoig matemàtic, instruments agrícoles (tissors de podar, ganivet empletador, regadora...), esferes geogràfiques, etcètera. Podem deduir una certa voluntat de fer un ensenyament pràctic i de desterrar l'ensenyament massa memorístic, imperant a l'època.

El autor aconseja ir más allá y se posiciona a favor de explotar didácticamente este material para hablar sobre él: «preguntar despues para qué sirve cada uno, de qué conste sus cualidades y todo lo demás que pueda ilustrar la inteligencia» (Artizà 1880: 66). Esta práctica se encuentra en consonancia con la importancia otorgada por el autor al *lenguaje* y, por tanto, a saber comunicarse en la lengua que se está aprendiendo.

Por lo que compete al análisis lexicológico —llamado también *gramatical*—, Artizà plantea las tres fases que deberían seguirse al desarrollar esta actividad:

No ponemos ejemplo práctico porque creémos no hay necesidad de ello. Solo sí nos parece oportuno advertir que conviene practicarlo mucho y en escritos diferentes, por lo cual lo destinamos exclusivamente á esta seccion. Al objeto de que sea educativo y perfeccione los conocimientos gramaticales adquiridos conviene razonarlo, comenzando por exigir las definiciones de lo que se diga. Así del artículo debe preguntarse: ¿Qué es artículo? ¿qué es artículo determinante? ó el que sea ¿qué es género masculino? ó el que fuere ¿qué es número singular? ó el que sea. Cuando se vé que saben bien todas las definiciones de la Analogía puede preguntarse el por qué de lo que se dice. Así del artículo puede preguntarse ¿por qué es artículo? ¿por qué es determinante? ó lo que fuere ¿porqué es masculino? ó lo que sea ¿por qué es singular ó lo que corresponda? Sabido ya todo esto, para no hacer entretenido el análisis, bastará razonar y exigir las definiciones solamente de lo que pueda ofrecer dificultad (Artizà 1880: 93-94).

Además, también ofrece algunas indicaciones sobre cómo se podía repasar la conjugación de los tiempos verbales:

Aunque conviene hacer conjugar todos los tiempos de cada verbo irregular, para no abultar demasiado el libro se ponen solamente los irregulares. Al comenzar la conjugacion de cada verbo es bueno preguntar cuáles son las radicales, y despues de haber conjugado cada tiempo conviene preguntar acerca del mismo si es regular ó irregular, en qué consiste la irregularidad siendo irregular, á donde pasa la irregularidad si la tiene, cómo debería decir para ser regular no siéndolo, si es simple ó compuesto y cuáles son las terminaciones ordinarias del mismo en el caso de ser simple, haciendo explicar el por qué de todo. Además sería muy bueno hacer conjugar cada tiempo en catalan despues de las preguntas aludidas (Artizà 1880: 97).

Artizà incluye al final de la octava sección (pág. 131) unas directrices para profundizar y aprovechar los conocimientos de la lengua castellana. Para empezar, establece una distinción entre *gramática* —el estudio teórico de las partes de la gramática— y *lenguaje* —el uso práctico de la lengua para comunicarse ya sea oralmente como por escrito—. Incide en que no pueden tratarse de forma independiente, debiéndose, a su parecer, ejercitarse de forma paralela, ya que el objetivo de la gramática debe ser «enseñar á hablar y escribir correctamente» (Artizà 1880: 131). Por

añadidura, argumenta que a través de esta conjunción se logran resultados «mejor[es] de lo que venia consiguiéndose con el antiguo y rutinario método» (Artizà 1880: 131). Así, se aleja de las prácticas memorísticas en favor de un método en que prime la comprensión y la habilidad para comunicarse.

Artizà plantea cuatro tareas que permitirían combinar los conocimientos gramaticales con la práctica lingüística: en primer lugar, «haciendo traducir las partes de la oracion que se vayan estudiando en la Analogía» (Artizà 1880: 131); en segundo lugar, «haciendo ver prácticamente las diferencias sintácticas que tiene el castellano y el catalan» (Artizà 1880: 131); en tercer lugar, «enseñando la traduccion libre de las locuciones y modismos usuales» (Artizà 1880: 131); y, en cuarto lugar, «haciendo escribir ejemplos sobre lo mismo que se vaya tratando particularmente en la Sintáxis, á favor de todo lo cual y del análisis convenientemente razonado» (Artizà 1880: 131). Es decir, las actividades que sugiere podrían sintetizarse en componer y traducir, prestar atención a las diferencias de construcción y analizar lógica y gramaticalmente oraciones. Con esta propuesta, el autor defendía que se lograba establecer vínculos entre la *gramática* y el *lenguaje*, conjugación indispensable para aprender a comunicarse y a perfeccionar los conocimientos del castellano.

A este efecto, Artizà recomienda fervientemente la consulta y la utilización de las dos partes de *El auxiliar del maestro catalán* de Salvador Genís (*vid.* § 2.5). De hecho, son varias las muestras en las que Artizà hace alusión a Genís. En 1919, le dedicó una nota necrológica y en ella hizo hincapié en su trayectoria editorial y pedagógica:

Seguí la publicació de diversos llibres escolars amb els noms de «Auxiliar del Maestro catalán», «Lectura bilingüe», «Hores escolars», «Prosa i Vers», «Vocabulari català-castellà», «Estampa i ploma» i «Per molts anys», destinats tots a son ideal afavorit, l'ensenyament i comparació del català i castellà, acreditant-se d'ardit i ferm catalanista, de pregons coneixements filològics, mereixent l'adopció de tals llibres en quasi totes les Escoles de Catalunya (*La Veu de Catalunya*, 17/05/1919: 2).

En 1921, en un artículo titulado «Memorias de un veterano profesional», Artizà se lamenta de que, por cuestiones de salud, no puede dedicarse a la cuestión del idioma de enseñanza en Cataluña, aunque señala el camino que iniciaron Fonoll y Genís con sendas obras:

y a la enseñanza Nacional y Regional que tan apasionadamente han tratado algunos prosélitos, cuando tan fáciles son de resolver las diferencias de lenguaje insiguiendo las doctrinas especiales de los distinguidos filólogos D. Odón Fonoll y D. Salvador Genís, oriundo de nuestra provincia de Gerona (*El Magisterio Gerundense*, 21/04/1921: 5).

#### 2.9.2.4 Recepción crítica

Se desconoce el alcance de la obra de Artizà porque su presencia en la prensa de la época es mínima y, en consecuencia, no se ha documentado ninguna reseña ni comentario crítico acerca de sus contenidos. El único anuncio que se ha localizado de la primera edición (1873) no se encuentra en una publicación periódica catalana. Concretamente, se documenta en *El Magisterio Conquense*, la publicación periódica de temática educativa con una mayor longevidad en Castilla-La Mancha (López Villaverde y Sánchez Sánchez 1998: 85), y reza así:

**La escuela popular.** Con este título ha publicado Don Gregorio Artizà un librito que comprende Lectura, Escritura, Gramática, Aritmética, Agricultura y Geografía é Historia para la enseñanza del pueblo. Recomendamos esta obra á nuestros abonados, advirtiéndoles se halla de venta á 8 rs. ejemplar y 22 pesetas docena en la librería de D Juan Hereu, calle Nueva, núm. 1.º, en Figueras, provincia de Gerona (*El Magisterio Conquense*, 01/08/1873: 428).

En cambio, la publicidad de la segunda edición es cuantitativamente superior en la prensa pedagógica catalana. Se reproduce a continuación uno de los anuncios localizados en 1882 en *La Unión*, un año más tarde de su publicación:

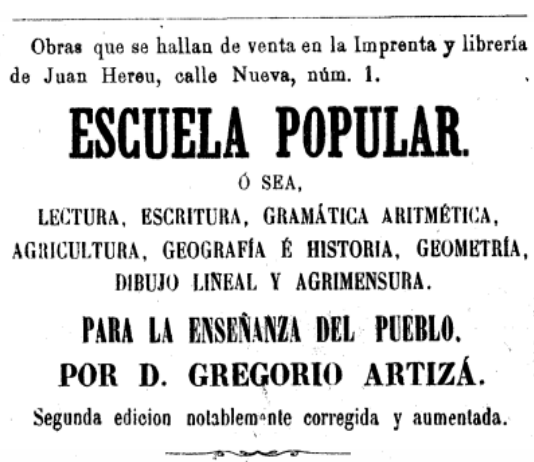


Figura 61. Anuncio en la prensa de la segunda edición de *Escuela popular* publicado en *La Unión* (11/06/1882)

#### 2.9.3 Recapitulación

Una de las asignaturas que se incluye en la *Escuela popular* de Gregorio Artizà es la gramática castellana. El autor dedica 68 páginas a esta sección, divididas en dos bloques: por un lado, integra una breve relación léxica bilingüe que contiene voces catalanas y sus equivalencias en castellano; por otro lado, y con una mayor extensión, inserta una doctrina gramatical resumida que trata las distintas partes de la gramática, y en especial, la analogía. Pese a la carga teórica

dominante, el autor llama la atención sobre la necesidad de que, de forma simultánea a la adquisición de estas reglas y nociones, se pusieran en práctica en ejercicios de lenguaje, centrados en la producción oral y escrita en castellano.

### 2.10 *Temas para ejercitarse en la traducción del catalán al castellano*, Luis Durán (1881)

Luis Durán y Escayola lanzó al mercado en 1881<sup>208</sup> unos *Temas para ejercitarse en la traducción del catalán al castellano, de suma utilidad para las escuelas del principado de Cataluña. Sigue a los 53 temas, un vocabulario catalán-castellano de verbos y adverbios* en la Imprenta del Ferrocarril de Villanueva y Geltrú, situada en la provincia de Barcelona. La obra, destinada a las escuelas, no solo tiene el objetivo de que los estudiantes aprendan la lengua castellana mediante ejercicios prácticos de traducción, sino que también se propone que se estudie a la vez el catalán. Para ello, se divide en 53 temas en esta lengua que debían traducirse al castellano, acompañados de notas explicativas sobre los elementos lingüísticos de ambos idiomas. Al final del libro se incluye un *Vocabulario* que incluye los verbos y adverbios catalanes más frecuentes con su correspondencia en castellano.

---

<sup>208</sup> El 9 de marzo de 1881 se publicó una breve nota en el *Diario de Villanueva y Geltrú* que rezaba lo siguiente: «El profesor de 1.ª enseñanza de esta villa D. Luis Duran y Escayola ha publicado un librito para uso de las escuelas con el título de «Temas para ejercitarse en la traducción del catalán al castellano», Sigue á los 53 temas que constituyen la obrita un vocabulario catalán-castellano de verbos y adverbios. Se halla de venta en casa del autor y en la librería de D. Luis Robira» (09/03/1881: 3). En el número de marzo de 1881 de la revista *La Renaixensa* se corrobora su publicación en el mes mencionado: «Las obras catalanas publicadas aquest mes son ben pocas, sols podem apuntar un follet publicat per la Associació d'excursions Catalanas titolat *Travalls llegits á la vetllada necrológica que dita associació celebra á la memoria dels catalans ilustres morts durant l'any 1878*, y la obreta que D. Lluís Duran y Escayola ha publicat ab lo títol: *Temas pera exercitarse á traduhir del catalá al castellá*» (*La Renaixensa*, 31/03/1881: 120).

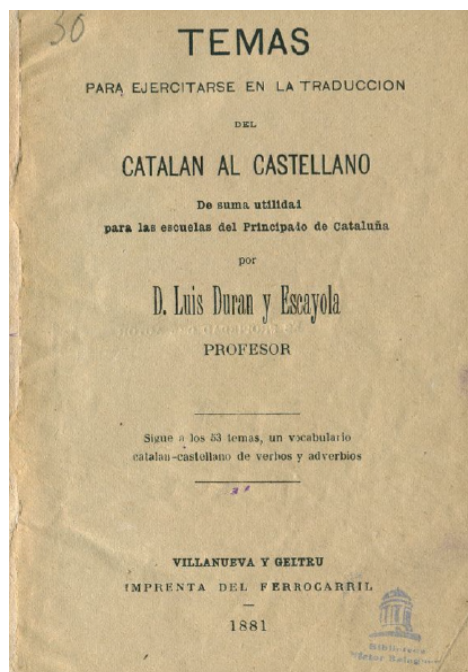


Figura 62. Portadilla de los *Temas para ejercitarse en la traducción del catalán al castellano* (1881)

### 2.10.1 El autor

Los datos biográficos que se conocen de Luis Durán y Escayola son mínimos. Nació el 24 de febrero de 1852 en Capelladas, en la provincia de Barcelona. Se formó como maestro superior en la Escuela Normal de Barcelona entre 1868 y 1871, tal y como consta en el *Libro que contiene las listas de calificación de los exámenes ordinarios y extraordinarios de prueba de curso y otros que se verifican en el establecimiento* (1859-1868) y en el *Libro de actas de exámenes de asignaturas (del 69 al 75 inclusive)*.<sup>209</sup>

En 1877 se presentó a unas oposiciones de maestro elemental en la provincia de Tarragona, pero no logró la plaza (*El Orden*, 19/10/1887: 3). En un anuncio de 1881 se da a conocer que es profesor de primera enseñanza en la escuela de Villanueva y Geltrú (*Diario de Villanueva y Geltrú*, 09/03/1881: 3). Según consta en la portada de una de sus obras, fue director de la escuela pública elemental de niños de San Baudilio de Llobregat —al menos, desde 1896—, donde también impartió clases nocturnas (Pedro 1999: 406). Una resolución del Ministerio de Fomento reproducida en el periódico *El Magisterio Español*<sup>210</sup> corrobora esta filiación: «Concediendo título administrativo [...] de 1100 [pesetas] á don Luis Durán Escayola, de San Baudilio de Llobregat...» (*El Magisterio Español*, 31/03/1900: 1026).

<sup>209</sup> Se han consultado ambos en el Arxiu Històric de la Universitat de Barcelona [signatura 25-402: 2].

<sup>210</sup> *Vid.* García Folgado (2021) sobre las ideologías lingüísticas presentes en los artículos de esta publicación periódica entre 1871 y 1880.

Publicó dos obras escolares: unos *Temas para ejercitarse en la traducción del catalan al castellano* (1881) y una *Agricultura metódica para los niños, concurrentes a las escuelas de primera enseñanza* (1899). Elías de Molins (1895: 538) solamente hace referencia a la primera de ellas, centrada en ejercicios de traducción del catalán al castellano para el uso de las escuelas catalanas. Este, al presentar la ficha biográfica de este autor, solamente aporta un dato sobre la publicación de esta obra; acerca de esto, llama la atención que hace referencia a su título en catalán: «En 1881 publicó una obrita titulada “Temas para ejercitarse á traduhir del catalá al castellá”». Como se expondrá más adelante, el volumen que se ha consultado en la Biblioteca-Museu Víctor Balaguer muestra únicamente el título en castellano.<sup>211</sup> Cabe presuponer que Durán mantenía alguna relación con la localidad de Villanueva y Geltrú, dado que sus *Temas para ejercitarse en la traducción del catalan al castellano* se editaron en la Imprenta del Ferrocarril de esta localidad. Al examinar las obras publicadas en esta imprenta, se comprueba que gran parte de su producción trata aspectos sobre esta ciudad o está escritas por autores oriundos del municipio. En su caso, es posible que publicara allí porque, como ya se ha expuesto, en 1881 era profesor allí.

En definitiva, los datos biográficos documentados hasta el momento sobre la figura del maestro Luis Durán no son suficientes para trazar su vínculo con la lengua castellana y las motivaciones personales que lo llevaron a redactar la obra que se someterá a examen.

## 2.10.2 La obra

Se presentará a continuación el análisis de los paratextos (§ 2.10.2.1) y de la estructura y los contenidos (§ 2.10.2.2) de los *Temas para ejercitarse en la traducción del catalan al castellano* de Luis Durán.

El único ejemplar que se ha consultado de esta obra se ha localizado en la Biblioteca-Museu Víctor Balaguer, bajo la signatura DUR Tem, en el fondo Rius Vila.

### 2.10.2.1 Paratextos

Los *Temas para ejercitarse en la traducción del catalan al castellano* solamente constan de un prólogo (págs. 3-4) en el que se expone la situación sociolingüística de Cataluña en el siglo XIX y los

---

<sup>211</sup> El ejemplar de esta obra que posee el coleccionista Joan Puigmalet también lo presenta en este idioma.

motivos que conducen al autor a publicar la obra. Además, se clarifica su estructura y su doble función para enseñar tanto el catalán como el castellano.

El punto de partida de las palabras proemiales es poner de manifiesto la imposición del castellano en el terreno escolar. En este sentido, Durán (1881: 3) verbaliza que resultaba, en sus propias palabras, «forzoso» que los docentes relegaran el catalán de las escuelas a favor del castellano para cumplir con la legislación. El autor lo expresa en estos términos:

Prescrito por Reales órdenes el uso del idioma español en todas las escuelas del reino, forzoso es á los maestros de educación primaria eliminar de las suyas el uso del dialecto catalan que es, por decirlo así, la lengua nativa de sus discípulos (Durán 1881: 3).

En este fragmento es de interés la doble equiparación del catalán como dialecto y como lengua. A pesar de presentarlo como dialecto al contextualizarlo en el ámbito estatal, se emplea la calificación de *lengua nativa*, no antes excusándose con la fórmula «por decirlo así», al referirse a que es el idioma propio de los estudiantes de Cataluña. Estas líneas reflejan aún, de acuerdo con Lleal (2015), una sinonimia que había existido en la lexicografía académica en el siglo XVIII y en las primeras décadas del siglo XIX en la tríada de voces *dialecto*, *lengua* e *idioma*. En la década de 1880, época en que se publica la obra de Durán, eran abundantes las referencias al catalán como dialecto con un sentido peyorativo. Sin ir más lejos, Joaquín Casanovas<sup>212</sup> introduce en las primeras páginas de la segunda edición de su *Colección de vocablos y modismos incorrectos y viciosos usados por los catalanes cuando hablan el castellano* (1884) una reflexión inicial que lleva por título «Cuestión previa: el catalán ¿es idioma? ó ¿es simplemente dialecto?». En ella, alude a que el criterio legitimador que permite distinguir entre una lengua y un dialecto es la oficialidad. Por tanto, Casanovas (1884: 14) considera que el catalán, pese a «tener condiciones de idioma», no se le puede aplicar dicha denominación porque «como *idioma* carece de título». A su vez, patentiza que «los filólogos catalanes, casi todos, opinamos que el catalán es *idioma*: no así muchos filólogos castellanos» (Casanovas 1884: 14). Por tanto, parece meditada la decisión de Durán de llamar lengua al catalán y debería situarse en la encrucijada terminológica compleja que se extendió a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, antes de la constitución de la dialectología como disciplina científica.<sup>213</sup>

Durán también hace mención a la castellanización ortográfica y ortológica del catalán tras el declive de las producciones escritas en esta lengua entre los siglos XVI-XVIII (Kamen 1995: 33;

---

<sup>212</sup> *Vid.* nota 150.

<sup>213</sup> Como se ha planteado en la nota 72, es necesario realizar un estudio de la evolución de las implicaciones terminológicas de la voz *dialecto* en el siglo XIX.

Marfany 2002b: 72; Escribano 2016: 232) y aplaude que en ese momento algunos intelectuales catalanes se encontraban trabajando en el renacer literario y normativo de esta lengua en el contexto de la *Renaixença*, con el fin de recuperar el esplendor y la unidad de las que había gozado antaño:

Reconocidas la fecundidad, la extension y la importancia que ha tenido la lengua catalana, ha hecho renacer el amor pátrio de los catalanes, y la necesidad de conservar su precioso dialecto. Abandonado este al uso arbitrario de cada pueblo y aún de cada familia, no podía ménos que verse contagiado de barbarismos, tanto en su parte ortográfica como en la ortológica: de modo amoldándolo cada uno á la lengua castellana, ha dado por resultado una alteracion lamentable. Esta alteracion se ha hecho por fin sentir; y los hombres inteligentes y afectos á su país natal, han creído de una necesidad arrancarla de la abyección en que ha decaído, y devolverle su antigua importancia y merecido esplendor (Durán 1881: 3).

Sin embargo, desde la escuela todavía no era posible impulsar la restauración del catalán de forma oficial ya que el castellano era la lengua que los maestros, según la legislación vigente, debían emplear en todas las clases. Esto dificultaba tanto el seguimiento de la asignatura de gramática castellana como la comprensión de las demás materias, dado que gran parte del alumnado catalán empezaba la escuela sin tener los conocimientos suficientes de esta lengua:

Pero no es esto, lo que se ha propuesto el autor. Solo, que siendo de necesidad y hasta obligatorio en los colegios de este Principado la enseñanza de la lengua castellana, y considerando que cuando los niños entran en nuestras escuelas apenas saben una palabra de dicha lengua, que, indispensablemente deben saber, ya para comprender las explicaciones de su profesor, ya para entender lo que leen y más adelante lo que escribe (Durán 1881: 3-4).

Es ante esta situación que Durán decide componer su obra. Para ello, crea un método basado en la traducción «de un gran número de temas anticipadamente prevenidos y coordinados» (Durán 1881: 4), que permitiría ser desarrollado tanto oralmente como por escrito. Además, contraponen uno de los principales beneficios didácticos de la traducción que, bajo su parecer, no se encuentra en los métodos basados en la memorización de la teoría gramatical: «Algunos piensan que la enseñanza de la gramática llena este vacío; siendo así que sólo es una teoría más ó menos completa puesto que, ni en el análisis los alumnos se fijan en la diferencia de las frases, ni las comparan con las de la lengua materna» (Durán 1881: 4). Por tanto, se percibe la consideración didáctica que Durán otorgaba a la comparación entre las dos lenguas, el catalán y el castellano, para advertir las diferencias de construcción entre ambas.

Por este motivo, el autor subraya que esta obra se concibe como práctica y que está compuesta por una serie de temas para traducir, acompañados de notas explicativas adaptadas a las necesidades lingüísticas y lógicas de los estudiantes, como ya había hecho previamente Luis Bordas en su *Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana* (*vid.* § 2.2):



el autor ha creído útil escribir esta obrita para la instrucción de sus discípulos y atendiéndose á la práctica de preferencia á la teórica, la ha ordenado en temas y notas explicativas, lacónicas y acomodadas á la corta inteligencia de los discípulos. Estas notas conformes con las reglas de la ortografía, podrán facilitar al discípulo una correcta traducción (Durán 1881: 4).

Tras estos temas se incorpora al final de la obra un *Vocabulario* con los verbos y adverbios catalanes más frecuentes con su correspondencia castellana para «poder suprimir un gran número de notas» (Durán 1881: 4) y así no sobrecargar a los estudiantes con demasiada información lingüística.

Las líneas finales del prólogo de Durán patentizan el doble propósito didáctico que subyace a la obra: no solo se pretende usar para enseñar el castellano, sino que se plantea su aprovechamiento para estudiar la lengua materna de los estudiantes, el catalán: «En resumen, el conocimiento del dialecto catalán, ajustado y conforme con el idioma nacional, ha sido el objetivo primordial que se ha propuesto» (Durán 1881: 4).

### 2.10.2.2 Estructura y contenidos

Los *Temas para ejercitarse en la traducción del catalán al castellano, de suma utilidad para las escuelas del principado de Cataluña* de Luis Durán y Escayola están compuestos por 53 lecciones en las que se presentan distintos tipos de textos que debían ser traducidos y por un repertorio de verbos y adverbios catalanes con la equivalencia castellanas.

Las primeras 53 unidades en las que se estructura la obra, de aproximadamente una página de extensión, comprenden tanto textos en catalán como unas notas a pie de página con explicaciones y cuyo objetivo era la traducción al castellano. La longitud y dificultad de los escritos propuestos se incrementa progresivamente, a la vez que se diversifica la variedad tipológica de textos, como se recoge en la siguiente tabla:

TEMAS	TEXTOS OBJETO DE TRADUCCIÓN
1-22	Frases breves
23-38	Diálogos cotidianos
39, 52	Dichos y refranes catalanes
40-43	Textos de mayor extensión
44-51	Cartas
53	Poema

Tabla 46. Géneros textuales que Durán propone para su traducción en la obra (1881)

En las primeras 22 unidades el alumno traduce frases breves, que contienen léxico usual y que tratan temas cotidianos y que están especialmente diseñadas para familiarizarse con las distintas personas y los tiempos verbales del castellano, como se observa en las siguientes muestras:

**Tema 1.º**

Jo pinto un home.  
 Tu pintas una dona.  
 Ell pinta una má.  
 Nosaltres pintám una orella.  
 Vosaltres pintau una galta.  
 Ells pintan un peu.  
 Jo dibuixaba un bressol.  
 Tu dibuixabas un nás.  
 Ell dibuixaba una taula.  
 Nosaltres dibuixabam la cuina.  
 Vosaltres dibuixabau un menjadór.  
 Ells dibuixaban las finestras.

(Durán 1881: 5)

**Tema 14.**

En Joseph era estudiós.  
 En Pera va ser desinteresat.  
 Lo padrí era formal.  
 La seva cosina será lleugera.  
 Las bledas eran amargas.  
 Las guixas van ser corcadas.  
 Las nóus eren den Miquel.  
 En Jaume ha ajudat á la dida.  
 Los jutjes van llogar lo pis.  
 La gentota era antoixadissa.  
 Los matons eran den Joan.  
 En Llorens menjaba ali-oli.

(Durán 1881: 18)

Entre las unidades 23 y 38 se incluyen diálogos que plasman situaciones habituales, como conversaciones cotidianas entre transeúntes en la calle, entre hermanos, entre familiares, entre estudiantes, con los criados o con los dependientes de una tienda:

**Tema 26.**

Agustí ¿á quin preu veneu los ous? – A 36 quartos la dotzena. – T’ho pregunto porque á mí m’agradan molt. – ¿Cóm t’agradan mes, passats per aigua, ferrats, remenats, ó ab truita?. Mentras sigan frescos, aixó es, que no sigan estantissos, ni covats ,de qualsevol modo m’agradan. – Y de la llet que no’n fas cas? – De ninguna manera la puch sufrir. – Donchs no’t deu agradar tampoch la crema, ni’l mató ni’l formatje? – Res de aixó. – ¿Quina hora es? – Acaban de tocar las nou: – En lo meu rellotge son prop de dos quarts de deu.

(Durán 1881: 30).

**Tema 38.**

Miri, senyor Benet, aquets pantalons que m’ha fet, me diuhen que no me están bé. – ¿Qui li ha dit aixó? – Aquell senyor tan gras del costat de casa que may me recordó com se diu. – Al senyor Jeroni, tal vegada? – Sí, just, aquest es qui m’ha dit quem son massa amplas de tot arreu y una mica curts. – Pero si son de la última moda – Que’n tinch de fer jo de modas, lo que miro es quem estiguin bé y no fassin riure. – No, home, no. – Y també m’han dit que aquesta roba no’m durará res. – Perque’t deixas escalfar de cap; no ho veus que es bona, no sé perquè ets aixís. – Los quarts costan molt de guanyar y pagant es de rahó servir bé. Miri, si no’m contenta perdrá un parroquiá. – Bé: feslos portar per ton avia que ja tels arreglaré al teu gust. – Sobre tot estrenímels. – Be home: ja’t dich que t’agradarán.

(Durán 1881: 45).

En el tema 39 se recoge una serie de dichos, incluidos para hacer notar al alumnado que no debían traducirse literalmente:

Qui dóna als pobres dóna á Deu.  
 Fes bé á qui’t fa mal y serás estimat de Deu y de ton mateix enemich.  
 Qui sab molt s’erra molt sovint.  
 May has de despreciar al pobre per mes rich que’t trobis.  
 La paciencia es la clau de la alegría.  
 Sí no estudias cuant ets joves no sabrás res en la vellesa.

Qui té carrera alguna sort se li espera.  
 Qui tart se fica al llit sempre's pensa que es de nit.  
 Qui treballa sens estalviar poch pot avansar.  
 Qui vá masa depressa's queda per lo camí.  
 La llengua no te os y fereix.  
 Lo peresós diu: no tinch forsa.

(Durán 1881: 43).

En los temas 40-43 se proponen cuatro textos de mayor extensión y con una complejidad temática más elevada, ya que versan sobre la existencia de Dios, sobre la importancia de la instrucción, sobre la electricidad y sobre la llegada de Cristóbal Colón a América:

#### **Tema 41.**

Res mes útil á la juventut que una bona educació é instrucció. La educació que dirigeix desarrolla y perfecciona las disposiciones que tot noy ha rebut de Deu y que aparta del mal dirigint al bé, com també la instrucció que fa adquirir ideas, coneixements y esperiencias, son obligacions tan principals que ja may deurian ser descuidadas per part dels pares. Sens ellas, los fills deixan de ser dócils y sumisos: ellas constituyexan la dignitat humana, preparan l'home pera fer la dicha de la seva familia, pera servir á la patria segons la seva posició y talent y pera regne del cel. Tots los noys están obligats á emplear lo temps de la seva juventut aprofitantse de la educació que'ls seus pares los procuran, pera ferse hábils per qualsevol art ú ofici á que sels destini (Durán 1881: 45).

En las lecciones 44-51 se introduce el género textual de la carta, por lo que se aportan distintos ejemplos de misivas destinadas a familiares y a amigos:

#### **Tema 46.**

Tarrassa 23 Janer de 1879.

Estimat fill: Hem rebut la teva carta de aquest mes y hem vist que gosabas de perfecta salut, com la nostra es bona gracias al Senyor. Es veritat que'n Pepet vingué en aqueixa de Barcelona, pero tu ja sabs que ell sempre va depressa y no li agradan molt los encárrechs.

Sobre lo que dius que ja tens 18 pesetas, guárdatelas y no't gastis un quarto sens necessitat. Si així ho fas, lo teu pare te ajudarà ab tot lo que necessitis; mes si tels mal gastas no t'enviará rés. Ja't deus recordar de tots los avisos que't daba quant estabas en la meva compañía, sobre tot que no vaigis ab mals Companys y que't recordis que ets cristiá, que vajas á misa tots los dias de festa. Procura contentar als teus amos, perque sabs qui son y no sabs quins trobarias; paciencia, diligencia ab lo treball y obehir en tot. Si així ho fas tot te sortirà bé, perque Deu no deixa may'ls seus.

Moltas espressions de ton pare, germans y també las rebrás al teu gust de ta mare que t'estima fins á la mort.

MARIA.

(Durán 1881: 50-51).

#### **Tema 49.**

Sr. D. Bonifaci Montaner.

Caldas de Montbuy. Barcelona 2 de Juriol (*sió*) de 1879. Molt Sr. Meu: Contestant á la seva del 16 del pasat mes, dech dirli que ja m'he enterát de tot lo que, segons diu, desitja saber; si bé que de moltas cosas m'he tingut de váldrer de la minyona per no fer un paper ridícul. Las monjetas tendrás anaban á 2 quartos la lliura, los tomatechs, dels millors, á 4 y 5 quartos la lliura, los pebrots á 1 quarto un, las cols á 2 y 4 quartos una, las patatas á 2 quartos la lliura, los signrons á 4 y 6 quartos la lliura, los albercochs á 3 quartos la dotzena, las cireras bonas á 4 y 6 quartos la lliura, las peras de Sant Joan á 4 quartos la lliura, las taronjas á 18 quartos la dotzena, los préssechs á 3 y 4 quartos un, los ous estrangers á pesseta y los del país a 36 quartos la dotzena. En la pescateria hi habia molt de peix; no obstant, lo llus, los llagostins y lo llenguado's venían á 5 rals la tersa; congres y pelayas á pesseta; lluernas, pagell y rejada á 20 quartos; lo surell, á 16; los barats, á 14 y la sardina, á 7. Tals eran los preus á la menuda en lo mercat de ahir de aquesta ciutat dels articles que vostém pregunta y si alguna altre cosa li convé, mani y disposi de son amic y S. S.

ANTON SANS.

(Durán 1881: 53-54).

En el tema 52 se facilita una lista de refranes en catalán acompañadas de una breve aclaración su significado:

1. *Qui molt abrassa poch estreny.* Significa que qui empren ó pren á son cárrech molts negocis en un temps, per lo comú no pot desempeñarlos bé tots.
2. *Qui sol se aconsella, sol se penedeix.* Adverteix que es molt esposat y perillós lo governarse un per sí sol ab negocis de importancia.
3. *Ajudat que t'ajudaré.* Ensenya que un no s'ha de refiar del favor de altre sino que ha de fer de sa part lo que puga pera conseguir lo fi que's proposa.
4. *No digas de aquesta aigua no veuré per térbula que sia.* Dóna á enténdrer que ningún está libre de que li succhesca lo que'l altre.
5. *Qui bé ama bé castiga.* Ensenya que lo verdader carinyo consisteix en avisar y corretgir á un, ab alló que erra, estimantse lo fruit que podrá produhir la reprensió (Durán 1881: 58-59).

Además, en distintas notas a pie de página se van mostrando los refranes equivalentes en castellano:

- 1 Quien mucho abarca poco aprieta.
- 2 Quien á solas se aconseja, á solas se remesa, ó desaconseja.
- 3 Ayúdate y ayudarte hé.
- 4 Nadie diga de esta agua no beberé.
- 5 Quien bien te quiere te hará llorar (Durán 1881: 58-59).

La última de las unidades, la 53, integra una composición poética sobre la lengua catalana, firmada por las iniciales R. S., cuya identidad no ha podido verificarse. El contenido de este poema incluía estos versos, reveladores de los usos lingüísticos referentes al catalán:

...Y si es convenient saber  
Lo idioma de nostra Espanya  
Molt bo es compendrer lo dialecte  
Que'n Catalunya's parla.  
En catalá molt s'escriu  
Lo catalá molt se exalta,  
En catalá se llegeix,  
En catalá molt se canta.  
Lo llenguatge catalá  
Cada dia llueix mes  
Sa riquesa y sa elegancia  
Cada dia se propaga.  
Pot dirse que'l catalá  
es llengua ressucitada,  
Que's una llum que ha romput  
Las sombras que'l ocultaban ... (Durán 1880: 64-65)

Algunos textos se acompañan de notas a pie de página, redactadas en castellano, que se ocupaban de aspectos lingüísticos necesarios a la hora de emprender la traducción de los distintos textos. Según el contenido, las notas se pueden clasificar del siguiente modo: en primer lugar, se encuentran notas que tratan cuestiones relativas al catalán, como su ortografía —«En catalan se duplica la *l*, cuando suena doble; pero se separan una de otra con un guion para impedir que se

confunda con la *ll*» (Durán 1881: 64)—, su pronunciación —«En catalan no se pronuncia la *r* final de muchas palabras, como: de *menjador* se lee *menjadó*; *nada*, etc.» (Durán 1881: 5)—, sus construcciones —«En catalan los días de la semana no traen artículo, siendo indispensable agregárselo al traducirlos: v. gr. *dimars escriu*, el martes escribe; *dissapte torna*, el sábado vuelve» (Durán 1881: 14)— o colocaciones léxicas —«*Fer llit*, guardar cama, esto es, estar indispueto y precisado á guardarla. *Fer lo llit*, hacer la cama; es arreglarla para acostarse» (Durán 1881: 49)—.

En segundo lugar, otras prestan atención a aspectos lingüísticos del castellano, como su ortografía: «Se debe escribir *é* en lugar de *y*, siendo conjuncion, cuando la palabra que sigue empieza con *i* ó con *hi*, como: Padre *é* hijo, etc.» (Durán 1881: 34), «Se debe escribir *u* en lugar de *o*, siendo tambien conjuncion, cuando la palabra siguiente empieza con *o* ó *ho*, como: diez *ú* once, y no, diez ó once, etc.» (Durán 1881: 34).

En tercer lugar, notas que ofrecen observaciones gramaticales sobre ambas lenguas, comparándolas:

Llámanse aumentativos, aquellos nombres que aumentan la significacion del primitivo, en catalan por medio de las terminaciones *as*, *das*, *nás*, *las* y *ot*, como: De *home*, *homenás*, *homenot*, etc., y siendo estas en castellano las más usuales *azo*, *aza*; *on*, *ona*; y *ote*, *ota*; como: De hombre su aumentativo *hombron*, *hombrazo*, etc. [...] Llámanse diminutivos, aquellos nombres que disminuyen la significacion del primitivo, en catalan por medio de las terminaciones *et*, *ó*, *i*, como: De *pobre* *pobret*, *pobrissó*, etc.: y siendo estas en castellano las más usuales *ico*, *ia*; *illo illa*; *ito*, *ita*; *uelo*, *uela*, como: De *pobre*, *pobrecico*, *pobrecito*, *pobrecillo*, etc. (Durán 1881: 36-37).

En último lugar, hay notas que se detienen en dificultades específicas de los catalanohablantes a raíz de los errores que suelen cometer cuando emplean la lengua castellana. Entre los fenómenos que expone Durán, se han seleccionado los siguientes:

Por mas que en catalan traigan artículo los nombres *pare*, *mare*, *papa* y *mama*, en castellano no deben traducirse, mayormente cuando se trata de los padres del que habla, v. gr. *Lo pare dorm*, *la mama llegeix*, se traducirá, padre duerme, mamá lee (Durán 1881: 9).

El verbo catalan *portar* se traduce llevar y traer, más débese tener cuidado en el uso y aplicacion de dichos verbos. Se usará de llevar siempre que hablamos de una cosa que haya de ir ó haya ido de aquí, allá; y de traer siempre que haya de ir ó haya ido de allá, aquí, v. g.: *Porta la carta a ton cusi*, lleva la carta de tu primo. Sólo en pocos casos se podrán usar indistintamente estos verbos, como: *Porto bona corbata*, traigo ó llevo buena corbata, etc. (Durán 1881: 24).

Las preposiciones catalanas *pera* y *per* por distinguirse poco en el lenguaje hablado, resultan varias equivocaciones en sus traducciones que son *para* y *por*. Usase de *para* siempre que expresa el fin á que se dirige la accion del verbo (Durán 1881: 45).

En suma, en este apartado de la obra se presentan textos provenientes de distintas tipologías textuales —frases breves, cartas, diálogos, textos expositivos, una composición poética, dichos y refranes—, acompañadas de notas explicativas sobre el catalán, sobre el castellano, con contraste entre ambas lenguas e incidiendo en aquellos fenómenos que derivan del contacto de las dos lenguas, que debían ser traducidos del catalán al castellano por parte de los estudiantes. Si bien el aprendizaje del castellano era uno de los objetivos de los *Temas* de Durán, hay que recordar que al final del prólogo se establecía otro propósito: conocer la lengua catalana. Por tanto, los textos en catalán y las notas explicativas que tenían que ver con esta lengua abrían las puertas a mejorar la competencia oral y escrita, así como a los conocimientos de las particularidades gramaticales de la lengua materna de los estudiantes.

Tras la sección de traducción se encuentra un *Vocabulario* (págs. 69-94) compuesto por verbos y adverbios. La suma total de voces que se encuentran en él es de 752, de las cuales 447 son verbos y las restantes 305, adverbios. Los verbos están dispuestos a doble columna: en la primera se encuentran infinitivos catalanes ordenados alfabéticamente y en la segunda las correspondencias castellanas, como se muestra seguidamente:

<b>G</b>	
Garbellar	Gribar.
Gastar.	Gastar.
Gemegar.	Gemir.
Girar.	Girar.
Gobernar.	Gobernar.
Gosar.	Gozar.
Guisar.	Guisar.
Gratar.	Rascar.
Guarnir.	Guarnecer.
	(Durán 1881: 74).

La fórmula de equivalencia más frecuente es *un infinitivo catalán = una correspondencia castellana*, aunque se observan casos en los que se ofrece más de un equivalente castellano: *Acabar – Acabar, concluir, terminar, finalizar; Adobár – Componer, remendar; Baratar – Trocar, permutar; Meditar – Meditar, conducir*, etc. Se insertan algunas notas explicativas a pie de página que bien remiten a otras notas que se encuentran en el cuerpo de la obra o que hacen referencia a algún matiz de significado de los verbos: «Apartar y alejar sinónimos, se aparta lo que nos estorba se aleja lo que nos puede dañar» (Durán 1881: 69), «*Veurer* con *v* significa ver» (Durán 1881: 70) o «Cuando se administra este sacramento á los enfermos se debe traducir Viaticar» (Durán 1881: 71).

Hay que añadir que se han documentado algunas imprecisiones en la sección relativa a los verbos. En primer lugar, se incluye un adjetivo *Lleuger – ligero* (Durán 1881: 75) en la lista de verbos. En

segundo lugar, algunas de las correspondencias castellanas no se están recogidas en la tradición lexicográfica española —académica y no académica—: este es el caso de *acornarse* (como equivalencia de *acotarse*), *bullir* (como equivalencia de *bullir*) y *pellizcar* (como equivalencia de *pellizcar*). Por último, se presenta *desanudar* como la correspondencia castellana del verbo catalán *desnuar* (‘desnudar’), posible errata por *desnudar*.

Por lo que compete a lista de adverbios, estos se presentan en una disposición a triple columna: en la primera se encuentra el adverbio o locución adverbial en catalán siguiendo una vez más una ordenación alfabética, en la segunda se especifica a qué clase pertenece y en la tercera se ofrece la correspondencia castellana. Las clases de adverbios son nueve: de lugar, de tiempo, de cantidad, de modo, de duda, de orden, de afirmación, de negación y de comparación. La siguiente tabla recoge la cantidad de adverbios citados de cada tipo:

CLASE DE ADVERBIO	TOTAL
Lugar	61
Tiempo	74
Cantidad	34
Modo	93
Duda	8
Orden	9
Afirmación	21
Negación	23
Comparación	3

Tabla 47. Clasificación de los adverbios en la obra de Durán (1881)

La suma total de adverbios que se recogen en esta tabla (326) es superior a los adverbios contenidos en la sección (305). Ello se debe a que algunos adverbios se adscriben a dos clases simultáneas, como se aprecia en el siguiente extracto:

<b>M</b>		
<b>Catalan.</b>	<b>Clases.</b>	<b>Castellano.</b>
Mal	modo	Mal.
Massa	cantidad	Demasiado.
May	tiempo y negacion	Nunca.
May mes	tiempo y negacion	Jamás.
May pus	tiempo y negacion	Jamás.
Menos	cantidad y negacion	Menos.
Mes	cantidad	Mas.
Mes á mes	orden	Mayormente.
Mes ansa	lugar	Mas acá.
Mes allá	»	Mas allá.
Mes avant	lugar y tiempo	Mas adelante.
Méntras	tiempo	Mientras.
Mentras tant	»	Entretanto.
Mica	cantidad	Nada.
Millor	modo	Mejor.

Molt	cantidad	Mucho.
Molt bé	modo	Muy bien
Molt mal	»	Muy mal.
Molt tart.	tiempo	Muy tarde
Molt sovint.	»	Muy amenudo.
Moltas vegadas	»	Muchas veces.

(Durán 1881: 90-91)

En esta sección también se incorporan algunas notas a pie de página, como la que se reproduce a continuación, que describe cómo se forman algunos adverbios a partir de adjetivos:

Muchos adjetivos pasan á ser adverbios, pero siempre en terminacion masculina y en número singular. Son adjetivos siempre que espresan alguna cualidad ó estado del nombre, y adverbios siempre que espresan alguna circunstancia ó el modo con que se verifica la accion del verbo (Durán 1881: 83).

Los contenidos de la relación léxica que presenta Durán, esto es, los verbos y los adverbios, distan de la variedad que puede encontrarse en otros autores, como Jaime Costa, Salvador Genís o Buenaventura Abella.

### 2.10.3 Recapitulación

Los *Temas para ejercitarse en la traducción del catalán al castellano* (1881) de Luis Durán y Escayola se articulan en torno a la traducción como medio para aprender el castellano a partir de la lengua conocida por los estudiantes, el catalán. De este modo, se incluyen 53 textos en catalán de distintos géneros textuales que debían ser traducidos al castellano ya fuera oralmente o bien por escrito, ya que esta actividad, según el autor, permitía advertir las diferencias de construcción y las equivalencias entre ambas lenguas. Unas notas explicativas que contienen información lingüística acerca del catalán y del castellano acompañan estos ejercicios, con el objetivo de guiar las traducciones. Con la misma finalidad, al final de la obra se inserta una breve relación léxica con verbos y adverbios catalanes con sus equivalencias en castellano. Finalmente, como admite el propio autor, la presencia del catalán y de información lingüística sobre este idioma en los *Temas* también se encaminaba a su estudio, dado que se trataba de la lengua materna de la mayor parte de los alumnos.



## 2.11 *Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana para uso de las escuelas y colegios de ambos sexos*, Bartolomé Sala (1888)

Las *Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana para uso de las escuelas y colegios de ambos sexos* se publicaron en 1888 en la Imprenta de Mestres y Compañía situada en San Martín de Provensals, localidad donde se encontraba el Colegio Mercantil de su autor, Bartolomé Sala. La obra, redactada mayoritariamente en castellano, consta de 104 páginas y abarca las cuatro partes de la gramática —la analogía, la sintaxis, la prosodia y la ortografía— de forma simplificada y accesible para el alumnado, además de presentar unos ejemplos de análisis lógico y gramatical. La obra también cuenta con un apéndice en el que se incluye un *Vocabulario catalán-castellano*.

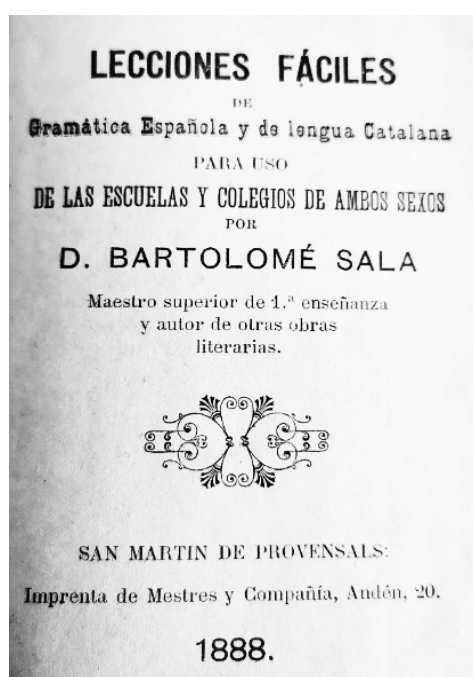


Figura 63. Portada de las *Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana* (1888)

### 2.11.1 El autor

Bartolomé Sala y Segalés nació el 16 de diciembre de 1851 en Santa María de Sans (Barcelona). Su formación inicial se encaminó al ámbito artístico, dado que estudió durante un tiempo en la Escuela de Bellas Artes de la Lonja de Barcelona, pero, como relata Elías de Molins (1895: 540), tuvo que abandonar porque se quedó huérfano y no podía costear su educación. Fue entonces cuando emprendió los estudios de magisterio en la Escuela Normal de Barcelona, comenzando en 1869 y terminando en 1872.

Tras obtener el título de maestro de primera enseñanza superior fundó dos colegios. Del primero, solamente se conoce que estaba situado en Sans (Elías de Molins 1895: 540). Del segundo, se dispone de un mayor número de información: se trata del Colegio Mercantil de San Martín de Provencals, cuyo edificio se encontraba en la plaza Mercat del Clot, en el número 10 y que Sala dirigió desde 1881.<sup>214</sup> Ese mismo año Sala informó al alcalde de la localidad el establecimiento de dicho colegio:

COLEGIO MERCANTIL DE SAN MARTIN.

Tengo el honor de participar á la ilustre Junta local de instruccion publica que he instalado un Colegio para señoritos intitulado Colegio Mercantil de San Martin sito en la plaza Mercado del Clot, n.º 10, piso primero, cuyo director tiene el gusto de ponerlo á la disposicion de tan esclarecida Junta y del magnífico Ayuntamiento de su dignísima presidencia.

Dios que á V. S. m. a.

San Martin de Provencals 23 de Agosto de 1881.

Bartolomé Sala (Archivo Municipal de Sant Martí, caja 11/14).

En este centro privado, además de impartir clases de temática mercantil y comercial, se ofrecían los cursos relativos a la primera y a la segunda enseñanza, tal y como se constata en la portada de su *Gramática Catalana*: «Director de son colegi de primera y segona ensenyansa» (1899). Se reproduce a continuación un anuncio que promociona el colegio en 1886 en el periódico local de San Martín de Provencals, *L'Arch de Sant Martí*:

COLEGI MERCANTIL DE SAN MARTÍ.

PLASSA-MERCAT DEL CLOT, NÚM. 10

Dirigit per D. BARTOMEU SALA.

MESTRE SUPERIOR.

Conferencias ó classes de nit especials pels maquinistas de ferro-carrils que vulguin aprendre'ls problemas fàcils y de gran interés que deuen saber resoldre pera dirigir be una máquina y que publica ab gran éxit l'ingenyer D. Pau Sans Guitart en lo primer cuadern de «El Mecánico». També's donan lliçons de francés, á deu rals; de Teneduria de llibres a dotse rals; de solfa á deu rals; de piano á deu rals; de dibuix lineal, de figura ó paisatge á igual preu y als pobres fills de viuda á vuit rals al mes (*L'Arch de Sant Martí*, 04/03/1886: 206).

En el seno de este colegio se celebraban fiestas literarias y musicales dirigidas a los alumnos de este centro, como se evidencia en estos recortes de prensa contemporáneos a la dirección de Sala: «Diumenge per la tarde tinguerem lo gust d'assistir á la festa literaria que's celebra en lo Colegi Mercantil, dirigit per D. Bartumeu Sala, y en la que solsament prengueren part alumnos del mateix» (*L'Arch de Sant Martí*, 16/07/1885: 463), «En la festa literaria musical que celebrá'l colegi mercantil d'aquesta població dirigit per D. Bartumeu Sala, 'n surtí la concurrencia que omplia'l local verdaderament satisfeta» (*L'Arch de Sant Martí*, 27/02/1887: 204), «En lo Colegi Mercantil

---

<sup>214</sup> En 1894 la dirección del colegio (de 50 alumnos) consta a cargo de José Sentís (Archivo Municipal de Sant Martí, caja 11/2).

de Sant Martí, dirigit per don Bartomeu Sala, tindrà lloch avuy, á las quatre de la tarde, una solemnitat literaria-musical en la que varios alumnos recitaran poesías y diálechs de distingits autors catalanistes» (*L'Arch de Sant Martí*, 24/02/1889: 1043) y:

Avans d'ahir á las tres de la tarde, tingué lloch la distribución de premis als alumnos del Col·legi Mercantil d'aquesta població, quina direcció está á càrrech del intel·ligent professor D. Bartumeu Sala. L'acte fou presenciat per numerosa concurrència. Se llegiren diferents poesías catalanas de reputats autors. Alguns alumnos tocaren al piano escullidas pessas que foren molt aplaudidas. Coroná la festa lo indicat director, ab un eloqüent discurs escrit en catalá, quin tema es l'intrussisme en la intrucció primaria (*L'Arch de Sant Martí*, 08/01/1888: 22).

En 1892, Sala estableció la escuela del Centro Católico de Sans, situado en la calle San José núm. 33, y ejerció las labores de dirección. En 1902, solicitó su legalización al rector de la Universidad de Barcelona, como se lee en la siguiente solicitud:

Exmo. Señor

D. Bartolomé Sala Segalés Director del Colegio del "Centro Católico" de Sans, establecido desde 1892, situado en la calle de S. José, nº 33, á V. E. con el mayor respeto expone:

Que desea continúe abierto dicho establecimiento para la 1.<sup>a</sup> enseñanza, y debiendo justificar que reúne las condiciones que se exigen por el R. O. de 1º de Julio último conforme se previene en el art. 27 del mismo y demás disposiciones concordadas, acompaña los siguientes documentos:

1.º Dos copias de la instancia.

2.º Tres ejemplares del Reglamento del Colegio.

3.º Tres ejemplares del Reglamento de la Sociedad.

4.º Plano por triplicado del local donde se dá la enseñanza con nota explicativa del mismo, y recibo de la instancia suplicando la inspección del Colegio para acreditar que cumple con las ordenanzas municipales.

5.º Cuadro por triplicado de las asignaturas que han de explicarse.

6.º Catálogo por triplicado del material científico.

7.º Documentos de filiación del recurrente con dos copias simples, á saber, certificado de nacimiento, id. De buena conducta y residencia por la autoridad municipal del lugar donde ha residido los tres últimos años y de sus títulos.

8.º Certificación del Delegado de Medicina.

Por tanto á V. E. atentamente suplica se digne admitir á registro esta instancia, devolviendo un ejemplar con la correspondiente nota de presentación, y disponer se trasmita á fin de que dentro el término legal quede autorizado para abrir matrícula en dicho establecimiento.

Gracia que espera de vuestra merced; á quien Dios guarde muchos años.

Barcelona 29 de Septiembre de 1902.

El Director

Bartolomé Sala.<sup>215</sup>

Este colegio todavía se encontraba abierto en Sans el curso siguiente, en 1903, como consta en el *Anuario estadístico de la Ciudad de Barcelona* (1905) correspondiente a ese año. Al mismo tiempo, se tiene constancia que en octubre 1894 dirigía una escuela de adultos privada en San Martí de

---

<sup>215</sup> Esta solicitud se ha consultado en el Archivo de la Universidad de Barcelona (ES-CAT-UB-02-4759:04).

Provencals, situada entre las calles de Provenza y Bogatell —tras la anexión a Barcelona, las calles pasaron a llamarse Valencia y Rogent—, a la que asistían aproximadamente 35 alumnos.

Estos no fueron los únicos establecimientos educativos que fundó Sala. En Torroella de Montgrí (Gerona) se encargó del colegio de esta localidad, aunque se desconoce cuándo se trasladó allí. Únicamente se dispone de algunos datos, a través de la prensa, relativos a la fecha en la que quería vender el colegio para retirarse del ámbito de la enseñanza: «A Torroella de Montgrí s ven l'acreditat Colegi Torrollense per retirarse de la ensenyansa son Director-propietari D. Bartomeu Sala» (*Emporium*, 18/02/1906: 178). Si bien Sala mostró la determinación de dejar la docencia, se documenta su propósito entre 1921 y 1922 de impartir clases<sup>216</sup> en Calella de Palafrugell (Gerona), a la edad de 70-71 años:

Es llegeix una instancia de D. Bartomeu Sala sol·licitant el càrrec de mestre del poble de Calella, quedant acordat concedir-li el local que a aquest objecte poseeix l'ajuntament i senyalant-se-li una subvenció de 500 ptes. anyals per durant el temps que desempeñi son càrrec, mitjansant la condició de no exigir cap classe de pagament als alumnes pobres que assisteixin a classe (*Baix Empordà*, 30/10/1921: 2).

Es llegeix una instancia del mestre de Calella, D. Bartomeu Sala, sol·licitant l'autorització de l'Ajuntament per a instal·lar-se en les habitacions de l'edifici-escoles del nomenat barri que no s'utilitzen com a aules. Aquesta petició està basada en la conveniència d'habitar el professor en un lloc proper a les escoles, cosa que resolt les dificultats d'un trasllat diari, penós en èpoques de mal temps, permetent-li una major assiduitat en el desempeñy de son càrrec. A més a més, fa veure la necessitat d'ésser habilitat constantment l'edifici-escoles, ja que de aquesta manera es pot privar que les criatures causin desperfectes en el mateix, cosa que fan ara aprofitant les hores que no hi ha ningú (*Baix Empordà*, 02/07/1922: 2).

Paralelamente a su labor docente, redactó obras destinadas a la enseñanza, de los ámbitos de la religión, de las matemáticas, de la lectura y de la gramática. En 1886, publicó un *Compendio de historia sagrada y moral* aprobado por las autoridades eclesiásticas y destinado tanto a la enseñanza de niños como de niñas. El 25 de septiembre de 1889, por efectos de una Real Orden, se aprobó como obra de texto oficial. En 1887, publicó la primera de las dos obras que destinó a la didáctica de las matemáticas, *La llave de dividir*, premiada en la Exposición Universal de 1888. Análogamente, poco después publicó el homólogo *La llave de multiplicar* (1892).

---

<sup>216</sup> En 1916, se encargó de unos exámenes en un colegio de Torroella de Montgrí: «Els exàmens del Col·legi del Sagrat Cor, resultaren un èxito pel fervorós catòlic i distinguit professor senyor Bartomeu Sala. Els coneixements dels alumnes, es mostraren intensos i variants i molt simpàtics en la recitació de versos els nens, que foren bastants i alguns de molt poca edat. El senyor Sala exposà en un lluminós i vibrant discurs la necessitat de la Rel·ligió en l'educació i'ls desenganys que cada dia reben els pares d'aquest ateisme pràctic que va introduint-se en l'instrucció de la joventut» (*El Norte*, 22/06/1916: 1).

Su dedicación a la enseñanza de la lectura se concretó en dos materiales: en primer lugar, en unos *Carteles de lectura* (1888, 2.<sup>a</sup> ed.), aprobados por una Real Orden de 13 de mayo de 1891 y, en segundo lugar, por *El Nabarro moderno*, publicado por primera vez en 1879 y aprobado para su uso oficial el 4 de abril de 1887 por medio de una Real Orden. Sin duda, es la obra de Sala más «apreciada» por el público (González Agàpito y Marquès 1997: 562), ya que en 1927 contaba con 32 ediciones. Los anuncios publicados en la prensa que promocionan esta obra destacaban su sencillez, la gradación de los contenidos, la buena relación calidad-precio —señalan que es de las más económicas que se encuentran en el mercado— y que se trataba del único manual de lectura que incorporaba la traducción de 40 refranes castellanos al catalán (*La Veu de Montserrat*, 01/03/1879: 35; *L'Arch de Sant Martí*, 24/12/1886: 1242).

En 1888 publicó unas *Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana para uso de las escuelas y colegios de ambos sexos* y, un año más tarde, en 1889, una *Gramática Catalana*, que comparte numerosas similitudes con la versión castellana del año anterior (*vid.* § 2.11.2.2). Esta última obra destaca en la gramaticografía catalana por tratarse de la primera gramática catalana escolar<sup>217</sup> publicada desde 1714 (Verrié 1981: 72).

Sala también formó parte de la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción, tal y como el propio autor menciona en la portada de su *Gramática Catalana*, institución en la que desempeñó el cargo de vicesecretario en el año en 1892.

Finalmente, este profesor se presentó a distintos certámenes de premios, entre los que Elías de Molins (1895: 541) destaca su trabajo titulado *Ventajas que reporta la instrucción á la clase obrera* premiado en el concurso organizado en 1883 por la Alianza del Pueblo Nuevo y su memoria sobre los beneficios de formar a la clase obrera, que recibió un accésit en el certamen Ateneo de Sans de ese mismo año. En 1884 recibió otro accésit, otorgado de nuevo por la Alianza del Pueblo Nuevo, por su obra *Aventatjes de la instrucción en los pobres*.

En definitiva, Bartolomé Sala fue un maestro catalán conocido especialmente por dos obras: *El Nabarro moderno*, manual de lectura que fue objeto de numerosas reediciones, y su *Gramática catalana*, la primera en esta lengua destinada al uso escolar tras casi dos siglos de esterilidad en este campo. Sin embargo, todavía quedan aspectos de su vida —como el funcionamiento de su colegio Mercantil situado en San Martín de Prunvencals o el periodo que pasó en la escuela de Torroella de Montgrí— y de su obra —especialmente la gramatical— por esclarecer. El análisis

---

<sup>217</sup> En rigor, en 1873 Llorens Pahissa y Ribas ya había publicado un *Compendi de gramática catalana acomodada al llenguatge del dia*, aunque esta obra se destinaba a los maestros.

que se ofrecerá a continuación parte de los interrogantes que se plantean acerca sus *Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana* de 1888, obra no estudiada hasta el momento —aunque sí recogida en Marcet y Solà (1998b: 1505)—, y su relación con la edición catalana publicada un año más tarde.

## 2.11.2 La obra

Se analizarán seguidamente la estructura y los contenidos (§ 2.11.2.1), la edición catalana de 1889 (§ 2.11.2.2) y la recepción (§ 2.11.2.3) de las *Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana* de Bartolomé Sala.

El ejemplar consultado para el análisis se encuentra en el depósito de reserva de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General de la Universitat Autònoma de Barcelona, bajo la signatura Res XIX/1343.

### 2.11.2.1 Estructura y contenidos

Las *Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana para uso de las escuelas y colegios de ambos sexos* abordan de modo simplificado y en forma de preguntas y respuestas las cuatro divisiones de la gramática en el siguiente orden: la analogía —parte a la que el autor dedica mayor extensión y detalle—, la sintaxis, la prosodia y la ortografía. Hay que mencionar que también se presentan ejemplos de cómo debía llevarse a cabo el análisis lógico y gramatical tanto de palabras como de oraciones y se incluye un apéndice que recoge la traducción de voces catalanas al castellano. Este suplemento es la única sección de la obra en la que aparece la lengua catalana, el resto se encuentra íntegramente redactado en castellano. La obra se divide en cuatro secciones: la primera parte se ocupa de la analogía, la segunda de la sintaxis, de la prosodia y de la ortografía, la tercera del análisis lógico y gramatical y la cuarta está formada por el apéndice, donde se encuentra el *Vocabulario catalán-castellano*.

El primer apartado de las *Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana* está formado por 19 lecciones dedicadas a la analogía (págs. 5-52), en las que se definen, se clasifican y se declinan las

partes de la oración en castellano. Estos contenidos se presentan en un estilo erotemático,<sup>218</sup> es decir, mediante preguntas y respuestas, disposición que facilitaba la memorización. Se presenta a continuación un cuadro que recoge los contenidos de cada lección junto con la cantidad de preguntas formuladas:

LECCIÓN	EPIGRAFE	PREGUNTAS
Lección 1. <sup>a</sup>	Preliminares	1-10
Lección 2. <sup>a</sup>	Analogía	11-23
Lección 3. <sup>a</sup>	Del artículo	24-33
Lección 4. <sup>a</sup>	Del adjetivo	34-48
Lección 5. <sup>a</sup>	Del nombre	49-75
Lección 6. <sup>a</sup>	Del pronombre	76-84
Lección 7. <sup>a</sup>	Del verbo	85-107
Lección 8. <sup>a</sup>	Conjugación de los verbos regulares	
Lección 9. <sup>a</sup>	Conjugación del verbo temer	
Lección 10. <sup>a</sup>	Conjugación del verbo partir	
Lección 11. <sup>a</sup>	Conjugación del verbo ser	
Lección 12. <sup>a</sup>	Conjugación del verbo haber	
Lección 13. <sup>a</sup>	De los verbos irregulares. Reglas que facilitan su conjugación	108-116
Lección 14. <sup>a</sup>	Irregularidad propia	117-118
Lección 15. <sup>a</sup>	Irregularidades comunes y propias de los verbos de la 2. <sup>a</sup> conjugación	119-121
Lección 16. <sup>a</sup>	Verbos irregulares terminados en <i>ir</i>	122
Lección 17. <sup>a</sup>	Irregularidades propias de los verbos acabados en <i>ir</i>	123-124
Lección 18. <sup>a</sup>	Del participio, del adverbio	125-141
Lección 19. <sup>a</sup>	De la preposicion, de la conjuncion, de la interjeccion, de las figuras de diction	142-155
Sintaxis.		
Lección 1. <sup>a</sup>	De la sintaxis	1-4
Lección 2. <sup>a</sup>	De la concordancia	5-11
Lección 3. <sup>a</sup>	Del régimen, de la construccion	12-23
Lección 4. <sup>a</sup>	De la sintaxis figurada	24-30
Prosodia.		
Lección 1. <sup>a</sup>	De las letras	1-14
Lección 2. <sup>a</sup>	De las sílabas y palabras	15-28
Ortografía.		
Lección 3. <sup>a</sup>	Del uso de las letras	29-40
Lección 4. <sup>a</sup>	De los signos de puntuacion	41-53
Lección 5. <sup>a</sup>	Análisis lógico	40-63
Lección 7. <sup>a</sup>	Práctica ( <i>si</i> ) del análisis lógico (4 frases analizadas)	
Lección 7. <sup>a</sup>	Análisis gramatical razonado (1 frase analizada)	
No consta	Análisis de palabras	

Tabla 48. Contenidos gramaticales tratados en cada lección de la obra de Sala (1888)

<sup>218</sup> Vid. nota 78.

En la primera de las lecciones se expone la definición de nociones fundamentales como *gramática* —siguiendo la formulación tradicional, heredera de Diomedes, que más tarde adoptó la *GRAE* (Calero Vaquera 1986: 30)—, *idioma*, *oración*, *palabra* e *idea*:

- P. ¿Qué es gramática española?—R. El arte de hablar y escribir correctamente el idioma español.  
P. ¿Qué es idioma?—R. El conjunto de palabras y modos de hablar que usa un pueblo.  
P. ¿Qué idioma se usa en España?—R. El idioma oficial de España es el español, como el de Francia el francés, el de Inglaterra el inglés y el de Alemania el alemán.  
P. ¿Qué es oración?—R. Un pensamiento expresado por una ó más palabras.  
P. ¿Qué es palabra?—R. La manifestación de una idea.  
P. ¿Qué es idea?—R. El concepto de una cosa (Sala 1888: 5-6).

En esta lección también se aclara la distribución de las partes de la gramática: «P. ¿En cuántas partes se divide la gramática? – R. En cuatro: analogía, sintaxis, prosodia y ortografía, habiendo además el análisis lógico» (Sala 1888: 5). Se concluye de esta división que Sala no concebía la gramática únicamente en cuatro partes, sino que añadía a esta categorización el análisis lógico, actuación poco habitual en la historia de la gramática española. De hecho, Calero Vaquera (1986: 42) advierte que solamente un gramático, José Giró y Roma, había recogido la misma clasificación en su *Compendio de gramática castellana* (1853).

A continuación, se dedica la segunda lección a la analogía —«la parte de la gramática que trata del valor gramatical de las partes de la oración con todos sus accidentes y propiedades» (Sala 1888: 6)—, que divide las partes de la oración en diez: artículo, adjetivo, nombre, pronombre, verbo, participio, adverbio, preposición, conjunción é interjección. Esta distribución distinguidora entre el nombre sustantivo y el adjetivo se introduce a la edición de la *GRAE* de 1870 y es el modelo que toma Sala. La influencia de la gramática académica también se hace patente en el discernimiento entre partes *invariables*, *declinables* y *conjugables*: «Estas cuatro últimas [adverbio, preposición, conjunción é interjección] son invariables, el verbo conjugable y las demás declinables [artículo, adjetivo, nombre, pronombre, participio]» (Sala 1888: 6). Las siguientes lecciones están dedicadas a cada una de las partes de la oración por separado.

El artículo, tratado en la lección 3, se define como «una palabra corta que modifica la extensión del nombre indicando su género y número, como *el*, *los*, *la*, *las*, *lo*» (Sala 1888: 7), recurriendo así a un criterio sintáctico y a su valor determinativo para su caracterización. Además de incidir en el concepto de *extensión* —«la mayor latitud que comprende; por ejemplo, *dinero*, tiene mayor extensión que *el dinero*» (Sala 1888: 8)—, clave en la definición que presenta, divide el artículo en *determinante* o *especificativo* (*el*, *la*, *los*, *las*, *lo*) y en *indeterminado* (*un*, *una*, *unos*, *unas*), partición que contaba con una mayor aceptación en el momento y que había sido introducida en la tradición gramatical española por Benito de San Pedro en el *Arte del romance castellano* de 1769 (Calero



Vaquera 1986: 81). Sala también alude a la variación de *la* por *el* ante una *a* tónica y se centra en las contracciones *al* y *del*. Del mismo modo, señala que el artículo se puede declinar en cinco casos (nominativo, genitivo, dativo, acusativo y ablativo) y que *un, una, unos, unas* también pueden ser adjetivos:

31. P. ¿Las palabras *un, una, unos, unas* son siempre artículos? – R. No, señor: las más de las veces son adjetivos porque denotan cualidades.

32. P. ¿Sabe V. un ejemplo? – R. Sí, señor; ¡*Un Balmes morir tan joven!* Este *Un* no puede ser artículo, sino adjetivo; porque indica las altas cualidades que reunía este gran filósofo catalán (Sala 1888: 8).

La cuarta lección se ocupa del adjetivo, «una parte declinable de la oración que acompaña al nombre para espresar alguna de sus cualidades ó circunstancias» (Sala 1888: 9). Esta definición combina un criterio formal (*declinable*), sintáctico (*acompaña al nombre*) y semántico (*para espresar alguna de sus cualidades ó circunstancias*). Se clasifica siguiendo el patrón más generalizado (Calero Vaquera 1986: 75): *calificativo* y *determinativo*. A su vez, se subdividen los adjetivos determinativos en *demostrativos, posesivos* y *numerales* (y a estos últimos en *cardinales, ordinales* y *partitivos*). Tras ello, se contemplan los adjetivos *gentilicios* y se tratan cuestiones formales, como los adjetivos que pierden la última sílaba al anteponerse al nombre o antes de *grande* y *santo*. Finalmente, se alude a los grados del adjetivo (*positivo, comparativo* y *superlativo*) y a los cinco casos en los que se puede declinar (*nominativo, dativo, acusativo, vocativo* y *ablativo*).

En la quinta lección se estudia el nombre como sinónimo de sustantivo y como clase independiente del adjetivo. Se define como «una parte declinable de la oración que sirve para expresar las personas ó cosas, como Pablo, pan» (Sala 1888: 11) y se distingue entre el nombre *común, propio, simple, compuesto, primitivo, derivado, verbal, colectivo, corpóreo* e *incorpóreo*. No se dejan de lado cuestiones formales como la formación del plural, los nombres que son masculinos o femeninos por su significación o las palabras que carecen de singular o de plural. De nuevo, se hace referencia a que puede ser declinado por los seis casos (*nominativo, vocativo, acusativo, genitivo, dativo* y *ablativo*).

Para el pronombre, objeto de estudio de la sexta unidad, se caracteriza formal y sintácticamente como «una parte declinable de la oración que se pone en vez del nombre para no repetirlo» (Sala 1888: 14) según la corriente gramatical mayoritaria (Calero Vaquera 1986: 90). De acuerdo con la división establecida en *GRAE* 1854, Sala distingue entre pronombres personales (*yo, tú, él*), relativos (*quien, cual, que, cuyo*), demostrativos (*este, ese, aquel*) e indefinidos (*uno, alguno, ninguno, fulano, zutano*). Una vez más, ofrece un ejemplo de cómo se declina un pronombre, en este caso, *yo*, en los seis casos.

El verbo se extiende a través de diez lecciones, de la 7 a la 17, aunque solamente se tratan cuestiones teóricas concernientes a su definición y su clasificación en la primera de ellas. En el resto de las unidades se repara en la conjugación regular e irregular de cada tiempo y modo verbal. El verbo es definido por Sala bajo un criterio semántico —generalizado en la segunda mitad del siglo XIX (Calero Vaquera 1986: 103)— como «una parte conjugable de la oración que sirve para expresar la esencia, existencia, acción y pasión de los seres, como ser, haber, partir, temer y amar» (Sala 1888: 15) y se clasifica en sustantivo y atributivo (y este en *activo*, *neutro*, *reflexivo*, *recíproco*, *impersonal*, *defectivo*, *regular* e *irregular*). Se da cuenta de lo que son las *terminaciones*, las *letras radicales*, la *conjugación*, el *modo* y el *tiempo*, nociones fundamentales para comprender las siguientes unidades en las que se expone la conjugación:

97. P. ¿Qué son terminaciones? – R. Se llaman terminaciones de los verbos todas las letras que siguen á las radicales.
98. P. ¿Qué son letras radicales? – R. Son aquellas que van antes de las terminaciones (*sic*) *ar*, *er*, *ir*. Así las radicales del verbo *amar* son *am*; las del verbo *temer*, *tem*; y las del verbo *salir*, *sal*.
99. P. ¿Qué es conjugación? – R. Es presentar el verbo en sus modos, tiempos, números y personas.
100. P. ¿Cuántas son las conjugaciones de los verbos? – R. Son tres: la primera es la de todos los verbos terminados en *ar*; la segunda la de todos los verbos terminados en *er* y la tercera la de todos los verbos terminados en *ir*.
101. P. ¿Qué es modo y cuántos son? – R. Modo es la manera general de presentar la significación del verbo, y son cuatro: Modo indicativo, modo subjuntivo, modo imperativo y modo infinitivo.
102. P. ¿Cómo expresan la acción del verbo? – R. El modo indicativo expresa la acción del verbo de un modo absoluto, como *pintaré*; el modo subjuntivo la expresa de una manera relativa y condicional, como, *pintaría* si tuviera color; el modo imperativo expresa de un modo enérgico, como *salid*; y el modo infinitivo expresa sin limitarse á los tiempos, números ni personas, como el *pintar* es como el *querer*.
103. P. ¿Qué es tiempo? – R. Es el accidente que denota cuando se verifica la acción del verbo.
104. P. ¿Cuántos son? – R. Los tiempos son tres: *presente*, *pretérito* y *futuro*; pero como los dos últimos admiten divisiones resultan seis, presente, pretérito imperfecto, pretérito perfecto, pretérito pluscuamperfecto, futuro imperfecto y futuro perfecto.
105. P. ¿Cómo se dividen los tiempos? – R. En simples y compuestos. Son simples los que constan de una sola palabra como *leeré* y compuestos los que llevan un verbo auxiliar, como *hemos pintado*, *habrémos leído*.
106. P. ¿Qué es número? – R. El accidente que denota si la acción del verbo es verificada por uno ó más seres y son dos: *singular* y *plural*.
107. P. ¿Qué es persona? – R. El accidente que denota si lo que significa el verbo se atribuye á la que habla, á la que escucha ó á la de quien se habla (Sala 1888: 17-18).

En las siguientes lecciones se conjugan en todos los modos y los tiempos los verbos regulares *amar* (lección 8), *temer* (lección 9) y *partir* (lección 10) y de los verbos auxiliares *ser* (lección 11) y *haber* (lección 12). A partir de la lección 13 el foco se sitúa en los verbos irregulares. Antes de presentar su conjugación, se proporcionan un par de reglas que pretenden ayudar a sistematizar las variaciones:

110. P. ¿Cuántas son las irregularidades comunes de los verbos terminados en *ar*? – R. Son dos: la primera tiene lugar en aquellos verbos que cambian la *o* de sus radicales en *ue* en todas las personas

de los presentes, menos en la primera y segunda del plural como *acordar*. La segunda tiene lugar en aquellos verbos que admiten una *i* antes de la *e* de sus radicales, en todas las personas de los presentes, menos en la primera y segunda del plural, como *acertar* [...]

116. P. ¿Diga V., pues, las principales reglas que facilitan la conjugación de los verbos irregulares? – R. 1.<sup>a</sup> Siempre que sea irregular el presente de indicativo en las tres personas del singular y última del plural, lo será también el presente de subjuntivo en las mismas personas y el imperativo en las que toma de éstos como yo acierto, él acierte, acierta tú. 2.<sup>a</sup> Cuando un verbo es irregular en el pretérito perfecto simple, también lo será en el pretérito imperfecto en *ra* y en *se* y en el futuro imperfecto de subjuntivo, como *dí, diera, diese y diere*. 3.<sup>a</sup> Cuando un verbo es irregular en el futuro de imperfecto de indicativo lo será también en la segunda terminación del pretérito imperfecto de subjuntivo, como de *tendré, tendría, de pondré, pondría* (Sala 1888: 33-35).

La lección 14 abarca las irregularidades de la primera conjugación, la lección 15, las de la segunda conjugación y las lecciones 16 y 17, las de la tercera conjugación. En la lección 18 se presenta la siguiente clase de palabra, el participio: «una parte variable de la oración que participa de la significación del verbo y del adjetivo, como *amado, temido, partido*» (Sala 1888: 47), definida desde una vertiente semántica. Se discierne entre los *participios activos* («denotan acción» (Sala 1888: 47) y terminan en *-ante* y *-ente*) y los *participios pasivos* («denotan pasión» (Sala 1888: 47) y acaban en *-ado* e *-ido*) y se exponen los participios irregulares en *to, so* y *cho*. El adverbio se enseña en la misma lección que el participio. Para Sala, todo adverbio es «una parte invariable de la oración que sirve para modificar la significación del verbo, del adjetivo y hasta del mismo adverbio, como escribe *bien, bien hecho, bien poco*» (Sala 1888: 48). De estas palabras se colige una orientación formal y sintáctico colocacional de esta clase de palabra (Calero Vaquera 1986: 140). Se proporciona una división de los adverbios de lugar, de tiempo, de modo, de cantidad, de orden, de comparación, de afirmación, de negación y de duda, indicando lo que expresan y algunos ejemplos representativos de cada categoría. La lección 19 se ocupa de las clases de palabras restantes: la preposición, la conjunción y la interjección, además de referirse a las figuras de dicción. Sobre la preposición, se define formal y semánticamente como

Una parte invariable de la oración que sirve para denotar la relación y dependencia que tienen las palabras entre sí; por ejemplo, Madrid y voy no tienen ninguna relación, pero si decimos voy a Madrid, relacionamos estas dos palabras por medio de una preposición, la que por sí sola nada significa (Sala 1888: 49).

A continuación, se listan las preposiciones más usuales en español, coincidiendo con la lista de preposiciones propias de esta lengua recogidas en la *GRAE*: *á, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, en, entre, hácia, hasta, para, por, según, sin, so, sobre, tras*. También se alude a las preposiciones que proceden del latín, «que sólo sirven para formar parte de las dicciones, como *inter, y sub* en las palabras *internacional, subsecretario*» (Sala 1888: 50).

En lo que respecta a las conjunciones, «una parte invariable de la oración que sirve para unir las palabras, los miembros y las oraciones entre sí» (Sala 1888: 50), se clasifican en *copulativas*, *disyuntivas*, *adversativas*, *condicionales*, *causales*, *continuativas*, *comparativas*, *inales* e *ilativas*, tomadas del modelo académico estatuido en 1854 (Calero Vaquera 1986: 166). Se repara en su significado y se muestran algunos ejemplos de cada tipo. Para la interjección únicamente se precisa su definición, en la que se suministra una corta lista de ejemplos: «una ó más palabras que sirven para expresar los afectos del ánimo, como *ah!*, *oh!*, *ay!*, *ola!*, *Dios mio!*, *caramba!*, *cáspita!*» (Sala 1888: 51). Para finalizar esta lección, se introducen las figuras de dicción, esto es, «ciertas licencias que se usan solamente en algunas palabras» (Sala 1888: 51) y entre las que se incluye la *metátesis*, la *contracción*, la *aféresis*, la *síncopa*, la *apócope*, la *prótesis*, la *epéntesis* y la *paragoge*.

La segunda parte de las *Lecciones de Gramática* de Sala está dedicada a la sintaxis, a la prosodia y a la ortografía. En la primera lección se define la sintaxis como «la parte de la Gramática que trata del orden, dependencia y colocación de las palabras en la oración» (Sala 1888: 53), indicando así en la propia definición las partes que abarcaba. Como indica Calero Vaquera (1986: 189), esta división fue la que tuvo una mayor recepción en el contexto gramatical español. Estos conceptos se presentan de forma separada en dos lecciones.

En la misma unidad primera se hace alusión a la concordancia —«la completa conformidad de accidentes entre las partes variables de la oración» (Sala 1888: 53)—, que se establece entre el adjetivo y el nombre, el verbo y el sujeto y del relativo con el antecedente, la más frecuente en la tradición gramatical occidental (Calero Vaquera 1986: 202). En la segunda lección se presenta, por una parte, el régimen —«la parte de la sintaxis regular que trata de la dependencia que hay entre algunas palabras» (Sala 1888: 54)—, indicando las palabras que pueden regir los nombres, los pronombres, los adjetivos, los verbos, los participios, las preposiciones y las conjunciones. Hay que señalar que existía una disparidad de opiniones sobre las palabras regentes, y, según la información recogida por Calero Vaquera (1986: 208-208), la lista de Sala es original. Por otra parte, se hace referencia a la construcción —«la parte de la sintaxis regular que trata de la colocación de las palabras para la formación de las proposiciones ú oraciones» (Sala 1888: 54)—, que podía ser directa o inversa. En la lección cuarta se señala lo que es la sintaxis figurada — «la que admite ciertas licencias conocidas bajo el nombre de figuras de construcción» (Sala 1888: 55)— y se define el *hipérbaton*, la *elipsis*, el *pleonismo*, la *silepsis* y la *traslación*.

El espacio que ocupa la prosodia es mínimo. Solamente se define como «la parte de la Gramática que trata de la verdadera pronunciación de las letras, sílabas y palabras» (Sala 1888: 57). En lo que se refiere a las letras, se presenta el abecedario castellano, compuesto por 28 letras, que se

clasifican según su estructura (*sencillas, dobles y compuestas*), su tamaño (*mayúsculas y minúsculas*) y su pronunciación (*labiales, labio-dentales, linguo-dentales, linguo-paladales y guturales*). Por lo que compete a las sílabas, tras definir las como «una sola emisión de voz» (1888: 58), se distinguen según dónde se sitúan las vocales (*directas, inversas y mixtas sencillas, y directas, inversas y mixtas dobles*), según el número de sílabas (*monosílabas, bisílabas y polisílabas*) y según dónde se sitúa el acento (*agudas, llanas, esdrújulas y esdrújulísimas*). En el caso de esta última clasificación, Sala se aleja de la tradición académica, en la se distingue entre *esdrújulas* y *sobre-esdrújulas* (GRAE 1870) o *sobresdrújulas* (GRAE 1880). En cambio, hay otras obras escolares en las que sí se documenta esta distinción, como en el *Manual de gramática castellana para uso de las escuelas de instrucción primaria* (1842) de Juan Illas y Vidal y en los *Rudimentos de la gramática española* de Manuel Mercader (1856).

Por último, para la ortografía, «la parte de la gramática que nos enseña á usar bien las letras y demás signos cuando se escribe» (Sala 1888: 60) se ofrecen reglas sobre cuándo usar *b, v, c, x, g, j, r, rr, p, d, t, m, n, y* e *i*, así como los usos de la coma, del punto y coma, del punto y final, de los dos puntos, de los puntos suspensivos, del punto interrogante, del punto admirativo, del paréntesis, de la diéresis, de las comillas y del guion.

Para completar el estudio teórico de nociones gramaticales, Sala se ocupa del análisis lógico, concebido por el autor como «una parte interesante de la gramática que trata del estudio de la frase, de las oraciones y de sus miembros» (Sala 1888: 64). Tras presentar esta definición, se exponen las distintas partes que podían contener las oraciones —*oración principal absoluta y relativa, oración incidental, oración subordinada, oración sustantiva, oración atributiva*— así como los miembros que se podían encontrar en ellas —*sujeto, verbo, atributo, complemento directo, indirecto, circunstancial y de fin y miembro incomplejo determinativo y explicativo*—.

Tras este aparato teórico breve, Sala ejemplifica en las dos últimas lecciones cómo se debía desarrollar el análisis lógico y gramatical de oraciones españolas. Si bien las presenta por separado, había pedagogos que abogaban por que se trataran ambos tipos de análisis de forma conjunta, como defiende Mariano Carderera (1865) en sus *Principios de educación y métodos de enseñanza*:

Pero no deben distinguirse dos clases de análisis porque en realidad no es mas que uno con dos grados, ó dos operaciones que se complementan entre sí. Por la primera operación se descompone el pensamiento para encontrar las preposiciones que lo enuncian, y en cada una de ellas las partes que lo constituyen. Por la segunda, se desciende á los objetos de estas partes, para determinar su naturaleza. Sin las dos operaciones el análisis no es completo, y por consiguiente no debe hacerse solo ni el gramatical, ni el lógico, ó mas bien de la proposición (1865: 271, *apud* García Folgado 2012: 260).

Esta tipología de ejercicios, de procedencia francesa, se concebía como un paso intermedio entre la comprensión de los conceptos gramaticales y la composición de textos. Según García Folgado (2012: 261), eran entendidas como «un aspecto práctico del aprendizaje lingüístico; un ejercicio —en el pleno sentido de la palabra— mediante el cual el alumno ha de profundizar en el mecanismo de la lengua para perfeccionar tanto sus producciones orales y escritas, como su mismo pensamiento». Se consolidaron como parte del currículo de la segunda enseñanza forma definitiva a partir de la ley Moyano de 1857, que comprendía en el artículo 15 «Ejercicios de análisis, traducción y composición latina y castellana» (cfr. Chervel 1977: 141-159; Calero Vaquera 2008; Montoro y García Folgado 2009; Sinner 2009; Calero Vaquera y Zamorano 2010; García Folgado 2012).

En las prácticas de análisis lógico proporcionadas por Sala se incluyen cinco oraciones (*El maestro ama á sus discípulos, los buenos discípulos aman á su maestro, los discípulos que no aman á su maestro son ingratos y la docilidad del niño acrecienta el amor del maestro, Voy á contaros la divina historia de una mujer, á quien el alma mía adora, y de quien son nombre y memoria objetos para mí de idolatría*), en las que los alumnos debían analizar la tipología de las proposiciones que conformaban la frase, es decir, era necesario que descifrarán las relaciones funcionales existentes a nivel oracional. Uno de los análisis lógicos que proporciona Sala es el siguiente:

#### LOS DISCÍPULOS QUE NO AMAN Á SU MAESTRO SON INGRATOS.

66 El sujeto de esta oración principal absoluta es *Los discípulos que no aman á su maestro*, simple, porque consta de una sola parte y complejo porque lleva una oración incidental, parte de miembro y determinativa, cuyo sujeto es el *que*; *no aman* es el verbo, complejo, porque lleva el modificativo *no*, y *á su Maestro* es el complemento directo, simple y complejo de la oración incidental determinativa y atributiva; *son* es el verbo de la principal sustantiva y el atributo es *ingratos*, simple é incomplejo (Sala 1888: 68).

En lo que concierne al segundo tipo de análisis incluido, el gramatical, se especifica en el epígrafe de la lección que debía ser *razonado*. A partir de una oración tomada de la primera parte de *El Criticón* de Baltasar Gracián (1651) —*Es el sol la criatura que más ostentosamente retrata la magestuosa grandeza del Criador*— se proporciona un análisis de su sintaxis («Análisis de oraciones») y de su analogía, su prosodia y su ortografía («Análisis de palabras»), modelo que debían seguir los alumnos, como se muestra en los siguientes extractos:

En esta frase hay una primera parte de verbo sustantivo, cuyo sujeto ó nominativo es *el sol*, que rige al verbo *es* sin interposición de palabra alguna y concierta dicho verbo con el nominativo *sol* en género y número; *la criatura que más ostentosamente retrata la magestuosa grandeza del Criador* es el atributo, el cual concierta con el verbo en número y persona y lleva una primera de verbo activo que también puede llamarse de relativo, cuyo antecedente es *la criatura* y el relativo *que* es el nominativo que rige al verbo *retrata* en número y persona con interposición del complemento circunstancial de modo

*más ostentosamente*; la *majestuosa grandeza del Criador* es el acusativo regido por el verbo *retrata* sin mediar preposición alguna. Respecto á la construcción de la frase, dirémos que es inversa porque empieza la oración por el verbo en lugar de empezar por el nominativo *el sol*, y los adverbios *más ostentosamente* van antepuestos al verbo *retrato*. Respecto á la sintaxis figurada, se comete *la hipérbaton* (Sala 1888: 69-70).

<i>Es</i> .....	verbo sustantivo, está en la tercera persona del singular del presente de indicativo del verbo irregular <i>ser</i> , de la segunda conjugación; concierta con <i>sol</i> en género y número; está escrita con letra mayúscula por estar en principio de escrito; es palabra monosílaba porque consta de una sílaba y es inversa simple porque consta de una vocal antes de una consonante.
<i>el</i> .....	artículo determinante ó especificativo, correspondiente al género masculino y número singular; es palabra también monosílaba porque consta de una sílaba y es inversa simple ó sencilla porque consta de una vocal antes de una consonante; concierta con <i>sol</i> en género y número.
<i>sol</i> .....	nombre apelativo ó común, simple, primitivo, material, género masculino número singular, rige el verbo <i>Es</i> ; es palabra monosílaba como las anteriores y mixta simple porque consta de una vocal en medio de dos consonantes.

(Sala 1888: 70-71).

La obra concluye con un apéndice que contiene un *Vocabulario* (págs. 73-104) que presenta voces catalanas y sus equivalencias en castellano, dividido en ocho apartados, que se corresponden algunas de las partes de la oración —nombres, adjetivos, verbos, adverbios, preposiciones— y construcciones de artículo y nombre, oraciones y refranes. Las páginas de esta relación léxica son las únicas de la obra en las que aparece el catalán y, por tanto, justificarían su título: *Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana para uso de las escuelas y colegios de ambos sexos*. Por tanto, las prácticas bilingües presentes en esta obra, a las que se refiere Verrié (1981: 72), se condensan en esta sección.

El cuerpo del vocabulario está compuesto por 2306 voces y se presenta a doble columna: a la izquierda se presentan listas de voces catalanas pertenecientes a cada una de las secciones enumeradas y, a la derecha, las equivalencias en castellano. Hay que señalar que todas las voces se separan mediante comas en las secciones de nombres, adjetivos, verbos, adverbios y preposiciones, para así ahorrar espacio (*vid.* figura 64). La ordenación de las voces es alfabética, salvo algunos errores, como ocurre en las letras que comienzan por *a* y por *c* en la sección de sustantivos. Cabe añadir que en ningún caso se marcan las voces ni se ofrece ningún tipo de abreviatura o información adicional. La distribución de las voces es la siguiente:

SECCIÓ	NÚMERO DE VOCES
Nombres	1309
Adjetivos	506
Verbos	218
Adverbios	39
Preposiciones	11
Artículos y nombres	43
Oraciones	21
Artículos y nombres (II)	41
Oraciones (II)	90
Refranes	28

Total: 2306

Tabla 49. Voces en cada sección del apéndice léxico de Sala (1888)

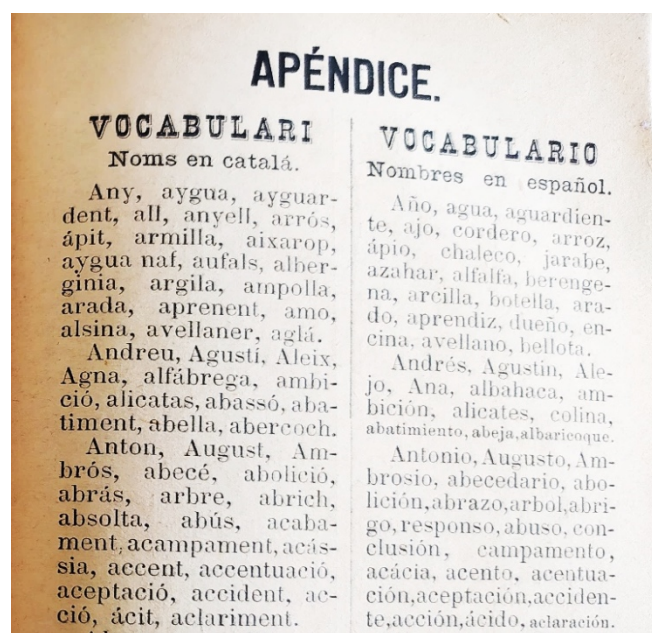


Figura 64. Extracto del *Vocabulario catalán-castellano* de Sala (1888)

Los criterios que rigen las voces catalanas de cada sección son los siguientes:

1. Los nombres únicamente aparecen representados en singular y sin ningún artículo. También se abarcan algunos nombres propios.
2. Los adjetivos se enuncian únicamente indicando la forma masculina y singular.
3. Los verbos dan a conocer el infinitivo y la primera persona del singular del presente de indicativo y, en alguna ocasión, la segunda y tercera persona del singular de este tiempo. A partir del verbo *esquinsar*, solamente se presenta el infinitivo.
4. La lista de los adverbios se ordena en el este orden: adverbios de lugar, adverbios de tiempo, adverbios de modo y adverbios de cantidad (*abaix, baix, dalt, darrera, abont, devant,*



*dins, lluny, aprop, damunt, dessota. Abir, ara, sempre, avans, aviat, avuy, demà, després, prompte, may, jamay, allavors, encara; així, bè, millor; Adretas, junt, pitjor, Molt, poch, més, menys, prou, massa, gens, tant, acás).*

5. En las preposiciones únicamente se ofrece una pequeña selección: *á, devant, baix, ab, cap á, fins, pera, per, segóns, sens, damunt – á, ante, bajo, con, hácia, hasta, para, por, según, sin, sobre.*
6. Los artículos y nombres exponen voces relativas al parentesco (*la neta – la nieta, lo nebot – el sobrino, la neboda – la sobrina, lo padrí – el padrino, lo fillol – el abijado, la padrina – la madrina, etc.*) y a los animales (*lo lleó – el león, l'elefant – el elefante, lo llop – el lobo, lo camell – el camello, lo tigre – el tigre, etc.*).
7. Las oraciones son simples y siguen la estructura *sujeto + verbo + complemento*. El vocabulario que se encuentra en las frases se relaciona con los animales, los grados de parentesco, los oficios y léxico relacionado con ellos, nombres propios y voces relativas a la medición. El tiempo verbal mayoritario es el presente de indicativo, si bien también se incluyen puntualmente otros tiempos (*la mare estima al fill – la madre estima al hijo, la filla vol al pare – la hija quiere al padre, l'avi se'n va ab l'avia – el abuelo se va con la abuela [...] lo fuster ferá una taula – el carpintero hará una mesa, lo sastre cus lo pantalón – el satre cose el pantalón [...] una grossa te dotze dotzenas – una gruesa tiene doce docenas, una pesseta te cent céntims – una peseta tiene cien céntimos).*
8. La sección de refranes incluye 28 refranes catalanes con la correspondencia castellana.

<p>Una flor no fa estiu.          Tot bon caballer cau de caball.          Val mes enginy que forsa.          Cantin papers y mentin barbas.          De calent en calent se pelan.          A caball donat no digas que's nafrat.          Per la creu tothom hi veu.          Qui parla del llop aprop li surt.</p>	<p>Una golondrina no hace verano.          No hay caballo, por bueno que sea, que no tropiece.          Mas vale maña que fuerza.          No hay mejor testigo que el papel escrito.          A hierro caliente batir de repente.          A caballo reglado no hay que mirarle el diente.          Por el pan baila el can.          Nombrando al ruin de Roma luego asoma.</p> <p style="text-align: right;">(Sala 1888: 103).</p>
---	---

En definitiva, este *Vocabulario* constituye la única muestra del catalán en las *Lecciones de gramática catalana-castellana* de Bartolomé Sala, en la que se ofrece la correspondencia en castellano de las voces que los estudiantes ya conocen en su lengua materna. De este modo, se pretendía ampliar el acervo léxico de los estudiantes y servía como contrapunto a las nociones gramaticales teóricas que ocupan el grueso de la obra.

### 2.11.2.2 Ediciones

No existe como tal una segunda edición de las *Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana para uso de las escuelas y colegios de ambos sexos*. Sin embargo, un año más tarde, en 1889, Sala publicó una *Gramática catalana* en la Tipografía de Fernando Aymerich, situada en San Martín de Provensals. Esta obra, dirigida a la enseñanza del catalán en las escuelas, fue la primera gramática escolar que trataba la lengua catalana que se había publicado desde 1714, tal y como convienen Verrié (1981: 72) y Monés (1984a: 97). Si bien el objeto de estudio es diferente en ambas obras — la gramática castellana en una y la del catalán en la otra—, Sala tomó como base para la *Gramática Catalana* la versión castellana que él mismo había publicado en 1888.



Figura 65. Cubierta de la *Gramática catalana* (1889)

En esta edición hay que destacar, por una parte, la adaptación al catalán del antropónimo del autor, *Bartolomé* > *Bartomeu* (vid. figura 65) y, por otra, la dedicatoria a Odón Fonoll (vid. § 2.4.1), que había formado a Sala como maestro y era el autor del *Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña* (1862) (vid. § 2.4.2): «Dedicada á la felís memoria del que fou son mestre y director de l'Escola Normal de Barcelona» (Sala 1889: portada). Se añade una breve dedicatoria dirigida a los maestros de Cataluña, en la que, además de recordar la labor de Fonoll y de describirlo como un «entusiasta propagador de nostra idioma» (Sala 1889: I) —esto es, del catalán—, se transmite la necesidad de que el catalán se estudie en las escuelas de este territorio por ser la que conocen los alumnos:

á vosaltres, estimats companys, me dirigeixo, pera demanarvos la mercé de propagar en las Escolas l'ensenyansa d'una llengua, que per ser nostra, venim obligats á tráurela de l'injust olvit en que jau,

ab la seguretat de que nostres deixebles farán mes progressos ab un llenguatge que ja usen que ab un d'estrany que no poden saber fins al cap de molts anys d'estudi. A fi, doncs, de lograrho he posat á l'estampa aquesta Gramática, que si be de cap mérit, si pot ésser d'alguna utilitat y meréixer vostre favor y benevolensa se donará per molt satisfet son Autor, com ho está de la següent (Sala 1889: I).

Conviene recordar que en la década de 1880, en el contexto del movimiento político catalanista, se sucedieron algunos reclamos a favor de la enseñanza *en y de* esta lengua (*vid.* capítulo I, § 4.4.2.3.3), como sucede en el Congreso Nacional Pedagógico de 1888 o en *Las escuelas catalanas* (1886) de Francesc Flos y Calcat. A estas palabras siguen unas breves reseñas de la obra por parte de tres maestros catalanes, Francesc Comerma, Antoni Bori y Fontestà y J. Vidal y Xaus, que se tratarán en el § 2.11.2.3.

La estructura de la obra es prácticamente idéntica a la versión castellana de 1888. La mayor parte de las lecciones se mantienen, pero se documentan algunas modificaciones: se suprime la lección correspondiente a la definición teórica sobre lo que es la analogía, la lección de sintaxis figurada se une a la lección sintáctica de construcción y, en las lecciones de los verbos, se cambian algunos de los verbos que se conjugan. Además, los contenidos de la edición catalana se reducen; mientras que la versión castellana exponía 218 preguntas, la catalana presenta 140, como se muestra en la tabla 50. De hecho, la extensión del contenido de las lecciones de la *Gramática catalana* (1889) se reduce respecto al del texto castellano.

LECCIÓN	CONTENIDOS	PREGUNTAS
Llisó 1. <sup>a</sup>	Preliminars	1-9
Llisó 2. <sup>a</sup>	Del article	10-13
Llisó 3. <sup>a</sup>	Del adjectiu	14-20
Llisó 4. <sup>a</sup>	Del nom	21-24 (errata, debería terminar en 34)
Llisó 5. <sup>a</sup>	Del pronóm	25-33 (errata, debería empezar por 35)
Llisó 6. <sup>a</sup>	Del verb	34-41
Llisó 7. <sup>a</sup>	Del verb Haver	
Llisó 8. <sup>a</sup>	Conjugacio del verb Esser	
Llisó 9. <sup>a</sup>	Conjugacio del verb Estar	
Llisó 10. <sup>a</sup>	Conjugació dels verbs regulars	
Llisó 11. <sup>a</sup>	Conjugació de verbs irregulars	
Llisó 12	Verbs irregulars en Ir	
Llisó 14	Del particip	42-44, 45-46, 47-50
(errata en la numeración)	Del adverbi De la preposició, conjunció é interjecció	
Llisó 15	Sintaxis. De la concordancia.	51-55
Llisó 16	Del régimen.	56-58
Llisó 17	De la construcció Prossodia	59-70, 71-73

Llisó 18	De las letras De las sílabas De las paraulas	74-78, 79-85, 86-89
Llisó 19	Ortografia	90-103
Llisó 20	Dels signos de puntuació	104-115
Llisó 21	Del anàlisis lògich	116-140
Llisó 22	Pràctica del anàlisis lògich	
Llisó 23	Anàlisis gramatical de paraulas	
Llisó 24	Anàlisis gramatical rahonat	
Apèndice	Vocabulario catalán-castellano	

Tabla 50. Contenidos de las lecciones en la Gramática catalana (1889) de Sala

Es indudable la huella de la gramática castellana en esta obra escolar de Sala, que encierra la relativa al catalán, hasta el punto de que se podría considerar como una trasposición de los contenidos de las *Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana* de 1888 al catalán. Ante la ausencia de modelos gramaticales para el catalán, esta era una acción habitual, como declaran Rico y Solà (1995: 22):

Moltes «gramàtiques» d'aquesta època seran purs paral·lels dels manuals escolars corrents per al castellà, amb molt més espai dedicat a definicions generals inútils que a informació sobre una llengua que estava apartada de la vida pública i que per tant cada dia era menys coneguda i es trobava més fragmentada.

Pese a depender del modelo gramatical del castellano —al remitir constantemente a esta lengua mediante la fórmula *com en espanyol* y al ofrecer en numerosas ocasiones la traducción de las voces catalanas al castellano—, se recogen algunas particularidades de la lengua catalana, como las que se exponen a continuación:

11. ¿Cuán s'escriu apostrofat? – Cuan lo nom que segueix comensa per vocal, com *l'any, l'aigua* (Sala 1889: 2).

23. ¿Cóm se forma el plural dels noms? Anyadintlos una *s*, com de *noy, noys*; de *llibre, llibres*, ó *ns* com de *pá, pans*, de *meló, melóns*, y alguns altres anyadintlos la sílaba *os* com de *peix, peixos* (Sala 1889: 5).

32. ¿Son molt usadas las paraulas *meua, teua, seua, mía, tua, sua*? No, senyor, van cayent en desús, lo mateix que *llur* (el suyo) y *llurs* (los suyos) derivats de *illorum* y equivalents al *llur* francès (Sala 1889: 6).

33. ¿Qué hi há que dir d'alguns pronóms? Lo pronóm *qui* cuan es interrogatiu de dubte, admet una *n* ¿quin vols? Lo demostratiu *en* (de eso) pert la *e* cuan s'uneix ab una paraula que comensa ó termina ab vocal, com *ja'n tinch* (ya tengo de eso); *no n'havia ist* (no habia visto de eso); *ho* derivat del llatí *hoc* (esto) se tradueix per *lo* ó per *aixó*, com *ja ho sabs* (ya lo sabes, ya sabes eso) *us* se tradueix per *os* y significa á vosaltres com: *us tinch* de dir una cosa, y *no us veig* (os tengo que decir una cosa, y no os veo) (Sala 1889: 6-7).

Es preciso abordar en futuras investigaciones qué catalán se codifica en esta gramática, dado que en ese momento se enfrentaban dos tendencias, el *català que ara es parla*, que tomaba como modelo la lengua contemporánea, y el *català acadèmic*, que recurriría a siglos anteriores, cuando este idioma había gozado de esplendor. Igualmente, esta corriente se dividía en los que proponían servirse de los siglos XVI-XVI y los que apelaban a los siglos XVII-XVIII (Rico y Solà 1995: 23). De la misma forma, son de interés las variaciones en las formas verbales de las que da cuenta Sala, ya que en el siglo XIX convivieron distintas formas, aunque no todas eran aceptadas (Rico y Solà 1995: 23-24) —sobre esto, Fàbregas (2003) plantea que Sala fue uno de los pocos gramáticos que no juzgó las formas simples y las compuestas del pretérito perfecto catalán—, así como las decisiones que toma en materia ortográfica, campo para el que durante la segunda mitad del siglo XIX todavía no se contaba con una propuesta unánime (*cfr.* Segarra 1985; Gallardo, en preparación a).

Por lo que se refiere al análisis lógico, las preguntas teóricas que preceden a las prácticas se mantienen, pese a algún ligero cambio en los ejemplos que se proporcionan. Únicamente se añade la siguiente pregunta nueva, cuya finalidad era motivar la reflexión acerca de la ambigüedad en el objeto directo de oraciones en las que sujeto está compuesto de distintos miembros:

140. ¿No hi ha membres que semblen compostos y no ho son? – Sí, senyor: per exemple; L'Antonet, l'Aureli y l'Enrich han trasplantat una figuera. Aquí no podém descompondrer les parts simples perquè diria l'Antonet ha trasplantat una figuera, l'Aureli ha trasplantat una figuera, l'Enrich ha trasplantat una figuera y resultarían tres figueras en lloch d'una (Sala 1889: 37).

Los ejercicios de análisis lógico y de análisis razonado no sufren ninguna variación, mientras que se añade una oración para el análisis gramatical de palabras (*Us vaig á contar la divina historia d'una dona á qui l'ànima mia adora, y de qui son nom y memoria objectes pera mi d'idolatria*).

En el *Vocabulario catalán-castellano* se añaden cuatro secciones nuevas, que contienen el número de voces que se indica entre paréntesis: *Participios* (52), *Conjunciones* (13), *Interjecciones* (9), *Locuciones* (13). Además, se añaden 32 refranes nuevos. Por tanto, este *Vocabulario* pasa a estar compuesto por 2425 voces. A continuación, se añade un apartado nuevo, llamado *Cartas familiares*, en las que se presenta una carta de un hijo a una madre y la contestación de la madre al hijo, como muestra y modelo de cómo debían redactarse las cartas:

<i>Sans 9 de Desembre</i>	<i>Sans 9 de Diciembre</i>
Molt estimada mare: No tinch paraulas pera espressar l'amargor que sent mon cor per la pèrdua més irreparable que pot tenirse.	Muy querida madre: No tengo palabras para espresar el acerbo dolor que siento por la pérdida más irreparable

Ha mor lo pare, lo meu bon pare, á l'edat de 39 anys, cuan la fortuna semblava volguer entrar en nostra casa. Un pare tan bo, tan laboriós y tan plè de respectuós afecte pera la seva esposa y d'esperansa en los seus fills, no havia de morir encara!

¡Ja no sentirém més aquella veu tan coneguda que'ns feya anar drets quan petits y'ns apartava dels perills! ¡Ja s'han tancat pera no obrirse més las parpellas d'aquells ulls, en los quals brillava sempre l'espressió del autor més gran en vers nosaltres. ¡Be podém dir que se'ns ha post lo sol al mitj del dia! Oh! Si pé'l mon ha mort un pare tan volgut de sos fills com plorat per sos amichs, no ha mort nó, mare, pera mi. Sa memoria viurá eternament. L'intens dolor que sento te prou forsa pera aixecar en mon pit un monument que ni'l temps podrá destruir [...] (Sala 1889: 80-81).

que pueda experimentarse.

Ha muerto mi padre, mi buen padre, á la edad de 39 años, cuando la fortuna llamaba á la puerta de nuestra casa.

¡Un padre tan bueno, tan laborioso y tan lleno de respetuoso afecto para su esposa y de esperanza en el provenir de sus hijos, no debia de morir todavía!

Ya no oiremos más aquella voz tan conocida que nos enderezaba, cuando pequeños y nos alejaba los peligros! ¡Ya se han cerrado para no abrirse jamás los párpados de aquellos ojos, en los que brillaba siempre la espresion del amor más grande hácia nosotros!

¡Bien podemos decir que el sol se ha puesto en pleno dia! Oh! Si para el mundo ha muerto un padre tan querido de sus hijos como llorado por sus amigos, no ha muerto, nó, para mí. Su memoria vivirá eternamente. El intenso dolor que siento tiene bastante fuerza para levantar en mi pecho un monumento que ni el tiempo podrá destruir [...] (Sala 1889: 80-81).

En realidad, se trata de una carta original de la familia de Bartolomé Sala. Dos detalles lo corroboran: la madre de Bartolomé se llamaba Felipa (como la persona que contesta la carta) y enviudó cuando sus hijos eran jóvenes. Este último dato se ha verificado gracias a uno de los documentos que forman parte del expediente de Sala en la Escuela Normal de Barcelona, consultado en el Archivo de la Universidad de Barcelona, con la referencia ES CAT UB 439759:

Felipa Sigalés, viuda de Bartolomé Sala, habitante en Sans, provincia de Barcelona. Declaro consentir que mi hijo Bartolomé Sala siga la carrera del profesorado de Instrucción primaria, para cuyo objeto, le doy el permiso para que pueda matricularse en el próximo curso en el seminario de Maestros, Escuela Normal de la Primaria. Sans 9 de Septiembre de 1867. En petición de la interesada que por no saber escribir, firmo Jacinto Laporta.

Finalmente, la obra integra un cuadro con las terminaciones de las cinco declinaciones del latín.

### 2.11.2.3 Recepción crítica

La acogida de las *Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana* no se puede comparar con la edición de la *Gramática catalana* publicada un año más tarde, por la novedad que suponía una gramática escolar de la lengua materna de los alumnos de Cataluña. Por tanto, la edición en catalán recibió un mayor reconocimiento que la castellana, a pesar de que algunos autores de las

valoraciones subrayen que se documentaban algunos errores, excusados por la falta de modelos gramaticales escolares en esta lengua.

Las *Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana* se promocionaron en la prensa catalana. *L'Arch de Sant Martí*, periódico de la misma localidad en la que se situaba el colegio de Sala, publicitó la obra, calificándola como un «llibre importatíssim pera ensenyansa de las escolas» (29/04/1888: 407). En este mismo periódico, se ofertó usando el catalán como atractivo: «A fi de propagar la llengua catalana, se ven al módich preu de *cinc pesetas* la dotzena» (23/12/1888: 936). Como se ha podido comprobar (*vid.* § 2.11.2.1), el lugar de esta lengua era marginal, dado que únicamente se encontraba, a modo de apéndice, en el vocabulario. Unos meses más tarde, en *Lo Catalanista*, también se recomendaba:

Havém rebut un llibre intitulat *Lecciones de Gramática Española y de lengua Catalana*, obra recomanable als mestres de 1.<sup>a</sup> ensenyansa, pera la nostra llengua ab la castellana; producció qu'acredita una volta mes las excepcionals y bonas cualitats que'n obras d'instrucció primaria adornan á son autor, l'entussista catalanista y mestre de 1.<sup>a</sup> ensenyansa superior D. Bartumeu Sala, á qui agraphím l'envio (09/09/1888: 15).

En la contraportada de la *Gramática Catalana* (1899) del mismo autor se publicitaba la versión castellana, pero con un título distinto al original: *Gramática espanyola y llengua catalana* y resaltando las prácticas de análisis lógico y gramatical: «Además de ser una de las gramáticas más completas y económicas es de las que posan l'análisis lógich y gramatical rahonat al alcans de l'intel·ligencia del noy. En algún Colegis la tenen com á tercer llibre de lectura» (Sala 1889, contraportada).

En cambio, las valoraciones acerca de la *Gramática Catalana* (1889) fueron más numerosas y se difundieron a través de distintos medios. Hay que destacar en primer lugar que recibió una medalla de bronce en la Exposición Universal de París en 1889:

Ha sigut premiada ab medalla de bronzo la Gramática Catalana de D. Bartomeu Sala, en la Exposició Universal de París; per qual distinció felicitem al autor y la recomaném als professors, y als que desitjin cultivar la literatura catalana, puig son modich preu i son estil práctic la fan accesible y útil á las tendrás inteligencias de la infantesa (*L'Arch de Sant Martí*, 13/10/1889: 1438).

En segundo lugar, en la propia *Gramática Catalana* se incluyó una breve reseña de tres maestros que la habían podido consultar antes de que fuera lanzada al mercado. Estos docentes eran Francesc Comerma y Bachs,<sup>219</sup> Antoni Bori y Fontestà<sup>220</sup> y José Vidal y Xaus.<sup>221</sup> Todos celebran la

---

<sup>219</sup> Francesc Comerma fue maestro y autor de un libro de cuentos en catalán para niños titulado *Llibre de l'infantesa: Aplech de rondallas en prosa y vers endressadas als noys* (1879: 5), que tenía la meta de «despertar en los tendres noys á qui va endressat, l'amor á la nostra llengua». También publicó unas *Tablas y principios fundamentales de aritmética* (1891, 2.<sup>a</sup> ed.), *Tesoro de felicitaciones* (1902, 2.<sup>a</sup> ed.) y algunas piezas de género dramático.

publicación de esta obra y coinciden en que se adaptaba al uso escolar y que llenaba un vacío en la producción didáctica gramatical catalana. De hecho, Verrié (1981: 73) alude a que fueron numerosos los maestros que aplaudieron su publicación: «És tot un feix de professionals de l'ensenyament primari, alguns potser condeixebles de Normal, qui exulten per la sortida del nou llibre; mestres de minyons que fan festa fora del trist sistema imposat, pensant i esperant de poder-ne instrumentar un de millor per a benefici dels infants». Comerma resalta la labor de síntesis al recopilar las reglas fundamentales del catalán:

En pocas planas dona lo senyor Sala las principals reglas de nostra idioma y es un treball improbo que obra la via pera nous llibres y qui sab (tant de bó que aixís fos) si la «Gramática catalana» de'n Sala será lo primer anell d'una cadena d'obretas d'ensenyansa que temps ha desitja nostra pátria (Sala 1889: I).

Antoni Bori destacó la importancia de la obra porque se trataba de una gramática del catalán en catalán, además de incidir en su sencillez, claridad y adecuación:

Examinada la «Gramática catalana» que V. s'ha servit remétrem y pensa publicar, dech manifestarli (després de veurer ab molt gust son determini) que's fa mes assequible á la inteligencia del noy que la «castellana» tan per sa exposició sensilla y metódica com per sos exemples intuitius y d'aplicació immediata. Per altre part, l'ésser escrita en la llengua que'l noy coneix de naixensa, la revesteix d'aquell atractiu que tans pochos llibres ténen y que tant necessita l'alumno per fichsar sa atenció sempre insegura y movedissa. Aixó, si no fos la bondat intrínseca de la obra en cuestió, li ha de assegurar un felís éxit (Sala 1889: I).

Por su parte, José Vidal repara en su asequibilidad para la edad a la que se destina y destaca que era necesaria su publicación, pues llenaba un vacío en la gramaticografía catalana:

He llegit la «Gramática catalana» que m'enviases y crech que será ben rebuda per lo Professorat de Catalunya com ho son las demás obretas tevas, puig totas ténen lo mérit de acomodarse á la tendre inteligencia del noy. Vé a omplir un vuyt que se sentía temps ha en l'ensenyansa de las lletras pátrias y has fet un be á la literatura catalana per cual motiu te dona l'enhorabona y desitja que ton sacrifici sia degudament apreciat (Sala 1889: I).

En tercer lugar, se han localizado distintas valoraciones de la *Gramática catalana* de Sala en la prensa. El 31 de marzo de 1889, Francesc Flos y Calcat,<sup>222</sup> pedagogo catalán fundador de la

---

<sup>220</sup> Antoni Bori y Fontestà (1861-1912) fue un maestro que defendió la enseñanza del catalán en las escuelas. En este sentido destaca su posicionamiento explícito de este idioma en la quinta sesión del Congreso Nacional Pedagógico celebrado en Barcelona en 1888.

<sup>221</sup> José Vidal y Xaus fue un maestro de primera enseñanza que se formó en la Escuela Normal de Barcelona entre 1870 y 1872. No se ha encontrado, por el momento, más información que dilucide su trayectoria profesional.

<sup>222</sup> Francesc Flos y Calcat (1856-1929) defendió la enseñanza del catalán, como pone de manifiesto en *Las escuelas catalanas* (1886) y en *La ensenyansa en las escuelas catalanas* (1887). En 1898 estableció su propia escuela en Barcelona, llamada Col·legi Sant Jordi, donde aplicó sus planteamientos pedagógico-lingüísticos. Ese mismo año fue uno de los



Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, celebraba en *L'Arch de Sant Martí* la aparició de la obra de Sala por contribuir al estudio del catalán, la lengua materna de los alumnos, en las escuelas:

Afortunadament son molts ja avuy los Mestres que van reconeixent la bondat de las rahons que defensem sobre'l particular, y entre ells tením especial deber de fer menció del il·lustrat Professor don Bartomeu Sala, director de son Col·legi de 1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> ensenyansa, 'l qual té establert en aquesta població, ab motiu de la *Gramática Catalana*, que propia pera la ensenyansa de noys, acaba de publicar y que'm tingut verdader gust en fullejar un exemplar que'ns ha remés. Si'l señor Sala no hagués en altres ocasions donat probas de son desvetllament en la ensenyansa, n'hi hauria prou ara ab la publicació de son nou llibre, 'l qual, en text catalá, com es de suposar, está exposat ab notoria claretat y senzillés tal, que no's fá costós lo preveurer los bons resultats que ha de produhir en las escolas que l'adoptin. Poch tením intenció d'entrar en una detinguda crítica per lo que's refereix á cada una de las vintiquatre lliçons en que'l senyor Sala ha dividit sa *Gramática Catalana*; nostre principal objecte no ha sigut altre que apreciarla en conjunt y regonéixer, com regoneixem, la utilitat que entretant reportará á la ensenyansa (*L'Arch de Sant Martí*, 31/03/1889: 1103).

Flos descubre algunos errores en la *Gramática Catalana*, aunque lo excusa aludiendo a la falta de fijación del catalán y se fija en la trascendencia de la obra en el panorama escolar, que más adelante tilda de «patriótica tasca»:

Si bé es vritat que la obra en qüestió conté alguns defectes lingüístichs, no es d'estranyar, tractantse d'una *Gramática Catalana*, puig bé sabém tots las dificultats que's presentan al empendrer una obra d'aquest género per lo vagas y poch concretas de moltas reglas, éssent de doldrer que la Academia de la Llengua no las hagi fixat encare. Mentres aixó no's fassi, son fins á cert punt dispensables las faltas que tot autor pogués cométrer, y baix aquest concepte no escatimarém jamay nostres aplausos á tots los professors que, com don Bartomeu Sala, mostran d'una manera decidida, clara y convincent sa bona voluntat y desprendiment en procurar los medis que's fan necessaris pera la complerta regeneració de la ensenyansa de las nostras escolas (*L'Arch de Sant Martí*, 31/03/1889: 1103).

Ante esta valoración, Sala contestó a Flos y Calcat arremetiendo contra aquellas personas que o bien no eran conscientes de la importancia de las obras escolares escritas en catalán o bien no se atrevían a publicarlas:

Mon humil treball no mereix cap elogi per son mérit, que no'n te, y ho confesso ingenuament, puig mon desitj es que plomas més autoritzadas que la meva escrigan pera'ls noys de las escolas, llibres cataláns ab llenguatge acomodat á sa tendra inteligencia; mes si qui ho pot ferho no ho fa, tal volta per no arriscar un petit capital ó per no coneixer tan de aprop com los Professors la necessitat de sustraure'ns al jou d'una llengua de tanta utilitat en la adolescencia com d'entrebanch en l'infantesa, ¿qui ha de fer una Gramática catalana sino un modest Mestre que no te altra filla mes aymada que dita obreta perque ella es nina bona y falaguera pera dixondir als Mestres que no tenen encara la sort d'obrir sos ulls pera contemplar sa grandesa passada y fer renaixer en los cors dels noys nostra preuhada parla? (*apud* Pujol 2019: 163).

---

fundadores de l'*Agrupació protectora de l'ensenyança catalana*, que velaba por la catalanización de las escuelas. *Vid.* Pujol (1998, 2019, 2022).

El mismo día en que Flos y Calcat publicó su reseña, *La Ilustració Catalana* también se hacía eco de la obra:

També s'ha publicat una *Gramàtica catalana*, senzilla com calia pera us dels noys, de la que n'es autor don Bartomeu Sala, un mestre de Sant Martí de Provensals que té, com pochs del seu gremi, una decidida afició á les coses de la terra y creu, molt sanament per cert, que'ls noys catalans, com los de tot arreu del mon, no han de desconèixer sa propia llengua. (*La Ilustració Catalana*, 31/03/1889: 82).

Pocos meses más tarde, la misma revista volvió a promocionar la obra, esta vez vinculándola al catalanismo:

Gramática catalana, per D. Bartomeu Sala. *San Martí de Provensals*. –1889– Aquesta obreta que judiquém molt útil pera'l Magisteri Catala, sobre tot pe'l que professe ideas regionalistas, está escrita ab claretat y método per tot lo qual y per la firma del seu autor la recomanem á qui vulga ensenyar á sos fills la nostra volguda llengua. Se ven á 0'50 ptas. en las librerías de 1.<sup>a</sup> ensenyansa (*La Ilustració Catalana*, 31/07/1889: 223).

En 1890 se informaba en *L'Avenç* de la *Gramàtica* y se recalcan los errores presentes en ella:

Gramática Catalana, per D. Bartomeu Sala, Mestre superior.– Sant Martí de Provensals: Tip. De F. Aymerich, Lazareto, 19.–1889. Un vol. De 15x10cm. y 84 págs. No hi fora demás que á continuació del títol s'hagués escrit *elemental*, porque ho es y molt aquest llibre, ben fer pera l'intel·ligència dels noys; pero per lo mateix es sensible que tinga la ortografia poch recomanable (p. e., posa *r* final en los verbos llisos de la segona: *caurer*; *viurer*, en lloch de *caure*, *viure*) y que s'hajan escapat tantas erradas en la edició (*L'Avenç*, 28/02/1890: 53).

Por último, se tiene constancia de que la *Gramàtica catalana* fue usada como libro de texto en la escuela de la Colonia Güell (Pujol 2019: 163) y en las clases nocturnas organizadas por el *Casino* de San Martín de Provensals:

La Junta del *Casino Provensalench* de Sant Martí de Provensals va á introduhir entre'ls estudis que sosté en sas classes de nit, lo de *Gramàtica Catalana*, baix la direcció del expert professor don Bartomeu Sala, autor d'un llibre dedicat á la ensenyansa de la mateixa (*La Veu de Catalunya* 15/03/1891: 118).

En suma, el impacto de la *Gramàtica Catalana* de Bartolomé Sala superó con creces el de la castellana, al menos en las valoraciones que se le dedicaron. Sin embargo, ello no es de extrañar, dado que la versión catalana suponía una novedad en el mercado editorial escolar en catalán.

### 2.11.3 Recapitulación

En las *Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana para uso de las escuelas y colegios de ambos sexos* (1888) de Bartolomé Sala, el peso de la gramática y la presencia del castellano son

mayoritarios, en particular, en el cuerpo de la doctrina que trataba las cuatro partes de la gramática en formato de pregunta y respuesta y en los ejercicios de análisis lógico y gramatical. Por el contrario, la aparición del catalán queda relegada a las últimas páginas de la obra, en las que se encuentra un vocabulario bilingüe catalán-castellano ideado para expandir el caudal léxico de los estudiantes en la lengua que estaban aprendiendo. Si bien no se cuenta con una segunda edición de la obra como tal, hay una versión en catalán, la *Gramàtica catalana*, que apareció un año más tarde (1889). En ella, tanto la estructura como los contenidos son prácticamente idénticos a los del texto castellano, aunque con algunas reducciones y simplificaciones. La recepción de esta edición en catalán, teniendo las muestras extraídas principalmente de la prensa, fue más aplaudida que la castellana. Ello se debió a la novedad que suponía en el contexto editorial y educativo de Cataluña, puesto que apenas existían obras en catalán para el aprendizaje de esta lengua.

### 2.12 *Colecció de noms catalans tradubits al castellà*, Buenaventura Abella (1897)

Buenaventura Abella y Abella publicó en 1897 la *Colecció de noms catalans tradubits al castellà. Llibret únich en sa classe, de molta utilitat pera los noys y noyas de Catalunya* en Sarriá (Barcelona), en la Escuela de la Estampa Salesiana.<sup>223</sup> La obra, de 39 páginas, recoge las equivalencias castellanas de voces catalanas agrupadas en distintas nociones afines, con el objetivo de auxiliar a los estudiantes catalanes con la familiarización del léxico castellano cotidiano.

---

<sup>223</sup> Como revela Puigmalet (2014: 274), no se ha podido documentar este pie de imprenta en ninguna otra obra. No obstante, este investigador comunica que era común la falta de unidad respecto al establecimiento de impresión. Por ejemplo, durante la década de 1890 se han hallado los siguientes pies de imprenta: Tipografía y Litografía Salesianas (1892), Esc. Tip. Salesiana (1898), Escuela Tip. y Lib. Salesiana (1899).

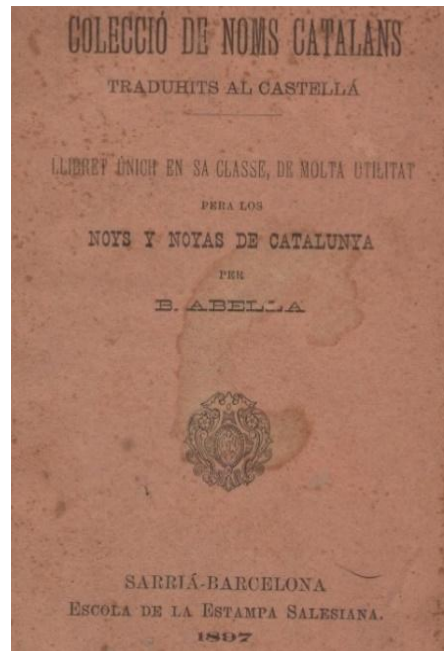


Figura 66. Cubierta de la *Colecció de noms catalans tradubits al castellà* (1897)

### 2.12.1 El autor

Buenaventura<sup>224</sup> Abella y Abella nació en Isona (provincia de Lérida) en 1863 y falleció en Claravalls (ídem.) en 1913. Hasta el momento, la información relativa a su autoría había permanecido en la duda, pero finalmente ha sido posible arrojar luz sobre esta cuestión. Ello sucede porque ni en la cubierta ni en la portada de la *Colecció de noms catalans tradubits al Castellà* (1897) se desarrolla la inicial correspondiente al nombre de pila B. Abella, por lo que resultaba dificultoso afirmar su identidad, más aún cuando apenas se dispone de información sobre esta obra. Puigmalet (2014: 271-272) propuso la hipótesis de que podría corresponderse con Buenaventura Abella y Abella y ahora se ha podido verificar que efectivamente se trata de la misma persona al lograr, al fin, localizar un ejemplar de la obra del mismo autor que se publicita en la contraportada de la *Colecció de noms*: «Del mismo autor: *Compendio de Ortografía Castellana*. – Facilísimo método para aprender á escribir correctamente. Precio, 0'75 ptas. el ejemplar. Notable rebaja al por mayor» (Abella 1897, contraportada). En la portada del *Compendio de ortografía* se deja

---

<sup>224</sup> En el *Borrador del censo electoral* del ayuntamiento de Isona emitido por la Junta Provincial del Censo Electoral de Lérida correspondiente al año 1890 consta el nombre de Ramon Abella Abella de 27 años, la misma edad que tenía Buenaventura Abella Abella en dicho año, pues nació en 1863. Se desconoce si corresponde al autor en cuestión, ya que no se ha documentado dicho nombre en otros textos (pero sí Román Abella y Abella en el número de *El Relámpago* del 20/09/1908). Debido al impacto de la guerra civil española en Isona, se conserva poca documentación oficial y administrativa, lo que dificulta la tarea de reconstrucción de esta biografía. Agradezco a los encargados del Archivo Comarcal de Pallars Jussà la información facilitada.

claro el autor: «Rdo. Buenaventura Abella, Pbro.» (Abella 1894, portada); así, puede confirmarse la hipótesis sobre la autoría planteada por Puigmalet (2014).

Según Corts *et al.* (1998: 4), se formó en el seminario de La Seo de Urgel (Lérida) y se ordenó en 1887. En los siguientes años de su vida fue rector de Oliola, Sant Romà d'Abella, Santa Linya y Claravalls, todas ellas localidades ilerdenses.<sup>225</sup> Sobre su relación con la enseñanza, Puigmalet (2014: 272) afirma que su entrada en la docencia se produjo en 1889 y a lo largo de su trayectoria profesional dirigió algunas escuelas vinculadas a la Iglesia, como las de Guisona (en 1894) y de Agramunt (en 1896), ambas situadas en la provincia de Lérida.

Su producción editorial destaca por su temática variada y por el empleo de pseudónimos. Las primeras obras que publicó estaban destinadas a las escuelas: es el caso del *Compendio de aritmética teórico-práctica, al alcance de todas las inteligencias* (1889), del *Compendio de ortografía castellana. Facilísimo método para aprender á escribir correctamente* (1894) y de la *Colecció de noms catalans traduhits al castellà* (1897). Por su parte, ninguno de los libros que vieron la luz en el siglo XX reproducen su nombre: en *Arma de defensa, ó, algunos datos para contestar a los impíos modernos* (1907) empleó las siglas R. B. A.; en *Remedios caseros para las más comunes enfermedades* (1907), Abate Allabe; en *Lo padrinet. Vetllades alegres o sia saludables consells d'un avi á son net* (1917), Lo pagès de la Masia y en *Conocimientos de salud, higiene y utilidad* (1925) volvió a recurrir a Abate Allabe. Los dos últimos títulos son póstumos, dado que Abella falleció en 1913. Corts *et al.* (1998: 4) también recogen que se le atribuye la autoría de *Tarifa per als pagesos*.

En lo que se refiere al lugar de publicación de dichas obras, se distinguen dos núcleos: la mayor parte se imprimió en Lérida, pero dos lo hicieron en Barcelona, que además son las únicas que estaban destinadas a la enseñanza. En este sentido, es una tarea pendiente tratar de delimitar la relación de este autor con la ciudad de Barcelona. Puigmalet (2014: 274) no ha logrado dar cuenta de la relación, si es que la hubo, entre Abella y la escuela salesiana de Sarrià, establecimiento

---

<sup>225</sup> En la prensa se ha podido documentar que en 1889 se posicionó a favor de unos párrocos de Castillo Elejabeitia y Elorrio (en la provincia de Vizcaya), quienes fueron condenados por haberse mostrado en contra del liberalismo, tildándolo de pecado: «PROTESTA que los sacerdotes de cuatro arciprestazgos del Obispado de Urgel han enviado al «Siglo Futuro»: Seo de Urgel Noviembre de 1889. Los que suscriben, heridos en lo más vivo de su alma por la persecución que sufren los dignos Párrocos de Castillo-Elejabeitia y Elorrio, pues que con ella se ataca la libertad de la predicación evangélica, unen su voz á los que ya se han levantado contra tamaño atropello, y se complacen en hacer público por medio de ese católico diario que hacen suya la doctrina que contra el liberalismo han predicado los arriba expresados Párrocos, honor del Clero español y admiración de los que no comprenden lo que puede un sacerdote poseído del espíritu de Dios cuando se trata de cumplir un deber; y para atender á las costas y gastos á cuyo pago han sido condenados, se suscriben en la forma siguiente: [...] Buenaventura Abella, Profesor del Seminario..... 2 reales» (*Diario de Cataluña*, 29/11/1889: 1). Como recogen Serrano y Sánchez (2021), las disputas entre el Estado y la Iglesia fueron abundantes a lo largo de la centuria.

donde se imprimió la *Colecció de noms catalans* en 1897: «aparentment no manté cap relació amb els salesians de Sarrià fora de la publicació d'aquesta obra». <sup>226</sup>

TÍTULO	AÑO	LUGAR DE PUBLICACIÓN
<i>Compendio de aritmética teórico-práctica, al alcance de todas las inteligencias</i>	1889	Lérida: Imprenta Mariana.
<i>Compendio de ortografía castellana. Facilísimo método para aprender á escribir correctamente</i>	1894	Barcelona: Tipografía Católica.
<i>Colecció de noms catalans tradubits al castellá. Llibret únich en sa classe, de molta utilitat pera los noys y noyas de Catalunya</i>	1897	Sarrià-Barcelona: Escola de la Estampa Salesiana.
<i>Arma de defensa, ó, algunos datos para contestar a los impíos modernos</i>	1907	S.l.
<i>Remedios caseros para las más comunes enfermedades</i>	1907	Lérida: Imprenta Mariana.
<i>Lo padrinet. Vèttlades alegres o sia saludables consells d'un avi á son net</i>	1917	Lérida: Imprenta Mariana.
<i>Conocimientos de salud, higiene y utilidad</i>	1925	Lérida: Tipografía Mariana.

Tabla 51. Obras de Abella

Se desconoce cuál fue la formación de Abella, pero su vinculación al mundo de las escuelas es evidente, tanto en calidad de director como autor de tres obras destinadas a la instrucción primaria. Sin duda, todavía quedan algunos interrogantes por resolver, especialmente en lo que se refiere a la obra lingüística objeto de estudio, de la que únicamente se dispone del estudio de Puigmalet (2014) que la ha abordado y de la referencia de Rull (2010: 347, 349) acerca de la ausencia de valoraciones sobre ella, que justifica por estar concebida como una obra para introducir el estudio del léxico castellano a través del catalán.

## 2.12.2 La obra

Se analizarán en las siguientes páginas el prólogo (§ 2.12.2.1) y la estructura y los contenidos (§ 2.12.2.2) de la *Colecció de noms catalans tradubits al castellá* de Buenaventura Abella y Abella.

Su localización ha sido posible gracias a la información proporcionada por el coleccionista catalán de diccionarios Joan Puigmalet, que disponía de esta obra en su fondo particular. Con posterioridad se ha localizado otro ejemplar en la Universidad de Vic, con la signatura (038)806.0 Abe.

<sup>226</sup> Puigmalet (2014: 272) añade: «Ja que el llibre que ens ocupa va ser estamat pels salesians de Sarrià, hem buscat si tenia alguna vinculació amb ells. Hem consultat els antics elencs salesians –llistes de personal– dels anys de la publicació i B. Abella no hi consta pas».

### 2.12.2.1 Paratextos

El prólogo (pág. 3) es muy breve y se encuentra redactado en catalán. Se empieza planteando la situación que ha llevado al autor a confeccionar la obra: «hi ha moltes paraules catalanes qual traducció castellana es ignorada per la major part dels noys y noyas que freqüentan las escolas en nostre Principat de Catalunya» (Abella 1897: 4). Por tanto, el nivel lingüístico sobre el que centra su atención el autor es el léxico.

A continuación, Abella (1897: 4) establece cuál es la doble consecuencia que se deriva de este desconocimiento por parte de los estudiantes catalanes: «trobantse, per aquest motiu, privats d'entendre lo que llegeixen y de poder parlar ab prou desembaràs la llengua castellana, sobre tot, en conversa familiar y casera». Estas palabras no solo expresan las complejidades que suponían las habilidades de leer y hablar en castellano para los alumnos, sino que enfatizan la falta de familiarización con la lengua cotidiana, ya que no era la lengua que se usaba comúnmente. Esta apreciación recuerda a las palabras de Bordas (1857: I) en la segunda edición de la *Coleccion de temas*, quien llegaba a afirmar que «el muchacho catalan solo aprende, hasta cierta edad, á hablar como el papagayo». Es decir, los catalanes memorizaban los contenidos lingüísticos referentes al castellano para aprobar los exámenes, pero luego no sabían emplear esta lengua en cualquier interacción en su vida cotidiana. A su vez, esto patentiza la distribución de ambas lenguas: «Abella encara es dedica a difondre «verdaderas correspondencias» entre el català i el castellà, per tal de pal·liar la dissociació existent entre una cultura *superior* castellanitzada i una cultura *popular* que s'expressa en català» (Puigmalet 2014: 277).

Por este motivo, el autor compuso esta *Colecció*, dirigida a la «juventut catalana» (Abella 1897: 4) —tanto masculina como femenina, como se detalla con un desdoblamiento de género en el subtítulo de la obra «pera los noys y noyas de Catalunya» (Abella 1897: portada)—. Se explicitan los contenidos léxicos que abraza la obra, que no son más que voces de la vida cotidiana y aquellas que ofrecen dificultades en la traducción, con el fin de intentar solventar los problemas de comunicación relativos a la variedad diafásica de la lengua: «traduhidas paraules que mes íntima relació tenen ab los diversos estats de la vida ordinaria del home y que menos coneguda es sa vera traducció castellana» (Abella 1897: 4).

### 2.12.2.2 Estructura y contenidos

La *Colecció de noms catalans traduhits al castellá* es un vocabulario bilingüe breve en la dirección del catalán al castellano con una orientación escolar que se centra en ofrecer una muestra sincrónica de la lengua cotidiana, con la voluntad de los destinatarios —niños y niñas en edad escolar de Cataluña— se familiarizaran y aprendieran el castellano. La combinación de ambas lenguas en la lexicografía decimonónica publicada en regiones de habla catalana fue una constante (Colón y Soberanas 1986: 143).

El glosario bilingüe de Abella está compuesto por un total de 1577 entradas en catalán (1667 formas), divididas en 45 apartados —detallados en la tabla 52—. Por lo que respecta a las equivalencias castellanicas, la cifra asciende a 1824.<sup>227</sup> Como apunta Puigmalet (2014: 278), el hecho de que la obra estuviera concebida para la enseñanza de esta lengua marcó la presencia de un mayor número de lexías en la lengua meta. En un anuncio de 1903 se promocionaba que contenía 2000 voces: «Llibret únic en sa classe. Mes de dos mil paraules traduhides que tots els noys y noyes de Catalunya deurién saber de memoria» (*La Ven de la Segarra*, 15/11/1903: 8).

En estas secciones predominan los sustantivos —1234 entradas y 1308 formas catalanas, 1425 equivalencias—, seguidos por los verbos —210 entradas y 221 formas catalanas, 231 equivalencias— y los adjetivos —133 entradas y 138 formas, 170 equivalencias—. Hay que destacar que los sustantivos son los únicos que se organizan por los campos nocionales que denotan, con la excepción del epígrafe *Nombres varios*, que engloba una miscelánea de sustantivos. Como se puede observar en la tabla, todos los encabezamientos de cada una de las secciones, que dan cuenta del contenido que agrupan, se encuentran redactados en castellano:

SECCIÓN	ENTRADAS CATALANAS	FORMAS CATALANAS	EQUIVALENCIAS CASTELLANAS
Hombre	14	14	19
Parentesco	18	18	20
Cabeza	24	24	30
Tronco	22	22	26
Brazo	9	9	10
Muslos, piernas y pies	7	7	7
Defectos, acciones, enfermedades, etc., del cuerpo humano	115	124	141
Casas, lugares de la misma, etc.	71	77	89
Cocina, cosas de...	54	59	60

<sup>227</sup> Según nuestro cálculo. Puigmalet (2014: 278) lo cifra en 1830.



Porciones	14	16	16
Cama	16	16	18
Mesa	26	29	26
Muebles y objetos de casa	39	40	42
Pan y pastas	23	24	25
Pescado	33	33	40
Carne y guisados	23	25	25
Huevos	7	7	8
Leche	6	6	7
Especias	10	10	11
Líquidos	22	25	23
Frutas	40	40	43
Azúcar	12	12	15
Verduras	40	42	43
Legumbres	9	13	12
Granos	17	18	23
Setas	4	4	5
Instrumentos	49	52	56
Oficios	39	39	44
Campo	43	51	58
Tiempo	21	25	22
Minerales	21	21	23
Animales cuadrúpedos	28	30	34
Insectos	29	33	31
Aves	53	57	61
Reptiles	9	9	10
Plantas, yerbas, etc.	27	29	31
Flores	29	29	29
Árboles y arbustos	46	47	54
Vestidos, ropa, etc.	34	36	36
Objetos diversos relacionados con los vestidos	46	47	51
Calzado	7	7	8
Nombres varios	78	82	91
Adjetivos, participios, etc.	133	138	170
Verbos	203	214	224
Verbos impersonales	7	7	7
Total	1577	1657	1824

Tabla 52. Secciones en la *Colecció de noms catalans tradubits al castellà* (1897)

Hay un aspecto que resalta en esta nómina de secciones: no se incluye ningún campo semántico relativo a la iglesia o a nociones vinculadas con la religión. Por tanto, se sigue una disposición antropocéntrica que parte del cuerpo humano y de su entorno cercano (la casa, la alimentación, los animales, la ropa, etc.). Sin duda, esto llama la atención teniendo en cuenta la vinculación de Abella con el estamento eclesiástico y el establecimiento salesiano donde se imprimió la obra.

La ordenación que se sigue dentro de cada una de las secciones suele ser alfabética, con la excepción de 16 secciones: *Hombre; Cabeza; Tronco; Brazo; Muslos, piernas y pies; Defectos, acciones, enfermedades, etc., del cuerpo humano; Casas, lugares de la misma, etc.; Cocina, cosas de...; Porciones; Cama; Mesa; Huevos; Leche; Especies; Azúcar; y Verbos impersonales.*

La disposición de cada entrada es la siguiente: se proporciona la voz catalana en redonda, normalmente en orden alfabético —exceptuando los casos que se acaban de mencionar— y, tras una coma, se ofrece la equivalencia castellana en cursiva. No se indica ni el género ni el número de las voces catalanes y, por lo habitual, no se muestran los artículos. En este sentido, únicamente se han documentado 16 ocurrencias de entradas catalanas encabezadas por un artículo y que también se reproduce en la correspondencia castellana: *una estreta – un apretón, una estirada – un tirón, una mosta – una almuerzo, una brassa – una brasa, un pessich – un repelón, una llesca de pa – una rebanada de pan, un rosegó – un medrugo, un bocí de pa – un pedazo ó un cacho de pan, un tortell – una rosca, una tallada – una tajada, un glop – un sorbo, un empelt – un ingerto, un padás de roba – un retazo, una nina – una muñeca, un ninot – un muñeco y un nus – un nudo.* Se ofrece a continuación una muestra de la sección *Verduras*:

#### **Verduras.**

All, *ajo*.  
Apit, *apio*.  
Alberginia, *berengena*.  
Bróquil, *brócoli*.  
Bleda, *acelga*.  
Bitxo, *guindilla ó pimiento*.  
Carxofa, *alcachofa*.  
Carabassa, *calabaza*.  
Carabassó, *calabacín*.  
Ceba, *cebolla*.  
Ceballot, *puerro*.  
Col, *col ó berza*.  
Capsa de bróquil, *pella de...*  
Cogombre, *pepino*.  
Enciam, *ensalada*.  
Enciam de lletuga, *lechuga*.  
Escarola, *escarola*.  
Espárrech, *espárrago*.  
Espinach, *espinaca*.  
Forch d'alls ó cebas, *ristra de ajos, etc.*  
Fonoll, *hinojo*.  
Julivert, *perejil*.  
Maduxar, *fresal*.  
Molls ó armolls, *armuelles*.  
Nap, *nabo*.  
Ortiga, *ortiga*.  
Pastanaga, *zanahoria*.  
Planter, *plantel*.  
Penca de... *penca de...*

Pebrot, *pimiento*.  
 Rave, *rábano*.  
 Remolatxa, *remolacha*.  
 Regalessia, *regalíx*.  
 Tomátech, *tomate*.  
 Un gra d'all, *diente ó espigón de ajo*.  
 Ull ó capdell de col, *cogollo de col*.  
 Verdolaga, *verdolaga*.  
 Xarivía, *chirivía*.  
 Xicoayra, *achicoria*.

(Abella 1897: 19).

La construcción más frecuente de las entradas son las unidades léxicas simples —en 16 casos, como ya se ha expuesto, encabezadas por un artículo—: *avi – abuelo, avia – abuela*, pero también se incluyen dos formas sinónimas simples separadas bien por una coma o por la conjunción disyuntiva *ó*: *pessich ó pessigada – pellíxco, barraca, habitació rústica – cabaña ó choxa, pati ó porxo – pórtico ó lonja*. Se encuentra también la estructura *sustantivo + adjetivo* (*cabells blancs–canas, pel moixí – vello, dit petit – dedo auricular ó meñique*) y *sustantivo + preposición + (artículo) + sustantivo* (*niña del ull – pupila ó niña, moll de la espinada – médula espinal, palmell de la ma – palma de la mano, blau d'un cop – cardenal, paleta de braser – badila*).

Algunas voces catalanas se acompañan de notas entre paréntesis en catalán. Estas tienen tres funciones: en primer lugar, indican un tipo de una especie, como en *Solitari (cuch) – rubitencia ó lombriç solitaria*—; en segundo lugar, señalan la acepción de la que se trata en casos de polisemia, como en *Boter (qui fa bots) – botero, Boter (qui fa botas) – cubero, Blau (color) – azul, Serrat (altura) – collado, Basa (en lo joch de cartes) – baza, Careta (disfressa) – máscara, brisa (verema premsada) – orujo*—; en tercer lugar, clarifican el significado de las voces catalanas, como en *Golfa (terrat cubert) – azotéa, Trespeus (ferro del foch) – trébedes, Crespó (especie de gassa) – crespón, Xerri (fem de bestiar) – chirle ó sirle, Toya (ram de flors) – ramillete, Atacona (pegar) – zurrar, Desmanegat (sense mánech) – desenastado*—.

Por último, hay lemas complejos que describen la finalidad, el lugar y el tipo de la voz catalana. La finalidad se expresa mediante la preposición *per a* ('para'): *Barra pera trancar la porta – tranca, Rosinyol pera obrir – ganzúa, Lli pera fer pegats – linaza, Burro pera escalfar lo llit – tumbilla, Fus pera filar – buso, Fals pera segar – hoz ó segur, tálam pera portar lo Santisim – palio*. El lugar emplea el adverbio locativo *abont*, variante antigua de *on* ('donde'): *Pleta abont se recull lo bestia – redil ó aprisco, Arna ó rusch abont se posan les abelles – colmena*. El tipo se introduce mediante el relativo *que*: *Talús que fa la paret – releje, Arenera que va ab lo tinter – salvadera, Noy que guia al cego – lazarrillo, Clot que fan los carruatjes – bache*. Por otra parte, se documentan dos casos en los que se ofrece una cuasi definición introducida por *señal*: *Costura, señal de ferida curada – cicatriz, Pitjada – señal que deixa en terra lo peu – pisada, vestigio, huella*. Aunque estas fórmulas definitorias y descriptivas no abundan, todas se corresponden con

un equivalente castellano. Ello lleva a pensar si Abella partió de una lista de voces castellanas, dado que en la mayoría de los casos de la *Colecció de noms catalans* no se encuentran unidades complejas en las correspondencias castellanas.

En lo que se refiere a las fuentes, Puigmalet (2014) realiza un cotejo léxico respecto a la nomenclatura de Costa (*vid.* § 2.1.2.2) y al *Vocabulario catalán-castellano* de Genís (*vid.* § 2.5.2.2.2) con el objetivo de delimitar si las voces proceden de estas obras, sin llegar a poder afirmar una relación entre ellas. En la investigación también se fija en la ortografía de diez voces de la sección del cuerpo humano de la *Colecció de noms* y la compara con distintas ediciones de diccionarios catalanes del siglo XIX —Belvitges, Esteve y Juglà (1803-1805), Roca (1824), el *Quintilingüe* (1839), Grases (1845), Ferrer (1839), D. y M. (1847), D. J. M. (1847), Donadiú (1889) y Saura (1894)—, sin llegar a establecer ninguna filiación sólida con la obra de Abella. Esto lleva a Puigmalet (2014: 279) a considerar que se trató de una contribución original de Buenaventura Abella. Para corroborar esta hipótesis, sería necesario ampliar la nómina de posibles fuentes e incluir en el cotejo vocabularios que se publicaron en Valencia y en Menorca que tenían el mismo objetivo que Abella, enseñar el léxico castellano a estudiantes que tenían el catalán como lengua materna: concretamente, la *Miscelánea que comprende 1º Un vocabulario valenciano-castellano 2º Apuntes para facilitar la enseñanza de la gramática en las escuelas de las poblaciones de esta provincia en que no se habla la lengua castellana* (1864) de Miguel Rosanes, el *Vocabulario valenciano-castellano ó colección de todas aquellas voces de mas difícil equivalencia y que mas difieren en castellano* (1868) de José María Cabrera y el *Vocabulario menorquin-castellano. Comprende por orden alfabético los vocablos de significación común, modismos, frases, refranes y ejercicios de traducción en los casos que ofrecen mayores dificultades* (1885) de Juan Benejam. Tras una cala en estas obras tampoco se ha logrado identificar ninguna filiación lo suficientemente estrecha como para afirmar la dependencia entre las obras. Por tanto, el interrogante sobre si se trató de un aporte personal de este reverendo sigue abierto.

### 2.12.3 Recapitulación

La *Colecció de noms catalans traduhits al castellá* (1897) de Buenaventura Abella es un vocabulario de equivalencias bilingüe destinado a la enseñanza de léxico castellano usual que parte del catalán, la lengua materna de los usuarios de la obra, esto es, niños y niñas de Cataluña en edad escolar. La adaptación a este público determinado también se percibe en la selección de las lenguas (el catalán y el castellano), en su brevedad (39 páginas) y en la organización macroestructural y

microestructural de la obra, especialmente la ordenación temática de las voces, con la excepción de la sección «Nombres varios», «Adjetivos, participios, etc.», «Verbos» y «Verbos pronominales».

### 3. LAS OBRAS EN CONTRASTE: PUNTOS EN COMÚN Y DIVERGENCIAS

En este apartado se revisarán desde una perspectiva contrastiva las doce obras que han sido objeto de investigación en los epígrafes precedentes. Sin duda, el examen individual de los textos ha permitido extraer datos significativos acerca de la visión particular de cada autor sobre el modo de plantear la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña y la forma de llevarla a cabo en unas coordenadas históricas determinadas, que varían a lo largo de la centuria. Sin embargo, la puesta en común de las distintas propuestas y su comparación propicia la evaluación de las convergencias, las diferencias, las tendencias y las singularidades entre los maestros y sus libros. La visión que se consigue con la confrontación de distintos parámetros de las obras permite contribuir a uno de los retos actuales a los que se enfrenta la historiografía lingüística ante la copiosa abundancia y disponibilidad de fuentes primarias en línea, gracias a la iniciativa de portales indispensables como la *Biblioteca Virtual de la Filología Española*. En este sentido, Gaviño (2018: 28) ha señalado que es necesario que «los elementos textuales sean considerados, no tanto por su singularidad, sino por su esencia como elementos componentes de un *continuum* histórico».

Siguiendo estas palabras, la valoración conjunta resulta de sumo interés para identificar la evolución de cuestiones externas e internas de las doce obras estudiadas. Por ello, se tiene en consideración el perfil de los autores (§ 3.1); cuándo (§ 3.2), cuántas (§ 3.3) y dónde (§ 3.4) las publicaron y en qué contexto histórico-educativo, lingüístico y editorial; las motivaciones que los llevaron a publicar sus obras (§ 3.5); la tipología de destinatarios a los que se dirigían (§ 3.6); los objetivos que tenía la enseñanza del castellano en cada obra (§ 3.7); los géneros por los que apostaron (§ 3.8); los contenidos que pretendían abarcar y cómo estructuraron las obras (§ 3.9); el lugar del catalán y del castellano, así como las relaciones existentes entre ambos (§ 3.10); la caracterización del castellano de Cataluña proporcionada en las páginas de las distintas obras (§ 3.11); la recepción contemporánea que tuvieron (§ 3.12); y, por último, el legado y reconocimiento de los autores y de sus obras en la actualidad (§ 3.13).

### 3.1 Perfil de los autores

Entre los autores de las obras examinadas no se encuentra a ninguna mujer, hecho que no sorprende debido al incipiente desarrollo de la formación femenina en magisterio en el siglo XIX y a las diferencias entre el currículo de las escuelas normales masculinas y femeninas. De hecho, no fue hasta 1898 cuando se equipararon los programas de las escuelas normales para la formación de ambos sexos (Cortada Andreu 2006: 87-98). Los doce autores proceden de distintos puntos de las provincias de Cataluña, con la excepción de Lorenzo de Alemany, nacido en Madrid, pero con ascendencia catalana. Excluyendo a Jaime Costa, de quien apenas se posee información biográfica, el resto de los autores provenían de las provincias de Barcelona, Lérida y Gerona, si bien no siempre ejercieron sus labores educativas allí donde nacieron. De la provincia de Barcelona eran naturales Luis Bordas, Lorenzo Trauque, Mariano Brosa —de San Andreu de Palomar, municipio que se unió a Barcelona en 1897—, Bartolomé Sala —de Sans, villa que se unió a Barcelona en el mismo año—, Ramón Torelló —de San Sadurní de Noya— y Luis Durán —de Capelladas—. Como se puede observar, la presencia urbana era mayoritaria, pero no la única: de localidades de la provincia de Lérida eran oriundos Odón Fonoll —de la Seo de Urgel— y Buenaventura Abella —de Isona—; de Gerona, Salvador Genís —de La Junquera— y Gregorio Artizà —de Capmany—; del interior de Barcelona, Luís Durán —de Capelladas— y Ramón Torelló —de San Sadurní de Noya—. Puede consultarse la localización de estos puntos geográficos en la figura 67:



Figura 67. Mapa de las localidades de procedencia de los autores

Tomando en consideración el conocimiento lingüístico de los autores, se presupone con cierta seguridad que gran parte de ellos o todos eran conocedores de la lengua catalana y seguramente se trataba de su lengua materna y, por tanto, con la que habían crecido. Aquí hay que señalar la excepción de Costa, debido a los pocos datos que se conocen sobre él, y de Alemany, ya que resulta una incógnita si pudiera haber tenido nociones del catalán por influencia de sus padres, naturales de Cataluña —Calero Vaquera (2009: 29) afirma que conocía esta lengua—.

Se parte de esta hipótesis porque, si bien es cierto que durante el siglo XIX el número de hablantes monolingües catalanes disminuyó, creció en favor del bilingüismo en catalán y en castellano por la política lingüística llevada a cabo por los entes de poder (Bernat 2018: 88) en el proceso de construcción del Estado moderno. En relación con esto, resulta una tarea compleja precisar el grado de bilingüismo adquirido por los distintos sectores de la sociedad.<sup>228</sup> Siguiendo los datos proporcionados por Galindo *et al.* (2021: 101), la generación nacida entre 1850 y 1860 en Cataluña puede ser considerada la última en ser monolingüe en catalán y todos los autores nacieron antes de esta fecha límite: Costa entre finales del siglo XVIII y los albores del XIX, Bordas en 1798, Alemany en 1799, Fonoll en 1809, Trauque en 1816, Brosa en 1831, Artizà en 1839, Genís en 1841, Torelló en 1844, Sala en 1851, Durán en 1852 y Abella en 1863. Igualmente, se asume que todos ellos se familiarizaron con la lectura, la escritura y el estudio de la gramática del castellano en sus distintas etapas formativas, aunque esto no garantizaba un pleno dominio de esta lengua, tal y como reportó Odón Fonoll en 1853 mientras desempeñaba el cargo de director de la Escuela Normal de Barcelona, quien afirmó que «el idioma que se habla en Cataluña es una poderosa causa para que los alumnos de este país no puedan hacer grandes adelantos en los primeros años de su carrera, pues muchos no comprenden las explicaciones ni los textos y encuentran una dificultad grande en expresarse» (1853, *apud* Gutiérrez Medina 1997b: 93).

Se sabe con seguridad que todos los autores ejercieron la docencia, ya sea por la información proporcionada en las cubiertas y en las portadas o en los expedientes académicos de las escuelas normales catalanas. El perfil formativo de todos ellos se encuentra en consonancia con la evolución de la figura del maestro en el transcurso de la segunda mitad del siglo XIX. El magisterio se profesionalizó debido a la instrucción pedagógica recibida a raíz de la creación de las escuelas normales, que según el artículo 109 de la ley Moyano debían establecerse en cada

---

<sup>228</sup> De suma relevancia resulta el libro *El castellà a la Catalunya contemporània: història d'una bilingüització* (2021), publicado por Galindo, Rosselló y Bernat. A partir de los testimonios extraídos de entrevistas a sesenta informantes sobre sus antecesores de hasta tres generaciones, se reconstruye el proceso de extinción del monolingüismo del catalán hacia el bilingüismo en catalán y en castellano desde 1860.

provincia. Si bien se pueden considerar como antecedentes en el siglo XVIII la Hermandad de San Casiano, el Colegio Académico del Noble Arte de las Primeras Letras y la Academia de Primera Educación, que regularon la entrada en la profesión y expedían títulos, los requisitos exigidos eran mínimos y se fundamentaban básicamente en «el currículum de las tres *erres* (leer, escribir y contar)» (Ruiz Berrio 2006: 121-122; *cfr.* Delgado Criado 1984; Ruiz Berrio 1998) y en cuestiones de orden religioso y moral. Por tanto, las enseñanzas que los aspirantes a maestros recibieron a partir de la década de 1840 en las escuelas normales durante dos o tres años — dependiendo de si optaban al título de maestro de primera enseñanza elemental o superior— les confería un bagaje metodológico y pedagógico del que carecían los docentes de épocas anteriores.

Esta distinción se advierte en los tres autores que publicaron la primera edición de sus obras en la primera mitad del siglo XIX, Jaime Costa, Luis Bordas y Lorenzo de Alemany. La instrucción castrense y en gramática castellana, en latín y en francés de Costa, la formación filosófica y de latín y la de regente de segunda clase en la asignatura de la lengua francesa de Bordas o los estudios de bachiller en farmacia y de matemáticas de Alemany contrastan con la obtención del título de maestro de primera enseñanza superior por parte de los demás autores en las escuelas normales de Madrid, de Barcelona y de Gerona. Sobre este último establecimiento hay que indicar que dos de los maestros que se instruyeron allí, Trauque y Artizà, se trasladaron a la capital catalana para completar sus estudios porque este centro contaba con un mayor número de recursos (Monés 2000: 19). Caso aparte lo constituye Buenaventura Abella, consagrado a las enseñanzas religiosas en el seminario de La Seo de Urgel.

Resulta necesario establecer una comparativa entre perfil formativo mayoritario de los autores, esto es, de los maestros de enseñanza primaria superior, que constituye un 66,66 % —8 de 12 hombres— con el índice de los poseedores de este título en el conjunto del Estado. Como recoge Carderera (1884: 365) haciendo referencia a un dato de 1880, únicamente el 16 % del cuerpo de maestros contaba con dicha titulación. En relación con esto, Solà revela cuál era el nivel lingüístico y cultural ordinario de los egresados normalistas que contaban con el título elemental:

Tenint en compte la formació del mestre i la situació del país, és fàcil imaginar com sortien els mestres catalans de les escoles normals, especialment els que solament cursaven els estudis de mestre elemental; aquests mestres posseïen un bagatge cultural clarament insuficient per ensenyar castellà, i en castellà, a uns infants que tenien una altra llengua tant a nivell familiar com social (1984a: 72).

Atendiendo a esta descripción, no sorprende que ningún autor poseyera la titulación básica y que todos hubieran seguido formándose en las escuelas normales, adquiriendo de esta manera un



mayor bagaje lingüístico y gramatical que les permitió confeccionar sus obras bilingües y ser conscientes de la problemática lingüística de las escuelas de Cataluña. Una cuestión que escapa esta tesis, pero que sin duda es necesario ahondar en otros lugares, es cómo se formaron o de dónde tomaron los conocimientos sobre el catalán que se plasman en los textos y el papel de la prensa periódica. Como es de esperar, esta lengua no tenía cabida de forma oficial en las escuelas normales en el transcurso del siglo XIX y no la tuvo hasta la centuria siguiente, como advierten Puigbert (1982), Miñambres (1994b), Noguera (1985), Carbonell (1993) y Agustí (2002). Pese a esto, Monés (1984a: 79) constata que los discípulos de Odón Fonoll en la Escuela Normal de Barcelona afirmaban que este les había transmitido el aprecio por el catalán durante las décadas centrales del siglo XIX.

La profesionalización de los maestros durante la segunda mitad de la centuria también se refleja en las influencias pedagógicas de las que beben los autores de las obras y que comunican abiertamente, como el caso de Ramón Torelló, quien alude en el prólogo de su *Método práctico racional* (1870) que se ha basado en los fundamentos pedagógicos de Ollendorff, de Yeves, de Carderera y del padre Girard; o Mariano Brosa, que en las citas que preceden a las palabras proemiales de la *Guía del instructor catalán* (1872) incluye fragmentos de Théry, Niemeyer, Rendu o Dumont para justificar el sustento metodológico de su obra.<sup>229</sup> Gran parte de estos referentes se encontraban integrados en el currículo de la asignatura de pedagogía impartida en las escuelas normales (*cfr.* Colom 1997; Rabazas 2001). En la misma línea, García Folgado (2017: 97) sostiene que en estas décadas y a principios del siglo siguiente «se puede rastrear una importante presencia del normalismo en la producción gramatical», por lo que el papel de estos centros en la enseñanza de la gramática es de suma relevancia y merece ser atendido en profundidad en otros estudios.

Los autores se dedicaron a la docencia, aunque en condiciones que en muchos casos no pueden equipararse. No hay que olvidar que dictaron clase en circunstancias desiguales, con distintos grados de exclusividad y en diferentes centros. Sin embargo, el elemento vertebrador que los equipara es la impartición de materias relativas a las lenguas, aunque ya se encuentran divergencias que implicaban distinciones metodológicas: algunos se dedicaron a los idiomas extranjeros, como el italiano o el francés; otros al castellano; y otros a lenguas clásicas, como el latín.

---

<sup>229</sup> Sobre la traducción al castellano de obras de temática pedagógica del siglo XIX para que pudieran constituir una fuente de consulta por los futuros maestros en las escuelas normales, *vid.* Álvarez Jurado (2020).

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, a la docencia del francés se consagraron Costa —en el ámbito militar—, Alemany —en colegios privados de Madrid, en la Academia especial del cuerpo de ingenieros en Alcalá de Henares y en el Instituto Cantábrico de Santander— y Bordas —en el Colegio Carreras y en la Universidad Literaria de Barcelona—. Este último docente también enseñó el latín y el italiano en Valencia y en Barcelona.

El grueso de los autores desempeñó las funciones de maestro de enseñanza primaria: Genís empezó su trayectoria profesional como maestro en las escuelas gerundenses de Mieras y de Sarrià de Ter, Torelló estuvo en la escuela de párvulos y en la elemental de Sallent, Brosa fue docente en su colegio en San Andreu de Palomar, Trauque dio clases en las escuelas de Bañolas y de San Feliu de Guíxols, además de en la Casa Provincial de Caridad de Barcelona, Artizà se movió entre las escuelas de Vic y Capmany, a Durán se lo sitúa en la escuela de Villanueva y Geltrú y en San Baudilio de Llobregat, Sala ejerció en su escuela en San Martín de Provencals y en Sans, en Torroella de Montgrí y en Calella de Palafrugell. Como es de esperar, todos ellos se ocuparon de impartir «Principios de Gramática castellana, con ejercicios de Ortografía», tal y como se establecía para la primera enseñanza en el artículo segundo de la ley Moyano.

Fonoll es el único que fue docente normalista en Barcelona y en Lérida, es decir, formó a los futuros maestros, además de desarrollar algunas labores de inspección en la provincia de Lérida (*cf.* Miñambres 1984a). Finalmente, Abella profesó la enseñanza en algunas escuelas vinculadas a la Iglesia en la provincia de Lérida, como en Guisona.

Al lado de las tareas de docencia, hay que resaltar que un número significativo de estos maestros se ocupó de distintas responsabilidades directivas: Fonoll estuvo al mando de la Escuela Normal de Lérida (1841-1848) y del centro homónimo de Barcelona (1849-1875), Genís se encargó de escuelas del distrito II de Barcelona (1904-1910), Trauque dirigió la Casa Provincial de Caridad de Barcelona (1875-1877), además de la escuela de San Feliu de Guíxols (1844-1859), Durán gestionó la dirección de la escuela pública elemental de niños de San Baudilio de Llobregat y Abella la de algunas escuelas vinculadas a la Iglesia en Guisona (1894) y en Agramunt (1896). Aparte, Brosa y Sala rigieron sus propias escuelas privadas, situadas respectivamente en San Andreu de Palomar (1850-1881) y en San Martín de Provencals (aproximadamente a partir de la década de 1880).



Figura 68. Mapa de las localidades donde los autores ejercieron sus cargos educativos

Viñao (2001: 317) alude a la evolución del perfil de los autores de manuales escolares en la segunda mitad del siglo XIX y verifica que la mayor parte ya no estaba vinculada a la Iglesia, sino que eran «maestros, profesores de escuelas normales, inspectores de enseñanza primaria, o incluso políticos y escritores [...]». Es decir, la profesionalización del estamento docente también se plasmó en la autoría de las obras destinadas a las escuelas y, de hecho, Esteban (1997: 25) cifra en un 65 % el porcentaje de maestros que publicaron estos libros en la década de 1870-1880. Entre las razones que los llevaban a lanzar sus trabajos al mercado, además de las motivaciones pedagógicas, hay que destacar un factor económico: sus salarios eran exigüos y solía haber retrasos en los pagos, que corrían a cargo de los ayuntamientos, por lo que estas obras les servían para recibir unos ingresos adicionales (Sureda 1997: 86; Lépinette 2012: 95; Marfany 2017: 290; Poch 2017: 272; Sureda y Comas Rubí 2020: 16; Sureda 2022: 1080); en este contexto de precariedad laboral, como recuerda Almeida (2017, en línea), se popularizó el dicho *pasar más hambre que un maestro escuela*. Botrel (1988: 28-30) da a conocer algunas de las estrategias de las que se servía el magisterio para participar en el comercio clandestino y así obtener unos mayores beneficios: por una parte, vendían las obras en sus casas, para así ahorrarse un impuesto y, por otra, recomendaban a sus alumnos que compraran sus propios libros de texto. Otro de los medios de los que servían los maestros para complementar sus sueldos era, como señalan Sureda y Comas Rubí (2020: 17), a través de «las comisiones que obtenían por recomendar y vender los manuales publicados por otros colegas». Carderera (1856: 447) verifica estas prácticas, al afirmar

que «el autor de un libro, por efecto del amor propio que á todos nos domina, suele creer que es el mejor de los de su clase y hace su elogio con la mas buena fé, ó lo encomienda á un amigo, pues no tiene otro origen, por punto general, la crítica de los periódicos».

La inestabilidad económica que suponía este oficio también se percibe en dos de los autores que bien dejaron la enseñanza en las aulas y se dedicaron a otros trabajos, como Genís cuando pasó a ejercer de secretario en distintos ayuntamientos y Torelló, quien se adentró laboralmente en el mundo de las fábricas textiles, o en los maestros que compaginaron la impartición de clases con otras ocupaciones, como Bordas al traducir varias obras literarias, Brosa cuando desempeñó el cargo de alcalde entre 1868 y 1869 o Artizà, quien se dedicaba de forma paralela al sector de la viticultura.

También hay que destacar la conexión que existió entre una parte de los autores. Por fechas, Odón Fonoll, como director y profesor de la Escuela Normal de Barcelona, conoció e impartió clase a Ramón Torelló, a Mariano Brosa, a Gregorio Artizà, a Luis Durán y a Bartolomé Sala e incluso se tiene constancia de que ofreció a dos de ellos trabajo —a Torelló y a Artizà—. Según Monés (1984a: 79), en este establecimiento y al margen del sistema, Fonoll se esforzó por transmitir a sus alumnos la importancia de mantener el catalán en las escuelas:

No hi havia, segurament, com he manifestat, un corrent amb una voluntat catalanitzadora clara, però no hem d'oblidar mai la situació social, política i cultural que feia inviable l'exteriorització de segons quines formulacions. En aquest sentit, us podria recordar el testimoni d'alguns alumnes d'Odó Fonoll, els quals, després de la seva mort, ja a finals de segle, explicaven que el seu mestre, a les aules de l'Escola Normal de Barcelona, els havia ensenyat a sempre a estimar la pròpia llengua, tendència que s'endevina en els seus escrits però que no queda, ni molt menys, totalment reflectida).

Al respecto, Ramón Torelló en el *Método práctico racional* (1870: V) admite «seguir las huellas del muy digno Director de la Escuela Normal de Barcelona, en cuyos propósitos, como discípulos agradecidos hemos procurado inspirarnos» y Bartolomé Sala le dedica su *Gramática Catalana* (1889) y lo califica como un «entusiasta propagador de nostra idioma» (Sala 1889: I), esto es, del catalán. Por tanto, queda patente la valía con la que consideraban ambos autores a su formador, Odón Fonoll, gracias a quien probablemente se familiarizaron con los procedimientos bilingües.

En las obras publicadas también se encuentran referencias cruzadas de unos autores a otros: en el prólogo de la segunda edición de la segunda parte del *Método práctico racional* de Ramón Torelló (1875: IV), se afirma haber tomado y ampliado algunas «notas ó reglas» de la *Coleccion de temas* (1857) de Luis Bordas y de la segunda parte de *El auxiliar del maestro catalán* (1869) de Salvador Genís. Del mismo modo, Gregorio Artizà, en el apartado de Gramático de su *Escuela popular*

(1880), remite a la obra de Genís para completar el estudio teórico de la gramática con prácticas de lenguaje castellano. Al lado de estas alusiones explícitas, hay autores que no mencionan cuáles han sido sus fuentes, como es el caso de Mariano Brosa, quien en las diferentes ediciones de la *Guia del instructor catalán* (1872) inserta un gran número de notas casi idénticas, en forma y en contenido, a las Luis Bordas en la *Coleccion de temas*.

### 3.2 Cronología de las obras

La producción escolar bilingüe centrada en la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña que se ha estudiado abarca buena parte del siglo XIX, concretamente, el lapso comprendido entre 1827, fecha de la primera edición de la primera obra, y 1897, fecha de la primera edición de la última obra. Si se tienen en cuenta todas las ediciones de todas las obras, el segmento de años se extiende incluso durante el primer cuarto del siglo XX, hasta 1925. Las fechas de aparición de todas las ediciones publicadas se resumen en este cuadro cronológico, dividido por décadas — con la excepción del siglo XX que se trata en conjunto, puesto que sobrepasa los límites marcados en el presente estudio—. Se indica con un asterisco la primera edición:

DÉCADA	EDICIONES PUBLICADAS
<b>1820-1829</b>	*Primera edición de Costa de Vall (1827) *Primera edición de Bordas (1828) Segunda edición de Costa de Vall (1829)
<b>1830-1839</b>	Tercera edición de Costa de Vall (1830)
<b>1840-1849</b>	*Cuarta edición de Lorenzo de Alemany (1842) [primera que incluye la digresión] Cuarta edición de Costa de Vall (1844) Sexta edición de Costa de Vall (1844) Edición Alemany (1844) Edición Alemany (1846)
<b>1850-1859</b>	Edición Alemany Gerona (1850) Edición Alemany Barcelona (1850) Edición Alemany (1853) Edición Alemany (1855) Segunda edición de Bordas (1857) Edición Alemany (1858) de Ginesta Edición Alemany (1858) de Miralles Edición Alemany (1858) de Mayol
<b>1860-1869</b>	*Primera edición de Fonoll (1862) Edición Alemany (1868) *Primera edición de Genís en un volumen, posteriormente la segunda parte (1869)
<b>1870-1879</b>	Tercera edición de Bordas (1870)

	*Primera edición de las tres partes de Torelló (1870)
	Segunda edición de la primera parte de Torelló (1871)
	*Primera edición de las dos partes de Brosa (1872)
	Primera edición de la primera parte de Genís (1872)
	*Primera edición de Artizà (1873)
	Segunda edición de la segunda parte de Genís (1873)
	Segunda edición de Fonoll (1874) [reformada por Valls y Ronquillo]
	*Primera edición de Trauque (1875)
	Segunda edición de la segunda parte de Torelló (1875)
	Segunda edición de la primera parte de Genís (1877)
	Tercera edición de la primera parte de Torelló (1878)
<b>1880-1889</b>	Segunda edición de Aritzá (1880)
	Edición Alemany (1880)
	Segunda edición de la primera parte de Genís (1880)
	*Primera edición de Duran (1881)
	Tercera edición de Fonoll (1881)
	Tercera edición de la primera parte de Torelló (1882)
	Tercera edición de la segunda parte de Torelló (1882)
	Segunda edición de la primera parte de Brosa (1882)
	Tercera edición de la segunda parte de Genís (1883)
	Tercera edición de la primera parte de Genís (1887)
	*Primera edición de Sala (1888)
	Edición Alemany (1888)
	Edición Alemany (1889)
<b>1890-1899</b>	Cuarta edición de la primera parte de Torelló (1891)
	Cuarta edición de la segunda parte de Genís (1892)
	Cuarta edición de la primera parte de Genís (1892)
	Quinta edición de la primera parte de Genís (1895)
	*Primera edición de Abella (1897)
	Segunda edición de la segunda parte de Brosa (1897)
	Sexta edición de la primera parte de Genís (1898)
<b>Siglo XX</b>	Tercera edición de la primera parte de Brosa (1900)
	Séptima edición de la primera parte de Genís (1906)
	Quinta edición de la segunda parte de Genís (1909)
	Cuarta edición de la primera parte de Brosa (1911)
	Octava edición de la primera parte de Genís (1916)
	Novena edición de la primera parte de Genís (1925)

Tabla 53. Ediciones publicadas por décadas de las obras analizadas

En este resumen cronológico destacan dos décadas: por una parte, 1820-1829, por la aparición de las dos primeras obras y, por otra, 1870-1879, con un total de cuatro títulos nuevos —cinco si se retrocede un año, a 1869— (*vid.* figura 69). Al considerar la producción en conjunto, se aprecia que, junto a la década de 1880-1889, la década de 1870-1879 cuenta con un mayor número de ediciones publicadas (*vid.* figura 70). La preeminencia de los tres decenios mencionados (1820-1829 y 1870-1889) responde a la conjunción de distintos factores externos que repercutieron en

el panorama lingüístico, político, pedagógico y editorial de Cataluña en el siglo XIX, y, en consecuencia, influyeron en la publicación de las obras estudiadas.

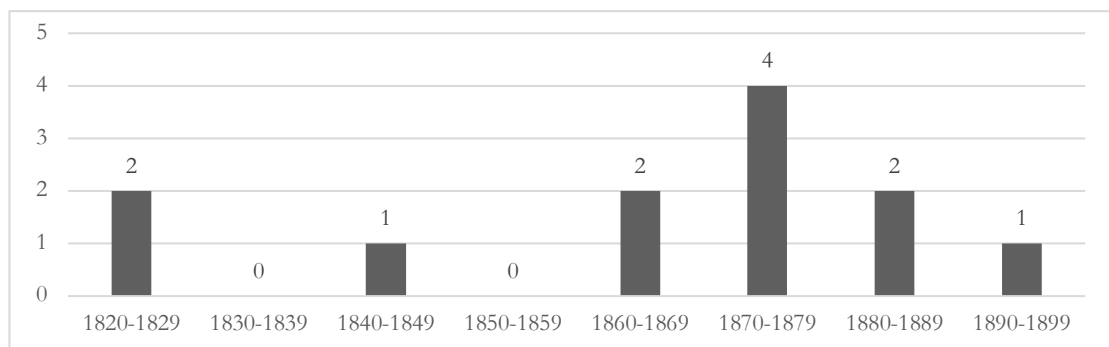


Figura 69. Publicación de las primeras ediciones por décadas

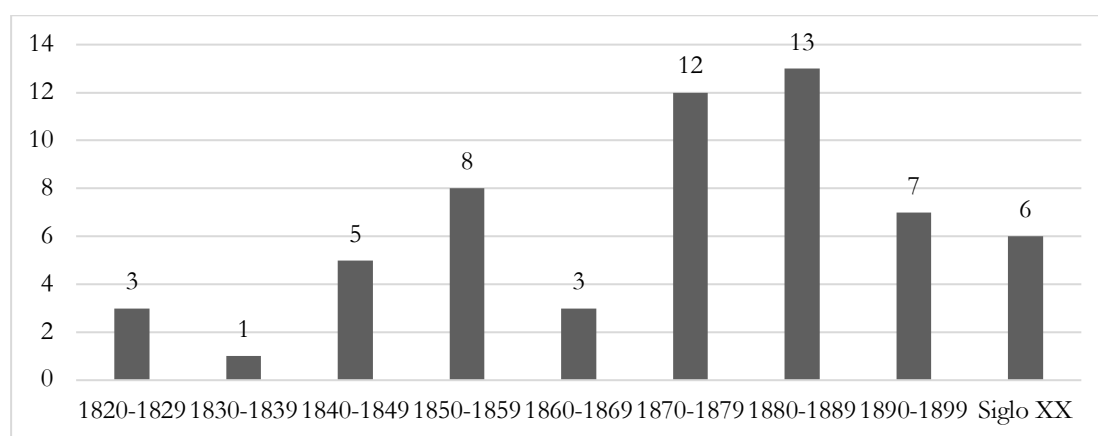


Figura 70. Publicación de todas las ediciones por décadas

En la primera de las décadas, 1820-1829, en la que salió a la luz el *Compendio de gramática* de Costa (1827) y el *Curso de temas* de Bordas (1828), se estaba gestando una transformación de los ámbitos de uso del catalán y del castellano. Esta se fue propagando entre las clases sociales más altas y en los núcleos urbanos como símbolo de distinción, y se afianzó alrededor de la década mencionada —Marfany (2001: 345-346) aboga por 1820, mientras que Anguera (2003: 249) y Grau (2006: 15) se decantan por 1830—. Como resultado, la presencia del castellano era cada vez mayor en ciertos sectores de la población catalana, si bien no puede hablarse de un bilingüismo incipiente de la masa catalanohablante hasta después de la década de 1870 (Galindo *et al.* 2021: 101). Coincide este periodo, por tanto, con la consolidación del liberalismo en el conjunto del España, momento en que se trabajó en pro de la centralización y la unificación del Estado y se empezó a configurar el sistema nacional de educación (*vid.* capítulo 1, § 2.).

El aprendizaje de esta lengua por los catalanes pasaba por la instrucción formal, que se encontraba en vías de institucionalizarse a través de la sucesión de distintas leyes y planes y que, entre 1820 y 1829, todavía no se había logrado configurar una red escolar estable; en consecuencia, a la enseñanza no acudía un número extenso de estudiantes. Pese a lo prevenido en

la Real Cédula de 23 de junio de 1768, no siempre se instruía en castellano por el desconocimiento de esta lengua por parte del profesorado (Moral 1995: 225; Cala 2002: 39; Ginebra 2009: 17). A este respecto, Pueyo (1996: 105) expone lo siguiente: «tampoc no és exacte ni verídic que els primers anys del segle XIX constitueixin l'inici d'una etapa de domini absolut de la llengua nacional a l'escola, ja que en aquells moments, ni la mateixa escola —com a institució ben implantada, eficaç i popular— no existia encara». Así, queda patente que de un modo u otro el castellano empezó a penetrar en las escuelas en las primeras décadas de este siglo, pero se mantenía un margen para el catalán, al menos para la enseñanza de la doctrina cristiana y hasta la consolidación del sistema liberal en 1830 (Anguera 2003: 245) para aquellos alumnos que ingresaban en los establecimientos educativos.

Por tanto, las dos obras publicadas en esta década destacan porque son las primeras en el siglo XIX —cabría considerar los *Rudimentos de gramática castellana* de Salvador Puig (1770) como antecedente, si bien su foco es estrictamente gramatical— que hacen patente un esfuerzo por adecuarse a la incipiente realidad lingüística de Cataluña. Aunque las dos obras lo proyectan de una forma distinta, pues Costa únicamente introduce el catalán como base para la comparación en la relación léxica y Bordas parte de textos catalanes que debían ser traducidos al castellano y que están acompañados por una serie de notas explicativas, ambas testimonian la dificultad de los catalanes ante el aprendizaje del castellano. A su vez, en las notas lingüísticas del *Curso de temas* (1828) de Bordas se evidencian algunos de los rasgos de la variedad del castellano de Cataluña, que no se consideran normativos y que según el autor deben ser corregidos. Kailuweit (1996) argumenta que ya desde finales del siglo XVIII se había constituido una variedad regional del castellano de Cataluña —o, al menos, de Barcelona— caracterizada por una serie de rasgos por la influencia del catalán. Por tanto, cabe suponer que el castellano de los catalanes entre la segunda y la tercera década de la centuria decimonónica tenía estas características e incluso podían haberse desarrollado otras. De esta forma, el valor documental de la obra de Bordas no solo radica en un plano didáctico-metodológico, sino que también constituye uno de los primeros ejemplos de tratados metalingüísticos donde se recopilan de los errores de los catalanohablantes, cuya eclosión se sitúa en la segunda mitad de la centuria —J. M. y LL. (1863), Orellana (1871), Casanovas (1883), Marcet (1885)—.

En las otras dos décadas mencionadas, 1870-1879 y 1880-1889, la presencia del castellano en tierras catalanas se había fortalecido y se habían potenciado los mecanismos para su implementación social, entre los que se encontraba su difusión en la escuela. Pueyo (1996) propone el término *facilitación* para referirse a todos aquellos procesos y medidas tomadas por los



entes de poder y por determinadas dinámicas sociales que extienden el uso de una lengua determinada, y lo aplica al caso concreto del castellano en Cataluña, para el que afirma que «el punt òptim de facilitació del coneixement de l'espanyol s'assolí al llarg d'un període que s'estén, aproximadament, entre la segona meitat del segle XIX i la primera meitat del XX» (1996: 67).

Una de las principales herramientas que se utilizó con este fin fue la enseñanza, para la que se legisló su realización en castellano: «I heus aquí que en el moment de pujada més forta de la invasió del castellà en l'ensenyament, ells comencen a presentar públicament el problema i alguns, força, intenten posar-hi remei» (Galí 1979: 118). Los maestros catalanes, en particular en la segunda mitad del siglo XIX, visibilizaron y denunciaron las dificultades que entrañaba la utilización en la escuela de la lengua oficial para los estudiantes catalanes, tanto como lengua de enseñanza en todas las asignaturas como lengua de estudio por sí misma (*vid.* § 3.5), como se patentiza en los prólogos. A raíz de la formación desarrollada mayoritariamente en las escuelas normales, los docentes habían entrado en contacto con distintas teorías pedagógicas que estaban en boga en Europa y que podían servir para auxiliarlos en sus labores educativas (Rabazas 2001) y buscaron distintas soluciones. A esto, Galí (1979: 117) agrega que, a raíz de esta formación didáctica específica, «No podien, molts d'ells almenys, deixar de reaccionar davant de la dificultat tècnica d'haver d'ensenyar en una llengua diferent de la dels infants. Era un obstacle, un problema constant per a l'educació. No podien resignar-s'hi passivament o inconscient».

Por ello, ante esta *dificultad técnica*, los maestros apelaron a la utilización de la lengua catalana en las clases —esto es, la que conocían— como vehículo para allanar y simplificar el proceso de aprendizaje del castellano, basado en el principio pedagógico de *ir de lo conocido a lo desconocido*, aunque cada maestro atendió de forma distinta a cada uno de los idiomas (Mut y Martí 1981; Verrié 1981; Monés 1984; González Agàpito 1992; Pueyo 1996, 151; Pujol 1998). Estas prácticas bilingües se plasmaron en las obras escolares de la segunda mitad del siglo XIX concebidas para la enseñanza del castellano en Cataluña, cuya estructura y contenidos se han estudiado de forma individual en este capítulo (§ 2.1-2.12). Con referencia la proliferación de primeras ediciones — Genís (1869), Torelló (1870), Brosa (1872), Artizà (1873), Trauque (1875)— en el periodo concreto de 1869-1875, no puede pasarse por alto la libertad de enseñanza decretada en el Sexenio democrático (1868-1874). Así, en estos años se contó con una libertad en la elección de los libros escolares, por lo que esto favoreció la salida al mercado de estas obras. Como contrapunto, hay que señalar que menguó la venta de ejemplares de obras escolares de la Real Academia Española, como se plasma en las *Actas* de la docta Corporación correspondientes al 10 de marzo de 1870: «Declarada la libertad de textos ha decrecido la venta de los de la Academia:

con todo, se han vendido más de 58.000 Epítomes y muy cerca de 12.000 Prontuarios de Ortografía, número relativamente considerable, y que deja esperar mejor porvenir».

Igualmente, fueron múltiples las contribuciones en la prensa que defendieron estos procedimientos e incluso se propugnaron en el Congreso Nacional Pedagógico de Barcelona celebrado en 1888, que llegó a las siguientes conclusiones: «7ª. La ciencia pedagógica reclama que á los niños se les instruya en la lengua que conocen» y «8ª. El mejor procedimiento para enseñar á los niños la lengua castellana, donde no es ésta la nativa, consiste en la práctica y comparación de aquélla con la suya propia» (AA.VV. 1889: 222). La existencia de nueve títulos durante la segunda mitad del siglo XIX que de algún modo introducen el catalán (*vid.* § 3.10) en sus páginas evidencia la conciencia del hecho diferencial que suponía la enseñanza del castellano allí donde no era lengua materna para gran parte de la población. Asimismo, la sucesión de obras con este fin concreto pone de manifiesto que las medidas en pro de la castellanización no se implantaban adecuadamente o no eran lo suficientemente eficaces, como plantea con acierto Pueyo (1996: 111): «tot plegat, demostra com era de baix, al llarg del segle XIX, l'índex de facilitació del coneixement de l'espanyol».

La concepción de estas obras no habría sido posible sin una renovación pedagógica en el panorama educativo y cultural español decimonónico. Cala (2002: 41) distingue dos etapas en los materiales didácticos para la enseñanza del castellano en Cataluña en el siglo XIX, marcando como punto de inflexión 1868, año a partir del cual penetraron nuevos planteamientos didácticos. Verrié (1981: 92), si bien no alude a ningún año en concreto, también conviene en que esta puesta al día se produjo durante la segunda mitad del siglo. En el caso de los manuales escolares bilingües, el principal cambio respecto a obras anteriores fue la de considerar, por analogía, el catalán como una lengua extranjera para así poder aplicar las metodologías imperantes en Europa para la enseñanza de lenguas extranjeras. Un ejemplo de ello es la corriente llamada de *gramática y traducción* (Sánchez Pérez 1992: 203) impulsada por los alemanes Franz Ahn y Heinrich Ollendorff, quienes basan sendos métodos en lo *práctico*, entendido tanto como un «procedimiento sencillo y fácil de comprender por los profesores», así como «fundamentada en la práctica mediante ejercicios», «hacia la conversación» y «para hablar y escribir» (Sánchez Pérez 1992: 203-213).

Así, teniendo en cuenta el panorama lingüístico de Cataluña y el bajo nivel de castellano de los estudiantes catalanes, los objetivos del estudio de esta lengua en las escuelas se modificaron, ya que por lo general se generalizó la convicción de que para usuarios no nativos de una lengua —en este caso, los catalanes ante el castellano— no era lo mismo hablarla o escribirla —el llamado

*lenguaje*— que memorizar su gramática (García Folgado 2020: 78-79). A la par de esta distinción, la estructura y los contenidos de las obras escolares sufrieron cambios con la finalidad de adaptarse a una instrucción lingüística en términos de comunicación, introduciendo, eso sí, unas breves nociones gramaticales para cumplir con los programas docentes formalizados. En las obras que se han sometido a análisis, sobresale la influencia de los métodos de Franz Ahn y de Heinrich Ollendorff.

A las razones lingüísticas y pedagógicas se añadió, especialmente a partir de la década de 1880, una motivación política marcada por el advenimiento del catalanismo, por lo que abundaron los reclamos basados en la protección y en la instauración del catalán en el sistema educativo (Monés 1984a; Duran i Solà 1997; Pujol 1998, 2019, 2022; Duran i Tort 2002; García Folgado 2020: 76), volviéndose así «un instrumento político consciente» (Gimeno 2010: 146) y una «forma d'acció del catalanisme» (Duran i Solà 1997: 38). Como expone González Agàpito (1992: 147):

Siendo el catalanismo político fundamentalmente un movimiento regeneracionista, la vindicación de la alfabetización y la escuela como una de las claves de esta regeneración pasará por la recuperación de la escuela catalana. El nacionalismo catalán, lejos de aspirar a la revolución desde arriba de los institucionistas, velará más por la escuela que por la universidad. A la castellanización de la escuela se le achacará en buena parte sus malos resultados y las altas cotas de analfabetismo.

Pueden enumerarse algunas de las acciones reivindicativas para que el catalán fuera la lengua de escolarización del alumnado en Cataluña, como el artículo titulado «Una qüestió important» de Valentí Almirall (1882) en *L'Avenç*, la alusión a este asunto en el Primer y en el Segundo Congreso Catalanista (1880, 1883), su defensa en el *Memorial de Greuges* (1885), la publicación de *Las escuelas catalanas* y de *La ensenyansa en las escuelas catalanas* de Flos i Calcat (1886, 1887), el posicionamiento de Sebastià Farnés en el Congreso Nacional Pedagógico (1888) de Barcelona o el reclamo lingüístico vehiculado en las *Bases de Manresa* (1892).

Estas vindicaciones, imbuidas del impulso catalanista, pudieron haber favorecido la publicación de ediciones nuevas y reediciones de los libros escolares bilingües durante la década de 1880. Su amplia difusión en las escuelas a lo largo de esos años también puede ligarse a un mayor aprovechamiento de los conocimientos del catalán que se encontraban presentes en las páginas de las obras. Como ya se ha hecho referencia, generalmente se ha valorado que la inclusión del catalán en los manuales podía obedecer a dos propósitos: por una parte, como instrumento propedéutico para facilitar el proceso de aprendizaje del castellano, partiendo así de lo que se conocía para llegar a aquello desconocido, pero por otra parte constituía una guarida ilegal que de algún modo posibilitaba que el catalán siguiera usándose y estudiándose en el ámbito escolar,

según defienden Mut y Martí (1981: 25-26), Verrié (1981: 76), Monés (1984a: 76), González Agàpito (1992: 146), Pueyo (1996: 108-111, 151), Pujol (1998: 37) y Bernat (2014: 86). Sin duda, resulta una tarea dificultosa reconstruir el uso que se realizó de las obras respecto a estas dos funciones porque es escasa la información sobre cómo se emplearon en las clases, pero puede encontrarse algún indicio en los contenidos de sus páginas. Por ejemplo, en Gallardo (2019a) se ha examinado la evolución del sistema ortográfico catalán seguido en cada una de las ediciones de *El auxiliar del maestro catalán* de Salvador Genís y su posible filiación con su empleo para la enseñanza del catalán.

Igualmente, el auge del catalanismo y la mayor presencia del catalán en el ámbito público e institucional (Gimeno 2010: 159) pudo haber supuesto el freno de la publicación de títulos de obras bilingües de nueva creación en la década de 1890, en la que únicamente consta la *Colecció de noms catalans traduhits al castellá* de Buenaventura Abella (1897). A la vez, también pudieron haber servido como acicate para la aparición de libros redactados únicamente en catalán, como dan a conocer Duran i Solà (1997), Pujol (1998, 2019, 2022) y Duran i Tort (2002).

En síntesis, las doce obras analizadas son hijas de su tiempo y no pueden desvincularse del contexto político, lingüístico y educativo en que surgieron. Mientras que las obras que se publicaron en la primera mitad de siglo responden a la exigencia de atender a una necesidad lingüística en un momento en que el castellano se encontraba en vías de expansión en el territorio catalán y en el que la formación pedagógica de los maestros era escasa, las que lo hicieron en la segunda mitad de siglo dan respuesta al problema desde otra óptica y atendiendo a factores diferentes. En primer lugar, la presencia del castellano en la segunda mitad de la centuria fue superior a la de las primeras décadas, motivo por el que cada vez era más necesario poseer conocimientos y saber comunicarse empleando la lengua oficial. En segundo lugar, ante la presión castellanizadora impulsada por los entes de poder, progresivamente más acentuada, los autores de los libros escolares analizados buscaron soluciones amparadas en la pedagogía, en la que por lo general se habían formado en las escuelas normales. Por ello, el enfoque mayoritario se basó en aplicar los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras a la enseñanza del castellano para catalanohablantes. En tercer lugar, no puede dejarse de lado la irrupción del catalanismo, que en el terreno educativo buscaba potenciar la presencia del catalán y que pudo haber influido en el uso de las obras bilingües para la enseñanza de la lengua materna de los catalanes. En cuarto lugar, como se tratará en el § 3.4, la expansión de la imprenta y su evolución técnica, así como la consolidación del mercado editorial en ese momento, favoreció un auge en la elaboración de distintos tipos de obras. Por último, a estos catalizadores hay que sumar, por supuesto, la

extensión y la institucionalización del sistema educativo, especialmente tras la ley Moyano de 1857, que determinó el uso de las obras académicas en las escuelas, entre muchas otras cuestiones. El uso del *Epítome* académico (1857) no era suficiente para solventar las necesidades lingüísticas del en aquellas zonas del Estado en que no se tenía el castellano como lengua materna.

### 3.3 Ediciones de las obras

La trayectoria editorial de las obras escolares estudiadas no es homogénea y discurre de forma dispar, máxime en las compuestas por más de un volumen. Esto estaba condicionado por distintos motivos, entre los que se puede enumerar la reputación del autor, la actualidad de los métodos y su adecuación a las necesidades pedagógicas y lingüísticas del momento, la recepción y la consideración del libro de texto por las instituciones escolares en unas coordenadas históricas determinadas, las regulaciones de las libertades de impresión y el sistema de selección de libros, la aparición de modas editoriales, la rentabilidad de las producciones, el número de tiradas y la rapidez con la que se agotaban, la desaparición de una casa editora o su compra por otro establecimiento. Por su parte, Varela (2010: 105) señala que «el número de edición, y de reimpresión o tirada son indicadores de la popularidad y de la difusión del libro, así como de su uso».

Como se ha indicado en la tabla 53, se cuenta con textos de los que se ha identificado una sola edición, como ocurre con Trauque (1875), Durán (1881), Sala (1888) y Abella (1897), junto a los que se encuentran otros que se componen de dos —Artizà (1873, 1880)—, de tres —Bordas (1828, 1857, 1870) y Fonoll (1862, 1874, 1881) — y hasta de cinco o seis —Costa (1817, 1829, 1830, 1844, ¿?, 1847)— ediciones. En el caso de este último autor, hay que recordar que se abre una incógnita acerca de la supuesta quinta edición, ya que no se ha logrado encontrar ningún ejemplar publicado entre la cuarta de 1844 y la sexta de 1847. Un caso particular lo componen los *Elementos de gramática castellana* de Lorenzo Alemany. Sin contar las ediciones anteriores a 1842 y aquellas destinadas a Argentina, Gaviño (2019) ha cuantificado un total de 15 ediciones (1842, 1844, 1846, 1850, 1850, 1853, 1854, 1855, 1858, 1858, 1858, 1868, 1880, 1888, 1889), dos de ellas falsas (1850, 1854), que contienen la digresión dirigida a los catalanes y a los valencianos, cuyo uso también se contemplaba para la enseñanza gramatical en el resto del Estado.

Por lo que concierne a las obras compuestas por diferentes volúmenes, que son las de Genís (1869), Torelló (1870) y Brosa (1872), puede establecerse una distinción según el usuario o el nivel al que se destinaban en relación con la diferencia en la historia editorial de cada tomo. Por un lado, en *El auxiliar del maestro catalán* de Genís, las diez ediciones de la primera parte (1872, 1877, 1880, 1887, 1892, 1895, 1898, 1906, 1916, 1925), destinadas al uso de los profesores para la enseñanza oral del castellano, contrastan con las cinco de la segunda parte (1869, 1873, 1883, 1892, 1909), dirigidas a los alumnos para tratar cuestiones relativas de la lengua escrita. Por lo tanto, en este caso la desigualdad en el número de ediciones se debe a la mayor demanda de obras por parte del profesorado.

Por otro lado, los volúmenes del *Método práctico racional* de Torelló y de la *Guía del instructor catalán* de Brosa se correspondían con distintos cursos dentro de la primera enseñanza. Relativo a esto, hay que tener en cuenta dos factores: por un lado, que no en todas las escuelas se ofrecían los cursos superiores de este periodo educativo —dividido en un nivel elemental y otro superior según el artículo primero de la ley Moyano (1857)—, por lo que no debe extrañar que hubiera una menor demanda de obras de estos grados. La ley Moyano establecía que los pueblos de más de 500 habitantes debían tener una escuela elemental para los niños (artículo 100), mientras que las escuelas superiores se encontraban bien en una capital de provincia, bien en localidades de más de 10.000 habitantes (artículo 104). El absentismo y el abandono escolares eran mayores en los cursos superiores de este periodo educativo, especialmente debido a que los niños se veían obligados a trabajar en el campo o en las fábricas para ayudar económicamente a la familia (Alcalá y Castán 2020: 345). Con todo, no debe extrañar que hubiera una menor demanda de obras del grado superior. Así, la primera parte de la obra de Torelló cuenta con cuatro ediciones (1870, 1871, 1878, 1891), la segunda parte con tres (1870, 1875, 1882) y la tercera únicamente con una (1870). En la de Brosa la tendencia es parecida: frente a las cuatro ediciones del primer tomo (1872, 1882, 1900, 1911), se encuentran solo dos del segundo volumen (1872, 1897).

Otro aspecto que hay que tener presente son los cambios de título que experimentan las obras a lo largo de su historia editorial. El *Compendio de gramática castellana, seguido de un prontuario de las voces más usuales en catalán y castellano* (1827) de Costa pasa a llamarse en la segunda edición *Nuevo método de gramática castellana, seguida de un prontuario de las voces más usuales en catalán y castellano* (1829). Esta modificación bien pudiera haberse producido para diferenciarse de obras en el mercado que tenían un título similar o bien como estrategia para presentar la nueva edición de la obra como una novedad y así vender más ejemplares, a pesar de mantener prácticamente el mismo contenido. Esta última táctica parece ser aplicada en el *Curso de temas para ejercitarse en la lengua*

*castellana* (1828) de Bordas, que se transforma en *Coleccion de temas para ejercitarse del catalan al castellano, y practicar las reglas de la gramática castellana* (1857), y en el *Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña* (1862) de Fonoll, que en la segunda edición refundada por Valls y Ronquillo se titula *Clave gramatical: método teórico-práctico para enseñar el lenguaje castellano, comparado con el catalán, á los alumnos del principado de Cataluña* (1874, 1881). No obstante, en ambos casos esta alteración podría haberse introducido para reflejar un cambio en los contenidos o en la forma de tratarlos o presentarlos: en Bordas (1857), la aplicación del método de Ollendorff, y en el caso de Fonoll y Valls y Ronquillo (1874), el mayor acercamiento a nociones gramaticales. Por último, el *Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano* (1870) de Torelló también varía el título en la cuarta edición: *Método práctico racional para la enseñanza del idioma castellano en las escuelas de Cataluña* (1891). En esta modificación podría haber influido su publicación en un establecimiento nuevo, en la imprenta La Renaixensa.

### 3.4 Lugar de edición

La red editorial se extendió a lo largo del siglo XIX en España, tanto si se tiene en cuenta la cantidad de establecimientos como la diversificación de localizaciones donde se situaban las imprentas. Esto fue posible por la mejora de los sistemas de distribución de los libros y del desarrollo de las carreteras y de las vías férreas a partir de la segunda mitad de la centuria (Llanas 2004: 18). Así, en Cataluña se fundaron núcleos editoriales más allá de la capital, Barcelona, en ciudades como Gerona, Lérida, Tarragona, Figueras, Igualada, Manresa, Mataró, Olot, Reus, Sabadell, Terrassa o Villanueva y Geltrú. A esto hay que añadir que los avances técnicos y gráficos permitieron ampliar la oferta de obras impresas.

Según apunta Llanas (2004: 57), se vivió un auge en el panorama editorial catalán entre 1860 y 1880, fechas que coinciden en parte con la eclosión de las ediciones de las obras escolares bilingües para la enseñanza del castellano destinadas a los alumnos de Cataluña. De esta forma, la labor de los maestros en la confección de sus manuales coincidió por lo general con un periodo de bonanza en el ámbito de la edición y de las impresiones. A este respecto, no debe olvidarse que en el periodo comprendido entre 1868 y 1875 se había decretado la libertad de enseñanza, hecho que supuso también una libertad de elección de los libros de texto. Así, el *Epítome* y el *Compendio* académicos dejaban de ser las únicas obras oficiales para la enseñanza de la gramática (Encinas 2007: 207, n. 1). En consecuencia, el proceso para la publicación de un manual escolar

que abarcara esta asignatura resultaba más sencillo y es por ello que durante este lapso de siete años se lanzaron al mercado el mayor número de primeras ediciones documentadas en nuestro corpus de estudio, un total de cinco: las de Genís (1869), Torelló (1870), Brosa (1872), Artizà (1873) y Trauque (1875) (*vid.* figura 69).

Aunque se revela cierta dispersión en la localización de las casas editoras de las obras, más ostensible en los últimos decenios del siglo XIX, la predominancia de Barcelona es indiscutible. Examinando la distribución por provincias, se observa que Barcelona —la capital y San Martín de Provensals, Sarrià y Villanueva y Geltrú— acapara un 81 % de la producción (50 ediciones), y que Gerona —la capital y Figueras— concentra un 19 % (12 ediciones). En el siguiente gráfico se resume la repartición de todas las ediciones de las obras según las localidades de publicación:

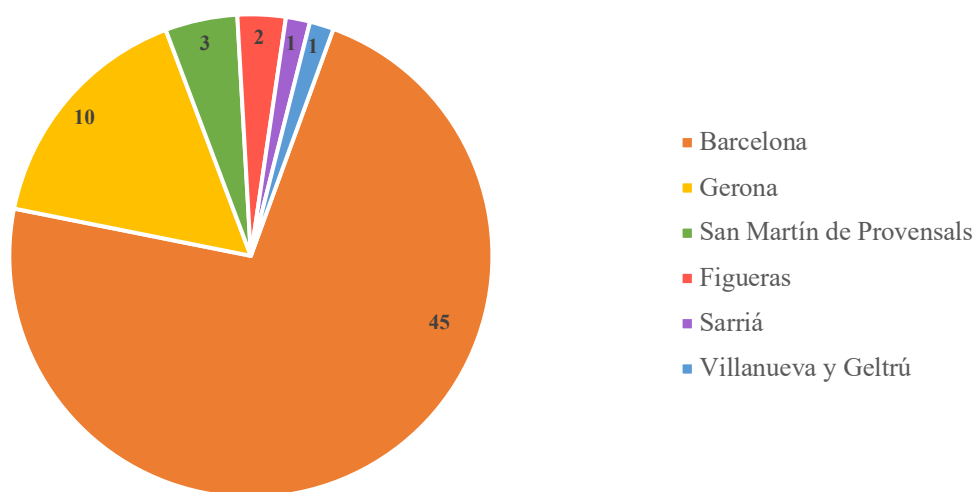


Figura 71. Localidades donde se editaron las obras

Tomando en consideración el panorama provincial barcelonés, se distinguen las siguientes casas editoras que publicaron alguna edición de las doce obras:



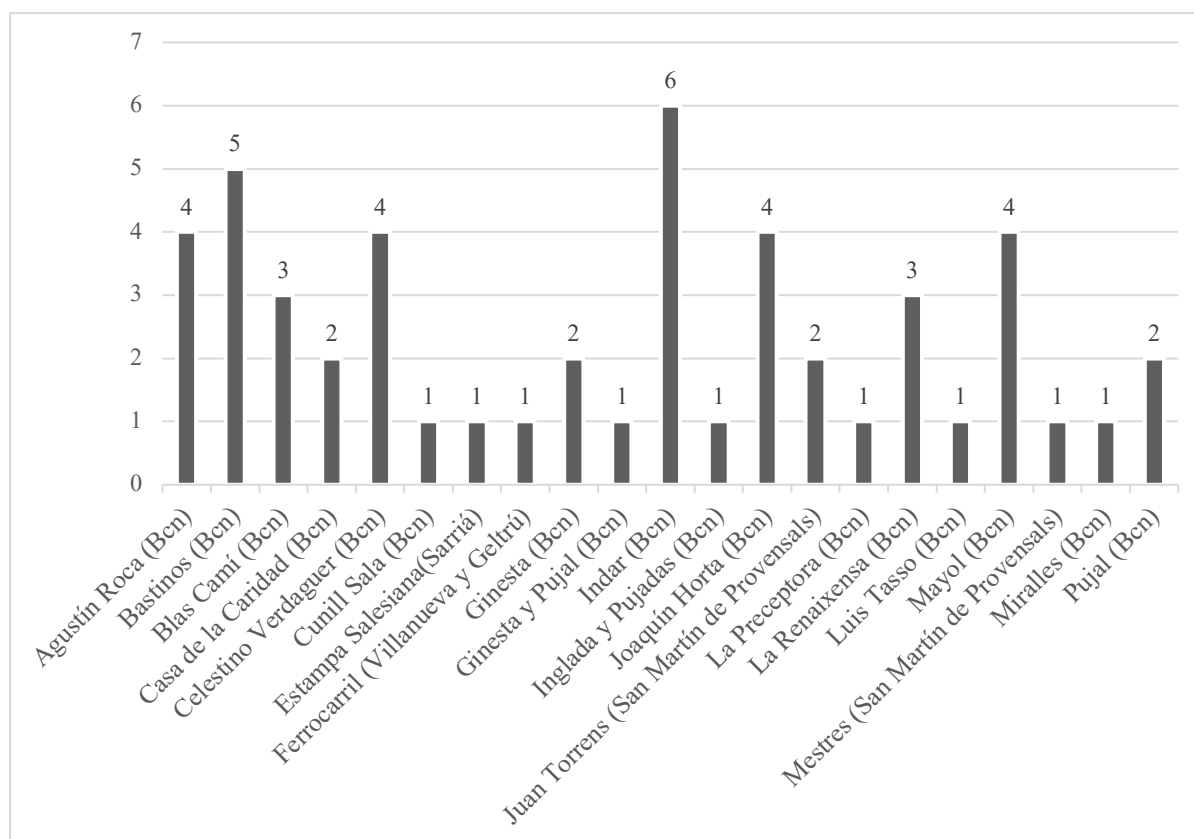


Figura 72. Casas editoras de la provincia de Barcelona

Las casas editoras que mayor número de obras concentran —Indar, Mayol, Verdaguer, Bastinos, Roca y Horta— coinciden con aquellas de las que más información se dispone. La imprenta de Ramón Martín Indar, que produjo un gran número de éxitos de ventas literarios (Verneda 2012: 182), cuenta con el mayor número de ediciones, un total de seis, a raíz de las múltiples reimpresiones de los *Elementos de gramática castellana* de Lorenzo de Alemany. Hay que tener en cuenta que esta gramática se destinaba a la totalidad del Estado, por lo que no debe extrañar que contara con un número mayor de ediciones. Le sigue, con cinco ediciones, la casa Bastinos, creada en 1852 por la compra de la librería de Estivil y que se consagró al negocio del libro escolar y a la pedagogía (Millá 1956: 23-26; Sureda 1997: 83-86). Bastinos adquirió en 1864 el fondo de La Preceptora, la sociedad que impulsó la publicación de la primera edición del *Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana* de Odón Fonoll (1862). Esta transacción se aprecia en la segunda edición de la obra (1874), refundida por Francisco Valls y Ronquillo, que pasa a estar editada por dicho editor y librero. Sureda (1997: 84) deja patente el renombre de Bastinos en el panorama educativo catalán en el siglo XIX:

Tanto Juan como su hijo Antonio Juan Bastinos supieron, como también hizo Hernando [en Madrid], atraerse a los sectores más activos de la educación catalana y ganarse la confianza de los maestros lo que le supuso a Juan Bastinos incluso el ser designado como habilitado de los maestros de la circunscripción de Barcelona.

Le siguen distintas editoriales con un total de cuatro ediciones cada una: Joaquín Mayol —fundada en la década de 1820, distinguida por la «divulgación de conocimientos humanísticos y científicos variados» (González Subías 2018: 175) y de cuyo relevo se encargó su viuda a partir de 1839 (Llanas 2004: 129)—, Celestino Verdaguer —perteneciente a la familia de impresores Verdaguer, instaurada en Barcelona desde el siglo XVIII (Vélez 1989: 170-171)—, la imprenta de la Viuda de Agustín Roca —quien continuó la labor de su marido editor, fallecido en 1819 (Comas i Güell 2009: 156, 334)—, Joaquín Horta —conocido por sus impresiones de temática catalana durante las primeras décadas del siglo XX, entre las que se encuentran las actas del primer Congreso de la Lengua Catalana de 1906—. Con tres ediciones se encuentran La Renaixensa —la primera imprenta en catalán del siglo XIX (Duran i Tort 2001; Llanas 2004: 261)— y Blas Camí; con dos ediciones, la imprenta de la Casa de Caridad —establecida en sus instalaciones en 1872 (Casa de Caridad 1951: 21)— y las imprentas de Ginesta y de Pujal. Finalmente, cuentan con una sola edición Luis Tasso —*cfr.* Arranz (2008)—, Cunill Sala, Miralles, y la colaboración entre Ginesta y Pujal así como entre Inglada y Pujadas.

Las cifras de las imprentas que se encuentran en la provincia de Barcelona, fuera de la capital, son significativamente menores. Dos ediciones se publicaron en el Establecimiento Tipográfico de Juan Torrens, situado en San Martín de Provensals y una edición tanto la Imprenta del Ferrocarril de Villanueva y Geltrú, especializada en obras de temática de esta localidad y en los documentos y billetes de los trenes (Llanas 2004: 354) como la Escuela de la Estampa Salesiana de Sarriá, cuyo pie de imprenta solamente se ha localizado en la *Colecció de noms catalans tradubits al castellà* (1897) de Abella (Puigmalet 2014: 274).

En lo relativo a la provincia de Gerona, la distribución de las ediciones es la siguiente:

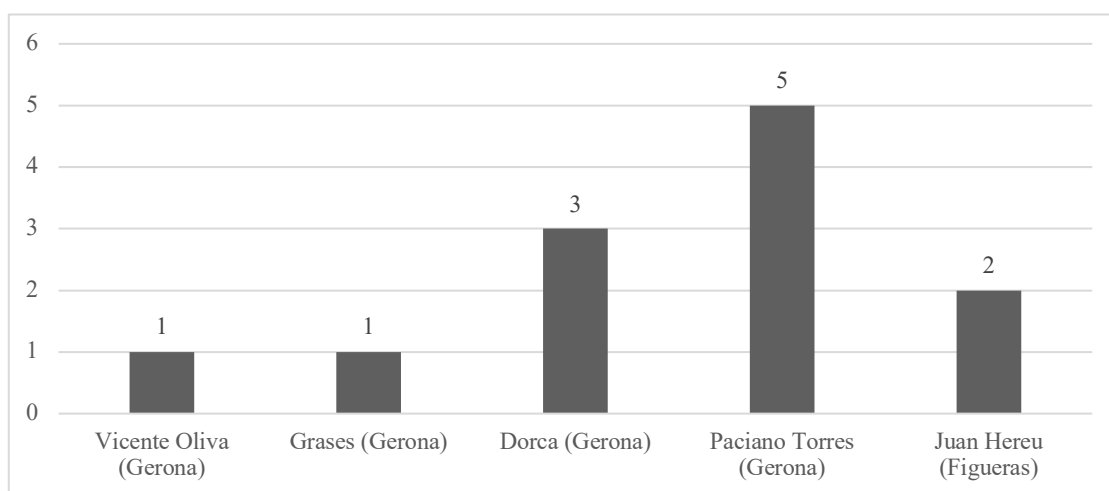


Figura 73. Casas editoras de la provincia de Gerona

La casa editora de Vicente Oliva perteneció a la estirpe familiar de los impresores Oliva, que se habían instalado en Gerona a principios del siglo XVIII, al adquirir en 1703 los materiales de un taller ya existente (Mirambell 1988: 41). El establecimiento fue pasando a manos de los sucesores, hasta llegar a Vicente Oliva y Palau en 1836. Su etapa al mando de la imprenta fue breve, pues únicamente permaneció activa hasta 1850 y, por motivos económicos, se vio forzada al cierre (Mirambell 1988). Por tanto, la edición de los *Elementos de gramática castellana* de Lorenzo de Alemany que se publicó en Gerona en 1850 fue uno de los últimos productos publicados allí.

La imprenta de Grases, fundada en 1838, fue el primer establecimiento de nueva creación de este sector en el siglo XIX. Mirambell (1988) refiere que este retraso cronológico se debe a las consecuencias del sitio de esta ciudad durante la guerra de Independencia. Tanto con Joaquín Grases como con su viuda Narcisa —a partir de 1847— como administradores, la imprenta fue reconocida por la calidad material de sus obras y por las técnicas gráficas que se empleaban (Mirambell 1988: 74). En 1856, tras la muerte de la viuda de Grases, el negocio se traspasó a un sobrino. Empezaba, así, otro linaje editorial reputado de Gerona, los Dorca, administrado hasta 1883 de la mano de Francisco Dorca Miralles, entre 1856-1872, Vicente Dorca Miralles, entre 1872-1877, y Vicente Dorca Ginesta, entre 1877-1883. En 1883, la casa Torres adquirió esta imprenta. Fundada en 1843 por Paciano Torres Dalmau, se disputó el mercado editorial primero con Grases y posteriormente con Dorca. En 1877 le sucedió su hijo Paciano Torres Estrada, quien desempeñó sus labores hasta 1900 y lo sucedió su hermana, Dolors Torres, hasta 1914, cuando se vendió el taller a Juan Masó. La unión de dos de las imprentas principales en el panorama gerundense —Dorca y Torres— significó un impulso cualitativo y cuantitativo en la edición de sus obras.

En Figueras, solamente se conoce que Juan Hereu ejerció entre 1866-1893 (Padrosa 1992: 229; Llanas 2004: 318).

En definitiva, sin poner en duda la diversificación editorial en la provincia de Gerona en el siglo XIX, hay que señalar que tres de las casas en las que se imprimieron las obras escolares analizadas se corresponden con el encadenamiento de tres linajes editoriales —de Grases, de Dorca y de Torres—, ya fuera por una sucesión familiar o por compra.

### 3.5 Motivaciones para la elaboración de las obras

Los autores, salvo Artizà (1880) y Sala (1888), hacen alusión en las dedicatorias y en los prólogos a las razones que los impelieron a confeccionar las obras. En el corpus de gramáticas de las que Zamorano (2004) estudia los paratextos en el periodo 1846-1899, se establece que únicamente un 15 % de las obras no constaba de ningún prefacio —por tanto, un 85 % sí lo contenía—. En nuestro corpus, la cifra no es muy diferente: únicamente dos de los doce textos (un 17 %) no tienen ningún prólogo, advertencia o dedicatoria, mientras que el 83 % incluye alguno de estos paratextos.

A grandes rasgos, las justificaciones aportadas versan sobre dos lugares comunes que se encuentran directamente relacionados: por un lado, se incide en la obligatoriedad legislativa de estudiar y de emplear la lengua castellana y, por otro lado, se pone de relieve el escaso conocimiento que poseía el alumnado de ella y que como resultado impedía un correcto seguimiento y aprovechamiento de la escolarización, que ya de por sí era corta por el elevado índice de absentismo escolar. No hay que olvidar que este problema se agravaba porque se trataba de la lengua de instrucción —enseñanza *en* castellano— y de estudio —enseñanza *del* castellano—, puntualización que también se trae a colación. Ante este panorama, los autores relatan cómo decidieron contribuir a la mejora de su conocimiento a través de sus obras. También se menciona la utilidad de los textos para aprender el catalán y las ventajas de las nomenclaturas para evitar que los alumnos adquirieran un diccionario.

El primer argumento al que dos de los autores —Costa y Durán— se refieren es la política lingüística impulsada por los Borbones desde Felipe V, materializada en distintas Reales Órdenes y leyes a partir de las cuales resultó preciso el conocimiento del castellano en ámbitos de uso en los que hasta el momento había predominado el catalán. Costa (1827: I), tras describir el nuevo escenario lingüístico caracterizado por una relegación del catalán, en que «no se puede producirse con él ni de palabra ni por escrito, en las relaciones con la corte y demas provincias, en los tribunales, en las escuelas, academias, y en los asuntos de comercio», asume que «ha sido indispensable y de toda necesidad aprender el castellano», tarea que no estaba exenta de dificultades. Por su parte, en la misma línea Durán (1881: 3) expone unas décadas más tarde: «Prescrito por Reales órdenes el uso del idioma español en todas las escuelas del reino, forzoso es á los maestros de educacion primaria eliminar de las suyas el uso del dialecto catalan que es, por decirlo así, la lengua nativa de sus discípulos», además de incidir en su carácter imperativo. Hay que tener en cuenta que Durán compone sus *Temas para ejercitarse en la traduccion del catalan al*

*castellano* a principios de la década de 1880, cuando, coincidiendo con una coyuntura pujante de la castellanización, se promovieron las primeras reivindicaciones oficiales en favor de la aceptación del catalán en las escuelas, enmarcadas en el surgir del catalanismo político. Por estas circunstancias, salvo algunas excepciones —como los catecismos—, las obras escolares debían encontrarse redactadas solo en castellano, hecho también que evidencia Fonoll (1862: III): «en cuya lengua estan escritas las obras de testo y hace el maestro las explicaciones á los niños». El estímulo de estos autores a la hora de confeccionar sus textos está vinculado, pues, al requerimiento de seguir la legislación lingüístico-educativa vigente.

El segundo razonamiento al que los autores tienden a aludir es que sus obras responden a la intención de contribuir a la enseñanza del castellano específicamente para un perfil de aprendiz determinado, los catalanohablantes, ante las complejidades que les suponía comunicarse en esta lengua, especialmente en aquellos puntos en que las dos lenguas divergían. Como manifiesta Genís (1869: I), esto ocasionaba que el proceso de aprendizaje fuera largo y tedioso: «nos obliga á emplear doble ó triple tiempo y trabajo para enseñarles cualquiera asignatura». En este sentido, son abundantes las descripciones que ejemplifican el nivel que poseían los catalanes de este idioma. Costa (1827: 1) resalta que a veces se cometían lapsus: «con todo muchas veces se halla uno en el apuro de no ocurrirle término castellano, para lo que se quiere expresar», enfatizando que estas situaciones eran más frecuentes en las zonas alejadas de las capitales por la falta de costumbre de hablar en la lengua nacional y donde, en consecuencia, se *descuidaba* su uso y su aprendizaje (Costa 1830: VI).

Otros autores presentan un panorama aún más desolador, incidiendo en el ínfimo conocimiento que poseían de ella:<sup>230</sup> Bordas (1857: I) manifiesta que «muchos van á la escuela sin saber quizás ni una palabra de la lengua castellana», Genís (1869: I) subraya la «ignorancia [de los estudiantes] respecto de esta lengua», Torelló (1870d: 3) expresa que «no comprenden todavía lo que leen, ni

---

<sup>230</sup> Se documentan exposiciones parecidas en otros medios. Por ejemplo, Bordas expone: «Consideramos que un niño acabado de salir de la instrucción primaria elemental, ha de encontrar suma dificultad en estudiar á la vez dos lenguas extranjeras, porque no basta tener algunas nociones gramaticales y decorar verbos para decir que se sabe un idioma. Y hemos dicho estudiar dos lenguas extranjeras, por que hablamos respecto de Cataluña; y para un catalan la lengua castellana es otra de las lenguas á la que puede llamarse extranjera por no ser su habla nativa. Es un axioma que nunca podremos formarnos una verdadera idea de la lengua que aprendemos, sin saber antes con la perfeccion posible la que nos sirve de norma. Esta es para nosotros la castellana, y tenemos los catalanes doble necesidad de estudiarla [...] Los hijos de Castilla pueden creer que el uso solo es capaz de enseñarles la lengua nativa con toda perfeccion, y que es tiempo perdido el que se ocupa en estudiar lo que naturalmente se sabe; mas los catalanes ni siquiera podemos alegar ese pretesto. La lengua castellana no es nuestra habla nativa (*Diario de Barcelona* 16/04/1852: 2216-2217). A su vez, Fonoll también constató lo siguiente: «El idioma que se habla en Cataluña es una poderosa causa para que los alumnos de este país no puedan hacer grandes adelantos en los primeros años de su carrera, pues muchos no comprenden las explicaciones ni los textos y encuentran una dificultad grande en expresarse. Se ven a menudo alumnos que conocen los preceptos gramaticales, pero que al expresar sus conceptos cometen varias faltas de lenguaje [...]» (*apud* Gutiérrez Medina 1998: 392).

saben expresar por escrito sus pensamientos en la lengua oficial», Durán (1881: 3-4) aduce que «apenas saben una palabra de dicha lengua, que, indispensablemente deben saber, ya para comprender las explicaciones de su profesor, ya para entender lo que leen y más adelante lo que escriben» y Abella (1897: 4) plantea que «hi ha molts paraulas catalanas qual traducció castellana es ignorada per la major part dels noys y noyas [...] trobantse, per aquest motiu, privats d'entendre lo que llegeixen y de poder parlar ab prou desembarás la llengua castellana». Pese a este retrato lingüístico en términos negativos, Poch (2017: 274) argumenta que, debido a la situación lingüística vivida en la sociedad catalana y la mayor presencia del castellano en el día a día, los estudiantes podrían haber llegado a comprender pasivamente esta lengua: «podrían entender textos escritos en castellano y también comprenderían a los profesores que les daban clase en dicha lengua, pero carecían del dominio de las destrezas “activas”, la expresión oral y la expresión escrita de carácter formal». Sin embargo, las vivencias y experiencias que relatan los maestros en los prólogos parecen desarticular esta afirmación, por lo que podría ser un recurso para dar mayor valor a sus obras.

La tercera motivación que se puede identificar es el fomento de la enseñanza del catalán, la lengua materna de los estudiantes de Cataluña. Este propósito se menciona en aquellas obras en las que se aboga por una enseñanza simultánea del catalán y del castellano, como en el *Método práctico racional* de Torelló, en la *Guia del instructor catalán* de Brosa o en los *Temas para ejercitarse en la traducción del catalán al castellano* de Durán. En otros manuales este objetivo queda latente, pero no se puede descartar (*vid.* § 3. 7).

En último lugar, existe un aliciente colateral a las obras que consiste en presentar que los repositorios léxicos bilingües podían sustituir a los diccionarios, que tenían un precio superior. Esta determinación confería a estos libros una doble condición como guía para las clases y como un vocabulario de consulta. Son Costa y Genís quienes se inclinan a esta práctica, empleando argumentos afines: «estos mismos nombres se hallan con mas estension en los diccionarios no todos tienen caudal para comprarlos» (Costa 1827: 2) y:

El vocabulario que completa el libro se ha aumentado con más de quinientas voces de uso común, exigidas algunas por los nuevos temas continuados, pero la mayor parte por nuestro deseo de que la juventud que recibe la primera enseñanza en Cataluña tenga en él una abundante recopilación de las palabras que necesita para hablar y escribir la lengua de Castilla, sin necesidad de comprar un diccionario, de coste superior casi siempre á los escasos medios de los hijos del pueblo, que es para quienes principalmente nos desvelamos (Genís 1873: VI).

Por el contrario, Torelló (1875: VI) anuncia su decisión de no incluir un vocabulario en las últimas páginas de la obra, escudándose en el pedagogo alemán Niemeyer: «para los principiantes

no debe haber diccionario, porque cuando olvidan una palabra, deben comprender que es por falta de atención, ó de memoria, en fin, por falta suya, y para recordarla tendrán que repasar lo anterior, y de ese modo la recordarán».

En resumen, si bien las evidencias que patentizan los autores sobre la elaboración de sus obras son de distinto signo, todas se encuentran vinculadas entre sí y son resultado de la política lingüística desempeñada por los distintos poderes del siglo XIX. El bagaje docente con el que cuentan los autores es fundamental a la hora de que idear sus libros, ya que conocían el problema de base y estaban familiarizados con las consecuencias que tenía el hecho de emplear el castellano en las escuelas catalanas.

### *3.6 Perfil de los destinatarios*

Los autores de los textos examinados definen el perfil del público receptor de sus libros, ya sea en el título, en los paratextos o en alguna ocasión en el cuerpo de la obra. Sin contar a Trauque (1875), quien confecciona su obra para la Casa de Caridad de Barcelona, los demás autores coinciden en destinarlas a la enseñanza de alumnos en edad escolar sin circunscribir su uso a un centro en concreto. Sería plausible pensar que se trataba del periodo designado como *primera enseñanza*, que abarcaba, según la segunda base de la ley Moyano, «las nociones rudimentales de la más general aplicación a los usos de la vida» (1857, *apud* Canales y Romero 2018: 44). Así, gran parte de los autores aluden y se dirigen bien a los *niños* (Bordas 1828: VI; Fonoll 1862: III; Genís 1869: IV; Torelló 1870a: VI; Brosa 1872: VI; Trauque 1875: I, III; Durán 1881: III), a la *juventud* (Costa 1827: I; Alemany 1842: portada; Abella 1897: I) o al *pueblo* (Artizà 1880: portada). En cambio, constituiría una excepción la segunda edición de la *Colección de temas para ejercitarse del catalán al castellano* (1857): a diferencia de la primera edición asignada a las escuelas, se detalla que los temas para traducir se dirigen «a los que reciben la segunda enseñanza en Cataluña» (Bordas 1857: 37), especificación que desaparece en la siguiente edición, de 1870.

Otro aspecto revelador es la mención en dos de las obras al posible empleo para la enseñanza femenina; este el caso de las *Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana para uso de las escuelas* de Bartolomé Sala, cuya portada reza: «para uso de las escuelas y colegios de ambos sexos» (1888: portada) y la *Colecció de noms catalans tradubits al castellà* de Buenaventura Abella, que indica: «para los noys y noyas de Catalunya» (1897: portada). Esta alusión únicamente aparece en dos libros publicados a finales de la centuria, mientras que en los demás textos se utiliza la forma

masculina, sin dejar rastro sobre si se trata de un masculino genérico inclusivo de *niños y niñas* o exclusivo a los pupilos de sexo masculino (*cf.* Sancha 2019a, 2019b, 2022, en prensa). La ley Moyano declaró la obligatoriedad de la enseñanza a niñas, pero la relegó a unos establecimientos diferenciados (artículos 100 y 101) o, en su defecto, a centros donde existiera una separación entre los alumnos de distintos sexos (artículo 103). Igualmente, se les asignó un currículo formativo que las excluía de estudiar nociones y principios de agricultura, de industria, de comercio, de geometría, de dibujo lineal, de agrimensura, de física y de historia natural. En cambio, su enseñanza se basaba en unas asignaturas específicas que, en último término, «buscaban capacitar a las niñas para ganarse el sustento» (Ballarín 2007: 153; *cf.* Ballarín 1989; Sarasúa 2002); dicha ley recogía lo siguiente:

Art. 5.º En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que tratan el párrafo sexto del artículo 2.º y los párrafos primero y tercero del art. 4.º, reemplazándose con:  
Primero. Labores propias del sexo.  
Segundo. Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores.  
Tercero. Ligeras nociones de Higiene doméstica (*apud* Canales y Romero 2018: 48).

Hay que considerar también el uso de estas obras por parte de los maestros, especialmente las de las primeras décadas de la centuria, porque, como dilucida González Corrales (2021: 189), «en un periodo de carestía de libros de texto en el que lo habitual era que los pocos que circulaban pertenecieran a la escuela o al maestro, las obras llegaban pocas veces a las manos del alumno» (*cf.* García Folgado 2006a: 142-143). En esta línea, otro de los condicionantes que determinaba su uso por los maestros o por los alumnos era el precio de las obras. Únicamente se dispone de datos sobre el precio de los textos de Costa (6 reales en 1827), de Bordas (5 reales en 1857), de Artizà (8 reales en 1873) y de Brosa (36 —primer volumen— y 48 —segundo volumen—reales la docena en 1872), información que se ha extraído de las propias obras y de los anuncios en la prensa. Según parece, la reticencia de los padres a la hora de comprarlas podría deberse a su elevado precio en comparación con los jornales y salarios recibidos, aunque Antonio Gil y Zárate (1855: 347-348) también apuntó en su obra *De la instrucción pública en España* como posible causa el desinterés de las familias por las cuestiones relacionadas con la enseñanza de su progenie.

Además del público escolar, se extendía la posibilidad de que algunos libros fueran empleados por quienes quisieran aprender el castellano, independientemente de si se seguía o no la formación reglada. La venta de un mayor número de ejemplares reportaba una cifra superior de beneficios, motivo por el cual algunos autores amplían el público receptor «á los que quieran estudiar el idioma castellano» (Costa 1827: 2) o bien reiteran que «no significa que el método sea inútil fuera de la escuela» (Torelló 1870a: VI). Según apunta González Corrales (2021: 189), esta



práctica ya se observa en ortografías escolares de las primeras décadas del siglo XIX, con el propósito de «garantizar el éxito de su publicación y aumentar las ventas».

Territorialmente, todas las obras se ceñían a su uso en Cataluña, independientemente de la provincia, información que se certifica tanto en los títulos y en los subtítulos de las obras como en los prólogos. La mayoría de los autores se pronuncia sobre los escasos conocimientos de la lengua castellana que poseen los catalanes y critica los procedimientos seguidos para su enseñanza. Esto comportaba que no se comprendieran adecuadamente los contenidos de la asignatura de gramática castellana y, por ende, se recurría a la memorización de las nociones. Otra de las consecuencias era que no se seguían correctamente las demás materias porque se utilizaba el castellano como lengua vehicular.

En algunos casos específicos se amplían las fronteras de los destinatarios para abarcar zonas allende Cataluña, pero con motivaciones distintas. Sin ir más lejos, en la primera edición del *Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana* Bordas (1828: VII) defiende que podía ser usado «por algun catalan puesto en Madrid», para perfeccionarse en la lengua oficial. Por su parte, Lorenzo de Alemany (1842: III) propugna en la cuarta edición de los *Elementos de gramática castellana* un «uso comun de Cataluña y Castilla», pues hay que recordar que el grueso de la obra —dejando a un lado la digresión— está compuesto por un tratado gramatical que no atendía de ningún modo a las particularidades de los catalanes al usar el castellano. Sin embargo, en la quinta edición (1844: portada), se amplía el público al que se destina, incorporando a los valencianos, como se refleja en el cambio en título: «Quinta edición en diálogo y con una digresion final sobre la diferente pronunciacion que dan los naturales de Cataluña y Valencia».

En otras ocasiones, la delimitación territorial no dependía de los autores, como ocurre con la segunda edición del *Nuevo método de gramática castellana* de Costa (1829), que se promociona en un periódico en las Baleares alegando su conveniencia para el público de Mallorca: «para uso de los catalanes y mallorquines [...] El plan sencillo de esta gramática consiste en vencer las dificultades, que á cada momento se presentan á los catalanes y mallorquines» (*Diario Balear*, 01/10/1829: 8). Como patentizan Sureda (1986) y Alomar (2000), la producción escolar bilingüe en las Baleares no había sido abundante, sino que más bien se restringía al ámbito de los vocabularios y diccionarios plurilingües. A esto hay que sumar que, desde finales del siglo XVIII, la Sociedad Económica Mallorquina de Amigos del País había potenciado la presencia del castellano en las escuelas de la isla de Mallorca, llevando a profesores de la Península que poseyeran un buen dominio de la lengua oficial o implementando el sistema de la *sortija* o del *anillo*, a través del cual se señalaba y castigaba a aquellos alumnos que hablaban en catalán en las aulas (*cfr.* Alomar

2017).<sup>231</sup> Si bien no puede aplicarse un paralelismo exacto entre el panorama lingüístico catalán y balear en las primeras décadas del siglo XIX, como advierten Marfany (2002b: 65) y Galindo *et al.* (2021: 31), lo cierto es que en ambos casos la proporción de hablantes monolingües en lengua catalana era significativamente mayor a aquellos que conocían el castellano.

### 3.7 Finalidad de las obras

El objetivo principal por el que se elaboraron las doce obras y sus respectivas ediciones era la enseñanza del castellano en las escuelas de Cataluña, más allá de si se concebía el aprendizaje de la lengua como instrumento para la comunicación, como modo de perfeccionar el lenguaje o como ejercicio para el desarrollo de la lógica, cuestión a la que se aludirá más adelante. Esta voluntad general se manifiesta en los títulos y en los textos preliminares y se completa con la amplia presencia del castellano en el cuerpo de los textos escolares. No obstante, no hay que dejar de lado la inclusión del catalán en las obras ni su condición de bilingües, pues contienen en al menos alguna sección tanto el catalán como el castellano, lenguas que de un modo u otro se contrastan. De ahí que también deba reflexionarse sobre el papel otorgado al catalán, la lengua materna de gran parte de los estudiantes de Cataluña. A juzgar por lo que expresan los autores, pueden vislumbrarse tres posicionamientos distintos según la función de esta lengua, que pasan por conferirle un papel marginado en el que casi no se considera, por entenderla como lengua puente e instrumento propedéutico y por situarla al mismo nivel que el castellano y proponer una enseñanza simultánea de ambos idiomas.

Un primer grupo de autores, pese a incluir el catalán en las páginas de sus obras, apenas lo tiene en cuenta metodológicamente a la hora de aprender el castellano. Esta postura es ostensible en textos cuya presencia de aquella es menor y en especial en ediciones publicadas en la primera mitad de la centuria. En este sentido, Costa, que únicamente integra esta lengua en la nomenclatura en el *Suplemento* de su obra, no se muestra favorable a usar del catalán en las aulas y defiende una enseñanza íntegra en la lengua oficial en beneficio del correcto seguimiento de las demás materias: «Si en algunas escuelas no se enseñase el catalan sino que siguieran el idioma castellano conforme está prevenido, no experimentarían los jóvenes y demas gente la falta que les hace el no haber estudiado la lengua castellana» (Costa 1827: 2). En la misma línea, el parecer de

---

<sup>231</sup> Este sistema de castigos también se aplicó a las escuelas del País Vasco, como ha estudiado Gárate (1976).

Alemaný es claro, pues la inclusi3n del catal3n se reduce a la digresi3n que contiene los principales errores de los catalanohablantes cuando emplean el castellano y as3 se refleja en sus palabras, al manifestar: «espero sin embargo servir3 de algun est3mulo y recompensa 3 la incansable aplicaci3n de la juventud de Catalu1a por cultivar con ardor el idioma nacional» (Alemaný 1842: III).

Tambi3n hay algunos autores que abogan por una ense1anza que parte de lo conocido para llegar a lo desconocido, apelando a la necesidad de que el catal3n, la lengua materna de los alumnos, sirviera como puente para abordar el estudio del castellano. De este modo, el catal3n se conceb3a como un instrumento proped3utico que persegu3a agilizar la familiarizaci3n con la lengua que se estaba aprendiendo. La aplicaci3n de este procedimiento en este contexto espec3fico acarrea una contradicci3n, que era el incumplimiento de lo establecido en la legislaci3n vigente, como en el caso de la ley Moyano, ya que implicaba otorgar al catal3n un lugar en los planes escolares. Como ejemplo de esta posici3n se encuentra Fonoll (1862: VI), que pone de relieve en el pr3logo que «lo que pretende enseñarse con estas lecciones es el castellano y no el catalan» o Gen3s (1883: III), que alude a la «necesidad de usar en nuestras escuelas de M3todos basados en la lengua catalana, para enseñar con fruto la castellana» en el pr3logo de la tercera edici3n de *El auxiliar del maestro catal3n*. Artiz3, quien recomienda seguir de cerca la obra de Gen3s a la par de la secci3n de gram3tica de la *Escuela popular* (1880), encajar3a de igual forma en esta corriente. La *Colecci3 de noms catalans tradubits al castell3* (1897) de Abella y el ap3ndice l3xico catal3n-castellano de Sala (1888) no se posicionan sobre la funci3n del catal3n, pero es evidente que la disposici3n de los lemas — parten de la voz catalana, que es la que se conoce, y presentan al lado la equivalencia en castellano— es indicativa del planteamiento por el que se apuesta, como se ha sugerido para el «Vocabulario catal3n-castellano» de Salvador Gen3s (Gallardo 2021a). Con todo, es inevitable poner en cuesti3n que esta lengua tuviera un car3cter meramente instrumental en las obras adscritas a esta corriente, ya que la aparici3n de las dos lenguas abr3a las puertas a que cada maestro decidiera en qu3 grado se consagraba a la transmisi3n de los contenidos referentes al catal3n (*cf.* Verri3 1981).

En cambio, hay otros autores que, a partir de la d3cada de 1870, coincidiendo con las primeras manifestaciones del catalanismo pol3tico, exteriorizan el anhelo de cultivar el estudio ambas lenguas de forma simult3nea, logrando situar el catal3n y el castellano al mismo nivel. As3, Torell3 (1870d: 4) hace referencia a «seguir una marcha paralela en la ense1anza del catalan y castellano» y Brosa (1872a: VI) alude a «[seguir] siempre una marcha paralela en la exposici3n de los principios y reglas fundamentales de ambos idiomas, catalan y castellano, 3 fin de que los ni1os, 3 la vez que

aprendan el idioma nacional, se perfeccionen en su lengua nativa». Por su parte, Trauque (1880: 131) propone «[hacer] ver prácticamente las diferencias sintácticas que tiene el castellano y el catalán», mientras que Durán (1881: 4) señala como meta de su obra «el conocimiento del dialecto catalán, ajustado y conforme con el idioma nacional». En el otro extremo se encuentra Bordas, quien en 1857 —no así en la primera edición, de 1828— defiende que el estudio del catalán se realizara antes de empezar con el castellano: «sería preciso instruirle empezando por la enseñanza de la gramática catalana, ó al igual de lo que hace el profesor que enseña una lengua extranjera» (Bordas 1857: II).

Las reivindicaciones sobre la presencia del catalán en la enseñanza se enmarcan en un proceso de renovación pedagógica que se extendió entre las últimas décadas del siglo XIX y los primeros decenios del siguiente. Era necesario, pues, que otras transformaciones en el panorama educativo acompañaran la incorporación del catalán, como plantea Verrié (1981: 94): «la reivindicació de la llengua a l'escola no és més que un principi. També en català es pot practicar una mala pedagogia i no és pas això el que es vol». En otras palabras, la utilización de la lengua materna de los estudiantes para facilitar el aprendizaje del castellano o de otras asignaturas no era una panacea que fuera a resolver los demás problemas que arrastraba la escuela decimonónica.

Otra cuestión que atañe a los objetivos de las obras es su contenido lingüístico y gramatical. Se distinguía entre un aprendizaje teórico y práctico de la lengua por medio de la dicotomía *gramática* y *lenguaje*, influida por la teoría pedagógica de Pestalozzi, quien abogó por una enseñanza en términos inductivos e intuitivos y en la que prevalecía la praxis, y de la que son conscientes los autores de las obras examinadas. Por *gramática* se entendía *el arte de hablar y escribir bien una lengua*, siguiendo la tradición gramatical occidental de mayor calado en España, influida por la formulación de Diomedes, quien vinculó los saberes gramaticales con la corrección en el habla y en la escritura (Calero Vaquera 1986: 29). Por consiguiente, los contenidos de la materia homónima se orientaban al dominio teórico del castellano en los dos planos lingüísticos mencionados a través de reglas que debían memorizarse y que más adelante se aplicaban en las producciones orales y escritas. En cambio, con *lenguaje* se hacía referencia a la aplicación práctica de la lengua, es decir, el uso de la lengua para la comunicación en la sociedad, en especial en el plano oral. El objeto de estudio, pues, distaba en ambos casos: en el estudio de la *gramática* primaban las reglas gramaticales, mientras que en el *lenguaje* se priorizaba el aprendizaje del léxico básico y frecuente, de las conjugaciones de los tiempos verbales, de modismos y de refranes, que se ejercitaban mediante la traducción y en diálogos.

Esta distinción fue objeto de debate a lo largo del siglo XIX y se planteó en artículos en la prensa del momento; baste como muestra el título de la contribución de Salvador Genís en *La Unión del Magisterio* en 1871: «Más lenguaje y menos gramática». En esta publicación, el maestro gerundense cavila sobre la escasa competencia comunicativa y lingüística en castellano con la que los egresados escolares terminaban sus años de escolarización, resultante de la fijación mnémica de las reglas de la gramática con miras a aprobar los exámenes. El móvil de esta coyuntura era, en palabras de Genís, el «haber confundido las palabras *gramática* y *lenguaje* creyendo tal vez que son una misma cosa, y que la enseñanza de la primera bastaba para adquirir el segundo» (*La Unión del Magisterio*, 15/11/1871: 550). Plantea, además, una puntualización excepcional, en la que no parecen insistir otros colegas de profesión, que era el vínculo entre la clase social y económica y el nivel poseído en la lengua oficial: «si alguno habla y escribe con desembarazo y corrección, se deberá a circunstancia especiales de su sociedad o familia, que no al lenguaje aprendido en la escuela *por medio de la gramática*» (*La Unión del Magisterio*, 15/11/1871: 550).

Acercas de esta dicotomía, García Folgado (2020: 79) subraya lo que implicaba en las zonas donde el grueso de la población no tenía el castellano como lengua materna, como en Cataluña, en Valencia, en las Baleares, en el País Vasco, en Galicia o en Asturias:

Si esta diferenciación entre lengua y gramática es una premisa general en la pedagogía decimonónica española, al ser aplicada al ámbito de la escuela inicial en los territorios donde se habla otra lengua adquiere un nuevo matiz, dado que no se trata de iniciar el estudio por la percepción y el análisis de los hechos de la propia lengua antes de pasar a la gramática, esto es, de lo conocido a lo desconocido, sino de introducir al alumno en una lengua extraña [...].

De esta suerte, el estudio puramente gramatical del español concebido como medio para mejorar la lengua oral y la escrita del castellano no podía prosperar en las escuelas de Cataluña, al menos en los estadios iniciales. La razón parece evidente: resultaba una tarea imposible perfeccionar un idioma que apenas se comprendía ni se hablaba. Ante la falta de conocimientos de esta lengua, la gramática se redujo a la memorización de las nociones y de las reglas que se repetían sin comprender; de ahí que Bordas (1857: I) aludiera a que los catalanes hablaban «como el papagayo», iterando únicamente lo que les transmitía el maestro. Dicho de otra manera, en Cataluña el *lenguaje* debía anteceder a la *gramática*, ya que sin una base lingüística y comunicativa previa en castellano, los alumnos no podían aprovechar ni aplicar lo aprendido en la clase de gramática. Obsérvense las repetidas menciones a este obstáculo en los prólogos de Bordas, de Genís, de Brosa, de Trauque y de Torelló:

Primeramente, que á los catalanes les falta el cimiento necesario para aprender la lengua castellana. En segundo lugar, que los catalanes no pueden aprender la gramática castellana por comparacion

[...] se les hace aprender la lengua castellana, sin haberles procurado de antemano provision alguna de palabras de ese idioma, que para ellos es sin duda un idioma extranjero: la lengua castellana no es su habla nativa. Esta es la razon porque antes hemos dicho que á los catalanes les falta el cimientto necesario para aprender la lengua castellana [...] Pero á los catalanes se les hace entrar en el estudio de la gramática castellana como mentecatos [...] ¿Qué resulta de ahí? Lo que la esperiencia demuestra todos los años: que en los exámenes de ingreso, los que saben la literal definicion de las preguntas gramaticales, son muchos: los que saben la gramática castellana, muy pocos: los que saben la lengua castellana, ninguno (Bordas 1857: II-V).

Pero al observar que alumnos muy aprovechados de las últimas secciones de Gramática, que escriben al dictado sin una falta de ortografía, que analizan gramatical y hasta lógicamente con bastante regularidad, que van, en fin, á dejar pronto la escuela primaria para emprender estudios mayores ó abandonarlos completamente, encuentran notables dificultades á cada paso cuando intentan explicar en castellano lo que saben, ó manifestar las ideas que en el idioma de su pais conciben (Genís 1869: II).

La práctica sin la teoría es ciega; la teoría sin la práctica es manca; solo ambas oportuna y sabiamente hermanadas pueden formar un conjunto armónico, un todo perfecto, una obra en fin bien acabada (Brosa 1872a: IV).

No basta á un niño estudiar y aprender las definiciones y reglas gramaticales enseñadas en la escuela para saber la hermosa lengua de Cervantes; no es suficiente para ello que el profesor hable á sus alumnos el idioma oficial, porque las conversaciones entre profesor y alumno se reducen generalmente á un limitado circulo, repetido sí, pero de un radio que no se extiende mucho más allá de la escuela; es necesario algo mas para ensanchar las ideas del niño, y hacer acopio de palabras y frases de las que están mas en uso en el comercio de la vida [...] (Trauque 1875: V).

Nos propusimos remediar [...] las deficiencias que en este importante ramo de la instrucción primaria muchos distinguidos profesores señalan, lamentándose de que se dé mas importancia al tecnicismo gramatical, y á las reglas abstractas, que al lenguaje (Torelló 1891: V).

Esta cuestión también se trajo a colación en la quinta sesión del Congreso Nacional Pedagógico de 1888, dedicada a la enseñanza del castellano en aquellas zonas donde no se tenía esta como lengua materna. Ignasi Ferrer y Carrió ofreció una descripción de cómo habían evolucionado a lo largo del siglo XIX los métodos teóricos (gramaticales), los prácticos (de lenguaje), ligándolos a las necesidades sociales de conocer lenguas extranjeras y modernas con fines comunicativos. Además, explicó el surgimiento del método teórico-práctico, que aunaba ambas corrientes, y que, de hecho, es el que acabó por predominar porque permitía a los aprendientes a poseer tanto una base gramatical como las herramientas lingüísticas con las que comunicarse con fluidez. Lo planteó en los siguientes términos:

¿Qué procedimiento empleará el profesor en la enseñanza? ¿Será puramente teórico, será teórico-práctico, será teórico-práctico-comparativo? Los que se dedican á la enseñanza de las lenguas vivas recordarán perfectamente la historia de esta enseñanza durante el presente siglo. Se empleó el procedimiento *teórico*, hecho no de extrañar si se tiene en cuenta que se aplicaba este mismo procedimiento en la enseñanza de las *lenguas muertas*, llamadas también *clásicas*, pero pronto se vió que no daba el resultado que se esperaba, porque habiéndose iniciado entonces una actividad regular, efecto de las relaciones comerciales nacidas del mayor impulso que tomaban la industria

por una parte, y del conocimiento mejor que se tenía del estado de las naciones extranjeras por otra, á causa de la multitud de hombres eminentes que habían de buscar en país extraño el sosiego y bienestar que en el suyo no encontraban. El comercio creó la necesidad de una inteligencia directa entre las partes contratantes, y esta necesidad trajo consigo la del conocimiento oral y escrito de la lengua por unos y por otros hablada. Ocurrióse desde luego á esta necesidad echando mano de los emigrados ilustres que aquí y allí se encontraban, pero al mismo tiempo se cambió el procedimiento empleado en la enseñanza de las lenguas vivas, porque observando que por el procedimiento teórico los iniciadores en esta ó en aquella lengua conocían la lengua, pero no sabían ó no podían producirse en ella, se empleó el medio opuesto, ó sea, el práctico, fundados en que para las relaciones lo que convenía principalmente era saber hablar en la lengua extraña, y esto sólo se lograba con tal procedimiento. Este, aunque de momento daba mejores resultados, porque permitía una inteligencia mayor, se vió que tampoco era el propio, pues así como por el primero se tenía conocimiento de la lengua, ahora se carecía de este conocimiento, y el adquirido no bastaba para la correspondencia escrita. Entonces se acudió á un procedimiento mixto, esto es, al teórico-práctico, y hoy se observa que, en efecto, en todos los libros destinados á la enseñanza de las lenguas vivas se emplea el método teórico-práctico, en virtud del cual no sólo uno puede lograr producirse en una lengua extraña á la suya, sino que sabe cómo se produce en ella, y se da cuenta del carácter y fisonomía que la singulariza ó distingue (A.A.VV. 1889: 139).

Una vez sentada esta distinción, hay que dilucidar cómo se reflejó en las obras de los autores analizados. Por lo general, se transmite la idea de que era necesario conjugar el estudio del *lenguaje* con el de la *gramática*, pero con distintos matices.

Por una parte, algunos son partidarios de que se trataran a la vez. Empleando las palabras de Ferrer y Carrió en el Congreso Nacional Pedagógico, serían estos manuales de cariz *mixto* o *teórico-práctico*, siendo este el caso de Costa, de Bordas, de Torelló, de Brosa y de Artizà. Si bien Costa (1827: III) no manifiesta explícitamente la simultaneidad del estudio de ambas, las inserta en dos bloques diferentes de su *Compendio*, «un libro en el cual, amas de las reglas de la gramática encuentren á primera vista las voces mas usuales que á cada paso se necesitan para poder trabar una conversacion», y subraya su interdependencia: «es bien sabido que para hablar una lengua, á mas de las reglas de la gramática, son indispensables los términos mas usuales, y saber bien la conjugacion de los verbos, y de este modo se podrán vencer las dificultades que á cada momento se presentan á los catalanes» (Costa 1829: 304). Desde el punto de vista del *Curso de temas* de Bordas, las notas explicativas que acompañan los temas que debían ser traducidos incluyen referencias a la gramática y tenían la doble función de establecer las diferencias de construcción entre el catalán y el castellano y para mejorar la composición en esta última lengua. Tampoco hay que olvidar que en la segunda edición (1857) se incorpora una lista de definiciones sobre distintas nociones gramaticales que resultaban útiles para los análisis gramaticales. Según considera Torelló, la organización de las lecciones del *Método práctico racional* allanaba el camino para cultivarse tanto en el uso práctico del catalán y del castellano como en especificaciones gramaticales para pulir la redacción y la producción oral. Así, los contenidos lingüísticos y gramaticales se encuentran relacionados y se practican en cada uno de los cuatro apartados de

cada unidad; como afirma Torelló (1870d: 8), «los ejercicios dependen unos de otros y se completan recíprocamente». El parecer de Brosa se concibe en la misma línea, puesto que a la vez que se instruye a los alumnos en la praxis del catalán y del castellano, se van desgranando en todos los temas los principios gramaticales fundamentales siguiendo en ello los *Elementos de gramática castellana* de Illas y Vidal: en el primer volumen, de la prosodia y de la ortografía y, en el segundo, de la analogía y de la sintaxis. Artizà (1880: 131), por su parte, indica que «conviene no olvidar que los ejercicios de lenguaje deben correr parejas con el estudio de la gramática». El peso de la teoría en la sección gramatical de la *Escuela popular* (1880) era mayoritario, de manera que propone cuatro estrategias: «haciendo traducir las partes de la oración que se vayan estudiando en la Analogía», «haciendo prácticamente las diferencias sintácticas que tiene el castellano y el catalán», «enseñando la traducción libre de las locuciones y modismos usuales» y «haciendo escribir ejemplos sobre lo mismo que se vaya tratando particularmente en la Sintaxis» (Artizà 1880: 131). Además, para llevar a cabo estas actividades recomienda *El auxiliar del maestro catalán* de Genís.

Por otra parte, otros autores sopesan que, si bien debía predominar el *lenguaje* especialmente en los primeros estadios educativos, era necesario introducir en las clases unas mínimas nociones gramaticales. Fonoll (1862: III) se adscribe a esta corriente, pues pese a declarar que «el fin de la Gramática en las escuelas debe ser enseñar á hablar» y «el estudio de esta materia en las escuelas ha de hacerse prácticamente, debiendo ser su tendencia dar á los niños el mayor número posible de ideas, al propio tiempo que enseñarles la manera de representarlas», a partir de la lección 26 sugiere introducir unos rudimentos acerca de la categoría de las palabras presentadas en el *Diccionario* y en las *Proposiciones*. Acerca de esto, señala: «a medida que los niños vayan conociendo las partes de la oración, se hará de ellas las convenientes divisiones y se definirán, siguiendo rigurosamente el epítome de la Academia» (Fonoll 1862: 180).

Puede distinguirse otro conjunto de autores que se posiciona a favor del *lenguaje*, es decir, de los conocimientos prácticos de idioma con el objetivo de poder comunicarse en él. A juicio de Genís, *El auxiliar del maestro catalán* responde a esta voluntad: la *Primera Parte* está destinada al aprendizaje y desarrollo oral del castellano, mientras que la *Segunda Parte*, si bien trata la lengua escrita, no introduce ninguna noción gramatical. A su vez, Trauque despoja su *Libro del estudioso catalán* de cualquier noción gramatical explícita. Teniendo en cuenta a Durán, refiere que la gramática no es suficiente para lograr comparar las diferencias entre dos lenguas a la hora de traducirlas, por lo que conviene no insertar ningún comentario en su obra que aborde esta cuestión. Por último, la *Colecció de noms catalan tradubits al castellá* de Abella, fundamentada en el plano léxico, persigue



ofrecer a los usuarios una selección de voces relacionadas con la vida cotidiana para que se pudieran usar en la comunicación en el día a día.

En otro extremo se sitúan los *Elementos de gramática castellana* de Alemany y las *Lecciones de gramática castellana y de lengua catalana* de Sala —pese a que incluye un vocabulario bilingüe catalán-castellano al final de la obra, no se establece qué papel debía tener—, cuyos contenidos puramente teóricos los hace partidarios de la *gramática*. Además, hay que tener en cuenta que la digresión que incluye Alemany se destina a depurar del castellano de los catalanes cualquier rastro de interferencia lingüística.

Por último, más allá de las finalidades lingüísticas, no hay que dejar de lado la meta moralizadora con la que Trauque dota los fragmentos de historias que debían traducir los estudiantes en el *Exercici de traducció* y a la que el autor alude en la dedicatoria de *El libro del estudioso catalán*: «no solo á sembrar en la mente de mis alumnos un plantel de voces para comprender el hermoso idioma de nuestra patria, sino á formar su corazon, que es á lo que deben tender todos los esfuerzos del maestro» (Trauque 1875: III).

### 3.8 Género y base metodológica de las obras

Los libros escolares analizados tenían una intención didáctica clara: enseñar la lengua castellana a un perfil determinado, esto es, a los estudiantes en edad escolar de Cataluña. En el siglo XIX se materializó la primera generación de obras escolares como productos editoriales diferenciados y con unas características propias, que venían definidas por la elección de determinadas maquetaciones, encuadernaciones y tipografías, por la inclusión de ilustraciones o por la disposición y el tratamiento de los contenidos (Escolano 1997a: 27; *vid.* § 1.1). Al mismo tiempo y dentro de unas reglas textuales concretas, se pueden clasificar según los distintos parámetros señalados por Escolano (1997a: 33): la materia del currículo trabajada, el nivel educativo al que se destinan, la finalidad didáctica o el género textual en que se insertan. Acerca de este último aspecto, este investigador constata, por un lado, la variedad de modelos textuales que se pueden diferenciar en este ámbito y, por otro lado, los múltiples nombres que un mismo tipo de obra de una materia determinada podía adoptar (*cf.* Viñao 1999). En palabras de Escolano (1997a: 33):

Cada uno de estos géneros ha recibido una nominación específica, tomada por lo general de los títulos atribuidos a publicaciones de larga tradición académica, pedagógica o religiosa, aunque en ciertos casos hayan adoptado denominaciones nuevas asociadas casi siempre a las funciones escolares que los manuales desempeñaron.

Las doce obras que se han sometido a análisis se identifican con unos rasgos conjuntos, es decir, tienen el objetivo de enseñar la lengua castellana, contienen el catalán y el castellano, se dirigen a las escuelas de Cataluña y se publicaron en el siglo XIX. Pese a ello, se presentan distintas designaciones tanto en los títulos como en los subtítulos: desde *auxiliar* (Genís 1869), hasta *clave* (Fonoll 1874), pasando por *colección* (Bordas 1857, Abella 1897), *compendio* (Costa 1827), *curso* (Bordas 1828), *elementos* (Alemany 1827), *guía* (Brosa 1872), *lecciones* (Sala 1888), *libro* (Trauque 1875), *método* (Costa 1829, Fonoll 1862, Torelló 1870, Brosa 1872, Trauque 1875) y, por último, *temas* (Duran 1881). Aunque la utilización de estos términos servía para que se pudieran reconocer los contenidos y la forma de tratarlos o presentarlos dentro de una tradición escolar, es importante señalar que esta pluralidad denominativa no implica su pertenencia a tipologías diferentes. Escolano (1997a: 34) pone al mismo nivel *método-manual-curso* o *guía-programa-texto* por sus rasgos comunes. La materialización de las semejanzas y las diferencias se concreta, en el caso que ocupa el presente análisis, en cuatro géneros textuales imperantes en aquellos momentos: el método práctico, la gramática escolar, la guía para la traducción y el vocabulario.

En primer lugar, el género que cuenta con una mayor representación es el llamado método práctico, con un total de cinco tratados. Estos son el *Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña* de Odón Fonoll (1862), *El auxiliar del maestro catalán* de Salvador Genís (1869), el *Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano* de Ramón Torelló (1870), la *Guía del instructor catalán ó método teórico-práctico de gramática castellana para el uso de las escuelas de Cataluña* de Mariano Brosa (1872) y *El libro del estudioso catalán ó método práctico para aprender sin fastidio la lengua castellana* de Lorenzo Trauque (1875). Las obras, coincidentes cronológicamente, se adscriben a la línea de manuales de enseñanza de segundas lenguas en auge en el siglo XIX, pertenecientes al método de *gramática y traducción*. Concretamente, se basan en una de sus corrientes de cariz reformista y de orientación práctica del método, representada por los alemanes Franz Ahn y por Heinrich Ollendorff.

Estos textos, por tanto, trasladan a la enseñanza del castellano para catalanohablantes aquellos procedimientos que se estaban empleando en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto se reflejó tanto en su dirección metodológica, puesto que se abogó por partir de aquello conocido por los estudiantes, como en la selección y ordenación de los contenidos, en los que el conocimiento de elementos gramaticales se conjugaba con la adquisición de habilidades comunicativas. Así, las obras se vertebraban alrededor de lecciones cortas que se focalizaban en aspectos lingüísticos concretos y que se iban graduando según la complejidad que suponían, dejando así atrás la estructura de las gramáticas tradicionales en las que primaba una división según las partes de la

oración. La disposición de los contenidos se caracterizaba por la simplificación: en cada unidad se solía presentar una lista de vocabulario, un elemento gramatical y un ejercicio, generalmente de traducción, para poner en práctica lo aprendido, tanto oralmente como por escrito. Igualmente, no era habitual que se explicitaran aclaraciones puramente gramaticales (Sánchez Pérez 1992: 208-221, 1997: 99-106, 2009: 39-44). Al fin y al cabo, esta clase de textos se ajustaba a las necesidades reales de los catalanes derivadas de la alteración de los usos lingüísticos en favor del castellano.

En segundo lugar, en la tradición de las gramáticas escolares se incluyen cuatro obras: el *Compendio de gramática castellana* de Jaime Costa (1827), los *Elementos de gramática castellana* de Lorenzo de Alemany (1842), el capítulo dedicado a las nociones teóricas de esta materia en la *Escuela popular* de Gregorio Artizà (1880) —tomando en consideración el conjunto de la obra, podría tratarse de una enciclopedia escolar, género en auge a partir del siglo (Valls 2007: 113)— y las *Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana* de Bartolomé Sala (1888). Este género, eminentemente didáctico y procedente de Francia, tiene su origen en España en la segunda mitad del siglo XVIII, cuando se formaliza el estudio de la gramática de la lengua materna, en este caso, del castellano, en lugar de la de las lenguas clásicas.

A partir de entonces, y con la legislación educativa específica que se decretó en la primera mitad del siglo XIX —las menciones a la precisión de enseñar de la gramática castellana se encuentran, por ejemplo, en el artículo 27 del *Reglamento general de instrucción pública* (1821), en los artículos 15 y 23 del *Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras* (1825), en el artículo 4 del plan Rivas (1836), en el artículo 1 del *Reglamento de escuelas públicas de instrucción primaria elemental* (1838) y en los artículos 2 y 88 de la *Ley de Instrucción Pública* (1857)—, se multiplicó el número de textos cuyo objeto de estudio era la gramática propiamente dicha, pero con una finalidad concreta la de transmitir «el conocimiento y el modelo de uso particular de la lengua identificado como buen uso» (García Folgado 2013: 17), haciendo uso para ello de «un método de aprendizaje gramatical sencillo, eficaz y rápido» (García Folgado 2013: 22). De esta forma, se entendía la gramática como un medio a través del que perfeccionar la lengua materna. Como se ha dado a conocer en el § 3.7, en el caso de los alumnos catalanes, esta tarea no parecía casar con este perfil lingüístico y, por tanto, la enseñanza de la gramática concebida de este modo carecía de sentido: resultaba poco provechoso pretender mejorar la competencia lingüística de una lengua en la que apenas se conocía y en la que los aprendientes tenían dificultades para comunicarse.

Para cumplir con este objetivo didáctico, uno de los recursos a los que se solía recurrir era la brevedad, presentando únicamente las nociones más básicas. Esta propiedad se corrobora en las

cuatro gramáticas que se insertan en esta categoría: sin ir más lejos, Costa (1827) logra sintetizar los contenidos en 180 páginas; Alemany (1842), en 157; el apartado correspondiente a esta materia en Artizà (1880), en 68; y Sala (1888), en 104. Uno de los procedimientos más frecuentes al presentar las nociones gramaticales en las gramáticas escolares era el uso llamado estilo catequístico o erotemático (Calvo y Esparza 1993: 162-163) articulado en preguntas y respuestas,<sup>232</sup> del que se sirven Alemany (1842), Artizà (1880) y Sala (1888). En cambio, Costa (1827) opta por la exposición de las definiciones y de las clasificaciones gramaticales. En suma, las cuatro obras, publicadas en diferentes momentos de la centuria, cuentan con una estructura y unos contenidos teóricos que guardan una estrecha conexión con una tradición textual-educativa determinada, cuya finalidad era el dominio gramatical para mejorar la composición, esto es, hablar y escribir con corrección.

En tercer lugar, se reconocen dos guías que servían para orientar a los usuarios de la obra en la traducción de frases o textos del catalán al castellano e, incluso, viceversa. Los dos libros que se adscriben a esta clase son el *Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana* (1828) —posteriormente titulado *Coleccion de temas para ejercitarse en la traduccion del catalan al castellano y practicar las reglas de la gramática castellana* (1857, 1870)— de Luis Bordas y los *Temas para ejercitarse en la traduccion del catalan al castellano* (1881) de Luis Durán. En ambos casos, se parte de frases, textos y fragmentos escritos en catalán que van incrementando la longitud y la dificultad y van modificando las tipologías textuales. Su finalidad era hacer ver las diferencias existentes entre la lengua materna y la aprendida para evidenciar aquellos elementos y construcciones distintivos entre ambas, concepción de la traducción en términos pedagógicos que sobresalió en el siglo XVIII (Marcos 2011: 905). En la misma línea, hay que recordar que el recurso a la traducción no era exclusivo a esta clase de obras. En los métodos prácticos de Fonoll (1862), de Genís (1869), de Torelló (1870), de Brosa (1872) y de Trauque (1875), se hacía uso de ejercicios de traducción, tal y como planteaban Ahn y Ollendorff, para practicar los contenidos lingüísticos adquiridos en cada lección.

---

<sup>232</sup> Como señala Martínez Marín (1999), la memorización jugaba un papel preponderante este procedimiento expositivo. A esto, Navarro añade (1998: 100-105): «Ello constituía una invitación total al memorismo: el maestro pregunta, tal y como la pregunta viene formulada en el libro, y el alumno responde el párrafo o la parrafada que el libro dice que tiene que responder, palabra por palabra, sin olvidar ninguna ni, por supuesto, añadirla por iniciativa propia [...] Como resultado inevitable, la relación maestro-alumno no consistirá en una invitación al desarrollo de las capacidades de éste, proceso en el que el maestro es motivador y guía. Esa relación será forzosamente violenta: el maestro tiene que lograr como sea que el libro sea memorizado y repetido palabra a palabra, en un proceso de esclavización intelectual».

En cuarto lugar, la *Colecció de noms catalans traduhits al castellá* de Buenaventura Abella (1897) constituye el único ejemplo de vocabulario en el conjunto de obras estudiadas. Se trata de una relación léxica sucinta que se asemeja a las nomenclaturas por el hecho de contener las voces fundamentales en más de una lengua, dispuestas por ámbitos temáticos y con una finalidad didáctica, presentando equivalencias interlingüísticas sin ninguna definición, abreviatura o marca (*cfr.* Ayala 1992a, 1992b; García Aranda 2006, 2008; Alvar 2013a). La única diferencia es que este repertorio es independiente y no está anexionado a ningún otro trabajo.

Queda claro, pues, que los autores de las doce obras adoptan distintos géneros que, a la postre, están ligados a los objetivos que se habían marcado para la enseñanza del castellano por los catalanohablantes, según el peso de la gramática, el lugar de las habilidades comunicativas y los procedimientos para poner en práctica lo aprendido.

### 3.9 Estructura y contenidos de las obras

En concordancia con las finalidades marcadas por cada autor y el tipo de obras por las que se inclinan, los textos escolares incorporan, organizan y tratan los contenidos de una forma distinta. En la siguiente tabla se sintetizan las secciones comprendidas en todos los tratados estudiados en este capítulo:

	Doctrina gramatical	Conjugación	Nomenclatura o vocabulario	Temas (traducción)	Ejercicio de desarrollo y composición	Análisis lógico o gramatical	Refranes	Miscelánea de textos	Otros
Costa	X		X					X	Sinónimos de la obra de Huerta.
Bordas				X			X		Régimen verbal Nociones y definiciones gramaticales básicas (1857).
Alemany	X								Digresión «sobre las equivocaciones de pronunciacion de significacion y de propiedad gramatical que pueden padecer los Catalanes al hablar castellano» (1842).

Fonoll		X	X	X				X <sup>233</sup>	Verbos cuyo significado es de uso más común (1874).
Genís		X	X	X				X <sup>234</sup>	Diferencias de sintaxis entre el catalán y el castellano. Ejercicios epistolares y diálogos familiares (1873). Saludos y frases usadas al indicar o entregar algo (1873). Palabras que se pronuncian de igual o muy semejante manera en ambas lenguas (1873). Barbarismos catalanes comunes que deben procurar evitar (1873). Defectos de pronunciación castellana comunes en Cataluña (1883). Lista de verbos terminados en <i>iar</i> , <i>uar</i> (1883).
Torelló	X	X	X	X	X	X			Reglas para la traducción del catalán al castellano (1875). Modelos para la conjugación catalana y castellana (1875). Diferencias de pronunciación (1891).
Brosa	X	X	X	X					
Trauque		X	X	X					
Artizà	X		X						
Durán			X	X					
Sala	X		X			X			
Abella			X						

Tabla 54. Contenidos de las obras

Partiendo de los datos comprendidos en la tabla anterior, se advierte en las obras pertenecientes al género de la *gramática escolar* (*vid.* § 3.8) la presencia de una doctrina gramatical que abarca las partes de la gramática y las clases de palabras, en consonancia con el fin de perfeccionar la lengua a través del estudio de este componente lingüístico (*vid.* § 3.7). Pese a que es el contenido mayoritario, no es el único: Costa acompaña su obra con los *Sinónimos de la obra de Huerta* y con un suplemento que contiene la nomenclatura bilingüe —tomada de Chantreau (García Aranda 2011)— seccionada por campos temáticos y una miscelánea con muestras de distintas tipologías textuales. Alemany complementa su obra con la *Digresión final sobre las equivocaciones de significacion, pronunciacion y propiedad gramatical que pueden cometer los catalanes al hablar castellano*; Artizà lo hace con una breve nomenclatura con voces relacionadas con el ámbito escolar y la realidad cercana a los alumnos —aludiendo a campos como las *Partes del cuerpo*, *Cosas de la escuela*, *Objetos de casa*, *Prendas de vestir*, *Alimentos*, *Partes de una casa*, *Cosas de la iglesia*, *Días de la semana*, *Estaciones del año*, *Meses del*

<sup>233</sup> A partir de la segunda edición (1874).

<sup>234</sup> A partir de la segunda edición de la *Segunda Parte* (1873).

*Año y Artes y oficios*— y Sala, con algunos ejemplos de análisis lógico y gramatical y un *Vocabulario catalan-castellano* organizado alfabéticamente y dividido según las clases de palabras. De esta forma, estos autores se ven en la necesidad de complementar la descripción eminentemente gramatical con listas de equivalencias léxicas, de sinónimos y de errores lingüísticos, así como con modelos de escritos, facilitando así la enseñanza del *lenguaje* más allá de la *gramática*.

Las traducciones son el núcleo central de las obras de Bordas y de Durán. Los fragmentos y textos seleccionados para tal fin, llamados *Temas*, se muestran en catalán y era deber del estudiante presentar la versión en castellano al maestro, con la ayuda de las notas y de las orientaciones lingüísticas que se incorporaban a pie de página. Las dos obras, además, adjuntan otros apartados: por un lado, Bordas integra una lista de refranes traducidos, una lista de verbos con las preposiciones que rigen, y, a partir de la segunda edición, unas definiciones sobre distintas nociones gramaticales. Por otro lado, Durán se decanta por un repertorio de verbos y adverbios catalanes con la equivalencia castellana.

Fonoll es el primer autor en recurrir al modelo de lecciones graduadas por dificultad que popularizó el alemán Franz Ahn,<sup>235</sup> compuesto por unas listas de vocabulario, un paradigma de conjugación de un tiempo verbal y una práctica que consistía en la traducción de oraciones con los elementos lingüísticos aprendidos en cada unidad. De modo análogo, las unidades de la *Primera Parte* de Genís, de Torelló, de Brosa y de Trauque siguen el mismo esquema, pero con unos mínimos cambios: Trauque prescinde de las conjugaciones porque las trata directamente en las actividades propuestas para la traducción, mientras que las lecciones de Brosa y de Torelló integran un apartado dedicado a la presentación de unos rudimentos gramaticales. Igualmente, para cumplir con el objetivo de desarrollar la inteligencia y la lógica de los niños, Torelló inserta los *Ejercicios de desarrollo y repaso* para que los estudiantes demostraran que sabían usar los contenidos tratados en cada unidad, haciéndoles completar oraciones sin terminar. Si bien este grupo de autores comparte los contenidos, la denominación de los títulos de los epígrafes se modifica ligeramente, como se recoge en la tabla siguiente:

---

<sup>235</sup> *Vid.* nota 88.

	Fonoll	Genís (Primera Parte)	Torelló	Brosa	Trauque
<b>Vocabulario</b>	<i>Diccionario</i>	<i>Diccionario</i>	<i>Diccionario</i>	<i>Diccionario</i>	<i>Vocabulari</i>
<b>Paradigma verbal</b>	<i>Conjugación</i>	<i>Conjugación</i>	<i>Conjugación</i>	<i>Conjugación</i>	
<b>Traducción</b>	<i>Proposiciones</i>	<i>Tema</i>	<i>Ejercicios de traducción y análisis</i>	<i>Práctica</i>	<i>Exercicis práctichs y de traducció</i>
<b>Gramática</b>			<i>Gramática</i>	<i>Gramática</i>	

Tabla 55. Denominaciones de las secciones en Fonoll, Genís, Torelló, Brosa y Trauque

Estos manuales se completan con secciones de distinto alcance en las sucesivas ediciones: la segunda edición de Fonoll (1874) incorpora una lista que comprende *Verbos cuyo significado es de uso más comun* y una miscelánea de textos literarios en catalán propuestos para que fueran traducidos al castellano. En 1875 Torelló introduce unas *Reglas para la traducción del catalán al castellano*, a la vez que unos cuadros que contienen toda la conjugación verbal de ambas lenguas y en 1891 opta por insertar algunas de las principales diferencias de pronunciación.

Por su parte, hay que recordar que la obra de Genís se compone de un segundo volumen, destinado a la enseñanza de la lengua escrita y en el que se encuentran unas *Diferencias de sintaxis entre el catalán y el castellano*, unos *Temas* para ejercitar las semejanzas señaladas en el apartado mencionado y un *Vocabulario catalán-castellano*. Esta *Segunda parte* se va ampliando en la segunda y la tercera ediciones: en 1873 se incorporan unos *Ejercicios epistolares y diálogos familiares*, unos *Saludos y frases usadas al indicar o entregar algo*, *Palabras que se pronuncian de igual o muy semejante manera en ambas lenguas* y *Barbarismos catalanes comunes que deben procurar evitar*, a los que en 1883 se suman unos *Defectos de pronunciación castellana comunes en Cataluña* y un listado de *Verbos polisílabos castellanos terminados en iar y en uar*. Como se puede apreciar, las adiciones de Genís son una reacción a las dificultades más frecuentes, especialmente en el plano oral, con las que se solían encontrar los catalanes al usar el castellano.

Finalmente, el contenido que incluye Abella, al tratarse de un vocabulario bilingüe clasificado por ámbitos nocionales, es puramente léxico.

Algunos autores, como Fonoll y Genís, remarcan la novedad que suponían sus materiales y señalan que llenan un vacío editorial. En el prólogo, Fonoll (1862: VII) afirma que «aspira á la gloria de haber señalado un vacío para que personas de mas valer se ocupen en llenarlo cumplidamente». Por su parte, el concepto que Genís transmite de sí mismo es el de promotor de la renovación de los métodos para la enseñanza del castellano en Cataluña enfocados al desarrollo



del *lenguaje* y de las habilidades comunicativas, al manifestar que «alguien había de arrojar la primera piedra al absurdo y antipedagógico sistema seguido hasta hace poco en las escuelas de Cataluña, por el que se pretendía enseñar en castellano todas las asignaturas, olvidándose (¡parece mentira!) de lo primero, que es la lengua» (Genís 1877: V). Solà (1984: 180) cuestiona el rol de pionero que el maestro gerundense se asignó a sí mismo, que seguramente estuvo estimulada por aspiraciones comerciales:

He observat aquesta estructura a les obres de: Bordas (1828, 1857), Pers (1847, molt poc representativa). Fonoll (1862), Genís (1869 (1909 5), 1872 (1877 4, 1906 8)), Brossa (1872, 1882 2). Tanmateix, com he dit més amunt, caldria fer una anàlisi més detinguda d'aquestes obres per poder veure amb més precisió en què s'assemblen i en què difereixen. Altrament, no es comprèn que Genís es declari capdavanter de mètode.

La presente tesis pretende llenar el vacío marcado por Solà, al examinar de forma individual y conjunta las doce obras bilingües que se emplearon en las escuelas de Cataluña en el siglo XIX para la enseñanza de la lengua oficial. Respondiendo a este investigador, se estima que Genís se tilda a sí mismo como iniciador de unos procedimientos completamente centrados en el *lenguaje* porque, si bien la estructura y los contenidos de las lecciones del *Método práctico* de Fonoll y de la *Primera parte* de *El auxiliar del maestro catalán* son semejantes porque se conciben en la línea reformista y comunicativa de Ahn y de Ollendorff, en la *Segunda parte* de esta última obra se va más allá al incluir unas *Diferencias de sintáxis entre el catalán y el castellano*, el *Vocabulario catalán-castellano* y los *Temas* para poner en práctica estos dos bloques. Mediante la conjugación de estas tres secciones Genís pretendía incidir especialmente en las dificultades que mostraban los catalanoparlantes y que conoció de primera mano durante los años en los que impartió clase. Permanece, sin embargo, la incógnita de si Genís se hubiera seguido presentándose como el iniciador de estas prácticas si Fonoll hubiera publicado el segundo tomo inédito del *Método práctico* (*vid.* § 2.4.2.2).

En rigor, la innovación de estas obras es su aplicación al contexto catalán, ya que la mayor parte de los contenidos que encierran son identificables en la tradición de enseñanza de idiomas, especialmente la de lenguas extranjeras, que vivió una transformación en los métodos empleados a partir del siglo XIX. De hecho, en los estudios pioneros sobre la enseñanza del castellano en Cataluña (Solà y Marcet 1982: 21; Solà 1984: 180; Marcet 1987: 119-120), se señaló que estos textos estaban compuestos por unos vocabularios, unos paradigmas, unos ejercicios y, en ocasiones, se les añadía una doctrina gramatical. Como se observará a continuación, sobre estos componentes se estructuran gran parte de los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras del siglo XIX.

De hecho, esto no es únicamente distintivo de las obras bilingües o contrastivas publicadas en Cataluña, sino que en aquellas publicadas en el País Vasco con la misma finalidad en esos años se advierte la misma tendencia, como han estudiado Quijada (2015) y Fernández de Gobeo (2018). Durante esta centuria se produjeron grandes cambios en la lingüística como disciplina científica (*cf.* Pedrazuela 2021), que vinieron acompañados del afloramiento de nuevas corrientes aplicadas, entre las que se encontraba la didáctica de las lenguas. Para el desarrollo de los métodos para la enseñanza de lenguas modernas, sirvió de acicate, como presenta Sánchez Pérez (1992: 193-194), la alta demanda de conocer otras lenguas a nivel social y por motivos laborales o la inclusión en el currículo educativo de lenguas modernas. Estas dos circunstancias, en conjunto, propulsaron una renovación en este ámbito en términos utilitarios; es decir, las personas que decidían aprender otros idiomas generalmente lo hacían para poder comunicarse y, con este fin, los procedimientos que se habían aplicado al estudio de las lenguas muertas, como el latín, el griego o el hebreo, no resultaban lo suficientemente satisfactorios, dado que estaban centrados en la lengua escrita —en particular, en modelos literarios—, en la corrección lingüística y en el dominio de la gramática (Richards y Rodgers 1998: 10). A este respecto, se observa una tendencia metodológica en boga durante el siglo XIX y que repercutió en distintos planos de las obras de Fonoll, de Genís, de Torelló, de Brosa y de Trauque, como en el peso de la lengua oral, la selección de contenidos lingüísticos o la estructura de las lecciones, que es el movimiento reformista del método de *gramática y traducción*.<sup>236</sup>

---

<sup>236</sup> En el método *tradicional* o *de gramática y traducción*, los elementos y las reglas gramaticales, que seguían un modelo normativo y literario y en el que primaba la corrección lingüística, eran prioritarios y se aplicaban especialmente a la escritura y a la lectura. Asimismo, el vocabulario se aprendía por medio de listas para favorecer la memorización de las voces y el recurso pedagógico más usado era el de la traducción, que carecía de contextualización (Sánchez Pérez 1992: 203-203, 1997: 133-141, 2009: 33-36; Richards y Rodgers 1998: 11-12). Hay que advertir una corriente reformista en el seno de este método, de la que se puede destacar las figuras de Johann Seidenstücker (1765-1817), Franz Ahn (1796-1865), Heinrich Ollendorff (1803-1865) y Johann Meidinger (1856-1822), quienes basan sendos métodos en lo práctico, entendido tanto como un «procedimiento sencillo y fácil de comprender por los profesores», así como «fundamentada en la práctica mediante ejercicios», «hacia la conversación» y «para hablar y escribir» (Sánchez Pérez 1992: 203-208). La reacción por parte de estos pedagogos tuvo lugar, según Sánchez Pérez (2009: 36), «a la necesidad de acercarse a las necesidades comunicativas derivadas de la irrupción de las lenguas vernáculas en las aulas». Algunas de las estrategias que emplearon para tal fin fueron la organización de las obras en lecciones cortas que se focalizaban en cuestiones concretas y simplificadas —dejando atrás la ordenación según las clases de palabras—, la gradación progresiva de los contenidos según su dificultad, la introducción de diálogos contextualizados y una menor presencia de referencias explícitas a la gramática. La disposición general de cada unidad estaba formada por una sección en la que se presentaba una lista corta vocabulario de un ámbito, otra en la que se daba a conocer una conjugación o un elemento gramatical y finalmente un ejercicio de traducción para poner en práctica lo aprendido en cada lección.

### 3.10 Jerarquización de las lenguas

En mayor o en menor grado, todas las obras analizadas incluyen el castellano y el catalán. La presencia y relación de estas dos lenguas es justificada pedagógicamente de forma diferente por cada autor según los objetivos marcados para la enseñanza (*vid.* § 3.5). En este sentido, se puede establecer una clasificación en tres grupos según el peso otorgado a la lengua catalana en las obras.

En primera instancia, Alemany (1842) sería representativo de la preeminencia exclusiva del castellano, dado que el catalán solamente aparece en la digresión final. En ella se realiza una comparación indirecta entre ambas lenguas y se resaltan los fenómenos de interferencia derivados del contacto de lenguas, calificados de *errores*. A fin de cuentas, la ventaja del castellano no es motivo de sorpresa, pues el texto gramatical se dirige a la totalidad del Estado e incluso a América. En un segundo grupo, se pueden agrupar los textos que optan por la comparación entre las dos lenguas, que constituyen la tendencia mayoritaria: Costa (1827), Artizà (1880), Sala (1881) y Abella (1897) en los repertorios léxicos; Bordas (1828) en las traducciones; y Fonoll (1862), Genís (1869) y Trauque (1875) en las secciones de conjugación, de vocabulario y de traducción de sus lecciones. Por otra parte, el hecho de que algunos autores apuesten abiertamente en sus libros por la enseñanza simultánea del catalán y del castellano constituye la última agrupación, al situar las dos lenguas en un nivel de igualdad; este es el caso de Torelló (1870), Brosa (1872) y Durán (1881).

Siguiendo esta división, es evidente que el catalán no goza de la misma presencia en todas las obras, fuera cual fuera la finalidad de la enseñanza. Basta fijarse en los paratextos para darse cuenta de que únicamente hay una obra cuyo título y prólogo se encuentra redactado en catalán: este es el caso de la *Colecció de noms catalans traduhits al castellà* de Buenaventura Abella (1897). El momento tardío en que apareció, coincidiendo con los últimos años del siglo XIX, con la plenitud del movimiento catalanista y con las reivindicaciones de una enseñanza en catalán y de contenidos catalanes, podría haber justificado esta elección lingüística. El resto de los libros opta por la lengua castellana, ciñéndose así a su objetivo primario, que era el aprendizaje de esta lengua.

El principio de *ir de lo conocido a lo desconocido*, que en las obras estudiadas se traduce en la comparación del catalán y del castellano, no solo resulta clave para situar la concepción metodológica en la que se sustentan los libros estudiados, sino que a la vez es necesario para entender la disposición lingüística en el cuerpo de los textos. Por este motivo, hay que delimitar el

papel de ambas lenguas según la sección en la que se encuentran. En las nomenclaturas y en los paradigmas léxicos y verbales de las lecciones se parte de un sistema de doble columna en la que se comparan ambas lenguas: a la izquierda aparece el elemento lingüístico en cuestión en catalán y a la derecha se presenta la correspondencia castellana. Los textos propuestos para la traducción están siempre en catalán y la tarea de los estudiantes consiste en proporcionar la versión en castellano. Por su parte, en el cuerpo de las doctrinas gramaticales, en los ejercicios de análisis y en las indicaciones destinadas a los maestros únicamente consta la lengua castellana.

Por lo que se refiere a las indicaciones a pie de página dirigidas a los maestros, hay que señalar que se encuentran redactadas en castellano por dos motivos: en primer lugar, para cumplir con la legislación lingüístico-educativa vigente, en la que se establecía la enseñanza en castellano. En segundo lugar, podían servir de ayuda a maestros de fuera de Cataluña que no estaban familiarizados con el catalán —aunque parece, según Solà (1984a: 73) que este perfil de docentes no era predominante en las escuelas catalanas decimonónicas— para comprender algunos giros lingüísticos propios de los catalanes o aquellos puntos de la lengua donde solían presentar mayores dudas debido a las diferencias entre el catalán y el castellano. Fernández de Gobeo (2018: 311) ratifica esta última función en los manuales escolares bilingües vascos para la enseñanza del castellano: «Las advertencias, notas o explicaciones que hallamos en todas las obras se realizan en castellano debido a que, en principio, los destinatarios de estos manuales son los profesores, que en algunos casos podían desconocer la lengua vasca». Conviene señalar que a lo largo de la centuria se debatió acerca de si la presencia de maestros de fuera de Cataluña que dominaran la lengua castellana podría, por una parte, fomentar su uso continuo y, por otra, mejorar su enseñanza. Por ejemplo, Santiago Luis Dupuy, gobernador de Tarragona, se posicionaba en 1861 a favor de la designación de profesorado castellano para las escuelas catalanas, amparándose en la siguiente justificación: «considerando que asimilándose así más fácilmente el idioma, se consigue la refundición de los pueblos en beneficio de la nacionalidad común» (1861, *apud* Guerra, *El Monitor de Primera Enseñanza*, 07/08/1861: 230).<sup>237</sup> Sin embargo, como recoge Solà (1984: 73), «des recomanacions respecte a la necessitat d'enviar mestres de fora tampoc no eren efectives, perquè aquests eren incapaços de comprendre la realitat lingüística del país i d'actuar en conseqüència».

---

<sup>237</sup> Haciendo uso de la prensa, a esta postura se opusieron abiertamente Liberato Guerra y Gifre («Remitido», *El Monitor de Primera Enseñanza*, 07/08/1861) y Pedro Ribera y Gaya («Remitidos», *El Monitor de Primera Enseñanza*, 24/07/1863).

Acerca del contenido de las notas, se puede discernir entre advertencias lingüísticas sobre el catalán o el castellano, como, por ejemplo, sobre el funcionamiento de cualquier elemento lingüístico de ambas lenguas o sobre la traducción de ciertas voces. También se encuentran recomendaciones sobre cuándo introducir en clase un contenido determinado y una guía para su explicación.

Otro aspecto que pone de manifiesto la interdependencia de ambas lenguas se encuentra en el plano de la ortografía, cuestión de suma relevancia en la historia moderna del catalán. En la segunda mitad del siglo XIX, lapso coincidente con gran parte de los años en que se elaboraron y reeditaron las obras estudiadas, fueron varias las tentativas que se lanzaron desde instituciones de distinto signo que se propusieron dar unidad a la ortografía catalana, hasta el momento carente de un modelo ortográfico unificado y codificado. Así, pueden mencionarse los proyectos desarrollados por el comité organizador de los *Jocs Florals* que trabajaron en ello hasta tres ocasiones entre 1861 y 1863 —aunque sin éxito—, por la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona con la publicación de una *Ortografía de la lengua catalana* en 1884 y por la revista *L'Avenç*, que lanzó una campaña lingüística entre 1889-1893 en la que tomó parte, entre otros, Pompeu Fabra (Miracle 1964, 1976; Segarra 1985). Es precisamente Pompeu Fabra quien logró que las *Normes ortogràfiques* que publicó en 1913 fueran aceptadas y adoptadas ampliamente, también en el ámbito escolar (*cf.* Iglésias 2012).

El estatus gráfico del catalán se convierte en un motivo repetido por Bordas, Fonoll y Genís. Mientras que el primero, todavía en el primer tercio del siglo, afirma haber seguido «el uso más comun» (Bordas 1828: VII), Fonoll (1862: VI) subordina el sistema gráfico catalán al castellano, señalando que «se echará de ménos el rigor ortogràfic en las voces catalanas», en la misma línea que Genís (1869: 4), que en las cuatro primeras ediciones —dos de la *Primera parte*, en 1873 y 1877, y dos de la *Segunda parte*, en 1869 y 1873— defiende haber «prescindido del rigorismo ortogràfic en algunas palabras catalanas para evitar que los niños vícien con la costumbre de ella la ortografía castellana». Esto también ocurrió en obras bilingües destinadas a la enseñanza del castellano en las Baleares y en Valencia (Solà 1984; Casanova 1990; Simó 1998). El caso de Genís es particular, ya que, como se ha examinado en profundidad en Gallardo (2019a), el modelo ortográfico de esta lengua atraviesa hasta cinco estadios diferentes a lo largo de las distintas ediciones que se publicaron de *El auxiliar del maestro catalán* hasta 1925 (*vid.* tabla 29). Los demás autores no se pronuncian de forma abierta sobre el sistema adoptado para el catalán, ni siquiera aquellos que defienden la enseñanza del catalán de forma sincrónica al castellano, aunque es

posible encontrar algunos indicios en los textos sobre sus posicionamientos (Gallardo, en preparación a).

### 3.11 *El castellano de Cataluña en las obras*

Las doce obras escolares estudiadas, como ya se ha insistido, tenían la particularidad de enseñar el castellano al alumnado catalán partiendo, en al menos algún apartado, de su lengua materna. Hasta el momento, el análisis se ha detenido primordialmente en el aspecto metodológico de relacionar el catalán y el castellano como recurso didáctico para enseñar la última. Sin embargo, puede tomarse otro punto de vista al considerar la vinculación entre ambas lenguas para entender qué supusieron esos manuales bilingües o parcialmente bilingües para la historia de la lengua española en general y para la historia del castellano de Cataluña como variedad lingüística en particular.

La lengua del siglo XIX suele incluirse en la etapa denominada *español moderno*, cuya periodización se extiende desde el siglo XVIII hasta la actualidad, pues se entiende que a partir del Setecientos ya se han consolidado los cambios fonético-fonológicos y morfosintácticos principales que han llegado hasta nuestros días. En consecuencia, el análisis lingüístico de este periodo no ha sido realmente explorado hasta tiempos relativamente recientes. Las líneas de investigación actuales están probando la importancia del siglo XIX en la evolución de la lengua y la delimitación de sus rasgos particulares, como se patentiza en los estudios de Abad (1985), Fries (1989); Brumme (1997), Melis, Flores y Bogard (2003), Martínez Alcalde (2010), Zamorano (2012), Ramírez Luengo (2012), Melis y Flores (2015a y b), Buzek y Šinková (2015a y b), Octavio de Toledo y Pons (2016), Carpi y García (2017), López Serena *et al.* (2020) y Carrasco (2022).

Por su parte, el estudio histórico del castellano de Cataluña constituye una de las lagunas señaladas por Kailuweit (1996: 737), Wesch (2002: 1859), Sinner y Wesch (2008b: 35) y Brumme (2010: 526) en lo que concierne a esta variedad lingüística, constituida a finales del siglo XVIII según Kailuweit (1996) y sobre la que se dispone de algunas descripciones acerca de sus rasgos y configuración en Kailuweit (1996, 1997), Cala (2000), Brumme (2008, 2010), Gallardo (2017, 2019c), Sánchez Hernández (2018), Sorina (2018), Torruella y Clavería (2019), Vesa (2019), Torruella (2020), Pérez (2020), Garachana (2021), Gómez Seibane y Álvarez Morera (2022).

Los datos lingüísticos que pueden extraerse de las obras escolares analizadas y que pueden contribuir al desarrollo de las investigaciones arriba mencionadas se encuentran en distintas

secciones según el libro y el autor, como se ha ido indicando en el examen individual de cada texto: cronológicamente, en el breve apartado «Para ir y venir» y en la lista de colocaciones con verbos de apoyo que difieren en ambas lenguas que se encuentran en el *Compendio de gramática castellana* de Jaime Costa (1827); en las notas paratextuales que tenían la finalidad de guiar la traducción de los textos en el *Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana* de Luis Bordas (1828); en la digresión situada al final de la cuarta edición de los *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud* de Lorenzo de Alemany (1842); en las «Diferencias de sintáxis entre el catalan y el castellano» (1869), en los «Nombres (*sic*) que en catalan son masculinos y en castellano femeninos» y en los «Nombres que en catalan son femeninos y en castellano masculinos» (1869), en los «Defectos de pronunciación castellana comunes en Cataluña» (1883) de *El auxiliar del maestro catalán* de Salvador Genís; en las reglas de traducción insertadas en la segunda edición de la segunda parte del *Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano* de Ramon Torelló (1875); y en notas y comentarios a pie de página de la *Guía del instructor catalán ó método teórico-práctico de gramática castellana para el uso de las escuelas de Cataluña* de Mariano Brosa (1872), en *El libro del estudioso catalán* de Lorenzo Trauque (1875) y en los *Temas para ejercitarse en la traducción del catalan al castellano* de Luis Durán (1881). Por tanto, se prescinde de ello en las obras de Fonoll (1862), de Artizà (1881), de Sala (1888) y de Abella (1897).

A partir de la información comprendida en las secciones que se acaban de enumerar pueden conocerse algunas de las características del castellano de los catalanes en el siglo XIX que pretendían reprimirse en favor de un modelo lingüístico ideal. Hay que tener en cuenta que los rasgos del castellano de Cataluña se presentan en estas obras como errores y desviaciones que se censuran y que debían corregirse porque se tomaba como punto de partida una norma prescriptiva respaldada principalmente por la Real Academia Española y por la literatura. De esta manera, se imponía y difundía externamente, desde la institución escolar, un estándar que no contemplaba las particularidades de esta variedad regional. Se aprovechaba, de este modo, el «efecto multiplicador que ha ejercido el sistema educativo» (Ridruejo 2014: 48), gracias al cual se conseguía difundir un modelo de lengua más allá de las élites. A la vez, no hay que olvidar que a raíz del artículo 88 de la ley Moyano se transmitió una norma prescriptiva del español a través de la docta Corporación. En la centuria anterior también se había producido este influjo, aunque en un menor grado porque carecía de oficialización y porque la enseñanza estaba reservada aún a las clases sociales altas, como expresa Monés (1988: 441):

La obra escolar llevada a cabo en el periodo escolar ilustrado debió producir un mayor conocimiento de las normas de la Real Academia entre los varones de las clases medias de las ciudades de habla castellana y, consiguientemente, una mayor uniformización en el lenguaje de las clases medias y altas de estas zonas. Pervivieron, sin embargo, las variedades dialectales y las diferencias entre el lenguaje del pueblo y el de las clases dirigentes, diferencias que debieron ser profundas en algunas zonas, como, por ejemplo, en los parajes montañosos de Andalucía.

Se expondrán seguidamente los fenómenos a los que aluden los autores de las obras como errores habituales en el castellano de los catalanohablantes, clasificados según el plano lingüístico al que pertenecen (fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico), que promanan esencialmente de aquellos aspectos que difieren de ambos sistemas lingüísticos pese a su proximidad. Por lo general, estos fenómenos son valorados negativamente por los autores, quienes los ponderan mediante sustantivos como (*gran, grandísimo*) *disparate, defecto (muy notable), falta (muy notable), error (garrafal), vicios, corruptelas*, adjetivos como *malísima* o *viciosa (pronunciación)* o expresiones como *se diría mal en castellano, nunca puede decirse o pésimo efecto que produce*, hecho que no debe extrañar al comprender la postura prescriptiva y normativa que toman los autores.<sup>238</sup>

En primer lugar, en un nivel fonético-fonológico, dentro del vocalismo se determinan tres fenómenos: el primero de ellos lo hace notar Alemany (1842: 154) y se trata de la abertura vocálica de la *e* y la *o* castellanas, al señalar como error «Pronunciar la *e* y la *o* en algunos casos con un sonido demasiado abierto, como decir *Manuel (sic)*, en lugar de *Manuel, farool* en lugar de *farob*», causado por incorporar fonemas tónicos abiertos /*ɛ*/ y /*ɔ*/ presentes en el inventario fonológico catalán, pero ajenos al español. El segundo de ellos concierne al sistema vocálico átono: si bien en español se distingue entre los fonemas /*e*/ y /*a*/, el catalán oriental únicamente presenta el fonema neutro /*ə*/ —lo mismo sucede los fonemas /*o*/ y /*u*/ españoles, neutralizados en /*u*/ cuando se encuentran en posición átona en catalán—. Por tanto, se subraya que en español se realiza una distinción inexistente en catalán. Genís (1883: 397) menciona específicamente la neutralización de /*e*/ y /*a*/ en favor de /*ə*/ y recomienda evitarlo:

A, E y O *cerradas ú oscuras*.— En las provincias de España no catalanas suelen ser conocidos nuestros paisanos, entre otros vicios de pronunciación ó lenguaje, por la poca claridad ó distinción con que pronuncian las expresadas vocales, sobre todo cuando se hallan al fin de la palabra, defecto nacido de que en catalán se abren poco en la pronunciación, especialmente la *a* y la *e*, que se

---

<sup>238</sup> También es relevante mencionar que gran parte de las incorrecciones que destacan los autores se registran en algunos diccionarios que se detenían en las dificultades de los catalanohablantes publicados en la segunda mitad del siglo XIX, como en el *Compendio de los errores en que incurren los catalanes al hablar y escribir la lengua castellana* (1863) de J. M. y Ll., en el *Vocabulario de disparates, extranjerismos, barbarismos y demás corruptelas, pedanterías y desatinos introducidos en la lengua castellana* (1871) de Ana Oller —pseudónimo de Francisco José Orellana—, en la *Colección de vocablos y modismos incorrectos y viciosos usados por los catalanes cuando hablan el castellano* (1883) de Joaquín Casanovas y Ferrán o en el *Vocabulario de catalanismos* (1885) de Miguel Marcet Carbonell (cfr. Lebsanft 1993; García Platero 1996; Calero Vaquera 2004b; Brumme 2008, 2010; Rey 2009; Matilla 2015).



confunden amenudo (*sic*). Conviene, pues, que los Maestros corrijan tal defecto á sus discípulos así que empiezan á leer, obligándoles á *abrir* bien dichas vocales finales, para que al decir, v. gr., *casa*. *Padre*, *trono*, *amor* no se resienta la pronunciación de la oscuridad ó confusión de sonidos que se nota al pronunciar las mismas palabras en catalán. No se olvide que la lengua castellana es mucho más musical que la nuestra.

El tercero de ellos lo apunta Alemany (1842: 154) y consiste en «Pronunciar en *us* algunas finales en *es* como decir, *los francesus* en lugar de decir *los franceses*; *los escosesus* en lugar de decir *los escoceses*», reproduciendo así el sistema de desinencias de número plural del catalán al castellano.

En lo que se refiere al consonantismo, el seseo se convierte en el fenómeno de pronunciación más iterado por parte de los autores, ante la ausencia del fonema fricativo interdental sordo en el inventario fonológico catalán, que causaba la falta de distinción entre las fricativas /s/ y /θ/ y la confusión en un plano gráfico entre *s*, *c* y *ç*. En este sentido, Alemany (1842: 153) proporciona una explicación sobre su origen: «como no existe en catalan el sonido suave castellano de la *c*, tienen que hacer los catalanes un esfuerzo muy grande», e indica que esto ocasionaba que se confundieran pares mínimos como «*caso*, *laso*, *abrasa*» con «*caço*, *lazo*, *maça*, *abraça*» (Alemany 1842: 154). Por su parte, Genís (1883: 397) aconseja que los maestros familiaricen a los estudiantes con esta diferenciación —alude para ello al *ceceo*, esto es, la distinción entre ambos fonemas—, puesto que, en sus palabras, el «descuido en esta parte difícilmente se corrige más tarde, produciendo malísimo efecto su expresión ó lectura por este motivo.

Asimismo, Alemany (1847: 154), Bordas (1828: 78) y Genís (1883: 398) condenan la sustitución de /-d/ por /-t/ en posición de coda, típicamente realizada por catalanes, como en «*atmitir*, *bondat*, *virtut*, *sabet*, *id*» por «*admitir*, *bondad*, *virtud*, *sabed*, *id*» (Genís 1883: 398). El maestro gerundense va más allá y lo califica como «el mayor y más notable defecto de nuestros paisanos al hablar ó leer en castellano» y «el que más desagradablemente hiera los oídos de los hijos de Castilla» (Genís 1883: 398). Otro aspecto que se señala como erróneo es la geminación de [b] ante una la consonante líquida [l]. Acerca de ello, Bordas (1828: 105) advierte que debe «[ponerse] cuidado en no pronunciar doble, como suelen algunos, la letra que precede á la L, pues es malísima pronunciacion». El mismo docente ofrece una breve descripción de por qué y cómo ocurre: «En la pronunciacion catalana doblamos la letra b cuando hiera á la líquida l; asi pronunciamos pobbles, agradable, public, &c. lo que seria un defecto en castellano» (Bordas 1828: 17). Genís constata la presencia del fonema fricativo labiodental sonoro /v/ catalán en el castellano de los catalanohablantes, que, una vez más, no forma parte del inventario fonológico de la lengua española. En referencia con esto, ofrece la siguiente explicación:

V.— En muchos puntos de Cataluña se tiene una idea muy equivocada sobre el valor ortológico de la *v*, pues se cree que es idéntico al labi-dental (*si*) propio de la misma consonante en el idioma francés y en el catalán de las provincias de Tarragona y Lérida. Es necesario que los Maestros procuren desarraigar el defecto de pronunciación que, por esta errónea creencia, cometen tantos catalanes al hablar castellano; lo que conseguirán repitiendo sin cesar á sus discípulos (y juntando la práctica á la teoría) que la *b* y la *v* tienen hoy igual pronunciación en la lengua de Castilla, siendo tan labial la segunda como la primera; por lo que *viento*, *ave*, *vivir*, etc. deben pronunciarse, respecto de la *v*, enteramente lo mismo que si se escribiesen con *b*. El que dude de ello, no tiene más que fijar su atención en la manera como la pronuncian los *castellanos* (Genís 1883: 398).

Bordas apunta tangencialmente a las dificultades que causa la pronunciación de la /x/ española, por no encontrarse en catalán. Al respecto, al hacer alusión a la palabra *general* advierte que «en este nombre, que en nada se diferencia del castellano al catalan en cuanto á la ortografía, debe ponerse mucho cuidado en cuanto á la diversa pronunciacion» (Bordas 1828: 83).

Los autores no dejan de lado la prosodia. Bordas y Brosa convienen en expresar que el acento tónico en la conjunción *pero* en español debía recaer en la primera sílaba, a diferencia de la pronunciación aguda catalán. Si bien Brosa (1872b: 93) se limita a señalar únicamente que «peró en catalan es aguda», Bordas (1828: 36) va más allá y describe la causa del fenómeno: «En catalan cargamos el acento de la pronunciacion sobre la o de pero; mas en castellano el acento tónico está en la e». Por otra parte, se incide en las irregularidades acentuales en las conjugaciones de los verbos terminados en *-iar* y en *-uar*, que llevan a los catalanes a realizar un hiato en español que no es propio de esta lengua, tal y como desarrolla Genís (1883: 398-399):

En los verbos catalanes polisílabos cuya voz del infinitivo termina en *iar* ó en *uar*, se descompone en dos sílabas el diptongo final al expresar las tres personas del singular y la última del plural de los presentes de indicativo, imperativo y subjuntivo, diciendo, v. gr. *aprecio*, *estudias*, *anuncian*, *agravie*, *premies*, *abrevien*, *evacío*, *averigues*, *aygüen*, etc.: lo cual es causa de que al expresar las mismas personas en iguales ó semejantes verbos castellanos importemos casi siempre en éstos la prosodia de nuestra lengua nativa, produciendo extraño efecto en oídos no catalanes.

Por último, se hacen notar dos fenómenos específicos que tienen que ver con la pronunciación: el primero de ellos atañe a los números, puesto que Bordas (1828: 6) manifiesta que muchos catalanes, empleando el castellano, llegaban a recitar las cifras en catalán:<sup>239</sup>

Debe procurar evitarse un defecto que no deja de ser muy comun; y es, que leyendo un escrito en castellano y hallando algunas cifras las leen en catalan. Seria muy chocante si habiendo de leer, según la orden de 12 de Abril que se comunicó el año 1432 á todos los Ayuntamientos &c.; se leyera: según la orden de dotse de Abril que se comunicó en mil quatre cents trenta dos á todos lo Ayuntamientos. Sin embargo esto se oye y con mucha frecuencia.

---

<sup>239</sup> Durán (1881: 27) también critica que muchos catalanes no son conocedores de las irregularidades en la construcción de las centenas. Sobre esto, dice que «Léese quinientos, y no cincocientos. Como tambien 700, se leerá setecientos; 900, novecientos, etc».

El segundo de ellos se corresponde con la identificación incorrecta de las abreviaturas españolas V. y Vmd. con *vuesamested*, cuando deberían equivaler a *usted* y a *vuesamerced*. Empleando las palabras de Bordas (1828: 42), «Entre los catalanes es comun el leer esta V. por Vuesamested; mas su verdadero significado y el que debe darsele es usted, que por abreviacion se escribe con una sola V., ó tambien Vmd. que en este caso podrá leerse Vuesamerced; pero jamás Vuesamested».

En segundo lugar, en un plano morfosintáctico se descubren fenómenos que afectan a varias clases de palabras. En lo que se refiere al artículo, se enumeran distintos casos en los que los catalanes suelen emplear el artículo definido cuando no es necesario en español, como ante nombres propios (Bordas 1875: 45; Genís 1869: 2; Torelló 1870a: 16, 1875: 159; Trauque 1875: 8; Durán 1881: 16), ante los grados de parentesco propios del hablante (Bordas 1828: 1-2, 1857: 50-51; Genís 1869: 3, 1906: 42; Torelló 1875: 159-160; Trauque 1875: 8; Durán 1881: 9), ante la edad de una persona cuando se alude al describir un hecho en el pasado (Genís 1873: 5), ante los meses y los años (Bordas 1828: 84; Torelló 1875: 159), ante los posesivos (Bordas 1828: 10; Genís 1869: 4; Brosa 1872a: 65; Torelló 1875: 159; Durán 1881: 12) y el artículo indefinido *un* ante el adjetivo *otro* (Brosa 1828: 93; Genís 1869: 4; Brosa 1872a: 70; Torelló 1875: 160; Durán 1881: 23). También se alude al caso contrario, esto es, al uso del artículo en español cuando no es requerido en catalán, como ante los días de la semana (Bordas 1857: 47; Genís 1869: 5; Brosa 1872b: 24; Torelló 1875: 159) o ante el sustantivo *hoja*, como refiere Genís (1873: 5): «Siempre que éntre en la oracion la frase *girar full*, en cualquiera de sus variaciones, v. g. *gira full, no volia girar full, després giréu full*; que se traducirán: *vuelve LA hoja, no queria volver LA hoja, despues volved LA hojas*». Del mismo modo, se marca como un error grave el hecho de utilizar el artículo masculino singular catalán *lo*, completamente ajeno al español: «Emplear en muchos casos el artículo lo que en castellano no pertenecen á ningun género, en lugar del artículo masculino *el*; así dicen *lo sombrero* en lugar de decir *el sombrero*» (Alemany 1842: 155).

Tomando en consideración el sustantivo, se indican algunas voces cuyo género suelen confundir los catalanes, como *señal* y *calor* (Alemany 1842: 155). En este sentido, Genís cree conveniente incorporar dos listas, una con «Nonbres (sic.) que en catalan son masculinos y en castellano femeninos» (Genís 1869: 67-68) y otra con «Nombres que en catalan son femeninos y en castellano masculinos» (Genís 1869: 69-70), de la misma manera que Torelló (1870a: 28) advierte que utiliza un asterisco para que se identifiquen «todos los nombres castellanos, cuyo género sea distinto del nombre catalan». Algunos ejemplos de ello son *carrer* – *calle* (Genís 1869: 67) y *robell* –

*yema* (Torelló 1870a: 69), masculinos en catalán y femeninos en castellano o *vall – valle* (Genís 1869: 70) y *entrada – zaguan* (Torelló 1870a: 73), femeninos en catalán y masculinos en castellano.

En la misma línea, pero aplicado al número, se presentan palabras que cambian de singular a plural o viceversa en ambas lenguas y eran susceptibles de que los catalanes las confundieran. Torelló (1875: 159) proporciona los siguientes ejemplos: «Algunos nombres siempre plurales, se traducen por su equivalente en singular: p. e. Balladas.– Baile, Becerolas.– Silabario, Bregadoras.– Agramadera, Encenalls.– Fagina, Esquellots.– Cencerrada, Estalvis.– Redondel, Llims.– Limbo, Matzinas.– Veneno, Pastetas.– Engrudo, Prims.– Moyuelo, Quatre cantons.– Encrucijada, Xurriacas.– Zurriago». Bordas (1857: 57) también alude a que la expresión de saludo *buenos días*, a diferencia del catalán, se enuncia siempre en plural.

Acerca de los posesivos, Alemany (1842: 155), Brosa (1872b: 39) y Durán (1881: 10) aluden a su anteposición delante de un sustantivo en español, al contrario de lo que ocurre en catalán, para evitar construcciones no propias del castellano como *la hermana mia o el libro aquel* (Alemany 1842: 155) por imitación de la estructura en la lengua materna.

El sistema pronominal es motivo de atención por los distintos autores. Al pronombre personal *usted* se le dedican algunas observaciones porque los catalanohablantes solían omitirlo y es necesario para dejar claro de quién se está hablando (Bordas 1828: 40-41; Alemany 1842: 156; Brosa 1872b:38; Torelló 1875: 163; Durán 1881: 28). Se mienta igualmente la tendencia a anteponer los pronombres al verbo conjugado en las perífrasis, en lugar de posponerlo y situarlo después del infinitivo, como en el ejemplo que proporciona Brosa (1872b: 12) «*véste'l á comprar, vé á comprártelo; no'm pot donar la farina, no puede dar-me la harina*», los problemas que atañen a la deixis del sistema ternario de los demostrativos españoles (Bordas 1828: 31; Alemany 1842: 155-156; Durán 1881: 13), la confusión en el sistema referencial átono, especialmente en los casos de leísmo (Alemany 1842: 156), el índice bajo de uso del relativo *cuyo* por no encontrarse en catalán (Torelló 1875: 164) y el uso del *que* expletivo en exclamaciones e interrogaciones españolas (Bordas 1857: 48; Torelló 1875: 164).

En lo que al sistema verbal se refiere, se presentan algunas de las confusiones en los paradigmas de conjugación de los tiempos verbales de las formas personales, como el uso del presente de indicativo por el presente de subjuntivo (Genís 1869: 21), el imperfecto de subjuntivo por el futuro imperfecto (Alemany 1842: 155), el subjuntivo por el imperativo (Alemany 1842: 155) o la analogía de la desinencia *-s* de la segunda persona del singular con la del plural en el indefinido (Alemany 1842: 154). En relación con las formas no personales del verbo, se hace referencia a

invariabilidad del participio en castellano, a diferencia del catalán (Bordas 1857: 102; Brosa 1872b: 76; Torelló 1875: 167). Sobre los verbos pronominales, se destaca especialmente el uso pronominal erróneo de *recordar* por influencia directa del catalán, que sí lo admite (Durán 1881: 16). En este mismo sentido, para ayudar a los estudiantes, Torelló (1875: 165-166) refiere algunos verbos que son pronominales en catalán y que no lo son en castellano y viceversa, como *engreixarse-engordar*, *adonarse-advertir* o *pensarse-creer*. Se alude también a las diferencias entre los verbos de apoyo: por una parte, se reitera el abuso de los catalanes por las construcciones con el verbo *hacer*, que en la mayoría de los casos deben sustituirse por otros verbos en castellano, como *fer un passeig* por *dar un paseo* (Bordas 1857: 50) o *tocar (horas)* por *dar (horas)* (Brosa 1872b: 122; Genís 1916: 36).

Se presta especial atención a tres pares de verbos: *ser y estar*, *ir y venir*, *llevar y traer*. La principal confusión de los catalanohablantes al usar *ser y estar* radica en que en catalán, a diferencia del castellano, se usa *ser* con un locativo para hacer referencia a la situación o posición de algo o de alguien; así lo indica Torelló (1875: 166): «El verbo *ser* se traduce por *estar*, siempre que por su medio se indica el lugar donde se hallan las personas, ó el estado variable de las mismas». Por este motivo, Durán (1881: 17) advierte en su obra lo siguiente: «En algunos casos se debe cambiar al traducir el verbo catalan *ser* por el verbo castellano *estar*, como cuando decimos: La Teresa era á baix, débese traducir, Teresa estaba abajo». Por lo que se refiere a *ir y venir y llevar y traer*, el principal problema es la falta de distinción entre la deixis expresada por estos verbos, en la que el castellano se basa en la posición del enunciador (para el movimiento del emisor hacia receptor se usa *ir y llevar*), para la dirección contraria, *venir y traer*), distinción ausente en catalán —Genís (1880: 28), al respecto, recuerda que «PORTAR d'aquí cap allà es LLEVAR, y PORTAR d'allà cap aquí es TRAER»—. Bordas (1828: 43- 44) lo plantea así:

En catalan no es defecto usar del verbo venir en lugar del verbo ir, cuando se trata de ir con la persona con quien hablamos, pues que es propio de nuestro language; mas si lo traducimos en castellano por el mismo verbo, es un grandísimo disparate. Sin embargo es tanto el uso, que sin advertirlo incurrimos en errores, principalmente cuando llamándonos, respondemos ja vinch, que aun hablando en castellano decimos ya vengo; debiéndose decir ya voy. Asi pues ara venia á casa seva, se dirá Ahora iba á su casa de V. [...] Los catalanes tenemos mucha dificultad en el uso de los verbos llevar y traer; y en efecto hay algunas frases que solo tienen el uso por regla; asi se dice: traer chismes; llevar ventaja; traer daño; llevar de la mano &c. Sin embargo en muchos casos pueden servir las reglas siguientes. Cuando portar es de algun lugar apartado, ó en que no estamos, se traducirá por traer, como el criado ha traido fresas de la plaza. Si es del lugar donde estamos se traducirá por llevar aunque esté la preposcion de, como ayer me llevé de esta mesa un libro, que no es mio. Igualmente dirémos: si le gusta á V. lléveselo. De la misma manera se usará de llevar cuando vaya con la preposicion á como lleva esta carta al correo. Se dice indiferentemente llevar ó traer sombrero, copa, guantes, chaleco &c. &c.

Sobre el sistema preposicional, se hace referencia a distintos pares que solían generar confusión entre los catalanes, como *a-en* con un sentido locativo y estático —*estoy a casa, voy en la escuela* por *estoy en casa, voy a la escuela*— (Costa 1827: 106; Bordas: 1828: 2, 36, 83; Alemany 1842: 156-157; Torelló 1875: 170); *a-por* en ciertas locuciones temporales —*a la noche* por *por la noche*— (Torelló 1870: 170; Durán 1881: 35); *en-con* a raíz de la semejanza fonética entre *amb* y *en*, que motiva su confusión en catalán y repercute en la selección de *con* en español —por ejemplo, en *pensar conmigo* por *pensar en mí*— (Bordas 1828: 8; Alemany 1842: 156; Torelló 1875: 163; Durán 1881: 22); y la falta de distinción entre *per* y *per a* en catalán oral deriva en la confusión de los valores respectivo de causa y de finalidad en *por-para* (Costa 1827: 103; Bordas 1828: 8-9, 33; Genís 1869: 29; Durán 1881: 45). La preposición *de* se trata individualmente, en especial para referirse a que no puede usarse con un valor partitivo en castellano —*hay muchos, de libros* por *hay muchos libros*— (Bordas 1857: 88; Brosa 1872a: 69, 1872b: 56). Por último, se hace referencia a la conveniencia de no traducir al castellano ciertas partículas catalanas, como *en* ante nombres propios (Brosa 1872a: 30; Durán 1881: 18), *hi* o la negación *pas* (Bordas 1828: 29-30; Genís 1869: 1; Torelló 1870a: 75; Brosa 1872a: 85; Durán 1881: 22).

En tercer lugar, en un plano léxico-semántico, se señalan algunos pares de voces que se suelen confundir por no presentar una distinción de significado en catalán, tales como *especies-especias* (Genís 1916: 52) y *pez-pescado* (Torelló 1870a: 35; Genís 1880: 10). Se hace mención asimismo a que ciertos sustantivos catalanes no pueden traducirse literalmente, como *torre* ‘casa, finca’ en catalán, que equivaldría a *quinta* o *hacienda* (Bordas 1828: 4) o *Mare de Déu*, que equivaldría a *la Virgen* (Brosa 1872a: 66). De la misma forma, se presta especial atención a la semántica de algunos verbos, como el uso de *cercar* ‘colocar cercas’ en castellano con el significado catalán de ‘buscar’ —«Cercar, en castellano, significa poner cercas, vallas o tapias para separar o cerrar las fincas, las poblaciones o los fuertes en tiempo de guerra» (Genís 1916: 54)—, el uso de *decir* por *llamarse* —«Dir, cuando se refiere á un nombre, se debe traducir por el verbo llamar, v. g. ¿Com te dius? ¿Cómo te llamas? Se diu Joan, se llama Juan, etc.» (Durán 1881: 42)—, *resfriarse* por *enfriar* —«Refredarse las cosas calentas es ENFRIARSE, y refredarse ó costiparse las personas es RESFRIARSE» (Genís 1880: 42)— o *creer* por *obedecer* —«Créurer (als superiors) – obedecer» (Brosa 1872a: 103).

Si bien no es usual, se documenta en el texto de las propias obras de estos autores alguno de los fenómenos, como ocurre en *El auxiliar del maestro catalán* de Salvador Genís, donde se establece que «No t’apoyarás ab mi» equivale a «No te apoyarás conmigo» (1880: 71), patentizando así la confusión fonética en catalán entre las preposiciones *amb* y *en* a favor de *con*. De igual modo, cabe

recordar que Joaquín Casanovas, en la reseña que emite de la obra del maestro gerundense en 1885, enumera una serie de incorrecciones e imprecisiones lingüísticas que, bajo su parecer, comete Genís por ser catalán y por no tratarse el castellano de su lengua materna (Gallardo, en prensa). Entre los fenómenos que se señalan se encuentra, por ejemplo, la confusión de género en *los hornillos por las hornillas* o *el coliflor por la coliflor* (*Boletín de primera enseñanza de la provincia de Gerona*, 07/01/1885: 6) o la perífrasis verbal *ver de + infinitivo* (*Boletín de primera enseñanza de la provincia de Gerona*, 07/01/1885: 6), entre otros.

Como puede apreciarse, una parte de los contenidos de obras escolares revela el interés creciente por la corrección y por eliminar del castellano cualquier rasgo proveniente de la lengua materna de los estudiantes, el catalán, manifestado a través de distintas observaciones y explicaciones que llaman la atención y rechazan distintos *errores* de pronunciación, de construcción, de combinación o de léxico que se producían de un modo habitual en el castellano de los catalanohablantes. Esto constituyó una variable de referencia para la lengua aprendida en las escuelas y en la que también se difundieron ciertas ideologías lingüísticas que pasaban inadvertidas incluso por parte de los maestros, como la consideración de las variaciones regionales como desviaciones de la norma que debían evitarse a toda costa (Bochmann 1993: 22; Brumme 1997: 19).<sup>240</sup> La introducción de estas orientaciones lingüísticas coincide con la extensión del castellano entre la población catalanohablante, que había permanecido ajena a él hasta bien entrado el siglo XIX, como se ha dado a conocer en el capítulo I (§ 3.3). En ese momento, ante el incremento en el índice de escolarización y de alfabetización, esta lengua empezó a ser aprendida por un mayor número de personas y, como resultado, empezó a ser usada con mayor asiduidad en Cataluña.

No obstante, hay que tener en cuenta que el castellano no era el mismo en todas las capas de la sociedad catalana y que estos fenómenos no eran compartidos por todos los hablantes. Tomando como paralelismo lo acaecido en la misma época en el País Vasco, Gómez Seibane (2019: 259) distingue entre tres tipos de hablantes atendiendo a su filiación lingüística y social: en primer lugar, hablantes bilingües con una inclinación evidente hacia el castellano, que primordialmente

---

<sup>240</sup> Rodríguez Barcia (2021: 103) reflexiona sobre la posición de la Real Academia Española como garante de la norma y buen uso de la lengua: «La cuestión es que de este modo se reforzó la capacidad de la lengua y, en especial, de su control institucional, para establecer hablantes de primera y de segunda clase, una idea que todavía no se ha superado y en la que descansa la afirmación generalmente asumida de que las personas que hablan una lengua deban someterse a los principios del estándar culto sobre los principios funcionales de la comunicación, incluso cuando eso puede suponer un esfuerzo. De este modo, las personas y colectivos que no han podido tener acceso a la educación o que por su adscripción diatópica presentan determinadas particularidades no estándar quedan al margen de los grupos de prestigio, constituyen parte del vulgo, del pueblo, y se categorizan como un grupo social marginal en función del uso de la lengua».

pertenecían a las clases sociales más altas; en segundo lugar, entre las clases populares y en áreas rurales prevalecía el monolingüismo en vasco; en tercer lugar, los hablantes de las clases medias podían comunicarse en ambas lenguas porque habían aprendido el castellano en la escuela. El castellano del primer y del tercer grupo era radicalmente distinto: mientras que la documentación de los estratos elevados no se revela ninguna señal del contacto lingüístico ni de «la variedad del castellano local, sino que se incorpora [...] a la norma lingüística de una comunidad de habla mayor, la del castellano nativo» (Gómez Seibane 2019: 263), en el castellano de las clases medias era frecuente la aparición de fenómenos de contacto lingüístico. Es en este segundo grupo donde Gómez Seibane (2019: 261) sitúa la creación del castellano del País Vasco: «De este proceso de castellanización, relativamente reciente, procede la variedad de castellano nativizado en el oriente de Bizkaia y Gipuzkoa, una variedad que ha integrado, entre otros rasgos, los que resultan de la convergencia estructural entre castellano y lengua vasca».

Volviendo al contexto catalán, y una vez expuestos estos fenómenos, que evidencian una clara discordancia entre el castellano de los catalanes y el modelo que debían aprender en la escuela, hay que preguntarse si constituyen realmente un reflejo de «errores» de los catalanes al emplear el castellano o si son muestras de los rasgos del naciente castellano de Cataluña por el contacto con el catalán. Kailuweit (1996: 740) planteó esta cuestión en un plano histórico contrastando los conceptos de *lingua extranjera* —noción que remite a la *interlingua* como sistema para referirse a los «errores idiosincrásicos que sólo muestran la (falta de) competencia de la persona que las comete» porque todavía la está aprendiendo— y de *dialecto terciario* —en sentido coseriano, para hacer alusión a una variedad lingüística regional— y acabó situando la génesis del castellano de Cataluña como variedad propia a finales del siglo XVIII. De la misma forma, Sinner (2005) confronta los conceptos de *interferencia* y de *integración* en un plano sincrónico y reflexiona sobre si todavía puede seguir hablándose de interferencias lingüísticas del catalán en el castellano de los catalanes. Este investigador considera que las interferencias se dan de forma individual —aunque pueden ocurrir de forma simultánea en otros hablantes— y solamente pueden encontrarse en hablantes bilingües que conocen ambas lenguas. La noción de *integración*, en cambio, parece más adecuada porque, tomando en cuenta el plano longitudinal y aunando diacronía con sincronía, gran parte de los fenómenos que enumeran los autores de los manuales escolares —y en tratados de barbarismos y diccionarios de dudas contemporáneos a ellos— se encuentran integrados en el



castellano de los catalanes y algunos rasgos se identifican en monolingües castellanos que habitan en Cataluña en la actualidad.<sup>241</sup>

En resumen, las obras escolares bilingües analizadas se erigen en fuentes de importante valor no solo para documentar e historiar la variedad del castellano de Cataluña —junto a tratados de barbarismos y obras metalingüísticas (Brumme 2010: 519)—, sino también para «reconstruir [...] el contraste entre la norma «ejemplar» (académica) y la norma regional de uso» (Brumme 2010: 519) o, en otras palabras, entre el estándar y el castellano de Cataluña. Sin duda, constituye esta una línea de investigación en la que debe seguir ahondándose en el futuro próximo.

### 3.12 Recepción de las obras

La recepción de las obras se ha evaluado teniendo en cuenta tanto las reseñas y los anuncios publicados en la prensa de carácter general y en aquella especializada en materia pedagógica como los reconocimientos, las menciones oficiales y los premios otorgados. Su acogida no fue uniforme: por el momento, no se ha logrado apenas documentar noticias sobre los tratados de Alemany (1842), más allá de la negativa de que fuera aprobada para ser usada de forma oficial en las escuelas; de Trauque (1875), seguramente por estar inicialmente concebida para su uso interno en la Casa de Caridad de Barcelona; de Artizà (1873, 1880), con la excepción de un anuncio en *El Magisterio Conquense* (1873); de Durán (1881); y de Abella (1897).

Acerca del *Compendio de gramática castellana* de Costa (1827), se tiene constancia de que fue objeto de dos valoraciones en el *Diario de Barcelona* (1827, 1832) y de otra en el *Diario Balear* (1829), del *Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana* de Bordas (1828) se ha encontrado un comentario en el *Diario de Barcelona* (1828), mientras que de las *Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana* de Sala (1888) se hallan dos notas en *L'Arch de Sant Martí* (1888) y una en *Lo Catalanista* (1888). En las valoraciones de estos tres autores predomina la descripción, es decir, no se ofrece ningún juicio crítico acerca de los libros o de sus contenidos porque están integradas en publicaciones periódicas de carácter general, accesibles a cualquier persona alfabetizada y que, por tanto, no se dirigían específicamente al magisterio. No obstante, en la mayoría de los casos sí se promocionaron en anuncios a través de estos mismos medios. Acerca de esto, Benso (1997: 99)

---

<sup>241</sup> En la actualidad hay investigadores, como Vila i Moreno (2016: 151-152), que rechazan el concepto de *castellano de Cataluña* al considerar que, a raíz de inmigración y movimientos migratorios dentro del Estado, no puede hablarse de una variedad proviene de los rasgos del catalán y del castellano en contacto, pues el mosaico lingüístico es más complejo, por lo que se propone hablar de *castellanos de Cataluña*.

advierte sobre el poder que ejercía la publicidad de las obras escolares en las publicaciones periódicas: «el erróneo juicio que se podía formar sobre algún texto en base a la propaganda engañosa que insertaban en la prensa los autores o editores de los mismos, hacía necesaria orientar, primero, la elección del maestro, y asegurar, después, el buen uso de este poderoso material escolar».

Caso aparte lo constituyen las reseñas al *Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña* de Fonoll (1862), a *El auxiliar del maestro catalán* de Genís (1869), al *Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano* de Torelló (1870) y a la *Guía del instructor catalán* de Brosa (1872), halladas en *El Monitor de Primera Enseñanza*, fundada en 1859, y *El Clamor del Magisterio*, creada en 1866. Son estas dos de las principales revistas pedagógicas de Barcelona y sobre las que Checa (2002: 258) anota su monopolio en dicha región: «no faltarán etapas en la que los dos periódicos, los de más larga vida del periodismo pedagógico catalán, representen en solitario a la prensa educativa en la Barcelona del XIX».<sup>242</sup> Siguiendo a Seoane (1996: 14), quien entiende la prensa decimonónica como formadora de opinión, no debe llamar la atención que en estas críticas el peso analítico es mayor porque se destinan específicamente a un público especializado, en este caso, al estamento de profesores. Por ejemplo, en estos juicios se pone de relieve la importancia de las obras para el contexto didáctico-lingüístico de Cataluña, se relacionan las obras entre sí y se destacan las innovaciones pedagógicas incorporadas. En definitiva, son contenidos que interesan a un perfil laboral determinado, al docente.

La autoría de la mayoría de estas reseñas es anónima o se firma con siglas. Sobre estas particularidades, Durán López (2018: 424) argumenta las motivaciones que justificarían estos mecanismos:

un discurso serial como el periodístico posee memoria y predice en el lector —suscriptor en la mayoría de los casos— la conservación de esa memoria. Es decir, el número de un periódico o la pieza concreta colocada en él no siempre precisan especificar información facilitada en el pasado. El contenido semántico que dota de sentido la firma, asignando autoría o responsabilidad, puede residir fuera del impreso, en una experiencia que se le supone al lector. Eso tiene relevancia, por ejemplo, en el recurso a siglas y seudónimos, que no en todos los casos encubren o disimulan una

---

<sup>242</sup> La prensa pedagógica, establecida en España en 1803 con la publicación de *El regañón general*, se consolidó en la capital catalana alrededor de 1850 (Checa 2002: 254). En la década de 1870 se vivió un auge en todo el Estado: según han recopilado Esteban y López (1992), en la década de 1860 salieron a la luz 76 diarios y revistas pedagógicas de nueva creación, mientras que en las décadas de 1870 y 1880 el número ascendió hasta 125 y 130 respectivamente. Entre las razones que justifican este crecimiento desorbitado se encuentra, por una parte, a la libertad de enseñanza decretada en el Sexenio Revolucionario (1868-1874), y por otra, la necesidad de debatir y buscar soluciones a todos los cambios que se estaban produciendo a nivel educativo (Esteban y López 1992: 223).

identificación completa, sino que a veces tan solo la abrevian dándola por sabida. [...] Del mismo modo, la información editorial facilitada en los prospectos —muchos no se conservan— no es reiterada necesariamente después, pero se considera de plena eficacia a lo largo de la existencia del periódico.

Otro aspecto de sumo interés sobre las reseñas en las dos revistas pedagógicas mencionadas es su relación con las editoriales, ya que la dirección de *El Monitor de Primera Enseñanza* estaba a cargo de la casa editorial Bastinos (Checa 2002: 255). Para enjuiciar la reseña de la *Clave gramatical* de Fonoll (1874) en *El Monitor de Primera Enseñanza*, hay que tener en cuenta que Bastinos era tanto el editor de dicha obra como director de la revista. Lo mismo ocurre en la provincia de Gerona con el *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, «el más duradero periódico gerundense del XIX con temática educativa» (Checa 2002: 263), instituido en 1875 por Vicente Dorca y dirigido por Paciano Torres desde 1882. Mientras Torres estuvo al frente de esta revista, publicó algunas ediciones de *El auxiliar del maestro catalán* de Genís, concretamente, dos de la primera parte (5.<sup>a</sup> ed. 1892, 6.<sup>a</sup> ed. 1895) y dos de la segunda (3.<sup>a</sup> ed. 1883, 4.<sup>a</sup> ed. 1892), que fueron reseñadas en el *Boletín* en 1884 y en 1893. En ambos casos es plausible pensar que se trató de una iniciativa comercial para promocionar las obras, porque su venta reportaría beneficios a las editoriales de los directores de las revistas.

Tampoco hay que olvidar que los métodos de Torelló (1870) y de Brosa (1872) se presentaron como manuscritos en la convocatoria de premios organizada por la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción en 1869 —*cfr.* Gallardo (2022), donde se examina en profundidad el desarrollo del certamen—, en la que se premiaba «al autor del mejor método práctico para que los niños que frecuentan las Escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano» (Grau y Valls, 04/02/1869: 37) y en la que resultó vencedor Torelló, quien recibió una medalla de plata. Por su parte, Brosa recibió una mención honorífica. Por tanto, previamente a la publicación de las obras en los años mencionados, fueron examinadas de forma anónima y se emitió un dictamen por parte de una comisión especializada sobre sus puntos fuertes y débiles.

Por último, conviene reparar en un caso concreto, que es la amplia aceptación social de la que gozó *El auxiliar del maestro catalán* (1869) de Salvador Genís, transmitida a través de distintas manifestaciones. En primer lugar, en 1906 consiguió la aprobación oficial para que fuera considerado libro de texto oficial en las escuelas. En segundo lugar, obtuvo una mención honorífica en la Exposición Universal de Barcelona de 1888. En tercer lugar, alejado ya de la esfera de reconocimientos oficiales, cabe resaltar el deseo del maestro valenciano Bonaventura Pascual por adaptar la obra al contexto valenciano, tarea que finalmente no pudo llevarse a cabo por decisión del hijo y heredero de Genís. En cuarto lugar, se cuenta con el relato de un alumno,

Hipòlit Nadal, que relata su experiencia utilizando la obra en una escuela catalana a finales del siglo XIX.

### 3.13 Legado y reconocimiento de los autores y de sus obras en la actualidad

Ni todos los maestros ni las obras sometidas a análisis en las páginas precedentes han gozado del mismo reconocimiento con posterioridad a su muerte. Algunos de ellos han formado parte de exposiciones, como la organizada en 1977 por el Departamento de Pedagogía Sistemática e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona bajo el título *Història d'una resistència. Exposició de textos escolars des de la Nova Planta* (Piñol 18/11/1977: 9) o la que el Ayuntamiento de Pineda de Mar dedicó a la figura de Genís en el año 2000, llamada *Salvador Genís, en defensa de l'ensenyament en català*, exhibida también en el Museu de l'Albera i la Frontera (Budó 30/06/2001: 2). Igualmente, el Ayuntamiento de Pineda de Mar celebró una velada en homenaje a Genís el 4 de noviembre de 2000 (Gordillo 11/2000: 28-29).

Los nombres de una selección de estos personajes también se encuentran en los nomenclátos de calles y de plazas pertenecientes a distintas localidades catalanas donde desarrollaron sus carreras profesionales. Este es el caso de Els Magraners, en la provincia de Lérida, donde se sitúa la calle Odón Fonoll —*vid.* figura 76—; en Capmany, en la provincia de Gerona, donde desde 2016 hay la calle Gregorio Artizà; en el barrio barcelonés de San Andreu, donde se halla la plaza de Mariano Brossa —en la placa, Marià Brossa, *vid.* figura 75—; por último, tanto en Pineda de Mar (provincia de Barcelona) como en la Junquera (provincia de Gerona) —*vid.* figura 74— se localiza una calle Salvador Genís, a las que se suma una plaza con su nombre en Sarrià de Ter, en la provincia de Gerona. Salvo en el caso de Brosa, sobre quien se añade un breve apunte sobre su trayectoria profesional — «Plaça de Marià Brossa. St. Andreu 1831-1881. Pedagóg i Periodista», *vid.* figura 75—, en las placas no se aportan datos sobre sus vidas. Por consiguiente, no siempre es fácil discernir si, en efecto, se debe a su desempeño como maestros en sendos pueblos. En el caso de Gregorio Artizà, es una noticia de 2006 publicada en el diario digital *Empordà* la que clarifica que es por causa de su contribución personal contra la plaga de la filoxera en su municipio ampurdanés, Capmany, a finales del siglo XIX (*Empordà.Info*, en línea).



Figura 75. Plaza de Mariano Brosa en San Andreu (Barcelona)  
(Fuente: Google Maps Street View)



Figura 76. Calle Odón Fonoll en Els Magraners (Lérida)



Figura 74. Calle Salvador Genís en La Junquera (Gerona)

Junto a estas muestras se encuentra una placa en la casa natal de Salvador Genís, sita en la plaza Arias Comellas de La Junquera, que se colocó en junio de 2001 en el marco de las fiestas locales. Como se aprecia en la figura 77, puede leerse allí la siguiente inscripción: «En aquesta casa hi visqué Salvador Genís i Bech. Defensor de l'Ensenyament Català (La Jonquera 1841-Pineda de Mar 1919)». Así, se destaca el papel de Genís en relación con la enseñanza catalana, sin distinguir si esta denominación se refiere, utilizando términos de Monés (1981: 79), a la enseñanza del catalán, en catalán, o de contenidos de temática catalana. En todo caso, es incuestionable que se reconoce su contribución a la pedagogía catalana decimonónica, marcada por la publicación de sus obras didácticas y por la difusión de sus artículos en la prensa general y especializada.



Figura 77. Placa en la casa natal de Salvador Genís en La Junquera (Gerona)

El mismo año en que se colocó esta placa, una revista local de La Junquera, *L'Esquerda de la Bastida*, publicó en mayo un monográfico elaborado por el historiador Joan Budó Bagués sobre la figura de Salvador Genís y que contó con una tirada de mil ejemplares. En 2000, Josep Ferrer i Costa y Joan Pujadas ya habían editado la producción periodística y poética de Genís en el libro *En defensa de l'ensenyament en català: articles pedagògics i altres escrits. Salvador Genís*, gracias al apoyo de la fundación Pere Coromines (Márquez, 04/11/2000: 40). Gregorio Artizà es otro de los autores que cuenta con un libro monográfico dedicado a su vida y a su obra, titulado *El mestre Gregori Artizà i Lapedra: entre la pedagogia i el vi* (1999) y publicado por Mònica Muxach, David Pujol, Roser Serra e Irene Vidal.

En suma, el legado de los doce maestros decimonónicos parece no haber traspasado en términos generales los límites de la literatura científica. Con la excepción de Salvador Genís, a quien se han dedicado exposiciones y de quien se ha editado la producción periodística, la labor de divulgación de los profesores restante ha quedado desatendida. La recuperación y la difusión de estas figuras al público general constituye, pues, una tarea pendiente.

#### 4. RECAPITULACIÓN

En el presente capítulo se ha expuesto desde un punto de vista historiográfico el análisis de doce obras escolares bilingües que se publicaron en Cataluña en el siglo XIX para la enseñanza del castellano. Su génesis respondió a la preocupación existente entre el magisterio por la correcta escolarización del alumnado de este territorio en la lengua castellana en un contexto en que se conjugó la presión lingüística castellanizadora con la generalización de la enseñanza, por lo que creció exponencialmente el número de alumnos que precisaba conocer la lengua oficial. Junto con ello, en ese punto también se sitúa la aparición de obras puramente escolares, ya que el hecho

de tener un texto común y homogéneo que manejaran todos los estudiantes simultáneamente facilitaba la labor a los maestros.

El magisterio, que se había profesionalizado durante la centuria por el establecimiento de las escuelas normales, era consciente del agravio que suponía la escolarización exclusivamente en castellano para el alumnado catalán, que, en general, no comprendían esta lengua. En consecuencia, algunos maestros se sirvieron de las prácticas bilingües, esto es, emplear el catalán para aprender el castellano, aplicando así el principio de *ir de lo conocido a lo desconocido* y actuando como si de una lengua extranjera se tratara. No obstante, estos procedimientos, además de tener la finalidad de facilitar la enseñanza de la lengua oficial, también se aprovecharon para que el catalán siguiera estando presente en el contexto escolar. Este último propósito cobra mayor fuerza en los libros que salieron a la luz a partir de 1870, favorecidos por las primeras manifestaciones catalanistas.

Algunos docentes materializaron este sistema bilingüe en una serie de obras que contenían el catalán y el castellano, concebidas inicialmente para allanar el aprendizaje de esta última, y que abarcan el lapso comprendido entre 1827 y 1897, si únicamente se tienen en cuenta las primeras ediciones, y hasta 1925, si se contemplan las ediciones posteriores. Estos textos escolares han sido los de Costa (1827), Bordas (1828), Alemany (1842), Fonoll (1862), Genís (1869), Torelló (1870), Brosa (1872), Trauque (1875), Artizà (1880), Durán (1881), Sala (1888) y Abella (1897), seleccionados según los criterios expuestos en el capítulo II. A través del examen individual y en conjunto de las doce obras se ha ahondado en cómo se concibió la enseñanza del castellano en las escuelas de Cataluña durante el siglo XIX. Debido a la imposibilidad de retroceder a tiempos pasados para contemplar el funcionamiento del sistema escolar y del desarrollo de las clases, los manuales escolares que han sido objeto de estudio han resultado clave para averiguar y proporcionar datos acerca de cómo se llevó a cabo este aprendizaje y qué contenidos lingüísticos se escogieron.

En el análisis individual se han tratado aspectos externos e internos de las obras, como los datos biobibliográficos de los autores, la información manifiesta en los paratextos, la estructura y los contenidos sobre los que se vertebraban, las instrucciones de uso que incorporaban, la vida editorial de cada tratado y las modificaciones que se iban incluyendo en las subsiguientes reediciones y, por último, la difusión y la aceptación de la que gozaron. Si bien ya se contaba con algunos estudios que se habían ocupado de forma individual de algunas obras —como García Aranda (2011) sobre Costa (1827), Poch (2017) sobre Bordas (1857), Gallardo (2019b) sobre Genís (1869) y Puigmalet (2014) sobre Abella (1897)—, se han completado con nuevos datos y se

ha aportado un primer análisis detallado de las obras que no habían sido consideradas hasta el momento (Alemany 1842; Fonoll 1862; Torelló 1870; Brosa 1872; Trauque 1875; Artizà 1880; Durán 1881; Sala 1888). Por su parte, el tratamiento conjunto de las obras solamente se había realizado de un modo parcial (Verrié 1981; Solà 1984; Monés 1984a; Marcet 1987: 117-121; Pujol 1998; Cala 2001) y no había abarcado los doce textos en conjunto. En líneas generales, esta puesta en común ha permitido evaluar el grado de proximidad o de divergencia en los planteamientos y en los posicionamientos metodológicos de los autores en los materiales que elaboraron.

En lo que atañe al perfil de los autores, además de incidir en su procedencia, en su caracterización lingüística, en su trayectoria profesional y en las relaciones entre ellos, se ha destacado el impacto de la profesionalización del magisterio en las obras estudiadas, pues se documenta la referencia y la aplicación de las teorías de distintos pedagogos que formaban parte del currículo de las escuelas normales. Respecto a la cronología de las obras, el cómputo de las décadas en las que se documenta una mayor producción de los textos escolares bilingües ha permitido vincular el contexto histórico-político, lingüístico y editorial con el incremento en unos momentos determinados del siglo. Hay que agregar que la aproximación cuantitativa al total de ediciones ha permitido determinar el recorrido y la difusión que tuvieron los libros a lo largo de la centuria y, en los casos de las obras que cuentan con más de un volumen, se ha aclarado el desbarajuste de ediciones entre tomos, cuestión en estrecha relación con las demandas del profesorado y la mayor asistencia de los alumnos a ciertos niveles educativos. Por otro lado, se ha cifrado tanto los núcleos editoriales principales, divididos entre la provincia de Barcelona y la de Gerona, como las casas editoras, que evidencian la expansión de la imprenta y los sistemas de comercialización en el siglo XIX más allá de las principales ciudades y capitales de provincia.

A su vez, se ha hecho hincapié en los motivos que los incentivaron a publicar sendas obras, que respondían principalmente al cumplimiento de la legislación lingüístico-educativa y al deseo de mejorar la competencia en la lengua oficial, el castellano, de la que los alumnos poseían escasos conocimientos al llegar a la escuela. Esta justificación principal se combina con otros argumentos en favor de aprender el catalán y de la pertenencia de añadir secciones de vocabulario adjuntas al texto principal como auxiliar de aprendizaje. En lo que atañe a los destinatarios, se alude mayoritariamente a que las obras estaban concebidas para ser usadas en las escuelas de primera enseñanza de Cataluña, pero no se descartan otros escenarios fuera de la instrucción formal y allende esta región.



Con respecto a la tipología de las obras, se ha distinguido entre métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras, gramáticas escolares, guías para la traducción y vocabularios, cuyos géneros guardan una estrecha relación con la finalidad que dota cada a autor a su texto. En este sentido, se han agrupado las obras según si únicamente se contemplaba la enseñanza del castellano, según si el catalán servía como puente para estudiar el castellano o según si se partía de una enseñanza simultánea de ambos idiomas. También se ha diferenciado el peso de la teoría y de la práctica, que se ejemplificó en el siglo XIX mediante la dicotomía *gramática vs. lenguaje*, para evaluar el grado de atención a las habilidades comunicativas por el que apuesta cada autor. Teniendo en cuenta la estructura y los contenidos abarcados, se han establecido las influencias de las secciones según su correlación con la tradición gramatical occidental y con las nuevas metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras que estuvieron en boga en el siglo XIX, que prestaron especial atención al aprendizaje lingüístico en términos comunicativos y fomentando las habilidades orales y auditivas. Análogamente, se ha llamado la atención sobre el papel del catalán y del castellano en las obras, con el objetivo de valorar las metas proyectadas en los paratextos con las relaciones establecida entre ambos idiomas en las distintas secciones de las obras y las implicaciones pedagógicas que ello entrañaba.

Por último, se ha ponderado la recepción de las obras atendiendo, por una parte, a la presencia en la prensa y, por otra, a reconocimientos, menciones y premios. Ha sobresalido el papel de dos revistas especializadas en pedagogía que monopolizaron el panorama barcelonés en la segunda mitad del siglo XIX, *El Monitor de Primera Enseñanza* y *El Clamor del Magisterio*, cuyas reseñas denotan un componente crítico carente en las valoraciones de la primera mitad de la centuria y que son reflejo de la profesionalización de la figura del maestro.

En definitiva, el análisis comprendido en este capítulo contribuye a distintos ámbitos de conocimiento. Para la historia social de la lengua catalana y castellana en Cataluña, los materiales examinados evidencian las estrategias a las que recurrió una parte del magisterio ante un problema que derivaba de la distribución de usos lingüísticos y de la presión castellanizadora impulsada desde los entes de poder, que acarrea la escolarización del alumnado en castellano, una lengua de la cual apenas poseían conocimientos, pero cuya presencia en este territorio iba aumentando y penetrando en distintas esferas. Para la historia de la enseñanza —en particular, de la disciplina de la lengua y gramática castellana—, de la manualística de orientación escolar y de la historiografía lingüística en su corriente didáctica, las obras revelan las estrategias, las metodologías y los contenidos lingüísticos seleccionados por los doce autores, que se constituyen en testimonios de cómo se logró afrontar el hecho diferencial que suponía la enseñanza *en y de*

una lengua poco conocida por parte del alumnado, si bien resulta una incógnita cómo aplicó en las aulas el uso de estos manuales. Finalmente, en menor grado, el recorrido biográfico que se ha trazado de los autores puede ofrecer datos de interés a los estudios de historia local.

## **CONCLUSIONES**

## CONCLUSIONES

La investigación desarrollada en esta tesis doctoral se ha ocupado de la enseñanza del castellano en Cataluña en el siglo XIX a través del examen pormenorizado de unas fuentes concretas: doce manuales bilingües en catalán y en castellano destinados a la enseñanza del español en los colegios catalanes. Por lo general, las obras escolares no han contado con los mecanismos de conservación adecuados (Villalaín 2001: 85; Varela 2010: 106) ni han recibido una aproximación científica hasta las últimas cuatro décadas, con el desarrollo de proyectos de investigación consagrados a la manualística a nivel nacional —como MANES (*cf.* Gómez Rodríguez de Castro 1998; Tiana 2000b; Villalaín 2001)— e internacional —como EMMANUELLE en Francia (*cf.* Choppin 1992b) y EME en Portugal (*cf.* Castro 1999)—, al tiempo que se han usado desde la década de 1990 para historiar las disciplinas escolares, como en el caso de la gramática escolar española en el siglo XIX (*cf.* Martínez Navarro 1996; Calero Vaquera 1997, 2004a, 2015-2016; Martínez Marín 1999; García Folgado 2002, 2004a, 2006a y b, 2007, 2010, 2013, 2014; Swiggers 2010; Garrido 2012; Encinas 2016; Fernández de Gobeo 2018).

El análisis de los doce textos escolares de Jaime Costa (1827), de Luis Bordas (1828), de Lorenzo de Alemany (1842), de Odón Fonoll (1862), de Salvador Genís (1869), de Ramon Torelló (1870), de Mariano Brosa (1872), de Lorenzo Trauque (1875), de Gregorio Artizà (1880), de Luis Durán (1881), de Bartolomé Sala (1888) y de Buenaventura Abella (1897) ha permitido ahondar en uno de los procedimientos didácticos de los que se sirvió el magisterio de Cataluña para enseñar el castellano a los alumnos catalanes en la primera enseñanza: las prácticas bilingües, es decir, el hecho de partir del catalán como herramienta propedéutica y como puente para facilitar el aprendizaje del castellano, lengua que se había establecido como vehicular en el sistema educativo nacional. Los datos acerca del desarrollo e implementación de este método habían sido hasta el momento parciales, con alusiones y breves descripciones ofrecidas por Galí (1969), Verrié (1981), Solà y Marcet (1982), Monés (1984a), Solà (1984), Rincón Igea (1984, 1999), Pueyo (1996), Pujol (1998, 2019, 2022) y Cala (2002). De esta forma, el principal valor y contribución de esta tesis estriba en la recopilación, análisis, puesta en común e interpretación de unas obras escolares que evidencian las dificultades que presentaban los alumnos catalanohablantes en el siglo XIX para aprender la lengua castellana en las escuelas y las soluciones pedagógicas bilingües por las que apostaron algunos maestros para cumplir con la legislación educativa vigente.

La contextualización de estos manuales ha constituido uno de los objetivos primordiales de la tesis doctoral, más aún si se tiene en cuenta que cualquier investigación encuadrada en la disciplina de la historiografía lingüística precisa de una base contextual sólida, bien de carácter externo o interno —o de ambos a la vez— (*cf.* Swiggers 1984; Brekle 1986; Esparza 1997), en este caso para ayudar a comprender por quién, cómo, cuándo, dónde y por qué se publicaron las obras escolares bilingües. De esta forma, en el primer capítulo se han expuesto las líneas principales de desarrollo histórico, lingüístico y educativo partiendo de un marco de interpretación concreto, el de la configuración del Estado moderno en la España del siglo XIX. Se ha aportado una visión general de los principales acontecimientos históricos y políticos que tuvieron lugar en España a lo largo del siglo XIX, haciendo hincapié en aquellos eventos que repercutieron en el establecimiento del régimen liberal y de la construcción del Estado a partir de la década de 1830 (*cf.* Álvarez Junco 2001; Pro 2019), fecha que además coincide con la aparición de las primeras obras analizadas (capítulo III, § 3.2). Se ha podido comprobar que a partir de ese periodo se asentaron las bases de un nuevo sistema, fundamentadas en un principio de igualdad, que tomó como principio rector la centralización de los entes públicos como herramienta de control, hecho que implicó una profunda reforma administrativa, económica, jurídica, territorial y educativa orientada a la unidad nacional (*cf.* Álvarez Junco 2001; Pro 2019).

El proyecto de modernización política, económica y social apoyado en la uniformización a todos los niveles repercutió en especial en dos ámbitos que, como se ha puesto de manifiesto, se encuentran estrechamente ligados a las fuentes textuales que se han sometido a análisis en el capítulo III: la lengua y la escuela. Con la institucionalización del sistema educativo nacional por medio de la promulgación de distintas leyes y planes a lo largo de la primera mitad de la centuria, se pretendió ordenar la enseñanza y su currículo para que fuera homogénea en todos los rincones geográficos del Estado (Álvarez Junco 2001: 535; *cf.* Ávila Fernández 1989-1990; Real 2012). De esta forma, y pese a que no se explicitó en ningún documento legislativo (Monés 1984a: 70-71; Pro 2019: 518-519), se entendía que la lengua que debía usarse en la enseñanza era la española. En consecuencia, en aquellas regiones donde se tenía un idioma nativo diferente al castellano — en Cataluña, en las Baleares, en Valencia, en el País Vasco, en Galicia o en Asturias— la alfabetización y la escolarización se veían entorpecidas por dos motivos: los estudiantes recibían todas las clases en una lengua vehicular que apenas comprendían y también se esperaba que en la clase de gramática castellana la perfeccionaran.

Es en este contexto específico en el cual surgen las doce obras escolares bilingües analizadas, como reacción y respuesta al contraste que se producía entre la legislación y la realidad educativa.

Un sector del magisterio catalán, tal y como también ocurriera en el País Vasco (*cf.* Fernández de Gobeo 2018), decidió partir de la premisa pedagógica intuitiva de *ir de lo conocido a lo desconocido* y enseñar el castellano a partir de la lengua materna de los estudiantes, el catalán. Estos procedimientos se difundieron desde las escuelas normales (Galí 1969: 53-54; Monés 1984a: 79), desde la prensa —*vid.* tabla 7; Costa y Pujadas (2000b)—, en congresos (González Agàpito 1988), desde asociaciones profesionales como la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción (Gallardo 2022), así como por iniciativas propias de algunos docentes (Marcet 1987: 49). Dadas estas circunstancias, la escuela, por su «efecto multiplicador» (Ridruejo 2014: 48), se convirtió en uno de los medios más efectivos de difusión de la lengua castellana en Cataluña. Por consiguiente, a diferencia de las centurias anteriores, en las que únicamente un porcentaje ínfimo de la sociedad usaba el castellano, se constata una transformación en los hábitos lingüísticos de los catalanes, quienes en su mayoría dejaron de ser monolingües (*cf.* Marcet 1987; Kailuweit 1997; Rafanell 2000; Marfany 2001, 2022; Anguera 2002, 2003; Galindo *et al.* 2021).

Sin duda, en consonancia con la primera de las hipótesis planteadas en la introducción, se corrobora que no es posible atender al estudio de las obras escolares bilingües en catalán y en castellano para la enseñanza de esta última lengua sin tener en cuenta las circunstancias históricas, lingüísticas y educativas de las que forman parte. En la medida en que la tarea del historiógrafo es interpretativa (Gómez Asencio, Montoro y Swiggers 2014: 270-274), el contexto resulta imprescindible para situar la producción y las ideas lingüísticas en la realidad en la que emergen y sus antecedentes, para así evitar caer en anacronismos que desvirtúen las características de las obras. Por dar algunos ejemplos, una inspección atenta al contexto español y catalán del siglo XIX ha permitido descubrir por qué se introdujo el castellano como lengua vehicular y como objeto de estudio en la asignatura de gramática castellana, por qué el castellano empezó a difundirse entre los catalanes en el siglo XIX a través de medios como la escolarización, o la razón de la convivencia de ambas lenguas en los manuales escolares analizados. De modo particular, y siguiendo la segunda de las hipótesis trazadas, se ha evidenciado que el surgimiento de estas obras se vincula directamente al proceso de transformación de los usos lingüísticos vivido en Cataluña y que se consolidó en el siglo XIX, resultando en el desarrollo de la enseñanza de las primeras letras en castellano, lengua desconocida por parte de los estudiantes. Como resultado, a través de la escuela se logró difundir el castellano entre la población catalanohablante, que en su mayor parte había permanecido ajena a esta lengua en los siglos anteriores.

El acercamiento científico al objeto de estudio se ha llevado a efecto desde el marco teórico y metodológico de la historiografía lingüística, pues se ha considerado que era el idóneo para

abordar el estudio de la producción lingüística escolar decimonónica en su contexto, como se ha justificado en el capítulo II. En consonancia con esta decisión epistemológica, se ha adoptado el método seguido en los trabajos adscritos a esta disciplina (*cf.* Swiggers 2004). De esta forma, se ha constituido una *serie textual* (Haßler 2002; Zamorano 2013, 2017, 2020; Gaviño 2018, 2020a) que respondiera a los objetivos iniciales de la tesis doctoral y, en este sentido, ha sido esencial delimitar ocho criterios sólidos y pertinentemente justificados —cronológico, geográfico, finalidad, textual, materia, lingüístico, nivel educativo y destinatarios— para elegir las obras que se someterían a análisis. En síntesis, han sido los siguientes: manuales bilingües en catalán y en castellano (en al menos alguno de los apartados), publicados en el siglo XIX, con la finalidad de enseñar el castellano y que se destinaran a las escuelas de Cataluña, tanto a maestros como a alumnos. La búsqueda documental, que ha englobado el vaciado de fuentes bibliográficas y su consulta en archivos y bibliotecas estatales y en línea, ha concluido con la selección de doce obras —más todas las ediciones que se publicaron, un total de 58, atendiendo al *eje vertical* (Zamorano 2013: 152)—, cuyos autores han sido Costa, Bordas, Alemany, Fonoll, Genís, Torelló, Brosa, Trauque, Artizà, Durán, Sala y Abella. Antes de emprender el examen de estas obras, aplicando el modelo de la comunicación de Jakobson (1988) —siguiendo para ello las propuestas de Escolano (2000) para la manualística y Zamorano (2019) para la historiografía lingüística— se han establecido los siguientes parámetros de análisis: autor, presentación de la obra, paratextos, estructura y contenidos, instrucciones de uso, ediciones y recepción crítica. De esta suerte, se ha pretendido dar cuenta de estos manuales no como productos estáticos desligados de su contexto de circulación, sino como elementos que forman parte de un proceso dinámico en el que se encuentran en interacción distintos actores: autores, maestros, alumnos, formadores de docentes, editoriales, prensa, etc.

En este punto cabría aludir a dos advertencias de método y posibles restricciones de este trabajo. La primera se sitúa en la línea de las afirmaciones de investigadores como Frijoff (1984: 18) y Viñao (2006a: 256) sobre el hecho de que la historia de las disciplinas escolares no puede construirse únicamente sobre la base de los libros de texto. Así, las obras analizadas se configuran a modo de punta del iceberg, pues, si bien permiten desentrañar los métodos y los contenidos que los autores y docentes creyeron necesarios para enseñar el castellano a los catalanohablantes, no es posible saber cómo se usaban con exactitud en las clases y cuál fue el papel real del catalán en ellas. Por tanto, el análisis presentado en esta tesis debe tener en cuenta que los manuales escolares solo suponen una parte de lo acaecido en las aulas decimonónicas y debería complementarse en el futuro, siempre que sea posible, con otras fuentes, como exámenes, cuadernos de clase, informes de inspección, memorias o diarios de maestros y de alumnos de esa

época, discursos de inauguración de curso, conferencias pedagógicas y artículos en la prensa, entre otros.

La segunda está relacionada con la disponibilidad documental. Las obras escolares no han contado por lo general con unos mecanismos de conservación adecuados, debido principalmente al escaso valor que se les ha solido otorgar (Varela 2010: 106). Por este motivo, la etapa de búsqueda documental y de conformación del corpus de manuales analizados ha resultado larga y ha consistido en el escudriñamiento de catálogos de numerosas bibliotecas y archivos físicos y en línea, de donde se ha logrado documentar una buena parte de las obras estudiadas. Los avances en la búsqueda de nuevos ejemplares también se reflejan en las investigaciones propias que se han ido desarrollando de forma paralela a la preparación de esta tesis, ya que no en todas ellas — como en Gallardo (2019a, 2019b, 2019c, 2021a, 2021b)— se da cuenta de todas las ediciones registradas —como han advertido Brumme y Terrón (2022a)—, pero ello se debe a que en el momento de su redacción, en 2018 y 2019, no se habían hallado todavía. Por supuesto, la lista de obras y de ediciones no se da por cerrada ni se presenta como definitiva; seguramente, fuera de los límites temporales del periodo doctoral, la consulta de fondos nacionales, internacionales, públicos y privados pueda traer a la luz nuevas ediciones o incluso títulos hasta el momento desconocidos.

El análisis desarrollado en el capítulo III ha constituido el grueso de esta investigación y supone la contribución original de la tesis. El avance en el campo de conocimiento no solo se ha conseguido por medio del examen de las doce obras de forma individual, atendiendo a la biobibliografía de cada autor, a los paratextos, a la estructura, a los contenidos, a las instrucciones de uso, a las ediciones y a la recepción de cada obra, sino que a esto se ha añadido una visión de conjunto que ha hecho posible evaluar la singularidad o la adscripción a una tradición de los planteamientos y posicionamientos metodológicos de los autores en los materiales que elaboraron, además de obtener un panorama detallado de cómo evolucionaron esos materiales a lo largo de las décadas del siglo XIX —y, en algún caso puntual, en las primeras décadas del siglo XX—. Es, además, esta puesta en común de los manuales escolares la que ha permitido dar una respuesta sólida a las hipótesis restantes, como se expondrá a continuación.

Sobre los autores de las obras (capítulo III, § 3.1), se ha corroborado que la formación pedagógica que recibieron 8 de los 12 autores —por años, Costa, Bordas y Alemany no tuvieron posibilidad de hacerlo y, por otra parte, la instrucción de Abella fue religiosa— en las escuelas normales para obtener el título de maestro de primera enseñanza superior los auxilió a la hora de sustentar metodológicamente sus obras. Esto se refleja con claridad en las fuentes e influencias



pedagógicas a las que aluden implícita o explícitamente: se inspiran en y mencionan, por ejemplo, a Heinrich Ollendorff, a Carlos Yeves, a Mariano Carderera, al padre Girard, a Augustin François Théry, a Samuel Wilderspin, a Friedrich Heinrich Schwartz, a August Hermann Niemeyer y a Ambroise Rendu, entre otros, cuyas teorías formaban parte del currículo de la asignatura de pedagogía en las escuelas normales (*cf.* Colom 1997; Rabazas 2001).

El análisis en conjunto de las obras también ha permitido discutir la hipótesis de que los textos bilingües supusieron una innovación en el contexto editorial y educativo catalán. En rigor, lo revolucionario o innovador de estas obras radica en su aplicación al contexto catalán y a la combinación de las lenguas (catalán y castellano), porque los géneros que emplean los autores y la estructura de los contenidos que se selecciona forma parte de una tradición de obras para la enseñanza de las lenguas clásicas y modernas (capítulo III, § 3.8). Hay que destacar, en este sentido, la influencia de la corriente renovadora de orientación práctica dentro del método de *gramática y traducción* impulsada por Franz Ahn y por Heinrich Ollendorff en el siglo XIX tanto en la dirección metodológica, abogando por partir de aquello conocido por los estudiantes, así como en la selección y ordenación de los contenidos, en los que el conocimiento de elementos gramaticales se conjugaba con la adquisición de habilidades comunicativas. Estas huellas se patentizan con nitidez en cinco obras concretas, las de Fonoll (1862), Genís (1869), Torelló (1870), Brosa (1872) y Trauque (1875). El influjo en los demás tratados escolares se divide en aquellos que beben de la tradición de gramáticas escolares (Costa 1827, Alemany 1842, Artizà 1880, Sala 1888), de guías para la traducción (Bordas 1828, Durán 1880) y de vocabularios temáticos (Abella 1897).

Se ha podido verificar, además, que el grado de aparición del catalán no solo se vincula a los objetivos y a las motivaciones de cada autor a la hora de confeccionar las obras. Hay que recordar que estos eran principalmente para cumplir con la obligatoriedad legislativa de estudiar y de emplear la lengua castellana en todas clases, para remediar el escaso conocimiento que poseía el alumnado de ella y para aprender de refilón el catalán (capítulo III, § 3.5). Al lado de estos argumentos, se ha constatado que también se debe a su finalidad y al género al que pertenecen. Así, según si se concebía el aprendizaje de la lengua castellana como instrumento para la comunicación, como modo de perfeccionar el lenguaje o como ejercicio para el desarrollo de la lógica, la presencia del catalán difería (capítulo III, § 3.7). En estrecha relación con esto, se ha evidenciado también que hay que tener en cuenta la variable de género textual para comprender la jerarquización y el lugar del catalán respecto al castellano (capítulo III, § 3.8, 3.9, 3.10). En las gramáticas escolares, donde el propósito axial era el dominio de la gramática orientada a la

corrección lingüística, el catalán bien aparecía en nomenclaturas o secciones reservadas a las equivalencias léxicas al final de las obras (Costa, Artizà, Sala) o en una digresión sobre los errores de los catalanohablantes al hablar en castellano (Alemany). En cambio, aquellos textos que se sitúan en la línea de los manuales para la enseñanza de lenguas extranjeras inspirados en Ahn y Ollendorff, el fin era enseñar a comunicarse en castellano y, para ello, se tomaban en cuenta los conocimientos que ya poseía el alumnado del catalán, por lo que esta lengua aparecía, al lado del castellano, en todas las secciones de conjugación, de vocabulario y de traducción de cada lección (Fonoll, Genís, Torelló, Brosa, Trauque). En el caso de las obras destinadas a la traducción (Bordas, Durán), era este el idioma de partida de todos los textos que debían traducirse posteriormente al castellano. Por último, en el único vocabulario que se registra (Abella), ambas lenguas se encuentran al mismo nivel, puesto que se pretendía ofrecer al público las correspondencias entre voces del catalán y del castellano.

Finalmente, la hipótesis de que la presencia del catalán en las obras escolares bilingües constituía un refugio para que esta lengua no desapareciera de las aulas requiere todavía de una mayor profundización. Si bien es cierto que algunos investigadores interpretan que el catalán constituía un subterfugio para que esta lengua se siguiera enseñando y tuviera todavía un lugar en el sistema educativo (Mut y Martí 1981: 25-26; Verrié 1981: 76; Monés 1984a: 76; González Agàpito 1992: 146; Pueyo 1996: 108-111, 151; Pujol 1998: 37; Bernat 2014: 86), se trata de una cuestión en la que debería seguir ahondándose para intentar demostrar con datos fehacientes cómo podía haberse llevado a cabo. Por ejemplo, la voluntad de Salvador Genís en *El auxiliar del maestro catalán* de actualizar el sistema ortográfico catalán a lo largo de las distintas ediciones de la obra, desde su subordinación al castellano hasta la adopción plena de las *Normes Ortogràfiques* (1916) del Institut d'Estudis Catalans (Gallardo 2019a), podría ser un indicador de ello, aunque esta evolución gráfica no es suficiente para conjeturar acerca de que se usara extensamente para aprender el catalán al margen de lo dictado oficialmente.

*Principio quieren las cosas.* Con esta paremia Salvador Genís presenta algunas de las ediciones de *El auxiliar del maestro catalán*. Es evidente que toda acción o proceso requiere de un punto de arranque, de un inicio, pero a la vez uno debe ser capaz de fijar una meta realista para seguir avanzando y aprendiendo. Así, reinterpretando las palabras que inserta Genís, se puede afirmar que también *final quieren las cosas*. En la actualidad, una tesis doctoral tiene intrínsecas unas particularidades discursivas y temporales que limitan la cantidad de temas que pueden ser abordados. El foco principal este trabajo, desarrollado en los últimos cuatro años, ha sido el examen de las obras escolares bilingües en catalán y en castellano para la enseñanza de esta última

lengua en las escuelas de Cataluña en el siglo XIX, de forma que la presente investigación constituye un escudriñamiento en una parcela muy concreta de la enseñanza lingüística en la centuria decimonónica. A raíz del bagaje adquirido al haber llegado casi al fin de esta etapa formativa, se advierten algunas cuestiones que todavía quedan por resolver y en las que debería ahondarse desde otras perspectivas, por lo que a continuación se sugerirán algunas líneas de investigación futuras.

Por una parte, teniendo en cuenta cuestiones generales relativas a la enseñanza del castellano en Cataluña en el siglo XIX, se estima provechoso ampliar las fuentes consultadas, puesto que la historia de las disciplinas escolares no equivale únicamente a la historia de los manuales escolares (Frijoff 1984: 18; Viñao 2006a: 256). Si bien las obras analizadas arrojan luz a la cuestión de la enseñanza lingüística en la Cataluña decimonónica, no pueden tomarse como única fuente para historiar la disciplina escolar de la gramática castellana, sino que sería necesario complementarlo en la medida de lo posible con testimonios escritos de docentes y de alumnos, con informes de inspección o cuadernos de clase; porque se conoce qué contenidos seleccionaron los autores de las obras, pero no se sabe con certeza cómo se llevaron a las aulas y cómo las usaron realmente los maestros. Igualmente, resultaría fructífero analizar qué lugar tuvieron y cómo se trataron los procedimientos bilingües, por ejemplo, en las escuelas normales, en la prensa, en las conferencias pedagógicas o en asociaciones profesionales como la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción. Tampoco puede dejarse de lado la ausencia de referencias al papel de la mujer en la enseñanza del castellano en Cataluña en estas coordenadas históricas; si bien no se ha logrado documentar su presencia en el corpus analizado, una de las tareas que debería acometerse próximamente sería indagar en materiales no canónicos con el fin de trazar sus posibles aportaciones a este ámbito. Otro aspecto que requiere de profundización son las relaciones entre historiografía lingüística e historia de la lengua española, especialmente en lo concerniente a la constitución y a la difusión del castellano de Cataluña y su reflejo en las obras escolares analizadas, así como en tratados de barbarismos coetáneos, pues suponen el inicio de la descripción de las variedades regionales del español europeo.<sup>243</sup> Por último, es primordial inquirir

---

<sup>243</sup> En el proyecto de tesis inicial se contemplaba un segundo análisis de carácter puramente lingüístico. Se había previsto que conformara el capítulo IV, donde iban a examinarse en detalle los fenómenos de interferencia documentados en los manuales. Por su extensión y complejidad se constituirá en un proyecto de investigación postdoctoral. No obstante, se han recopilado todos los fenómenos en una base de datos con más de 250 registros organizada según el nivel lingüístico y la tipología de las interferencias, las explicaciones que se ofrecen de ellas y las valoraciones metalingüísticas introducidas por los autores. Puede encontrarse una muestra de este análisis en el epígrafe dedicado al castellano de Cataluña en las obras (capítulo III, § 3. 11). Sin duda, este análisis lingüístico complementaría el historiográfico, pues permitiría ahondar no solo en cómo se enseñó el castellano, sino qué castellano pretendían enseñar los maestros.

los vínculos entre los índices de alfabetización, de escolarización y de castellanización en las escuelas de Cataluña en el siglo XIX.

Por otra parte, atendiendo a cuestiones particulares a las obras bilingües analizadas, algunas de las posibles vías de estudio son el contraste entre gramáticas escolares monolingües en castellano destinadas al público catalanohablante con las obras bilingües que se han sometido a examen en estas páginas, así como la colación de estos textos catalanes con aquellos que se publicaron coetáneamente bajo las mismas premisas didácticas en el País Vasco, en Valencia y en las Baleares. A propósito de estas dos últimas regiones catalanohablantes, resultaría especialmente provechoso reparar en si pudieron ser usadas allí las obras pensadas para Cataluña y, en caso afirmativo, si la lengua catalana que se registra reflejaba la variación dialectal del dominio lingüístico catalán. Ahondando en esta lengua, hay otras dos cuestiones que podrían ser objeto de estudio: por una parte, el estatus normativo del catalán en las obras bilingües y, por otra parte, el papel que tuvo el catalán en la formación de los maestros en las escuelas normales decimonónicas, donde se instruían los futuros maestros.

En definitiva, la investigación desarrollada en esta tesis doctoral no solo ha contribuido a recopilar los materiales didácticos bilingües en catalán y en castellano que se usaron en las escuelas de Cataluña para la enseñanza del castellano en el siglo XIX, sino que también los ha situado en el contexto histórico, lingüístico, educativo y editorial en que se inserta su publicación, además de describirlos e interpretarlos. Se ha dilucidado, de esta forma, cómo se enseñó el castellano a los catalanohablantes partiendo de un recurso didáctico concreto, las prácticas bilingües, arrojando luz a un capítulo de la historia de la enseñanza lingüística en Cataluña, en concreto, en el siglo XIX.

## **CONCLUSIONS**

# CONCLUSIONS

The main objective of this doctoral thesis has been to research how Spanish was taught in the 19<sup>th</sup> century in the schools of Catalonia through the detailed study of a particular primary source: twelve bilingual schoolbooks in Catalan and Spanish aimed at teaching the latter in schools. Generally, schoolbooks have not been well preserved (Villalaín 2001: 85; Varela 2010: 106). In addition, they have not been approached scientifically until the last four decades, with the development of research projects devoted to manualistics on a national (such as MANES (*cf.* Gómez Rodríguez de Castro 1998, Tiana 2000b, Villalaín 2001) and an international level (such as EMMANUELLE in France (*cf.* Choppin 1992b) and EME in Portugal (*cf.* Castro 1999)). They have also been used since 1990 to examine the history of school subjects, like in the case of Spanish 19<sup>th</sup>-century school grammar books (*cf.* Martínez Navarro 1996; Calero Vaquera 1997, 2004a, 2015-2016; Martínez Marín 1999; García Folgado 2002, 2004a, 2006a y b, 2007, 2010, 2013, 2014; Swiggers 2010; Garrido 2012; Encinas 2016; Fernández de Gobeo 2018).

The study of the twelve schoolbooks by Jaime Costa (1827), Luis Bordas (1828), Lorenzo de Alemany (1842), Odón Fonoll (1862), Salvador Genís (1869), Ramon Torelló (1870), Mariano Brosa (1872), Lorenzo Trauque (1875), Gregorio Artizà (1880), Luis Durán (1881), Bartolomé Sala (1888), and Buenaventura Abella (1897) has made it possible to delve into one of the didactic approaches that the Catalan teachers used to teach Spanish at school. Specifically, we have shed light on the bilingual method, by which Catalan was conceived as a propaedeutic tool and a bridge to ease the learning process of Spanish, established legally in the education system. The development and implementation of this method have only been partly approached by Galí (1969), Verrié (1981), Solà & Marcet (1982), Monés (1984a), Solà (1984), Rincón Igea (1984, 1999), Pueyo (1996), Pujol (1998, 2019, 2022), and Cala (2002). Thus, the importance of this thesis lies in gathering, analysing, comparing, and interpreting schoolbooks that show the difficulties of 19<sup>th</sup>-century Catalan students when learning Spanish and the bilingual solutions some teachers adopted to comply with the legal requirements.

Contextualizing these schoolbooks has been one of the fundamental aims of the thesis. This task takes on greater relevance when taking into consideration that any research within the field of Historiography of Linguistics requires a deep knowledge of the context, whether it be external or internal, or both simultaneously (*cf.* Swiggers 1984, Brekle 1986, Esparza 1997). By doing so, we can understand by who, how, when, where, and why these bilingual schoolbooks were published.

For this reason, in the first chapter, we have presented the main historical, linguistic, and educational background based on a specific interpretative framework: the building of Spain as a modern state in the 19<sup>th</sup> century. We have therefore offered an overview of the historical and political events that took place in Spain during the 19<sup>th</sup> century, emphasizing on those which impacted the establishment of the liberal regime and the articulation of the State as of the 1830s (*cf.* Álvarez Junco 2001, Pro 2019), when the analysed schoolbooks first appeared (chapter III, § 3.2). From this period forward, we have verified that the bases of a new system were set up on a principle of equality, which took as a guiding principle the centralization of public institutions and services. This led to a comprehensive reform of the administration, economy, jurisdiction, territory, and education system geared towards national unity (*cf.* Álvarez Junco 2001, Pro 2019).

The modernization of political, economic, and social policies based on uniformity had implications in two fields closely linked to the primary sources analysed in chapter III: language and school. In the first half of the century, the education system was institutionalized by the enactment of different laws. The ultimate purpose was to organize the education and its curriculum so it was homogeneous in all provinces of Spain (Álvarez Junco 2001: 535, *cf.* Ávila Fernández 1989-1990, Real 2012). In doing so, although it was not made explicit in any legal text (Monés 1984a: 70-71, Pro 2019: 518-519), it was further understood that only Spanish could be used in schools. As a result, the literacy and school enrolment rates in regions with a different mother tongue to Spanish (Catalonia, the Balearic Islands, Valencia, the Basque Country, Galicia, or Asturias) were low for two reasons. Firstly, all students learnt their lessons in a language (Spanish) which they barely understood. Secondly, it was expected that they would perfect it in the Spanish grammar lesson.

The twelve bilingual schoolbooks were created in this specific context as a response to the contrast between legislation and the day-to-day reality of schools. A group of teachers chose to follow the intuitive premise of *from the known to the unknown*, as was also the case of the Basque Country (*cf.* Fernández de Gobeo 2018). Accordingly, they opted to teach Spanish from the mother tongue of the students, Catalan. This method was spread in normal schools (Galí 1969: 53-54, Monés 1984a: 79), in the press (*vid.* table 7, Costa & Pujadas 2000b), in conferences (González Agàpito 1988), in associations such as the Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción (Gallardo 2022), and through the individual efforts of some teachers (Marcet 1987: 49). Given this circumstance, schools became one of the most effective means for the dissemination of Spanish in Catalonia. Unlike in previous centuries, in which only a low percentage of society used Spanish, there was a change in the linguistic habits of Catalans, who

no longer were monolingual (*cf.* Marcet 1987, Kailuweit 1997, Rafanell 2000, Marfany 2001, 2022, Anguera 2002, 2003, Galindo *et al.* 2021).

In line with the first hypothesis postulated in the introduction chapter, we have confirmed that it is only possible to study the bilingual schoolbooks by considering the historical, linguistic, and educative circumstances to which they belong. Since the work of a historiographer is highly interpretative (Gómez Asencio, Montoro & Swiggers 2014: 270-274), context is essential to identify the production and the linguistic ideas in the time and place where they emerge and their background. Only this way it will be possible to avoid anachronisms. For instance, a careful glance at the 19<sup>th</sup>-century context has led to a clarification on how Spanish was introduced in schools as a working language and as a subject on its own, how Spanish started to expand throughout Catalan society through schooling, and why both Catalan and Spanish appear in the schoolbooks. Taking into account the second hypothesis, it has become clear that the publishing of the bilingual schoolbooks is related to the linguistic transformation process that took place in Catalonia in the 19<sup>th</sup> century, leading to the use of Spanish in schools. As a result, Spanish was spread to Catalans, who had not used this language in the past centuries, via schools.

The scientific approach to the subject of study has been carried out from the theoretical and methodological framework of Historiography of Linguistics since we held it was fitting to examine 19<sup>th</sup>-century language schoolbooks, as justified in chapter II. Accordingly, we have followed the methods of this field (*cf.* Swiggers 2004). For this reason, we have built a *textual series* (Haßler 2002, Zamorano 2013, 2017, 2020, Gaviño 2018, 2020a) that responded to the thesis' objectives. To this effect, we have restricted the selection criteria to eight parameters (chronology, geography, purpose, type of text, subject, languages, level, and recipients). In short, to be admitted, the primary sources had to be bilingual schoolbooks in Catalan and Spanish (in at least one section) published in the 19<sup>th</sup> century, aimed at teaching Spanish in schools in Catalonia, both for teachers and students. In order to pursue the documentary search, it has been necessary to go through different bibliographic sources and databases and examine various works in archives, libraries, and online. This research has concluded with 12 selected schoolbooks (considering the *vertical axis* (Zamorano 2013: 152), the editions amount to 58), whose authors are Costa, Bordas, Alemany, Fonoll, Genís, Torelló, Brosa, Trauque, Artizà, Durán, Sala, and Abella. In accordance with Escolano's (2000) and Zamorano's (2019) proposals for the Manualistics and Historiography of Linguistics fields, we have applied Jakobson's model of communication (1988) before analysing the schoolbooks. Consequently, we have established the following analysis parameters: author, introduction to the schoolbook, paratexts, structure and contents,



instructions and guidelines, editions, and critical reception. By doing so, we have intended to account for these books not as static products detached from their context of circulation but as elements that belong to a dynamic process in which authors, teachers, students, instructors of future teachers, publishing houses, and press are in constant interaction.

At this point, it is important to warn about two possible drawbacks of this research. The first one refers to the fact that the history of school disciplines cannot only consider schoolbooks as the primary sources of information, as Frijoff (1984: 18) and Viñao (2006a: 256) state. The analysed works constitute the tip of the iceberg: while they disclose the methods and the contents that the authors and teachers selected to teach Spanish to Catalan speakers, it is impossible to know precisely how they were used in the classrooms and which role Catalan played. For this reason, it must be considered that schoolbooks only represent a small part of what takes place in a classroom. This means that the study would benefit from including and examining other sources like exams, notebooks, inspector reports, teachers' and students' diaries, yearly opening speeches, pedagogical conferences, or articles in the press, among others.

The second is related to the availability and accessibility of documentary resources. Schoolbooks have not been well preserved due to the low value that society has attributed them (Varela 2010: 106). On this basis, the documentation and building of the textual corpus phases have been lengthy. It has mainly consisted of searching through various libraries and archives (also online), where we have gathered most of the studied schoolbooks. The progresses made in this matter can also be observed in different papers that we have published alongside this thesis (Gallardo 2019a, 2019b, 2019c, 2021a, 2021b), where not all editions are registered, as Brumme & Terrón (2022a) have pointed out. This is because the moment that they were written in, between 2018 and 2019, they had not yet been found and recorded. The list of schoolbooks is not closed. After the doctoral time limits, new editions or unknown schoolbooks may be found in national, international, public, and private collections.

The analysis carried out in chapter III constitutes the bulk and core of this research and represents this thesis' original contribution. Progress in this area of knowledge has been possible due to the combination of two approaches. Firstly, the twelve schoolbooks have been examined individually, studying the bio-bibliography of each author and the paratexts, structure, contents, instructions, editions, and reception of each book. Secondly, they have also been considered together to judge their singularities or attachment to tradition. By doing so, it has also been possible to get an overall picture of how these linguistic works evolved during the 19<sup>th</sup> century

(and, in some cases, at the beginning of the 20<sup>th</sup> century). Furthermore, the pooling of the twelve schoolbooks has provided solid answers to the remaining hypothesis.

Considering the authors' profiles (chapter III, § 3.1), we have corroborated that the pedagogical instruction that 8 of the 12 authors pursued in normal schools to obtain the superior primary school teaching certification allowed them to consolidate a methodological basis which they later applied to their books (Costa, Bordas and Alemany could not attend these centres because these did not exist in Spain until 1839, and Abella followed a religious path). This knowledge is reflected in the influences to which they refer, either implicit or explicitly, like Heinrich Ollendorff, Carlos Yeves, Mariano Carderera, Father Girard, Augustin François Théry, Samuel Wilderspin, Friedrich Heinrich Schwartz, August Hermann Niemeyer, and Ambroise Rendu, whose theories were part of the pedagogy subject in Spanish normal schools (*cf.* Colom 1997, Rabazas 2001).

This joint analysis has also provided the means to discuss the fourth hypothesis: these bilingual schoolbooks represented an innovation in the Catalan publishing and educational context. Strictly speaking, what is most revolutionary about these books is their implementation in the Catalan context and the combination of both languages (Catalan and Spanish) on their pages. However, the genres and the structure of the contents chosen by the authors belong to a tradition of books used in the history of classical and modern language teaching (chapter III, § 3.8). In this sense, it should also be emphasized that the influence of the methods for teaching foreign languages developed by Franz Ahn and Heinrich Ollendorff, which were in vogue from approximately the 1840s, are notorious in five of the studied schoolbooks, those by Fonoll (1862), Genís (1869), Torelló (1870), Brosa (1872), and Trauque (1875). This is reflected both in the methodological guidelines (*going from the known to the unknown*) and in the selection and layout of the contents, in which the knowledge of grammar goes hand in hand with the acquisition of communication skills. The influences in the other works cover school grammar books (Costa 1827, Alemany 1842, Artizà 1880, Sala 1888), translation guides (Bordas 1828, Durán 1880), and glossaries (Abella 1897).

We have also verified that the extent to which Catalan appears in the schoolbooks is not only linked to each author's individual aims and motivations. These were mainly to comply legislatively with the use of Spanish as a working language, to try to remedy the little knowledge of this language by Catalan pupils, and to learn Catalan (chapter III, § 3.5). Alongside these claims, it has also been found that it is due to their purposes and the genre to which they belong. Thus, the presence of Catalan differs depending on whether the learning of Spanish was

conceived for communication purposes, to perfect the language or as an exercise to develop logical skills (chapter III, § 3.7). Closely related to this, we have shown that it is also crucial to consider the textual genre variable to fully comprehend the hierarchization of Catalan in relation to Spanish (chapter III, § 3.8, 3.9, 3.10). In school grammar books, where the objective was proficiency in grammar aimed at linguistic correction, Catalan was only present in nomenclatures or designated lexical sections (Costa, Artizà, Sala) or in an addendum included by Alemany in which he lists the linguistic errors of Catalans when they speak in Spanish. On the contrary, in those schoolbooks aligned with the books for teaching foreign languages inspired by Ahn and Ollendorff, the aim was to learn how to communicate in Spanish, taking into consideration the knowledge students already had of Catalan. Therefore, this language appeared beside Spanish in each lesson's conjugation, vocabulary, and translation section (Fonoll, Genís, Torelló, Brosa, Trauque). In schoolbooks focused solely on translation (Bordas, Durán), Catalan was the source language of the texts that had to be translated into Spanish. In the only registered vocabulary (Abella), both languages are on the same level, given that the goal was to provide lexical equivalents between Catalan and Spanish.

Lastly, the hypothesis about Catalan being used in the bilingual schoolbooks as a subterfuge so that it remained in the schools merits deeper study. While some researchers interpret that Catalan could have been taught that way (Mut & Martí 1981: 25-26, Verrié 1981: 76, Monés 1984a: 76, González Agàpito 1992: 146, Pueyo 1996: 108-111, 151, Pujol 1998: 37, Bernat 2014: 86), this is an issue that requires further deepening to prove with evidence-based data how this teaching could have taken place. For example, an indicator could be Salvador Genís' constant updating of the Catalan spelling system in *El auxiliar del maestro catalán* throughout all the editions of the book, from its subjection to the Spanish system to the full adoption of the *Normes Ortogràfiques* (1916) by the Institut d'Estudis Catalans (Gallardo 2019a). However, this evolution is insufficient to draw firm conclusions about their use to teach Catalan.

*Principio quieren las cosas* ('Everything needs a beginning'). Salvador Genís uses these words at the prefaces of some editions of *El auxiliar del maestro catalán*. It is clear that any action or process needs a starting point, but at the same time, one must be able to set a realistic endpoint to keep learning. Therefore, reinterpreting Genís' words, one could also state that *final quieren las cosas* ('Everything needs an endpoint'). Nowadays, a doctoral thesis has a certain length and time-wise limitations that restrict the number of topics and problems that can be approached. The main aim of this study, developed in the last four years, has been to examine the bilingual 19<sup>th</sup>-century schoolbooks in Catalan and Spanish used to teach the latter in the schools of Catalonia. This way,

the present research has only concentrated on a specific area in 19<sup>th</sup>-century linguistic teaching. Due to the knowledge acquired at the end of this learning stage, I would like to point out some future lines of research.

On the one hand, considering general issues linked to the teaching of Spanish in Catalonia in the 19<sup>th</sup> century, it would be fruitful to broaden the consulted primary sources, as the history of school disciplines does not only correlate to the history of schoolbooks as Frijoff (1984: 18) and Viñao (2006a: 256) state. While the analysed books shed light on how Spanish was taught in Catalonia in the 19<sup>th</sup> century, they cannot be regarded as the only source to report on the Spanish grammar subject. In this respect, it seems necessary to complement this point of view with, to the extent possible, written testimonies by teachers and students, inspection reports or exercise books. This is deemed fundamental because we know which linguistic content the authors selected. However, we are unsure how the schoolbooks were used in the classrooms. Besides, it would be profitable to examine how the bilingual method was viewed in normal schools, in the press, in pedagogy conferences, or in associations like the Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción. We also cannot neglect the absence of a reference to women, as it has not been possible to trace any feminine presence in the analysed books. Therefore, one of the tasks that should be undertaken is looking into non-canonical works and documents to help clarify their potential contributions. Another area demanding further work is the relationship between Historiography of Linguistics and History of the Spanish Language, especially when it comes to the constitution and diffusion of the Spanish of Catalonia and how it is portrayed in the analysed schoolbooks, as well as in barbarism books, as they represent the starting point for the description of the regional varieties of European Spanish.<sup>244</sup> Finally, it is essential to look into the links between literacy, school enrolment and the impact of Spanish in Catalan 19<sup>th</sup>-century schools.

On the other hand, regarding specific issues of the schoolbooks, other further lines of study can be developed, such as the comparison between monolingual school grammars in Spanish aimed at the Catalan public and the analysed bilingual schoolbooks. Likewise, the latter could be contrasted with analogue schoolbooks under the same methodological principles published in the

---

<sup>244</sup> In the initial thesis project, we had planned to carry out a second analysis, solely linguistic. We had envisaged that it would constitute the fourth chapter, where the linguistic interference phenomena between both languages would be examined. Due to its length and complexity, we will pursue this study at a postdoctoral stage. Even so, we have collated the phenomena in a database with over 250 records, organized according to the linguistic level, typology of phenomena, and where the explanations provided by the authors are also incorporated. A sample of this analysis is included in the section dedicated to the Spanish of Catalonia in the schoolbooks (found in chapter III, § 3. 11). This linguistic analysis will complement the historiographical approach, as it makes it possible not only to delve into how Spanish was taught but also which Spanish was being taught.

Basque Country, Valencia, and the Balearic Islands. As for the last two regions, it would be advantageous to question if the books initially created for Catalonia could have been used there. And, if so, to evaluate if the presence or absence of the dialectal variation of the Catalan linguistic domain is registered in any way. Focusing on Catalan, two further points could be examined: the normative status of this language in the bilingual schoolbooks and the role Catalan played in the training of prospective teachers in 19<sup>th</sup>-century normal schools.

All in all, the research that has been carried out in this doctoral thesis has contributed to gathering the bilingual schoolbooks in Catalan and Spanish that were used to teach the latter in the 19<sup>th</sup> century, as well as examining the historical, linguistic, and educational context in which they were conceived. Moreover, they have been described and interpreted within the theoretical and methodological framework of Historiography of Linguistics. This way, we have clarified how Spanish was taught to Catalan speakers using the bilingual method, shedding light on a chapter in the history of language teaching in Catalonia, specifically in the 19<sup>th</sup> century.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## OBRAS ESTUDIADAS

- ABELLA Y ABELLA, Buenaventura (1897): *Colecció de noms catalans traduhits al castellá. Llibret únich en sa classe, de molta utilitat pera los noys y noyas de Catalunya*, Sarrià: Escola de l'Estampa Salesiana.
- ALEMANY SOLER, Lorenzo de (1829): *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud*, Madrid: Imprenta de Don Eusebio Aguado.
- ALEMANY SOLER, Lorenzo de (1840): *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud*, Barcelona: Imprenta de Indar.
- ALEMANY SOLER, Lorenzo de (1842): *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud. Cuarta edición. Corregida con el restablecimiento de preguntas y respuestas y una digresion sobre las equivocaciones de pronunciacion de significacion y de propiedad gramatical que pueden padecer los Catalanos al hablar castellano*, Barcelona: Librería de Don Ramon Martin Indar.
- ALEMANY SOLER, Lorenzo de (1844): *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud. Quinta edición. En diálogo y con una digresion final sobre la diferente pronunciacion que dan los naturales de Cataluña y Valencia*, Barcelona: Imprenta de D. Ramon Indar.
- ALEMANY SOLER, Lorenzo de (1846): *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud. En diálogo y con una digresion final sobre la diferente pronunciacion que dan los naturales de Cataluña y Valencia*, Barcelona: Imprenta de R. Indar.
- ALEMANY SOLER, Lorenzo de (1853): *Elementos de gramática castellana dispuestos para uso de la juventud. Nueva impresión económica. 24.ª edición*, Barcelona: Imprenta de D. Ramón Martín Indar.
- ALEMANY SOLER, Lorenzo de (1855): *Elementos de gramática castellana, dispuestos para instruccion de la juventud, con una digresion final sobre la diferente pronunciacion que dan los naturales de Cataluña y de Valencia. 26.ª edición*, Barcelona: Imprenta de José Ginesta.
- ALEMANY SOLER, Lorenzo de (1858): *Elementos de gramática castellana, dispuestos para instruccion de la juventud, con una digresion final sobre la diferente pronunciacion que dan los naturales de Cataluña y de Valencia*, Barcelona: Imprenta de José Ginesta.
- ALEMANY SOLER, Lorenzo de (1868): *Elementos de gramática castellana dispuestos para instruccion de la juventud, con una digresion final sobre la diferente pronunciacion que dan los naturales de Cataluña y Valencia*, Barcelona: Librería de Ginesta y Librería de Pujal.
- ALEMANY SOLER, Lorenzo de (1880): *Elementos de gramática castellana, dispuestos para instruccion de la juventud, con una digresion final sobre la diferente pronunciacion que dan los naturales de Cataluña y de Valencia. Nueva edición corregida con esmero y revisada*, Barcelona: Imprenta de Esteban Pujal.
- ALEMANY SOLER, Lorenzo de (1889): *Elementos de gramática castellana dispuestos para instruccion de la juventud, con una digresion final sobre la diferente pronunciacion que dan los naturales de Cataluña y de Valencia*, Barcelona: Librería de la Vda. é hijos de E. Pujal.
- ARTIZÀ LAPEDRA, Gregorio (1880): *Escuela popular, ó sea, lectura, escritura, gramática, aritmética, agricultura, geografía é historia, geometría, dibujo lineal y agrimensura, para la enseñanza del pueblo*, Figueras: Imprenta de Juan Hereu.
- BORDAS Y MUNT, Luis (1828): *Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana, ó sea ensayo sobre la traduccion del catalan al castellano*, Barcelona: J. Mayol.
- BORDAS Y MUNT, Luis (1857): *Coleccion de temas para ejercitarse en la traduccion del catalan al castellano y practicar las reglas de la gramática castellana*, Barcelona: Librería de la Sra. Viuda de Mayol.
- BORDAS Y MUNT, Luis (1870): *Coleccion de temas para ejercitarse en la traduccion del catalan al castellano y practicar las reglas de la gramática castellana*, Barcelona: Librería de Mayol.
- BROSA Y ARNÓ, Mariano (1872a): *Guia del instructor catalan ó método teórico-práctico de gramática castellana para el uso de las escuelas de Cataluña. Primera parte, prosodia y ortografía*, Barcelona: Librería de Bastinos y Librería de Camí y Malet.
- BROSA Y ARNÓ, Mariano (1872b): *Guia del instructor catalan ó método teórico-práctico de gramática castellana para el uso de las escuelas de Cataluña. Segunda parte, analogía y sintáxis*, Barcelona: Librería de Bastinos y Librería de Camí y Malet.

- BROSA Y ARNÓ, Mariano (1882): *Guía del instructor catalan ó método teórico-práctico de gramática castellana para el uso de las escuelas de Cataluña. Primera Parte, prosodia y ortografía. Segunda edición notablemente corregida y aumentada*, Barcelona: Librería de Bastinos y Librería de B. Camí y hermano.
- BROSA Y ARNÓ, Mariano (1897): *Guía del instructor catalan ó método teórico-práctico de gramática castellana para el uso de las escuelas de Cataluña. Segunda parte, analogía y sintáxis, 2.ª edición reformada*, Barcelona: Librería de los Sucesores de Blas Camí.
- BROSA Y ARNÓ, Mariano (1900): *Guía del instructor catalan ó método teórico-práctico de gramática castellana para el uso de las escuelas de Cataluña. Primera parte, prosodia y ortografía. Tercera edición corregida y aumentada*, Barcelona: Librería de los Sucesores de Blas Camí.
- BROSA Y ARNÓ, Mariano (1911): *Guía del instructor catalán. Método teórico práctico de gramática castellana para uso de las Escuelas de Cataluña. Primera Parte, prosodia y ortografía. Cuarta edición corregida y aumentada*, Barcelona: Librería Suc. de Blas Camí.
- COSTA DE VALL, Jaime (1827): *Compendio de gramática castellana, seguido de un prontuario de las voces mas usuales en catalan y castellano*, Barcelona: Imprenta de la Viuda de D. Agustín Roca.
- COSTA DE VALL, Jaime (1829): *Nuevo método de gramática castellana, seguida de un prontuario de las voces mas usuales en catalan y castellano*, Barcelona: Imprenta de la Viuda de D. A. Roca.
- COSTA DE VALL, Jaime (1830): *Nuevo método de gramática castellana, seguida de un prontuario de las voces mas usuales en catalan y castellano*, Barcelona: Imprenta de la Viuda de D. Agustín Roca.
- COSTA DE VALL, Jaime (1844): *Nuevo método de gramática castellana, seguida de un prontuario de las voces mas usuales en catalan y castellano*, Barcelona: Imprenta de los Herederos de Roca.
- COSTA DE VALL, Jaime (1847): *Nuevo método de gramática castellana, seguida de un prontuario de las voces mas usuales en catalan y castellano*, Girona: Imprenta y librería de J. Grases.
- DURÁN Y ESCAYOLA, Luis (1881): *Temas para ejercitarse en la traducción del catalan al castellano, de suma utilidad para las escuelas del Principado de Cataluña*, Villanueva y Geltrú: Imprenta del Ferrocarril.
- FONOLL Y GUARDA, Odón (1862): *Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña*, Barcelona: La Preceptora.
- FONOLL Y GUARDA, Odón (1874): *Clave gramatical. Método teórico-práctico para enseñar el lenguaje castellano, comparado con el catalan, á los alumnos del principado de Cataluña*, Barcelona: J. Bastinos é hijo.
- FONOLL Y GUARDA, Odón (1881): *Clave gramatical. Método teórico-práctico para enseñar el lenguaje castellano, comparado con el catalan, á los alumnos del principado de Cataluña*, Barcelona: Bastinos.
- GENÍS Y BECH, Salvador (1869): *El auxiliar del maestro catalán, ó sean Diferencias de sintáxis entre las lenguas catalana y castellana, con ejercicios de traducción sobre las mismas, así como sobre nombres, verbos, frases adverbiales, interjecciones y modismos, seguidos de un vocabulario catalán-castellano. Obra de suma utilidad para las escuelas de Cataluña*, Girona: Establecimiento Tipográfico de Paciano Torres.
- GENÍS Y BECH, Salvador (1872): *El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra de suma utilidad para las escuelas de Cataluña. Parte primera destinada á la enseñanza oral del lenguaje castellano*, Girona: Imprenta de Francisco Dorca.
- GENÍS Y BECH, Salvador (1873): *El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra de suma utilidad para las escuelas de Cataluña. Parte segunda destinada a la enseñanza escrita del lenguaje castellano*, Girona: Imprenta de Vicente Dorca.
- GENÍS Y BECH, Salvador (1877): *El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra de suma utilidad para las escuelas de Cataluña. Segunda edición reformada y aumentada*, Girona: Imprenta de Vicente Dorca.
- GENÍS Y BECH, Salvador (1880): *El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra de suma utilidad para las escuelas de Cataluña. Parte primera corregida y aumentada*, Barcelona: Imprenta de la Renaixensa.
- GENÍS Y BECH, Salvador (1883): *El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra de suma utilidad para las escuelas de Cataluña. Parte segunda destinada a la enseñanza escrita del lenguaje castellano*, Girona: Imprenta y Librería de Paciano Torres.
- GENÍS Y BECH, Salvador (1887): *El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra de suma utilidad para las escuelas de Cataluña. Parte Primera*. Barcelona, Imprenta de la Renaixensa.
- GENÍS Y BECH, Salvador (1892): *El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra de suma utilidad para las escuelas de Cataluña. Parte Primera. Quinta edición corregida y aumentada*, Girona: Imprenta y Librería de Paciano Torres.



- GENÍS Y BECH, Salvador (1892): *El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra de suma utilidad para las escuelas de Cataluña. Parte segunda destinada a la enseñanza escrita del lenguaje castellano*, Girona: Imprenta y Librería de Paciano Torres.
- GENÍS Y BECH, Salvador (1895): *El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra de suma utilidad para las escuelas de Cataluña. Parte Primera. Sexta edición*, Girona: Imprenta y Librería de P. Torres.
- GENÍS Y BECH, Salvador (1898): *El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra destinada á las escuelas de Cataluña. Parte Primera. Séptima edición*, Barcelona: Imprenta y Litografía de José Cunill y Sala.
- GENÍS Y BECH, Salvador (1906): *El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra destinada á las escuelas de Cataluña. Parte Primera. Octava edición*, Barcelona: Imprenta y Litografía de Joaquín Horta.
- GENÍS Y BECH, Salvador (1909): *El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana: obra destinada á las escuelas de Cataluña. Parte segunda para la enseñanza del lenguaje castellano escrito*, Barcelona: Imprenta de Joaquín Horta.
- GENÍS Y BECH, Salvador (1916): *El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra destinada a las escuelas de Cataluña. Aprobada para servir de texto por Real Orden de 26 de febrero de 1906. Parte Primera. Novena edición*, Barcelona: Imprenta y Litografía de Joaquín Horta.
- GENÍS Y BECH, Salvador (1925): *El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra destinada a las escuelas de Cataluña. Aprobada para servir de texto por Real Orden de 26 de febrero de 1906. Parte Primera. Décima edición*, Barcelona: Imprenta y Litografía de Joaquín Horta.
- SALA Y SEGALÉS, Bartolomé (1888): *Lecciones fáciles de gramática española y de lengua catalana*, San Martín de Provensals: Imprenta de Mestres y Compañía.
- SALA Y SEGALÉS, Bartomeu (1889): *Gramática catalana*, Sant Martí de Provensals: Tipografía de Fernando Aymerich.
- TORELLÓ Y BORRÀS, Ramón (1870a): *Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano. Primera parte*, Barcelona: Imprenta de Celestino Verdaguer.
- TORELLÓ Y BORRÀS, Ramón (1870b): *Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano. Segunda parte*, Barcelona: Imprenta de Celestino Verdaguer.
- TORELLÓ Y BORRÀS, Ramón (1870c): *Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano. Tercera parte*, Barcelona: Imprenta de Celestino Verdaguer.
- TORELLÓ Y BORRÀS, Ramón (1870d): *Explicacion é instrucciones acerca del uso del Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano. Tercera parte*, Barcelona: Imprenta de Celestino Verdaguer.
- TORELLÓ Y BORRÀS, Ramón (1871): *Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano. Primera Parte. Segunda edición ligeramente modificada*, Barcelona: Establecimiento Tipográfico de Luis Tasso.
- TORELLÓ Y BORRÀS, Ramón (1875): *Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano. Segunda parte. Segunda edición corregida y aumentada*, San Martín de Provensals: Establecimiento Tipográfico de Juan Torrents y C.<sup>a</sup>.
- TORELLÓ Y BORRÀS, Ramón (1878): *Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano. Primera parte. Tercera edición*, San Martín de Provensals: Establecimiento Tipográfico de Juan Torrents.
- TORELLÓ Y BORRÀS, Ramón (1882): *Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano. Segunda parte. Tercera edición*, Barcelona: Imprenta de la Casa de Caridad.
- TORELLÓ Y BORRÀS, Ramón (1891): *Método práctico racional para la enseñanza del idioma castellano en las escuelas de Cataluña. Primera parte*, Barcelona: La Renaixensa.
- TRAUQUE CASSI, Lorenzo (1875): *El libro del estudioso catalán, o, Método práctico para aprender sin fastidio la lengua castellana: obra especialmente compuesta para las escuelas de la provincial Casa de Caridad de Barcelona*, Barcelona: Casa de Caridad.

## FUENTES PRIMARIAS

- AA.VV. (1889): *Actas del Congreso Nacional Pedagógico iniciado por la Asociación de Maestros Públicos de la provincia de Barcelona celebrado en dicha ciudad desde el día 5 al 12 inclusive del mes de agosto de 1888*, Barcelona: Tipografía de la Casa Provincial de Caridad.
- ABELLA Y ABELLA, Buenaventura (1894): *Compendio de ortografía castellana*, Barcelona: Tipografía Católica.
- AGUILÓ FUSTER, Marià (1923): *Catálogo de obras en lengua catalana impresas desde 1474 hasta 1860*, Madrid: Sucesores de Rivadeneyra.
- ALCÁNTARA GARCÍA NAVARRO, Pedro de (1909): *Compendio de pedagogía teórico-práctica*, Madrid: Librería de Perlado, Páez y compañía.
- ALCOVER, Antoni M.<sup>a</sup> (1915): *Pertret per una bibliografia filologica de la llengua catalana del temps més antic fins a 31 de desembre de 1914*, Mallorca: Estampa de n'Amengual i Muntaner.
- ALEMANY Y SOLER, Lorenzo de (1829): *Coleccion de autores clásicos franceses compuesta para la mas cabal instruccion de la juventud*, Madrid: Imprenta de D. Ramon Verges.
- AMETLLER I MARILL, Miquel (1861): *Memoria leida en la apertura del curso academico de 1861 a 1862, en el Instituto Provincial de 2a Enseñanza de Gerona*, Girona: Imprenta de F. Dorca Sucesor de J. Grases.
- Anuario estadístico de la ciudad de Barcelona. Año II: 1903* (1905), Barcelona: Imprenta de Henrich y Comp. en Comandita.
- ARANZÁBAL, Eugenio de (1883): *Método práctico de enseñar el castellano a los niños vascongados en las escuelas de Vizcaya*, Bilbao: Librería de Segundo Salvador.
- ARTIZÀ LAPEDRA, Gregorio (1908): «Importancia y necessitat dels estudis gramaticals per tota literatura y especialmente per la nostra», en *Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana*, Barcelona: Estampa d'en Joaquim Horta, págs. 485-488.
- ASTIGARRAGA Y UGARTE, Luis de (1825): *Diccionario manual vascongado y castellano y elementos de gramática*, San Sebastián: Imprenta de Ignacio Ramón Baroja.
- BALBUENA Y PÉREZ, José (1791): *Arte nuevo de enseñar a los niños y vasallos a leer, escribir y contar, las reglas de Gramática, y orthografía castellana, precisas para escribir correctamente*, Santiago de Compostela: Ignacio Aguayo.
- BALLOT I TORRES, Josep Pau (1796): *Gramática de la lengua castellana dirigida a las escuelas*, Barcelona: Juan Francisco Piferrer.
- BALLOT I TORRES, Josep Pau (ca. 1814): *Gramática y apología de la llengua catalana*, Barcelona: Estampa de Joan Francisco Piferrer.
- BARETTI, Giuseppe (1764): *La frusta letteraria di Aristarco Scannabue*, Roveredo.
- BASTINOS Y ESTIVILL, Antonio Juan (1894): *Hojas secas: colección de escritos insertos en distintas publicaciones, y otros inéditos, de recuerdos varios*, Barcelona: Imprenta de Jaime Jepús y Roviralta, vol. II.
- BATLLE I MARTÍNEZ, Joan Baptista (1898): *Calendari catalá pera l'any 1898*, Barcelona: L'Arxiu.
- BDLC = PEREA I SABATER, M.<sup>a</sup> Pilar (ed.) (2011 [1918-1919]): *Bolletí del Diccionari de la Llengua Catalana*, Mallorca: Estampa de N'Amengual y Muntaner, vol. X. Disponible en [https://taller.iec.cat/filologica/alcover/documents/10BDLC\\_10.pdf](https://taller.iec.cat/filologica/alcover/documents/10BDLC_10.pdf) [Fecha de consulta 09/07/2019].
- BENEJAM VIVES, Juan (1885): *Vocabulario menorquin-castellano. Comprende por orden alfabético los vocablos de significación común, modismos, frases, refranes y ejercicios de traduccion en los casos que ofrecen mayores dificultades*, Ciudadela: Imprenta de Salvador Fábregues.
- BOATELLA, Damián y Matías BOSCH (1874): *Enseñanza práctica del castellano en las Baleares. Parte primera*, Palma: Imprenta de Bartolomé Rotger.
- BORDAS Y MUNT, Lluís (1824): *Compendio de la gramática francesa de D. Pedro Nicolas Chantreau ó Elementos de gramática francesa dispuestos para uso de la juventud*, Barcelona: Imprenta de Don Manuel Saurí.
- BORDAS Y MUNT, Luis (1837): *Memoria acerca de la erección y progresos de la Junta de Comercio de Cataluña y de su Casa Lonja*, Barcelona: Imprenta de Ignacio Oliveres y Comp.
- BORDAS Y MUNT, Luis (1848): *Curso de temas franceses*, Barcelona: Librería de la Viuda é hijos de Mayol.
- BORDAS Y MUNT, Luis (1851): *Nueva cacografía ó ejercicios sobre todas las partes de la oración y las principales dificultades de la lengua francesa*, Barcelona: Imprenta de A. Brusi.
- BROSA Y ARNÓ, Mariano (1883): *Nuevo Catón ó principios de lectura, para uso de las escuelas de Cataluña*, Barcelona: Imprenta de Inglada y Pujadas.

- CABRERA, José María (1868): *Vocabulario valenciano-castellano ó colección de todas aquellas voces de mas difícil equivalencia y que mas difieren en castellano*, Valencia: Imprenta F. Campos.
- CAPMANY Y DE MONTPALAU, Antonio de (1848): *Teatro histórico-crítico de la elocuencia española*, Barcelona: Imprenta de Juan Gaspar.
- CARAMUEL LOBKOWITZ, Juan (1663): *Ioannis Caramuelis Primus Calamus ob oculos ponens Metametricam, quae variis Currentium, Recurrentium, Adscendentium, Descendentium, nec-non Circumvolantium Versuum Ductibus, aut aeri incisos, aut buxo insculptos, aut plumbo infusos, multiformes labyrinthios*, Roma: Fabio Falcone.
- CARDERERA Y POTÓ, Mariano (1854): *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, vol. I, Madrid: Imprenta de A. Vicente.
- CARDERERA Y POTÓ, Mariano (1855): *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, vol. II, Madrid: Imprenta de A. Vicente.
- CARDERERA Y POTÓ, Mariano (1856): *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, vol III, Madrid: Imprenta de A. Vicente.
- CARDERERA Y POTÓ, Mariano (1858): *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, vol IV, Madrid: Imprenta de R. Campuzano.
- CARDERERA Y POTÓ, Mariano (1865<sup>2</sup>): *Principios de educación y métodos de enseñanza*, Madrid: Imprenta de Ramon Campuzano.
- CARDERERA Y POTÓ, Mariano (1884<sup>3</sup>): *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, vol. II, Madrid: Imprenta de Gregorio Hernando.
- CARLOS III (1768): *Real cédula de Su Magestad a consulta de los señores del consejo, reduciendo el arancel de los derechos procesales á reales de vellon en toda la Corona de Aragon, y para que en todo el reyno se actúe y enseñe en lengua castellana, con otras cosas que expresa*. Disponible en <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=ucm.5320291535&view=1up&seq=1> [Fecha de consulta 04/12/2019].
- CARLOS IV (1805): *Novísima recopilación de las leyes de España*, tomo III. Disponible en [https://www.boe.es/biblioteca\\_juridica/publicacion.php?id=PUB-LH-1993-63](https://www.boe.es/biblioteca_juridica/publicacion.php?id=PUB-LH-1993-63) [Fecha de consulta 18/12/2019].
- CASANOVAS Y FERRÁN, Joaquín (1884): *Colección de vocablos y modismos incorrectos y viciosos usados por los catalanes cuando hablan el castellano y tomados al oído ó leídos en periódicos y libros. Materias diversas sobre lenguaje. Nociones de ortografía catalana. Diccionario en compendio catalan-castellano, seguido de otros especiales de algunos artes y oficios mecánicos: nociones útiles sobre las carreras de caballos, etc.*, Barcelona: Imprenta de Luis Tasso y Serra.
- CASTILLO, Pedro del (1787): *Cartilla de la lengua castellana. Método breve y fácil para poder ser gramático. Obra muy útil para todos, particularmente para los que tienen a su cargo la instrucción de la juventud*, Madrid: Pantaleón Aznar.
- Catalogue général publié par la commission impériale: deuxième partie (groupes VI a X)* (1867), Paris-Londres: E. Dentu-J.M. Johnson & Sons.
- CHANTREAU, Pierre Nicolas (1804): *Arte de hablar bien francés ó gramática completa dividida en tres partes. Trata la primera de la pronunciacion y de la ortografía, la segunda de la analogia y valor de las voces, y la tercera de la construccion y sintaxís: con un suplemento que contiene una nomenclatura muy amplia, las frases mas precisas para romper una conversacion, un tratado de la propiedad de las voces, y algunas observaciones sobre el arte de traducir, &c. &c. &c., Quarta impresión*, Madrid: Imprenta de Sancha.
- CLAPÉS Y CORBERA, Joan (1900): *Sant Andreu de Palomar. Sa naturalesa local, historia civil, historia religiosa, social y biografia dels andreuenchs mes importants*, San Andreu de Palomar: Tipografia Andresense.
- COMERMA Y BACHS, Francesc (1879): *Llibre de l'infantesa. Aplech de rondallas en prosa y vers endressadas als noys*, Gracia: Estampa de Gayetá Campins.
- CONDE DE LA VIÑAZA [MUÑOZ Y MANZANO, Cipriano] (1893): *Biblioteca histórica de la filología castellana*, Madrid: Manuel Tello.
- Constitución política de la monarquía española. Promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812* (1812). Disponible en <http://www.cepc.gob.es/docs/constituciones-esp/1812.pdf?sfvrsn=2> [Fecha de consulta 27/12/2019].
- CORREAS, Gonzalo (1903 [1626]): *Arte grande de la lengua castellana compuesto en 1626 por el maestro Gonzalo Correas catedrático de Salamanca. Publicalo por primera vez por el Conde de la Viñaza de la Real Academia Española*, Madrid.
- CORTADA I SALA, Joan (1860): *Cataluña y los catalanes*, Sant Gervasi: Imprenta de Miguel Blanxart.

- CORTÉS Y AGUADO, Antonio (1802): *Compendio de la gramática castellana, dispuesto en diálogo, y arreglado a la Gramática de la Real Academia de la Lengua*, Madrid: Imprenta de la Viuda e Hijo de Marín.
- CORTÉS MORENO, Antonio (1784): *Diálogo en extracto del Arte de escribir, ortografía, gramática castellana y tablas de contar*, Madrid.
- CORTÉS MORENO, Antonio (1790): *Diálogo en extracto del Arte de escribir y ortografía útil para los niños*, Cádiz: Imprenta Real de Marina.
- COSTA DE VALL, Jaime (1827): *Colección de diversas conjugaciones de los verbos de la lengua francesa*, Barcelona.
- COSTA DE VALL, Jaime (1848): *Itinerario geográfico de la provincia de Gerona, hecho extensivo á todos los pueblos de la misma, con su descripción geográfica*, Girona: Imprenta y librería de la viuda de Grases.
- CRISTÓBAL Y JARAMILLO, Guillermo Antonio de (1793): *Arte nuevo de ortología, gramática castellana, ortografía y caligrafía*, Toledo: Herederos de Nicolás de Alcauzano.
- CRISTÓBAL Y JARAMILLO, Guillermo Antonio de (1798): *Curso de gramática castellana en solo ochenta días*, Madrid: Gerónimo Ortega.
- CRISTÓBAL Y JARAMILLO, Guillermo Antonio de (1800): *Lecciones de gramática-ortografía castellana*, Madrid: Gerónimo Ortega.
- DELGADO Y MARÍN, Santiago (1790): *Elementos de gramática castellana, ortografía, caligrafía y urbanidad, para uso de los discípulos de las Escuelas Pías*, Madrid: Benito Cano.
- DELGADO Y MARÍN, Santiago (1799): *Elementos de gramática castellana, ortografía, caligrafía y urbanidad, para uso de los discípulos de las Escuelas Pías*, Madrid: Benito Cano.
- Diccionari catalá-castellá-llatí-frances-italiá* (1839), Barcelona: Imprèmta de Joseph Torner.
- D. J. M. (1856): *Novísimo diccionario manual catalan-castellano*, Barcelona: Imprenta y Librería Politécnica de Tomas Gorchs.
- DOMINGO, Miguel (1821): *Compendio de gramática castellana, dispuesto en forma de diálogo, y dividido en sus cuatro partes de analogía, sintaxis, prosodia, y ortografía*, Valencia.
- DONADÍU Y PUIGNAU, Delfín (1889): *Diccionario de la lengua castellana con la correspondencia catalana*, Barcelona: Espasa y Compañía.
- DRAE 1822 = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1822): *Diccionario de la lengua castellana, sexta edición*, Madrid: Imprenta Nacional.
- DRAE 1832 = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1832): *Diccionario de la lengua castellana, séptima edición*, Madrid: Imprenta Real.
- DRAE 1884 = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1884): *Diccionario de la lengua castellana, duodécima edición*, Madrid: Imprenta de D. Gregorio Hernando.
- D. Y M. (1847): *Diccionario catalan-castellano*, Barcelona: Agencia Médica Catalana.
- EGUREN Y MÚGICA, Juan María de (1867): *Método práctico para enseñar el castellano en las escuelas vascongadas*, Vitoria: Imprenta El Semanario Católico Vasco-Navarro.
- EGUREN Y MÚGICA, Juan María de (1868): *Diccionario manual o vocabulario vasco-castellano para el uso de los vascongados que quieran aprender el castellano*, Vitoria: Imprenta El Semanario Católico Vasco-Navarro.
- EGUREN Y MÚGICA, Juan María de (1876): *Diccionario manual castellano-vasco*, San Sebastián: Imprenta de A. Baroja.
- ELÍAS DE MOLINS, Antonio (1889): *Diccionario biográfico y bibliográfico de escritores y artistas catalanes del siglo XIX (Apuntes y datos)*, Barcelona: Imprenta de Fidel Giró, vol. I.
- ELÍAS DE MOLINS, Antonio (1895): *Diccionario biográfico y bibliográfico de escritores y autores catalanes del siglo XIX (apuntes y datos)*, Barcelona: Imprenta de Calzada, vol. II.
- ELOSU, Eugenio J. de (1869): *Elementos de gramática castellana, para uso de los niños que concurren a las escuelas de aldea*, Bilbao: Librería de Segundo Salvador.
- ERAE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1878): *Epítome de analogía y sintaxis según la gramática castellana nuevamente publicada por la Real Academia Española y dispuesto por la misma para la primera enseñanza elemental*, Madrid: Gregorio Hernando.
- ESTEVE, Joaquín, Joseph BELVITGES y Antonio JUGLÁ Y FONT (1803): *Diccionario catalan-castellano-latino*, Barcelona: Oficina de Tecla Pla Viuda, vol. I.
- FERRER, Magí (1839): *Diccionario catalan-castellano*, Barcelona: Imprenta y Librería de Pablo Riera.
- FITER E INGLÉS, José (1895): *Discurso pronunciado por D. José Fiter é Inglés en 29 de diciembre de 1890 en el solemne acto de colocar en la Academia Científico-Mercantil una lápida conmemorativa de los catedráticos fallecidos que fueron de la Escuela de Comercio de Barcelona*, Barcelona: Imprenta de la Casa Provincial de Caridad.
- FITER E INGLÉS, José (1898): *Necrología de D. Ramón Torelló y Borrás, maestro colegiado que fue de la instrucción*, Barcelona: Impresores Tobella y Costa.

- FLOS I CALCAT, Francesc (1886): *Las escuelas catalanas*, Barcelona: Imprenta La Renaixensa.
- FLOS I CALCAT, Francesc (1887): *La ensenyansa en las escuelas catalanas*, Barcelona: Genís Susany y Novell.
- FOLCH Y TORRES, Josep M.<sup>a</sup> (1905): «Odón Fonoll», en *Catalanes Ilustres: su tiempo, su vida y sus hechos*, Barcelona: Antonio J. Bastinos, págs. 244-246.
- FONOLL Y GUARDA, Odón (1869): *Nociones de sistemas y métodos de enseñanza, con unos ligeros principios de educación, para el régimen y dirección de las escuelas de niñas*, Barcelona: Librería de Juan Bastinos.
- GARCÉS, Gregorio (1791): *Fundamento del vigor y elegancia de la lengua castellana*, Madrid: Imprenta de la viuda de Ibarra.
- GIL Y ZÁRATE, Antonio (1855): *De la instrucción pública en España*, Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos.
- GINER DE LOS RÍOS, Francisco (1926): *En el cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid: Tip. Archivos.
- GIRARD, Grégoire [Padre Girard] (1876): *De la enseñanza regular de la lengua materna en las escuelas y en la familia*, Valencia: Juan Mariana y Sanz. Traducción de Prudencio Solís y Miguel.
- GIRÓ Y ROMA, José (1853): *Compendio de gramática castellana*, Valencia: Imprenta de José Ferrer de Orga.
- GÓMEZ HERMOSILLA, José (1826): *Arte de hablar en prosa y en verso*, Madrid: Imprenta Real.
- GONZÁLEZ VALDÉS, Juan Antonio (1791): *Gramática de la lengua latina y castellana. Dividida en sus quatro partes: Analogía, Etimología, Prosodia y Construcción, principios indispensables para entender una y otra con fundamento en todas sus edades, facilitados y combinados alternativamente los unos con los otros, con arreglo al uso de los escritores de prosa y verso, y en la Cédula real de 23 de junio de 1768*, Madrid: Imprenta Real.
- GONZÁLEZ VALDÉS, Juan Antonio (1798): *Gramática completa grecolatina y castellana, combinada en caracteres latinos. Segunda impresión reformada y reducida, con un extracto de retórica y poética*, Madrid: Imprenta Real.
- GORMINAS, Juan (1849): *Suplemento á las memorias para ayudar á formar un diccionario crítico de los escritores catalanes y dar alguna idea de la antigua y moderna literatura de Cataluña, que en 1836 publicó el Excmo. É Ilmo. Señor don Felix Torres Amat, obispo de Astorga [...]*, Burgos: Imprenta de Arnaiz.
- GRACIÁN, Baltasar (1651): *El Criticón, primera parte*, Zaragoza.
- GRAE 1771 = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1771): *Gramática de la lengua castellana*, Madrid: Joachin de Ibarra, Impresor de Cámara de S. M..
- GRAE 1870 = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1870): *Gramática de la lengua castellana*, Madrid: Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneyra.
- GRAE 1880 = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1880): *Gramática de la lengua castellana*, Madrid: Gregorio Hernando.
- GRASES, Joaquim (1845): *Nou diccionari manual catalá-castellá ordenat ab presencia dels diccionaris que han surtit fins ara, y augmentat de molts veus*, Girona: Imprenta y Librería de Joaquín Grases.
- HARTZENBUSCH, Eugenio (1904): *Unos cuantos seudónimos de escritores españoles: con sus correspondientes nombres verdaderos*, Madrid: Estab. Tip. Sucesores de Rivadeneyra.
- HERVÁS Y PANDURO, Lorenzo (1795): *Escuela española de sordomudos, o Arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*, Madrid: Imprenta Real.
- HERRANZ Y QUIRÓS, Diego Narciso (ca. 1795): *Compendio mayor de gramática castellana para uso de los niños*, Madrid.
- HERRANZ Y QUIRÓS, Diego Narciso (1815): *Elementos de gramática castellana, para uso de los niños que concurren a las escuelas: dispuestos en forma de diálogo para la mejor instrucción de la juventud*, Madrid.
- ILLAS Y VIDAL, Juan y Laureano FIGUEROLA BALLESTER (1845): *Elementos de gramática castellana*, Barcelona: Imprenta de Juan Roca y Suñol.
- ITURRIAGA, Agustín Pascual (1841): *Arte de aprender a hablar la lengua castellana. Para el uso de las escuelas de primeras letras de Guipúzcoa*, Hernani.
- ITURRIAGA, Agustín Pascual (1842): *Diálogos basco-castellanos para las escuelas de primeras letras de Guipúzcoa*, Hernani.
- JIMÉNEZ PATÓN, Bartolomé (1614): *Instituciones de la gramática española*, Baeza: Pedro de la Cuesta.
- J. M. Y LL. (1863): *Compendio de los errores en que incurren los catalanes al hablar y escribir la lengua castellana*, Barcelona: Imprenta de Luis Tasso.
- LABERNIA ESTELLER, Pere (1839-1840): *Diccionari de la llengua catalana ab correspondencia castellana i llatina*, Barcelona: Estampa dels Hereus de la V. Pla, 2 vols.
- LÓPEZ DE LA HUERTA, José (1799): *Examen de la posibilidad de fixar la significacion de los sinónimos de la lengua castellana*, Madrid: Imprenta Real.



- MARCET CARBONELL, Miguel (1885): *Vocabulario de catalanismos, ó sea de numerosos errores en que suelen incurrir los catalanes por traducir al pie de la letra ciertas voces, locuciones y frases del lenguaje catalán, que no tienen exacta correspondencia en lengua castellana*, Librería de Juan Grabulosa: Barcelona.
- MARTÍNEZ GÓMEZ GAYOSO, Benito (1769): *Gramática de la lengua castellana reducida a breves reglas y fácil método para la instrucción de la juventud, nuevamente añadida y enmendada*, Madrid: Imprenta D. Gabriel Ramírez.
- MERCADER, Manuel (1856): *Rudimentos de la gramática española*, Lérida: Imprenta y Librería Barcelonesa de García y Vilasalé.
- MESTRES, Salvador (1876): *Necrología del Sr. D. Odon Fonoll y Guarda, sócio honorario de la Barcelonesa de Amigos de la Instrucción*, Barcelona: Imprenta de Jaime Jepús y Roviralta.
- MONLAU Y ROCA, Pedro Felipe (1856): *Higiene industrial. ¿Qué medidas higiénicas puede dictar el Gobierno á favor de las clases obreras?*, Madrid: Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneyra.
- MUÑOZ ÁLVAREZ, Antonio (1793): *Gramática de la lengua castellana ajustada á la latina para facilitar su estudio*, Sevilla: Imprenta de Vázquez y Viuda de Hidalgo.
- MUÑOZ ÁLVAREZ, Antonio (1799): *Gramática de la lengua castellana ajustada á la latina para facilitar su estudio*, Sevilla: Juan de la Puerta.
- MUÑOZ Y MANZANO, Cipriano [Conde de la Viñaza] (1893): *Biblioteca histórica de la filología hispánica*, Madrid: Imprenta y Fundación de Manuel Tello.
- NEBRIJA, Elio Antonio de (1492): *Gramática de la lengua castellana*. Disponible en <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000174208&page=1> [Fecha de consulta 25/09/2022].
- OSSORIO Y BERNARD, Manuel (1903): *Ensayo de un catálogo de periodistas españoles del siglo XIX*, Madrid: Imprenta y Litografía de J. Palacios.
- PASCUAL Y BELTRÁN, Ventura (1918): *El valenciano en las escuelas y en la vida social. Cuestiones de actualidad*, Játiva: Tipografía Virgen de la Seo.
- PALAU Y DULCET, Antonio (1923-1945): *Manual del librero hispano-americano, inventario bibliográfico de la producción científica y literaria de España y de la América Latina desde la invención de la imprenta hasta nuestros días*, Barcelona: Librería Anticuaria.
- PARRAL CRISTÓBAL, Luis (1899): *La educación social*, Valladolid: Imprenta y Librería de Andrés Martín.
- PAYÀ I RAURICH, Josep (1891): *Método para la enseñanza del lenguaje en las regiones donde no es la materna, la lengua oficial del estado*, Barcelona: Tipolitografía de Luis Tasso.
- PERS I RAMONA, Magí (1847): *Gramática catalana-castellana*, Barcelona: Imprenta de A. Berdeguer.
- Plan general de instrucción pública. Real decreto de 4 de agosto de 1836* (1836). Disponible en <http://www.filosofia.org/mfa/fae836a.htm> [Fecha de consulta 13/01/2020].
- Plan y reglamento general de escuelas de primeras letras* (1825), Madrid: Imprenta Real. Disponible en <http://bdh.bne.es/bnearch/detalle/bdh0000097128> [Fecha de consulta 26/09/2022].
- PUIG I XORIGUER, Salvador (1770): *Rudimentos de gramática castellana, que por disposición del ilustrísimo señor don Josef Climent, obispo de Barcelona, del consejo de S. M., &c. se han de enseñar en su colegio episcopal, y tridentino*, Barcelona: Thomás Piferrer.
- RAHOLA TREMOLS, Federico (1899): «Carta-prólogo», en *Colección de las necrologías consagradas á la memoria de D. Ramón Torelló y Borrás*, Barcelona: Imprenta de la Casa Provincial de la Caridad, págs. V-XIII.
- REAL ACADEMIA DE CIENCIAS NATURALES Y ARTES DE BARCELONA (1878): *Memorias de la Real Academia de Ciencias Naturales y Artes de Barcelona*, vol. I, Barcelona: Imprenta de Jaime Jepús.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1815): *Ortografía de la lengua castellana*, Madrid: Imprenta Real.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1844): *Prontuario de ortografía de la lengua castellana dispuesto de la real orden para el uso de las escuelas públicas por la Real Academia Española con arreglo al sistema adoptado en la novena edición de su diccionario*, 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 (1870): *Actas. Libro 26, desde enero de 1866 hasta diciembre de 1870*. Consultadas en la versión digitalizada del Archivo de la RAE.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1878): *Epítome de analogía y sintaxis castellana según la gramática castellana*, Madrid: Gregorio Hernando.
- Reglamento provisional de las escuelas públicas de instrucción primaria elemental* (1838), Madrid: Imprenta Nacional.

- REIXAC I CARBÓ, Baldiri (1749): *Instruccions per la ensenyansa de minyons*, Girona: Narcís Oliva. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/instruccions-per-la-ensenyansa-de-minyons--0/html/ff6e27d2-82b1-11df-acc7-002185ce6064.html> [Fecha de consulta 17/02/2020].
- RENDU, Ambroise (1842): *Cours de pédagogie*, París.
- RIUS I BORRELL, Agustí (1888): *Tratado de educación escolar: obra escrita para los maestros y para los padres que desean conocer los principios y las prácticas de la educación*, Barcelona: Casa Provincial de la Caritat.
- ROCA I CERDÀ, Agustí Antoni (1824): *Diccionario manual de la lengua catalana y castellana*, Barcelona: Viuda de D. Agustín Antonio Roca.
- ROSANES, Miguel (1864): *Miscelánea que comprende 1.º Un vocabulario valenciano-castellano. 2.º Apuntes para facilitar la enseñanza de la gramática en las escuelas de las poblaciones de esta provincia en que no se habla la lengua castellana*, Valencia: Imprenta de Jose María Ayoldi.
- RUBIÓ Y LLUCH, Antoni (1921): *Necrología de D. Ignacio Ramón Miró*, Manresa: Sant Josep.
- RUBEL Y VIDAL, Juan (1797): *Compendio de gramática en lengua castellana, dispuesto en preguntas y respuestas*, Barcelona: Sierra y Martí.
- SALVÁ, Vicente (1838): *Compendio de la gramática castellana*, Valencia: Librería de Mallen y Sobrinos.
- SAN PEDRO, Benito de (1769): *Arte del romance castellano. Dispuesta segun sus principios generales*, Valencia: Imprenta de Benito Monfort.
- SANCHIS ABELLA, Julián (1795): *Principios de gramática castellana y latina para el uso del aula de la villa de Castellón de la Plana*, Valencia: Hermanos de Orga.
- SARD ROSELLÓ, Andrés de (1899): «Memoria del Excmo. Sr. D. Andrés de Sard Marqués de Villanueva y Geltrú», en *Colección de las necrologías consagradas á la memoria de D. Ramón Torelló y Borrás*, Barcelona: Imprenta de la Casa Provincial de la Caridad, págs. 1-22.
- SAURA, Jaume Àngel (1894): *Novísim diccionari manual de las llengües catalana-castellana*, Barcelona: Llibreria de la viuda y fills d'Esteve Pujal.
- SBAI = SOCIEDAD BARCELONESA DE AMIGOS DE LA INSTRUCCIÓN (1870): *Acta de la sesión pública que la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción celebró el día 28 de noviembre de 1869*, Barcelona: Imprenta de los Hijos de Domenech.
- SCÍO, Felipe (1780): *Método uniforme para las escuelas de Castilla. Deletrear, leer, escribir, aritmética, gramática castellana y ejercicio de la doctrina cristiana, como se practica por los padres de las Escuelas Pías*, Madrid: Pedro Marín.
- SOCIEDAD CIENTÍFICA ARGENTINA (1877): *Anales de la Sociedad Científica Argentina*, vol. III, Buenos Aires, Imprenta de Pablo e Coni.
- THÉRY, Augustin (1853): *Lettres sur la profession d'instituteur*, París.
- TORÍO DE LA RIVA, Torcuato (1798): *Arte de escribir por reglas y con muestras, según la doctrina de los mejores autores antiguos y modernos, extranjeros y nacionales*, Madrid: Imprenta de la viuda de Ibarra.
- TORRES AMAT, Fèlix (1836): *Memorias para ayudar a formar un diccionario crítico de los escritores catalanes y dar alguna idea de la antigua y moderna literatura de Cataluña*, Barcelona: Imprenta de J. Verdager.
- VALLADARES Y MESIA, Gavino de (1786): *Prontuario de la doctrina christiana que contiene los puntos mas principales de ella*, Barcelona: Francisco Suriá y Burgada.
- VARGAS PONCE, José (1793): *Declamación contra los abusos introducidos en el castellano, presentada y no premiada en la Academia Española, año de 1791. Síguela una disertación sobre la lengua castellana, y la antecede un diálogo que explica el designio de la obra*, Madrid: Imprenta de la viuda de Ibarra.
- VILALLÓN, Cristóbal de (1558): *Gramática castellana*, Amberes.
- VILLAR, Juan (1651): *Arte de la lengua española, reducida a reglas, y preceptos de rigurosa gramatica*, Valencia: Francisco Verengel.
- VIÑAS Y CUSÍ, Jaime (1899): «Necrología de D. Ramon Torelló y Borrás leída en la sesión pública que para honrar su memoria celebró la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción en 18 de febrero de 1899», en *Colección de las necrologías consagradas á la memoria de D. Ramón Torelló i Borrás con una carta-prólogo de D. Federico Rahola*, Barcelona: Imprenta de la Casa Provincial de Caridad, págs. 79-111.
- YEYES Y LARIO, Carlos (1862): *Procedimientos y ejercicios para la enseñanza de la gramática en las escuelas*, Tarragona: Imprenta y Librería de José. A. Nel-lo.
- ZAMORA, Bernardo A. de (ca. 1771): *Gramática general o introducción al estudio de todas las lenguas*, Salamanca.

## PRENSA

- ALDAVERT I MARTORELL, Pere (02/07/1870): «Una qüestió important», *La Gramalla*, 8, pág. 2.
- ALMIRALL I LLOZER, Valentí (01/02/1882): «Una qüestió important», *L'Avens*, 3, págs. 22-23.
- ALSINA Y COMBAS (24/12/1886): «Las “escuelas catalanas”», *La Primera Enseñanza*, 52, págs. 159-161.
- ANÓNIMO (20/12/1825): «Avisos al publico», *Diario de Barcelona*, 354, pág. 2948.
- ANÓNIMO (12/12/1826): «Avisos al publico», *Diario de Barcelona*, 346, pág. 2784.
- ANÓNIMO (15/05/1827): «Avisos al público», *Diario de Barcelona*, 135, págs. 1073-1074.
- ANÓNIMO (22/05/1828): «Noticias particulares de Barcelona», *Diario de Barcelona*, 143, pág. 1143.
- ANÓNIMO (01/10/1829): «Aviso», *Diario Balear*, 1, pág. 8.
- ANÓNIMO (14/03/1832): «Noticias particulares de Barcelona», *Diario de Barcelona*, 74, pág. 591.
- ANÓNIMO (27/09/1833): «Avisos». *Diario de Avisos de Madrid*, 270, pág. 1140.
- ANÓNIMO (19/09/1839): «Parte economica. Libros», *Diario de Barcelona*, 262, pág. 4062.
- ANÓNIMO (29/09/1840): «Parte económica. Avisos varios», *Diario de Barcelona*, 273, pág. 3894.
- ANÓNIMO (18/09/1845): «Parte economica. Literatura», *Diario de Barcelona*, 261, págs. 3600-3601.
- ANÓNIMO (21/09/1846): «Parte económica. Avisos», *Diario de Barcelona*, 264, págs. 4049-4050.
- ANÓNIMO (27/09/1846): «Suplemento oficial de la Gaceta», *El Espectador (edición de Madrid)*, 38, suplemento, pág. 1.
- ANÓNIMO (18/10/1851): «Gacetilla. Filología», *El Sol*, 709, pág. 2.
- ANÓNIMO (24/07/1852): «Instrucción primaria. Resultado de los exámenes generales ordinarios de los aspirantes al magisterio de instruccion primaria de niños y niñas, celebrados ante la Excma. Comision del Distrito universitario de Barcelona en el mes de julio de 1852», *Diario de Barcelona*, 206, págs. 4364-4365.
- ANÓNIMO (01/08/1852): «Dudas», *Revista de Instrucción Primaria*, 15, pág. 358.
- ANÓNIMO (15/08/1852): «Dudas», *Revista de Instrucción Primaria*, 16, pág. 392.
- ANÓNIMO (22/09/1853): «Sección de anuncios», *Diario de Barcelona*, 265, págs. 6732-6735.
- ANÓNIMO (05/02/1858): «Anuncios oficiales», *Diario de Barcelona*, 36, págs. 1087-1091.
- ANÓNIMO (02/09/1857): «Parte econòmica», *Diario de Barcelona*, 244, pág. 2775.
- ANÓNIMO (23/09/1859): «Correspondencias particulares del Diario de Barcelona», *Diario de Barcelona*, 266, págs. 9693-9696.
- ANÓNIMO (18/03/1861): «Barcelona», *Diario de Barcelona*, 77, pág. 2534-2536.
- ANÓNIMO (26/01/1862): «Noticias», *El Ausonense*, 79, págs. 2-3.
- ANÓNIMO (14/03/1864): «Anuncio», *La Corona*, 132, pág. 3.
- ANÓNIMO (06/08/1864): «Consultas y comunicados», *El Monitor de Primera Enseñanza*, 32, pág. 254.
- ANÓNIMO (10/03/1866): «Sección bibliográfica: Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña, por Don Odon Fonoll», *El Monitor de Primera Enseñanza*, 10, págs. 76-77.
- ANÓNIMO (08/08/1868): «Sección de noticias», *El Imparcial: Diario liberal de la mañana*, 43, pág. 2.
- ANÓNIMO (09/01/1869): «Sección bibliográfica: Nuevo Catón por Don Mariano Brosa», *El Monitor de Primera Enseñanza*, 2, pág. 16.
- ANÓNIMO (14/04/1870): «El Auxiliar del Maestro Catalan por Don Salvador Genís», *El Clamor del Magisterio*, 14, págs. 107-108.
- ANÓNIMO (14/04/1870): «Seccion bibliográfica: El Auxiliar del Maestro Catalan por D. Salvador Genís», *El Monitor de Primera Enseñanza*, 15, pág. 117.
- ANÓNIMO (02/07/1870): «Seccion bibliográfica. Método práctico racional para que los niños que frecuentan las escuelas de Cataluña, puedan aprender sin grande esfuerzo el idioma castellano», *El Monitor de Primera Enseñanza*, 26, págs. 207-208.
- ANÓNIMO (11/04/1872): «Interesante», *El Clamor del Magisterio*, 15, pág. 117.
- ANÓNIMO (20/04/1872): «Seccion bibliográfica. Guia del instructor catalan, ó método teórico-práctico de gramática castellana, para uso de las Escuelas de Cataluña; por D. Mariano Brosa [...]», *El Monitor de Primera Enseñanza*, 16, págs. 123-124.
- ANÓNIMO (16/05/1872): «Guía del instructor catalan», *El Clamor del Magisterio*, 20, págs. 135-137.
- ANÓNIMO (30/06/1872): «Colocacion», *El Magisterio Español*, 256, pág. 2.
- ANÓNIMO (03/08/1872): «Seccion bibliográfica. El Auxiliar del Maestro catalan en la enseñanza de la lengua castellana. Por D. Salvador Genís», *El Monitor de Primera Enseñanza*, 31, págs. 243-244.



- ANÓNIMO (08/08/1872): «Bibliografía. El Auxiliar del Maestro catalan en la enseñanza de la lengua castellana», *El Clamor del Magisterio*, 32, págs. 250-251.
- ANÓNIMO (25/11/1872): «Gacetilla», *La Crónica de Cataluña*, 545 (edición de la tarde), pág. 3.
- ANÓNIMO (01/08/1873): «Noticias», *El Magisterio Conquense*, 29, pág. 428.
- ANÓNIMO (20/07/1874): «Novas», *La Renaxensa*, 20, pág. 252.
- ANÓNIMO (23/07/1874): «Bibliografía. El Auxiliar del Maestro catalan en la enseñanza de la lengua castellana, por D. Salvador Genís, Maestro superior», *El Clamor del Magisterio*, 30, págs. 236-237.
- ANÓNIMO (14/04/1875): «Cronica religiosa», *La Imprenta*, 80, pág. 1992.
- ANÓNIMO (30/09/1875): «Gacetillas», *La Independencia: diario republicano federal*, 1085, págs. 5906-5908.
- ANÓNIMO (18/09/1876): «Cronica local», *La Imprenta*, 262, pág. 6316.
- ANÓNIMO (06/10/1877): «Cronica local», *La Imprenta*, 279, pág. 7059.
- ANÓNIMO (01/03/1879): «Bibliografía», *La Veu de Montserrat*, 9, pág. 35.
- ANÓNIMO (09/03/1881): «Crónica local», *Diario de Villanueva y Geltrú*, 51, pág. 3.
- ANÓNIMO (31/03/1881): «Revista literaria», *La Renaixensa*, 3, págs. 119-120.
- ANÓNIMO (20/11/1881): «Necrología del Sr. D. Mariano Brosa y Arnó», *La Antigua Unión*, 46, pág. 1.
- ANÓNIMO (27/11/1881): «Necrología del Sr. D. Mariano Brosa y Arnó (Conclusión)», *La Antigua Unión*, 47, pág. 1.
- ANÓNIMO (11/06/1882): «Seccion de anuncios», *La Unión: libertad, progreso, justicia*, 50, pág. 4.
- ANÓNIMO (16/07/1885): «Novas», *L'Arch de Sant Martí*, 66, pág. 463.
- ANÓNIMO (04/03/1886): «Reclams», *L'Arch de Sant Martí*, 130, pág. 206.
- ANÓNIMO (24/12/1886): «Anuncios», *L'Arch de Sant Martí*, 215, pág. 1242.
- ANÓNIMO (20/02/1877): «Nova», *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 4, pág. 1877.
- ANÓNIMO (27/02/1887): «Novas», *L'Arch de Sant Martí*, 232, pág. 204.
- ANÓNIMO (19/10/1887): «Telegramas», *El Orden*, 94, pág. 3.
- ANÓNIMO (08/01/1888): «Novas», *L'Arch de Sant Martí*, 318, pág. 22.
- ANÓNIMO (29/04/1888): «Novas», *L'Arch de Sant Martí*, 334, pág. 407.
- ANÓNIMO (09/09/1888): «Novas», *Lo Catalanista*, 55, pág. 15.
- ANÓNIMO (20/09/1888): «Instrucción Pública. Las conferencias pedagógicas de Gerona», *La Provincia*, 283, pág. 3.
- ANÓNIMO (23/12/1888): «Obras de D. Bartumeu Sala», *L'Arch de Sant Martí*, 368, pág. 936.
- ANÓNIMO (24/02/1889): «Novas», *L'Arch de Sant Martí*, 377, pág. 1043.
- ANÓNIMO (31/03/1889): «Crónica general», *La Il·lustració Catalana*, 209, pág. 82.
- ANÓNIMO (31/07/1889): «Llibres rebuts», *La Il·lustració Catalana*, 217, pág. 223.
- ANÓNIMO (13/10/1889): «Novas», *L'Arch de Sant Martí*, 410, págs. 1438-1440.
- ANÓNIMO (29/11/1889): «Protesta que los Sacerdotes de cuatro arciprestazgos del Obispado de Urgel han enviado al "Siglo Futuro"», *Diario de Cataluña*, 454, pág. 1.
- ANÓNIMO (28/02/1890): «Llibres catalans ó d'interés pera Catalunya, publicats durant l'any passat y dels que per algún concepte no s'ha donat compte en l'Avens», *L'Avens*, 2, págs. 52-53.
- ANÓNIMO (15/03/1891): «Dietari del Principat», *La Veu de Catalunya*, 10, pág. 118.
- ANÓNIMO (25/09/1896): «Llibres», *La Esquella de la Torratxa*, 924, págs. 615-616.
- ANÓNIMO (07/12/1897): «"El Instructor Catalán"», *El Clamor del Magisterio*, 49, pág. 420.
- ANÓNIMO (31/03/1900): «Noticias del Ministerio de Fomento», *El Magisterio Español*, 2359, pág. 1026.
- ANÓNIMO (15/11/1903): «Secció d'anuncis», *La Veu de la Segarra*, 20, pág. 8.
- ANÓNIMO (18/02/1906): «Anuncios», *Emporium*, 14, pág. 178.
- ANÓNIMO (05/03/1906): «Sumario del día», *Gaceta de Madrid*, tomo L, 64, págs. 883-894.
- ANÓNIMO (22/06/1916): «Noticias generales», *El Norte*, 1973, pág. 1.
- ANÓNIMO (30/10/1921): «Cròniques del municipi», *Baix Empordà*, 626, pág. 2.
- ANÓNIMO (02/07/1922): «Cròniques del municipi», *Baix Empordà*, 661, pág. 2.
- ARTIZÀ LAPEDRA, Gregorio (19/05/1886): «La lengua catalana», *El Clamor del Magisterio*, núm. 12, págs. 89-90.
- ARTIZÀ LAPEDRA, Gregorio (18/08/1896): «La lengua catalana en las escuelas», *El Clamor del Magisterio*, 33, págs. 265-266.
- ARTIZÀ LAPEDRA, Gregorio (17/05/1919): «En Salvador Genís i Bech», *La Veu de l'Empordà*, 762, pág. 2.
- ARTIZÀ LAPEDRA, Gregorio (21/04/1921): «Memorias de un veterano profesional», *El Magisterio Gerundense*, 261, págs. 4-5.
- BORDAS I MUNT, Luis (16/04/1852): «Barcelona», *Diario de Barcelona*, 107, págs. 2216-2218.

- BORI I FONTESTÀ, Antoni (03/08/1887): «El lenguaje en la enseñanza», *El Clamor del Magisterio*, 31, págs. 224-245.
- CASANOVAS Y FERRÁN, Joaquín (10/06/1883): «Remitido», *La Publicidad*, 1894, pág. 3.
- CASANOVAS Y FERRÁN, Joaquín (19/09/1884): «Al señor Don Salvador Genís (Secretario del Ayuntamiento de Calella)», *La Publicidad*, 2391, pág. 3.
- CASANOVAS Y FERRÁN, Joaquín (18/11/1884): «Contestación al señor Don Salvador Genís (Secretario del Ayuntamiento de Calella)», *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 45, págs. 3-7.
- CASANOVAS Y FERRÁN, Joaquín (25/11/ 1884): «Contestación al señor Don Salvador Genís (Secretario del Ayuntamiento de Calella) (II)», *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 46, págs. 3-6.
- CASANOVAS Y FERRÁN, Joaquín (02/12/1884): «Contestación al señor Don Salvador Genís (Secretario del Ayuntamiento de Calella) (III)», *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 47, págs. 4-9.
- CASANOVAS Y FERRÁN, Joaquín (31/12/1884): «Réplica al señor Don Salvador Genís (Secretario del Ayuntamiento de Calella)», *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 51, págs. 3-6.
- CASANOVAS Y FERRÁN, Joaquín (07/01/1885): «Juicio crítico de la obra El Auxiliar del Maestro de Escuela Catalán», *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 52, págs. 5-8.
- CASANOVAS Y FERRÁN, Joaquín (14/01/1885): «Juicio crítico de la obra del Sr. D. Salvador Genís, Secretario del Ayuntamiento de Calella. El Auxiliar del Maestro de Escuela Catalán», *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 2, págs. 7-8.
- COMISIÓN AUXILIAR DEL PARTIDO DE VICH PARA LA EXPOSICION UNIVERSAL DE PARIS DE 1867 (08/04/1866): «Parte oficial. Comisión auxiliar del partido de Vich para la Exposicion Universal de Paris de 1867», *Eco de la Montaña*, 317, pág. 2.
- FARNÉS I BADÓ, Sebastià (02/08/1891): «La reivindicació del llenguatge en la ensenyansa primaria», *La Veu de Catalunya*, 30, págs. 351-352.
- FERRER GANDUXER, J. (20/07/1887): «El lenguaje en la Enseñanza. Inconvenientes del uso de un lenguaje extraño en la escuela», *El Clamor del Magisterio*, 29, págs. 227-228.
- FERRER Y CARRIÓ, Ignaci (19/05/1886): «El catalán en las escuelas», *El Clamor del Magisterio*, 20, págs. 159-161.
- FERRER Y CARRIÓ, Ignaci (09/10/1888): «El castellano en las Provincias Vascongadas, en Galicia y en Cataluña», *El Clamor del Magisterio*, 41, págs. 323-324.
- FERRER Y CARRIÓ, Ignaci (12/12/1888): «Distinciones obtenidas por algunos Profesores en la Exposición Universal», *El Clamor del Magisterio*, 51, págs. 409-410).
- FLOS Y CALCAT, Francesc (26/08/1888): «Un pas mes (I)», *Lo Catalanista*, 53, págs. 6-8.
- FLOS Y CALCAT, Francesc (09/09/1888): «Un pas mes (II)», *Lo Catalanista*, 55, págs. 6-9.
- FLOS Y CALCAT, Francesc (16/09/1888): «Un pas mes (III)», *Lo Catalanista*, 56, págs. 7-11.
- FLOS Y CALCAT, Francesc (30/09/1888): «Un pas mes (IV)», *Lo Catalanista*, 58, págs. 9-13.
- FLOS Y CALCAT, Francesc (21/10/1888): «Un pas mes (V)», *Lo Catalanista*, 61, págs. 7-11.
- FLOS Y CALCAT, Francesc (31/03/1889): «¡Benvingut sial!», *L'Arch de Sant Martí*, 382, págs. 1102-1103.
- FOLLET [BUSQUETS I PUNSET, Antoni] (01/02/1932): «Salvador Genís y Bech», *Revista Ilustrada Jorba*, 269, pág. 1-2.
- GALCERÁN, José (01/07/1876): « La enseñanza de la gramática en las escuelas de Cataluña», *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 22, págs. 5-6.
- GENÍS Y BECH, Salvador (23/06/1870): «Remitido», *El Clamor del Magisterio*, 24, pág. 191.
- GENÍS Y BECH, Salvador (15/11/1871): «Más lenguaje y menos gramática», *La Unión del Magisterio*, 79, págs. 549-551.
- GENÍS Y BECH, Salvador (29/05/1883): «La lengua castellana en Cataluña», *La Publicidad*, 1882, pág. 2.
- GENÍS Y BECH, Salvador (18/07/1884): «La lengua castellana en Cataluña. Al Sr. D. Joaquín Casanovas y Ferrán (I)», *La Publicidad*, 2298, pág. 2.
- GENÍS Y BECH, Salvador (26/07/1884): «La lengua castellana en Cataluña. Al Sr. D. Joaquín Casanovas y Ferrán. II.», *La Publicidad*, 2306, pág. 3.
- GENÍS Y BECH, Salvador (30/09/1884): «Correspondencia», *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 40, págs. 3-6.
- GENÍS Y BECH, Salvador (7/10/1884): «La lengua castellana en Cataluña. Al Sr. D. Joaquín Casanovas y Ferrán (II)», *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 39, págs. 3-5.
- GENÍS Y BECH, Salvador (14/10/1884): «La lengua castellana en Cataluña. Al Sr. D. Joaquín Casanovas y Ferrán (III)» *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 40, págs. 3-7.

- GENÍS Y BECH, Salvador (22/10/1884): «La lengua castellana en Cataluña. Al Sr. D. Joaquín Casanovas y Ferrán (IV)», *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 41, págs. 3-7.
- GENÍS Y BECH, Salvador (28/10/1884): «La lengua castellana en Cataluña. Al Sr. D. Joaquín Casanovas y Ferrán (V)», *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 42, págs. 3-8.
- GENÍS Y BECH, Salvador (9/12/1884): «La lengua castellana en Cataluña. Al Sr. D. Joaquín Casanovas y Ferrán», *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 48, págs. 3-7.
- GENÍS Y BECH, Salvador (16/12/1884): «La lengua castellana en Cataluña. Al Sr. D. Joaquín Casanovas y Ferrán (Conclusión.)», *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 49, págs. 3-8.
- GENÍS Y BECH, Salvador (21/01/1885): «Remitido», *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 3, págs. 13-14.
- GENÍS Y BECH, Salvador (02/01/1903): «Llengua y ensenyansa», *La Veu de Catalunya*, 1418, pág. 2.
- GENÍS Y BECH, Salvador (18/01/1903): «Llengua y ensenyansa (II)», *La Veu de Catalunya*, 1434, págs. 1-2.
- GENÍS Y BECH, Salvador (26/01/1903): «Llengua y ensenyansa (III)», *La Veu de Catalunya*, 1442, pág. 2.
- GENÍS Y BECH, Salvador (07/02/1903): «Llengua y ensenyansa» (V), *La Veu de Catalunya*, 1454, pág. 1.
- GENÍS Y BECH, Salvador (11/02/1903): «Llengua y ensenyansa» (VI), *La Veu de Catalunya*, 1458, pág. 1.
- GENÍS Y BECH, Salvador (07/03/1903): «Llengua y ensenyansa» (VII), *La Veu de Catalunya*, 1482, pág. 4.
- GENÍS Y BECH, Salvador (02/04/1903): «Llengua y ensenyansa» (VIII), *La Veu de Catalunya*, 1508, pág. 2.
- GENÍS Y BECH, Salvador (25/01/1917): «La llengua docent a les escoles de Catalunya (I)», *El Avisador del Magisterio*, 924, págs. 25-26.
- GENÍS Y BECH, Salvador (01/03/1917): «La llengua docent a les escoles de Catalunya (II)», *El Avisador del Magisterio*, 929, págs. 66-68.
- GENÍS Y BECH, Salvador (22/03/1917): «La llengua docent a les escoles de Catalunya (III)», *El Avisador del Magisterio*, 932, págs. 89-90.
- GENÍS Y BECH, Salvador (05/08/1917): «La llengua docent a les escoles de Catalunya (IV)», *El Avisador del Magisterio*, 947, págs. 177-178.
- GENÍS Y BECH, Salvador (24/03/1918): «Mitg segle de premsa catalana», *La Costa de Llevant*, 10, págs. 1-3.
- GENÍS Y BECH, Salvador (06/11/1918): «El plet lingüístic a les nostres escoles (II)», *El Magisterio Gerundense*, 505, págs. 8-11.
- GENÍS Y BECH, Salvador (27/11/1918): «El plet lingüístic a les nostres escoles (III)», *El Magisterio Gerundense*, 508, págs. 5-8.
- GENÍS Y HORTA, Emili (1919): «Salvador Genís: dades biogràfiques», *Butlletí de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*, 4, págs. 89-93.
- GENÍS Y HORTA, Emili (24/09/1919): «Qüestió vella», *El Magisterio Gerundense*, 547, págs. 4-5.
- GIRÓ, José, Baudilio PUJOL y Luis PUIG Y SEVALL (23/5/1872): «Remitido. Sr. Director de El Clamor del Magisterio», *El Clamor del Magisterio*, 21, pág. 163.
- GRATACÓS, Ramón (04/04/1893): «Bibliografía. Dos libros», *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 14, págs. 13-16.
- GRAU, Victor M.<sup>a</sup> de y Francisco de Asís VALLS Y RONQUILLO (04/02/1869): «Sección oficial: Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción. Programa de premios que ofrece esta Sociedad para ser adjudicados, en sesión pública, en el presente año de 1869», *El Clamor del Magisterio*, 5, págs. 37-38.
- GUERRA Y GIFRE, Liberato (07/08/1861): «Remitido», *El Monitor de Primera Enseñanza*, 29, págs. 230-231.
- JOU Y OLIÓ, Llorenç (01/04/1918): «Bibliografía: Per molts anys!..., per Salvador Genís. –Preu de l'exemplar, 0'75 ptes.», *Butlletí de l'Associació Protectora de l'Ensenyança catalana*, 4, págs. 73-74.
- JOU Y OLIÓ, Llorenç (27/04/1919): «Patriarca del bilingüisme escolar», *La Costa de Llevant*, 14, pág. 4.
- L. C. (27/12/1873): «Sección bibliográfica: Clave gramatical», *El Monitor de Primera Enseñanza*, 52, pág. 409.
- MASIFERN I MARCÓ, Ramón (27/04/1919): «En Salvador Genís y Bech», *La Costa de Llevant*, 14, pág. 4-5.
- MESSEGUER Y GONELL, Manuel (28/08/1863): «Remitido», *El Monitor de Primera Enseñanza*, 32, págs. 253-255.
- MIMÓ Y RAVENTÓS, Pablo, Pedro RIBERA Y GAYA y Telesforo IZAL Y DEU (16/04/1864): «¿De que medios podrá valerse el maestro de una escuela elemental en Cataluña para que sus discípulos, al salir de la misma, hayan aprendido lo mejor posible la lengua castellana», *El Monitor de Primera Enseñanza*, 16, págs. 121-126.
- MIRÓ MANENT, Ignacio Ramón (06/10/1862): «La enseñanza de la lengua castellana en Cataluña», *El Monitor de Primera Enseñanza*, 28, págs. 220-222.
- M. P. (19/08/1884): «Sección bibliográfica», *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 34, págs. 13-14.

- NADAL Y MALLOL, Hipòlit (1933): «El senyor Feliu», *Ressorgiment*, 205, pág. 3309.
- PASCUAL Y BELTRÁN, Ventura (1922): «El valenciano en las escuelas», *Las Provincias*, 16432, pág. 3.
- PIMENTEL Y DONAIRE (25/09/1888): «La enseñanza de la lengua española ante el regionalismo», 39, págs. 307-309.
- PUIG, Pedro (21/02/1881): «La gramática en las escuelas de Cataluña, Valencia, Baleares, Galicia y Vizcaya», *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 8, págs. 57-58.
- RASET, Miguel (24/08/1912): «De re pedagógica», *El Norte*, 813, págs. 1-2.
- RIBERA Y GAYA, Pedro (21/07/1863): «Remitidos», *El Monitor de Primera Enseñanza*, 27, págs. 214-216.
- RIBERA Y GAYA, Pedro (23/06/1866): «Remitido», *El Monitor de Primera Enseñanza*, 25, págs. 194-195.
- RIUS I BORRELL, Agustí (16/11/1902): «La llengua als estudis de Catalunya (I)», *La Veu de Catalunya*, 1380, pág. 3.
- RIUS I BORRELL, Agustí (28/11/1902): «La llengua als estudis de Catalunya (II)», *La Veu de Catalunya*, 1392, pág. 3.
- RIUS I BORRELL, Agustí (05/12/1902): «La llengua als estudis de Catalunya (III)», *La Veu de Catalunya*, 1399, págs. 1-2.
- RIUS I BORRELL, Agustí (14/12/1902): «La llengua als estudis de Catalunya (IV)», *La Veu de Catalunya*, 1409, pág. 2.
- ROMANÍ I PUIGDENGOLAS, Francesc (1886): «Consideraciones sobre el uso de la lengua castellana en Cataluña», *La España Regional*, 1, págs. 113-120.
- ROVIRALTA, José (09/12/1896): «Conveniencia de introducir en las escuelas elementales el estudio comparado entre la lengua castellana y la catalana», *El Clamor del Magisterio*, 49, págs. 393-395.
- SOLER Y ROCA, J. (12/01/1880): «La gramática y el idioma castellano en Cataluña», *El Clamor del Magisterio*, 3, págs. 17-18.
- SOLER Y ROCA, J. (30/01/1880): «La gramática y el idioma castellano en Cataluña (Conclusion)», *El Clamor del Magisterio*, 5, págs. 53-54.
- TAULER Y PRUNEDA, Martí (07/01/1917): «Nova edició d'un llibre acreditat», *La Costa de Llevant*, 1, pág. 3.
- TORELLÓ Y BORRÀS, Ramón (27/07/1867): «Enseñanza del idioma patrio», *El Monitor de Primera Enseñanza*, 30, págs. 235-236.

## REFERENCIAS SECUNDARIAS

- ABAD NEBOT, Francisco (1985): «El lenguaje del siglo XIX. Problemas que plantea su estudio», en *Serta gratulatoria in honorem Juan Régulo*, San Cristóbal de La Laguna: Universidad de La Laguna, vol. I, págs. 27-41.
- ADELL CUEVA, Marc Antoni (2013): «La “Gramàtica” de Salvador Puig (1770), llibre de text del Col·legi Episcopal de Barcelona», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 22, págs. 11-31
- ADELL CUEVA, Marc Antoni y Violant ESTREDER I ORTÍ (2007): «El bisbe Climent i el compromís per la nostra llengua», *Llengua Nacional*, 60, págs. 34-36.
- AGUSTÍ I FARRENY, Alfred (2002): «El català a les Normals. Algunes notes per a una historia de la llengua catalana als centres de formació de mestres», en *Estudis de llengua i literatura catalanes/XLV. Miscel·lània Joan Veny 1*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, págs. 357-379.
- ALCALÁ IBÁÑEZ, M.<sup>a</sup> Lourdes y José Luis CASTÁN ESTEBAN (2020): *Los orígenes de la escuela rural en Teruel. La creación de un sistema escolar en el siglo XIX*, Sevilla: Caligrama.
- ALÍA MIRANDA, Francisco (2008): *Técnicas de investigación para historiadores. Las fuentes de la historia*, Madrid: Síntesis.
- ALOMAR CANYELLES, Antoni Ignasi (2000): *La llengua catalana a les Balears en el segle XIX*, Palma: Edicions Documenta Balear.
- ALOMAR CANYELLES, Antoni Ignasi (2017): «La imposició lingüística a l'ensenyament mitjançant la delació de companys», *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 27, págs. 255-268.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel (1983): «Los prólogos del diccionario académico: nomenclatura específica y microestructura», *Revista de Filología Española*, 63, págs. 205-222.

- ALVAR EZQUERRA, Manuel (1985): «El Diccionario de la Academia a través de sus prólogos: los planteamientos y el vocabulario general», en *Philologica hispaniensi in honorem Manuel Alvar. Lingüística*, Madrid: Gredos, vol. II, págs. 33-44.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel (1993): «El Diccionario de la Academia en sus prólogos», en *Lexicografía descriptiva*, Barcelona: Bibliograf, págs. 215-239.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel (2013a): *Las nomenclaturas del español. Siglos XV-XIX*, Madrid: Liceus.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel (2013b): «Antecedentes y primeros pasos de la Biblioteca Virtual de la Filología Española», en Patrizia Spinato y Jaime José Martínez (eds.), *Cuando quiero ballar las voces, encuentro con los afectos. Sutti di Iberistica offerti a Giuseppe Bellini*, Roma: CNR Edizioni, págs. 49-60.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel (2016): «Estado actual de los repertorios léxicos en la Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE) [2014]», en M.<sup>a</sup> Victoria Domínguez *et al.* (eds.), *Words across History: Advances in Historical Lexicography and Lexicology*, Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, págs. 17-29.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel (2017): «La Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE). De su nacimiento a su consolidación. Situación del contenido lexicográfico en junio de 2016», en Ignacio Sariego, Juan Gutiérrez (eds.) y Cecilio Garriga (coord.), *El diccionario en la encrucijada. De la sintaxis y la cultura al desafío digital*, Santander: Escuela Universitaria de Turismo Altamira, págs. 447-460.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel (2019): «La Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE): de su nacimiento a su consolidación. Situación en octubre de 2015», en Luis Luque y Rocío Luque (eds.), *Léxico español actual VI*, Venecia: Libreria Editrice Cafoscarina, págs. 33-61.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel (2023): «Bordás, Luis (1798-1875)», en Manuel Alvar Ezquerra (2023), *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua*, en línea. Disponible en <https://bvfe.es/es/autor/9374-bordas-luis.html> [Fecha de consulta 13/10/2022].
- ÁLVAREZ DE MIRANDA, Pedro (1992): *Palabras e ideas. El léxico de la ilustración temprana en España (1680-1760)*, Madrid: Real Academia Española.
- ÁLVAREZ DE MIRANDA, Pedro (2002): «¿Quién publicó la Gramática castellana de Nebrija a mediados del XVIII?», *Bulletin Hispanique*, 140, núm. 1, págs. 41-69.
- ÁLVAREZ DE MORALES, Antonio (1975): «Los precedentes de la Ley Moyano», *Revista de Educación*, 240, págs. 5-13.
- ÁLVAREZ JUNCO, José (2001): *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Madrid: Taurus.
- ÁLVAREZ JUNCO, José (2016): *Dioses inútiles. Naciones y nacionalismos*, Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- ÁLVAREZ JURADO, Manuela (2016): «La lexicografía en el siglo XVIII: estudio del paratexto en diccionarios monolingües franceses sobre agronomía», *Anales de Filología Francesa*, 24, págs. 147-162.
- ÁLVAREZ JURADO, Manuela (2020): «La traducción de obras pedagógicas en el siglo XIX. Laureano Figuerola, «traductor» de *Le visiteur des écoles* (1830) de Jacques Matter», en Julia Pinilla y Brigitte Lépinette (eds.), *Reconstruyendo el pasado de la traducción IV. Traducción, enseñanza, terminología*, Granada: Comares, págs. 171-181.
- ALMEIDA CABREJAS, Belén (2017): «Más hambre que un maestro de escuela», *Texto R*, en línea. Disponible en <https://textorblog.wordpress.com/2017/10/27/mas-hambre-que-un-maestro-de-escuela/> [Fecha de consulta 27/12/2021].
- AMELANG, James S. (1986): *La formación de una clase dirigente. Barcelona 1490-1714*, Barcelona: Ariel.
- ANGUERA NOLLA, Pere (1997): *El català al segle XIX. De llengua del poble a llengua nacional*, Barcelona: Empúries.
- ANGUERA NOLLA, Pere (2002): «Els usos del català a Catalunya al segle XIX», en Miquel Nicolás (ed.), *Bernat Baldoví i el seu temps*, València: Universitat de València.
- ANGUERA NOLLA, Pere (2003): «Lenguas y culturas en Cataluña», en Jesús Antonio Martínez (ed.), *Orígenes culturales de la sociedad liberal. España siglo XIX*, Madrid: Editorial Biblioteca Nueva-Editorial Complutense, págs. 237-272.
- ARCE MENÉNDEZ, Ángeles (1988): «Principales gramáticas y diccionarios bilingües en la España del XIX», en Vicente González (coord.), *El siglo XIX italiano. Actas del III Congreso Nacional de Italianistas*, Salamanca: Universidad de Salamanca, págs. 7-15.
- ARDERIU, Carles (1988): «Andreuencs: Marià Brossa, home polifacètic», *Mirador de Sant Andreu*, 4, pág. 9.
- ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, Julio (1995): *La investigación histórica. Teoría y método*, Barcelona: Crítica.

- ARRANZ HERRERO, Romà (2008): «De la manufactura gràfica a la indústria: la impremta de Lluís Tasso», en Pilar Vélez (ed.), *L'exaltació del llibre al Vuitcents. Art, indústria i consum a Barcelona*, Barcelona: Biblioteca de Catalunya-Arxiu Històric de la Ciutat de Barcelona, págs. 15-32.
- ARXIU DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA (en línea): *UBDOC*. Disponible en <https://www.ub.edu/ubdoc/> [Fecha de consulta 07/01/2023].
- ARXIU MUNICIPAL DE GIRONA (en línea): *Prensa digitalitzada*. Disponible en <https://www.girona.cat/sgdap/cat/premsa.php> [Fecha de consulta 07/01/2023].
- ARXIU MUNICIPAL DE LLEIDA (en línea): *Hemeroteca municipal*. Disponible en <https://arxiudigital.paeria.cat/pubs.vm?view=hemeroteca&lang=ca> [Fecha de consulta 07/01/2023].
- ARXIU MUNICIPAL DE TARRAGONA (en línea): *Prensa digitalitzada*. Disponible en <https://www.tarragona.cat/patrimoni/arxiu-municipal/fons/hemeroteca-1/premsa-digitalitzada-1> [Fecha de consulta 07/01/2023].
- AUROUX, Sylvain (2007): «Les avancées de notre discipline», en Eduardo Guimaraes y Diana Luz Pessoa (eds.), *History of Linguistics 2002. Selected papers from the ninth International Conference on the History of the Language Sciences*, Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins, págs. 223- 234.
- ÁVILA FERNÁNDEZ, Alejandro (1987-1988): «La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares de la legislación española durante el siglo XIX (hasta finales del Sexenio Absolutista, 1820)», *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 4-5, págs. 173-186.
- ÁVILA FERNÁNDEZ, Alejandro (1989-1990): «La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares de la legislación española durante el siglo XIX (Desde el Reglamento general de Instrucción Pública de 1821 a la Ley de Instrucción Primaria de 1868)», *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 6-7, págs. 215-230.
- AYALA CASTRO, Marta (1992a): «El concepto de nomenclatura», en *Euralex'90 proceedings. Actas del IV Congreso Internacional*, Barcelona: Biblograf, págs. 437-444.
- AYALA CASTRO, Marta (1992b): «Nomenclature de l'espagnol (1526-1800): considérations générales sur la nature et la fonction des nomenclatures», *Cahiers de Lexicologie*, 61, núm. 2, págs. 127-160.
- AZCÁRATE RISTORI, Isabel (1964): «La enseñanza primaria en Barcelona desde 1600 a 1772», *Cuadernos de Arqueología e Historia de la Ciudad*, 5, págs. 131-171.
- BADANELLI RUBIO, Ana M.<sup>a</sup> y Kira MAHAMUD ANGULO (2007): «Posibilidades y limitaciones del cuaderno escolar como material curricular. Un estudio de caso», *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 6, págs. 1-15.
- BADIA I MARGARIT, Antoni (1952): «Los demostrativos y los verbos de movimiento», en *Estudios dedicados a Menéndez Pidal*, Madrid: CSIC, vol. III, págs. 3-31.
- BADIA I MARGARIT, Antoni M.<sup>a</sup> (1979): «Notes sobre el castellà parlat per catalans», en *Llengua i cultura als Països Catalans*, Barcelona: Edicions 62, págs. 145-153.
- BADIA I MARGARIT, Antoni M.<sup>a</sup> (1981): «Particularidades del uso del castellano en las tierras de lengua catalana», en Ricardo Velilla (ed.), *Actas del I Simposio para profesores de lengua y literatura españolas*, Madrid: Castalia, págs. 11-31.
- BAHAMONDE MAGRO, Ángel y Jesús A. MARTÍNEZ MARTÍN (1998): *Historia de España. Siglo XIX*, Madrid: Cátedra.
- BALCELLS I GONZÀLEZ, Albert (1992): *Història del nacionalisme català. Dels orígens al nostre temps*, Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar (1989): «La educación de la mujer española en el siglo XIX», *Historia de la Educación*, 8, págs. 245-260.
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2007): «La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas», *Historia de la Educación*, 26, págs. 143-168.
- BARBASTRO GIL, Luis (1993): *Los afrancesados. Primera emigración política del siglo XIX español (1813-1820)*, Madrid: CSIC.
- BARBERO BERNAL, Juan Carlos (2014): «La hiperestructura de las principales gramáticas de italiano para hispanohablantes del siglo XIX», en Clara Grande et al. (coords.), *Con una letra joven. Avances en el estudio de la historiografía e historia de la lengua española*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, págs. 27-36.
- BARBERO BERNAL, Juan Carlos (2015): *Catálogo y estudio de las gramáticas de italiano para hispanohablantes. Siglos XVIII y XIX*, tesis doctoral, Universidad de Bolonia.



- BARCA SALOM, Francesc Xavier (2007): «Sobre la utilitat de les matemàtiques», en Pere Grapí y M.<sup>a</sup> Rosa Massa (coords.), *Actes de la II Jornada sobre història de la ciència i l'ensenyament Antoni Quintana Marí*, Barcelona: Societat Catalana d'Història de la Ciència i de la Tècnica, págs. 15-28.
- BARREDA I EDO, Pere Enric (1989): «La castellanització burocràtica a Benassal», en Antoni Ferrando (ed.), *Segon Congrés Internacional de la Llengua Catalana. Història de la llengua*, Barcelona: Publicacions de l'Abadía de Montserrat, vol. VIII, págs. 247-257.
- BARRULL PELEGRÍ, Jaume, Joan Josep BUSQUETA I RIU y Joan PRAT COROMINAS (2009): *La Universitat de Lleida. Història i present*, Lleida: Universitat de Lleida.
- BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, Bernabé (1997): «El catecismo como género didáctico. Usos religiosos y laicos del modelo catequético», en Agustín Escolano (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, págs. 399-424.
- BATALLER CATALÀ, Alexandre (2019): «Gramatització del catalán en el País Valencià. Carles Salvador y la producció de una gramàtica escolar valenciana», *Revista Argentina de Historiografia Lingüística*, 9, núm. 1, págs. 1-27.
- BATLLORI I MUNNÉ, Miquel (1966): *La cultura hispano-italiana de los jesuitas expulsos. Españoles-hispanoamericanos, filipinos (1767-1814)*, Madrid: Gredos.
- BELLÉS BOETA, Eloi (2022): *Ideologies lingüístiques en gramàtiques i diccionaris catalans del segle XIX*, tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- BENSO CALVO, Carmen (1997): «El libro en los inicios del sistema escolar contemporáneo», *Sarmiento: Anuario Gallego de Historia da Educación*, 1, págs. 77-109.
- BERNAT I BALTRONS, Francesc (2014): «Una gramàtica escolar catalana inèdita del s. XIX: els *Elements de gramàtica lexicològica* de Salvador Vilanova i Pujals», en Àlex Martín *et al.* (eds.), *Actes del Setzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*, Barcelona: Associació Internacional de Llengua i Literatura Catalanes-Universidad de Salamanca-Publicacions de l'Abadía de Montserrat, vol. I, págs. 85-96.
- BERNAT I BALTRONS, Francesc (2018): «Com i quan vam deixar de ser monolingües els catalanoparlants?», en Albert Bastardas, Emili Boix y Rosa M.<sup>a</sup> Torrens (coords.), *El català, llengua mitjana d'Europa. Multilingüisme, globalització i sostenibilitat lingüística*, Barcelona: Octaedro, págs. 81-90.
- BIBLIOTECA DE CATALUNYA (en línia): *Arxiu de Revistes Catalanes Antiques*. Disponible en [https://arca.bnc.cat/arcabib\\_pro/ca/inicio/inicio.do](https://arca.bnc.cat/arcabib_pro/ca/inicio/inicio.do) [Fecha de consulta 07/01/2023].
- BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA (en línia): *Hemeroteca Digital*. Disponible en <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/advanced> [Fecha de consulta 07/01/2023].
- BICRES IV = ESPARZA TORRES, Miguel y Hans Josef NIDEREHE (2012): *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES IV). Desde el año 1801 hasta el año 1860*, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- BICRES V = ESPARZA TORRES, Miguel Ángel y Hans Josef NIDEREHE (2015): *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español. Desde el año 1861 hasta el año 1899*, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- BLANCO IZQUIERDO, M.<sup>a</sup> Ángeles y Gloria CLAVERÍA NADAL (eds.) (2021): *El diccionario académico en la segunda mitad del siglo XIX. Evolución y revolución. DRAE 1869, 1884 y 1899*, Berlín: Peter Lang.
- BLAS ARROYO, José Luis (2004): «El español actual en las comunidades del ámbito lingüístico catalán», en Rafael Cano (coord.), *Historia de la lengua española*, Barcelona: Ariel, págs. 1065-1086.
- BLECUA PERDICES, José Manuel (2008): «Juan de Valdés y la enseñanza del español», en Sara Saz (ed.), *Actas del XLII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, Madrid: Asociación Europea de Profesores de Español, págs. XXV-XXXIV.
- BLECUA PERDICES, José Manuel, Gloria CLAVERÍA NADAL y Dolors POCH OLIVÉ (2017): «Nebrija frente a Valdés y el nacimiento de la enseñanza del español», en Ángel Gallego *et al.* (eds.), *Relaciones sintácticas. Homenaje a Josep M. Brucart y M. Lluïsa Hernanz*, Bellaterra: Departamento de Filología Española, págs. 95-108. Disponible en [https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2017/185186/Relaciones\\_sintacticas.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2017/185186/Relaciones_sintacticas.pdf) [Fecha de consulta 19/12/2019].
- BOCHMANN, Klaus (1993): *Regional- und Nationalitätensprachen in Frankreich, Italien und Spanien*, Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- BOLÍVAR BOTIA, Antonio (2005): «Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros», *Conciencia Social*, 9, págs. 59-69.

- BORT CASTELLÓ, Jordi (2006): «L'aportació dels gironins al I Congrés Internacional de la Llengua Catalana», *Revista de Girona*, 238, págs. 30-33.
- BOTREL, Jean-François (1988): *La diffusion du livre en Espagne (1868-1914)*, Madrid: Casa de Velázquez.
- BOTREL, Jean-François (1993): *Libros, prensa y lectura en la España del siglo XIX*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide.
- BREKLE, Herbert Ernst (1986): «What is History of Linguistics and to what end is it produced? A didactic approach», en Theodora Bynon y Frank Robert Palmer (eds.), *Studies in the history of western linguistics. In honour of R. H. Robins*, Cambridge: Cambridge University Press, págs. 1-10.
- BREVA CLARAMONTE, Manuel (2007): «El valor de las fuentes marginales en la metodología gramaticográfica», en Josefa Dorta *et al.* (eds.), *Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos*, Madrid: Arco-Libros, págs. 501-525.
- BRUGUÉS TARRATS, Guillermo (1996): *Historia de la Casa de la Caridad: Barcelona 1362-1957*, Barcelona: el autor.
- BRUMME, Jenny (1997): *Spanische Sprache im 19. Jahrhundert. Sprachliches Wissen, Norm und Sprachveränderungen*, Münster: Nodus Publikationen.
- BRUMME, Jenny (2004): «Las regulaciones legales de la lengua (del español y las otras lenguas de España y América)», en Rafael Cano (coord.), *Historia de la lengua española*, Madrid: Ariel, págs. 945-972.
- BRUMME, Jenny (2008): «As unidades fraseológicas no castelán de Cataluña. Revisión dunha norma constituínte a partir da perspectiva histórica», *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 10, págs. 35-53.
- BRUMME, Jenny (2010): «El castellano de Cataluña. Revisión de una norma constituyente a partir de la perspectiva histórica», en M. Illescu *et al.* (eds.), *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, Berlín-Nueva York: De Gruyter, vol. III, págs. 519-528.
- BRUMME, Jenny (2020): «Renaixença», en Joan A. Argenter y Jens Lüdtke (eds.), *Manual of Catalan Linguistics*, Berlin-Boston: De Gruyter, págs. 497-515.
- BRUMME, Jenny (en línea): *Diversidad lingüística en la enseñanza del español en Cataluña (s. XIX)*, en línea. Disponible en <https://www.upf.edu/es/web/pedilixix> [Fecha de consulta 05/01/2023].
- BRUMME, Jenny (en prensa): «Ideas lingüísticas y pedagógicas de un maestro guixolense. Los «Apuntes para un plan de enseñanza» de Telesforo Izal (*Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Gerona*, 1876) y sus antecedentes», en Victoriano Gaviño y Miguel Silvestre (coords.), *De eruditos, maestros, polemistas y otras figuras en la prensa del XIX. Estudios sobre la lengua y su enseñanza*, Madrid: Síntesis.
- BRUMME, Jenny y Beatrice SCHMID (2017): «Una lengua, una visión. El pensamiento liberal sobre la educación lingüística en España durante el Trienio Constitucional: el *Nuevo plan de enseñanza mútua* (Barcelona, 1821)», *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 30, págs. 99-115.
- BRUMME, Jenny y Beatrice SCHMID (2018): «Gramáticas castellanas impresas en Cataluña entre 1820 y 1875: una aproximación a través de sus paratextos», *Boletín Hispánico Helvético*, 32, págs. 163-194.
- BRUMME, Jenny y Beatrice SCHMID (2021): «La urbanitat (1868), de Serafi Pitarra i els manuals d'urbanitat en la societat catalana del segle XIX. Sobre la versemblança de l'alternança de llengües», *Els Marges*, 125, págs. 28-47.
- BRUMME, Jenny y Beatrice SCHMID (2022): «¿Qué lengua para la enseñanza de las normas sociopragmáticas? Los manuales de urbanidad y la recuperación del catalán», *Iberoromania*, 95, págs. 76-97.
- BRUMME, Jenny y Natalia TERRÓN VINAGRE (2022a): «Genís, Salvador, 1872, *El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana. Obra de suma utilidad para las escuelas de Cataluña. Parte primera destinada a la enseñanza oral del lenguaje castellano*. Gerona: Imp. de Francisco Dorca, sucesor de Joaquín Grases. 152 pp. + II p.», *Revista de Historia de la Lengua Española*, 17.
- BRUMME, Jenny y Natalia TERRÓN VINAGRE (2022b): «Tratados de catalanismos revisados. Vicente Salvá (*Compendio*, 1838) y Lorenzo de Alemany (*Elementos*, 1842), ¿ semejanza fortuita o reacción deliberada? », *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 16, págs. 113-133.
- BUDÓ BAGUÉS, Joan (30/06/2001): *Monográfico Salvador Genís, L'Esquerda de la Bastida*, 14.
- BURGUENO RIVERO, Jesús (2007): «La cartografía cadastral de la provincia de Lleida (siglos XVIII-XIX)», en *La cartografía cadastral a Espanya (segles XVIII-XIX)*, Barcelona: Generalitat de Catalunya-Institut Cartogràfic de Catalunya, págs. 39-52.
- BUZEK, Ivo y Monika ŠINKOVÁ (coords.) (2015a): *Monográfico Una cercana diacronía opaca: estudios sobre el español del siglo XIX, Études Romanes de Brno*, 36, núm. 1.
- BUZEK, Ivo y Monika ŠINKOVÁ (coords.) (2015b): *Monográfico Una cercana diacronía opaca: estudios sobre el español del siglo XIX, Études Romanes de Brno*, 36, núm. 2.



- BVFE = ALVAR EZQUERRA, Manuel (2023): *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua*, en línea. Disponible en [www.bvfe.es](http://www.bvfe.es) [Fecha de consulta 06/01/2023].
- CAHNER, Max (1980): «Llengua i societat en el cas del segle XV al XVI: contribució a l'estudi de la penetració del castellà als Països Catalans», en Jordi Bruguera y Josep Massot (coords.), *Actes del Cinquè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, págs. 183-256.
- CALA CARVAJAL, Rafael (2002): «Materiales pedagógicos para la enseñanza de la lengua castellana en Cataluña (ss. XVIII-XIX)», en Miguel Ángel Esparza *et al.* (eds.), *Estudios de historiografía lingüística. Actas del III Congreso Internacional de la SEHL*, Hamburg: Helmut Buske, vol. II, págs. 35-44.
- CALAFAT VILA, Rosa M.<sup>a</sup> (1991): «La Reial Cédula de 1768 i la restricció d'àmbits d'ús del català», *Estudis Balearics*, 40, págs. 31-38.
- CALERO HERNÁNDEZ, Estela, Nerea FERNÁNDEZ DE GOBEO DÍAZ DE DURANA y Jaime PEÑA ARCE (2018): «La Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE): la digitalización de obras complutenses», en Adrián Menéndez de la Cuesta (ed.), *Encuentros digitales: escrituras, colecciones, aprendizajes en español*, Madrid: Universidad Complutense-Fundación BBVA, págs. 150-176.
- CALERO VAQUERA, M.<sup>a</sup> Luisa (1986): *Historia de la gramática española (1847-1920)*, Madrid: Gredos.
- CALERO VAQUERA, M.<sup>a</sup> Luisa (1997): «Recursos pedagógicos para la enseñanza del español como L1 en la tradición gramatical», en John P. Gabriele y Andreina Bianchini (coords.), *Perspectivas sobre la cultura hispánica. XV aniversario de una colaboración interuniversitaria*, Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, págs. 57-74.
- CALERO VAQUERA, M.<sup>a</sup> Luisa (2004a): «Métodos de enseñanza gramatical en la tradición: propuesta de una nueva disciplina», en Cristóbal José Corrales *et al.* (eds.), *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL*, Madrid: Arco-Libros, vol. I, págs. 317-326.
- CALERO VAQUERA, M.<sup>a</sup> Luisa (2004b): «Apuntes para una historia del léxico español: el *Vocabulario de Disparates* de Ana Oller (1871)», en M.<sup>a</sup> Luisa Calero y Fernando Rivera (coords.), *Estudios lingüísticos y literarios. In memoriam Eugenio Coseriu (1921-2002)*, Córdoba: Universidad de Córdoba, págs. 51-63.
- CALERO VAQUERA, M.<sup>a</sup> Luisa (2008): «Análisis lógico y análisis gramatical en la tradición española: hacia una (r)evolución de la sintaxis», en Marina Maqueira y M.<sup>a</sup> Dolores Martínez (eds.), *Gramma-Temas 3. España y Portugal en la tradición gramatical*, León: Universidad de León, págs. 11-42.
- CALERO VAQUERA, M.<sup>a</sup> Luisa (2009): «Alemany, Lorenzo de», en Harro Stammerjohann (ed.), *Lexicon Grammaticorum. A bio-bibliographical companion to the History of Linguistics*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, vol. I, págs. 28-29.
- CALERO VAQUERA, M.<sup>a</sup> Luisa (2015-2016): «Inicios y desarrollo de la gramática escolar en la tradición hispánica (siglo XIX)», *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 15-16, págs. 103-119.
- CALERO VAQUERA, M.<sup>a</sup> Luisa y Alfonso ZAMORANO AGUILAR (2010): «El término 'análisis' en las gramáticas de la tradición hispánica. Estudio metalingüístico», en Kirsten Süsselbeck, Katharina Wieland y Vera Eilers (eds.), *La lingüística y el desarrollo del español. Una autorreflexión sobre la historia de nuestra disciplina*, Hamburgo: Buske Verlag, págs. 5-30.
- CALVO FERNÁNDEZ, Vicente y Miguel Ángel ESPARZA TORRES (1993): «Una interpretación de la *Gramática castellana* de Nebrija a la luz de la tradición escolar», *Cuadernos de Filología. Estudios Latinos*, 5, págs. 149-180.
- CAMACHO NIÑO, Jesús (2012): «Evolución del contenido metalexiconográfico en los prólogos al diccionario académico (1726-2001)», en Antoni Nomdedeu *et al.* (coords.), *Avances de lexicografía hispánica*, Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, vol. I, págs. 125-134.
- CAMPS I ARBOIX, Joaquim de (1963): *El Decret de Nova Planta*, Barcelona: Rafael Dalmau.
- CANAL I MORELL, Jordi y Ángel DUARTE MONTSERRAT (2017): «La vida política», en Jordi Canal (dir.), *Historia contemporánea de España. 1808-1931*, Barcelona: Taurus, vol. I, págs. 595-647.
- CANALES ALIENDE, José Manuel y Adela ROMERO TARÍN (2018): *Un estudio retrospectivo de la Ley de Instrucción Pública de 1857. La Ley Moyano*, Alicante: Publicacions Universitat d'Alacant.
- CANCINO CABELLO, Nataly (2017): «Los paratextos de artes y gramáticas misioneras americanas», *Nueva Revista de Filología Hispánica* 65, núm. 2, págs. 407-440.
- CAÑELLAS JULIÀ Cèlia y Rosa TORAN BELVER (2020): *Escolaritzar Barcelona. L'ensenyament públic a la ciutat, 1900-1979*, Barcelona: Ajuntament de Barcelona-Museu d'Història de Barcelona.
- CAPEL SÁEZ Horacio, Jordi SOLÉ BLANCH y Luis URTEAGA GONZÁLEZ (1988): *El libro de geografía en España. 1800-1939*, Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

- CAPITÁN DÍAZ, Alfonso (1991): *Historia de la educación en España. I. De los orígenes al Reglamento General de Instrucción Pública (1821)*, Madrid: Dykinson.
- CARBONELL I SEBARROJA, Jaume (1993): *L'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939)*, Barcelona: Edicions 62.
- CARDOSO, Ciro F. S. (2000<sup>5</sup>): *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*, Barcelona: Crítica.
- CARPI, Elena y Rosa M.<sup>a</sup> GARCÍA JIMÉNEZ (eds.) (2017): *Herencia e innovación en el español del siglo XIX*, Pisa: Pisa University Press.
- CARR, Raymond (1968): *España 1808-1939*, Barcelona: Ariel.
- CARRASCO CANTOS, Inés (coord.) (2022): *El español del siglo XIX en textos impresos y manuscritos*, Granada: Comares.
- CARRERA PUJAL, Jaime (1957): *La universidad, el instituto, los colegios y las escuelas en Barcelona en los siglos XVIII y XIX*, Barcelona: Bosch.
- CARUSO, Marcelo (2007): «Disruptive dynamics: the spatial dimensions of the Spanish networks in the spread of monitorial schooling (1815-1825)», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 43, núm. 2, págs. 271-282.
- CARUSO, Marcelo (2013): «Cheap, suitable, promising: monitorial schooling and the challenge of mass education in early liberal Spain (1808-1823)», *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65, núm. 4, págs. 33-45.
- CARUSO, Marcelo (2021): *El espíritu o la mecánica. La enseñanza mutua y la culturalidad del orden de la enseñanza (Prusia, Dinamarca/Schleswig-Holstein, España, 1800-1870)*, Berlín: Peter Lang.
- CASA DE CARIDAD (1951): *La Casa Provincial de Caridad. Sus orígenes y actuación. Un gigantesco esfuerzo frente a la humanidad desvalida*, Barcelona: Imprenta de la Casa Provincial de Caridad.
- CASACUBIERTA I ROGER, Josep M.<sup>a</sup> de (1956): *Lo Verdader Català. Primer òrgan periodístic de la Renaixença (1843)*, Barcelona: Barcino.
- CASALS BERGÈS, Quintí (2006): *Tots a l'escola? El sistema educatiu liberal en la Lleida del XIX*, Valencia: Universitat de Valencia.
- CASALS I MARTORELL, Daniel (2022): «El contenido y el método de enseñanza del catalán en los libros de texto a finales del siglo XIX. A propósito de *Lo primer llibre dels noys* (1898), de Francesc Flos y Calcat», *Cauriensia*, 17, págs. 925-950.
- CASANOVA HERRERO, Emili (1990): «Valencià versus castellà als segles XVIII i XIX. El cas de Vicent Salvà», *Caplletra*, 9, págs. 147-166.
- CASANOVA HERRERO, Emili (1999): «Recorregut per la llengua d'Ausiàs March (1397-1458)», en Rafael Alemany (ed.), *Ausiàs March i el món cultural del segle XV*, Alicante: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, págs. 135-172.
- CASANOVAS CATALÀ, Montserrat (1995): «La interferencia fonética en el español de Lleida: algunos apuntes para su estudio», *Sintagma*, 7, págs. 53-59.
- CASANOVAS CATALÀ, Montserrat (1996a): «Consecuencias de la interferencia lingüística en la morfosintaxis del español hablado en Lleida», *Verba*, 23, págs. 405-415.
- CASANOVAS CATALÀ, Montserrat (1996b): «El contacto lingüístico en Lleida: algunas consecuencias en el léxico español de los catalanohablantes», *Sintagma*, 8, págs. 57-63.
- CASANOVAS CATALÀ, Montserrat (1998): «Interferencia lingüística y sintaxis: el español en Cataluña», *Anuario de Letras*, 36, págs. 353-361.
- CASANOVAS CATALÀ, Montserrat (2005): *Español y catalán en contacto. La expresión déctica en el castellano hablado en Lleida*, Aachen: Shaker.
- CASANOVAS CATALÀ, Montserrat (2008): «Patrones léxicos en el español de los catalanohablantes: aproximación cualitativa», en Carsten Sinner y Andreas Wesch (eds.), *El castellano en las tierras de habla catalana*, Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert, págs. 181-198.
- CASTILLEJO CAMBRA, Emilio (2008): *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del franquismo*, Madrid: UNED.
- CASTRO, Rui Vieira de (1999): «O Projecto eme», en Rui Vieira de Castro *et al.* (ed.), *Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*, Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia-Instituto de Educação e Psicologia-Universidade do Minho, págs. 547-550.
- CAZORLA VIVAS, Carmen y M.<sup>a</sup> Ángeles GARCÍA ARANDA (2018): «Herramientas filológicas en red: la Biblioteca Virtual de la Filología Española», *E-Scripta Romanica*, 5, págs. 12-27.

- CHARTIER, Roger (1997): *On the edge of the cliff. History, language and practice*, Baltimore: John Hopkins University Press.
- CHARTIER, Anne Marie (1999): «Un dispositif sans auteur: cahiers et classeurs dans l'école primaire», *Hermès. Le dispositif. Entre usage et concept*, 25, págs. 207-218.
- CHECA GODOY, Antonio (1986): «Aportaciones para un censo de la prensa pedagógica en España», *Historia de la Educación*, 5, págs. 502-519.
- CHECA GODOY, Antonio (1987): «Aportaciones para un censo de la prensa pedagógica en España (II)», *Historia de la Educación*, 6, págs. 417-438.
- CHECA GODOY, Antonio (1989): «Aportaciones para un censo de la prensa pedagógica en España (IV)», *Historia de la Educación*, 8, págs. 343-375.
- CHECA GODOY, Antonio (1993-1994): «Apuntes para un censo de la prensa pedagógica en España», *Historia de la Educación*, 12-13, págs. 595-609.
- CHECA GODOY, Antonio (2002): *Historia de la prensa pedagógica en España*, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- CHERVEL, André (1977): *Historie de la grammaire scolaire*, París: Éditions Payot.
- CHERVEL, André (1991): «Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación», *Revista de Educación*, 295, págs. 59-111.
- CHERVEL, André (2006): *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, París: Retz.
- CHEVALIER, Jean-Claude (1972): «La grammaire générale et la pédagogie au XVIII<sup>e</sup> siècle», *Le Français Moderne*, 40, págs. 40-51.
- CHISS, Jean-Louise (1979): «La grammaire entre théorie et pédagogie», *Langue Française*, 41, págs. 40-59.
- CHOPPIN, Alain (1980): «L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale», *Histoire de l'Éducation*, 9, págs. 1-25.
- CHOPPIN, Alain (1992a): *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*, París: Hachette.
- CHOPPIN, Alain (1992b): «The Emmanuelle Textbook Project», *Journal of Curriculum Studies*, 4, págs. 345-356.
- CLARA RESPLANDIS, Josep, Pere CORNELLÀ I ROCA y Joan PUIGBERT I BUSQUETS (1995): *La Normal de Girona. 150 anys d'història (1844-1995)*, Girona: Universitat de Girona.
- CLAVERÍA NADAL, Gloria (2016): *De vacunar a dictaminar. La lexicografía decimonónica y el neologismo*, Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert.
- CLAVERÍA NADAL, Gloria (2020): «El debate sobre la ortografía en el *Diario de Barcelona* (1817)», en Araceli López et al. (eds.), *Tradiciones discursivas y tradiciones idiomáticas en la historia del español moderno*, Berlín: Peter Lang, págs. 369.
- CLAVERÍA NADAL, Gloria y Margarita FREIXAS ALÁS (coords.) (2018): *El diccionario de la Academia en el siglo XIX. La 5.<sup>a</sup> edición (1817) al microscopio*, Madrid: Arco-Libros.
- COLLINOT, André y Francine MAZIÈRE (1999): *Le français à l'école. Un enjeu historique et politique*, París: Hatier.
- COLOM CAÑELLAS, Antoni (1997): «Europa en la formación del magisteri dels Països Catalans», en *La formació inicial i permanent dels mestres. Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Vic: Eumo, págs. 15-51.
- COLÓN I DOMÈNECH, Germà y Amadeu J. SOBERANAS I LLEÓ (1986): *Panorama de la lexicografia catalana. De les glosses medievals a Pompeu Fabra*, Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- COMAS I GÜELL, Montserrat (2009): *La imprenta catalana i els seus protagonistes a l'inici de la societat liberal (1800-1833)*, tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- COMAS I PUJOL, Antoni (1967): *Les excel·lències de la llengua catalana*, Barcelona: Rafael Dalmau.
- COMAS I PUJOL, Antoni (1985): *Estudis de literatura catalana (segles XVI-XVIII)*, Barcelona: Curial.
- COMAS I PUJOL, Antoni (1986): *La Decadència*, Barcelona: La Llar del llibre-Els llibres de la Frontera.
- COMAS RUBÍ, Francesca y Bernat SUREDA GARCÍA (2014): «La premsa pedagògica en la construcció de la identitat professional dels mestres: *El Magisterio Balear*», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 24, págs. 51-68.
- COMELLAS GARCÍA-LLERA, José Luis (1958): *Los primeros pronunciamientos en España (1814-1820)*, Madrid: CSIC-Escuela de Historia Moderna.
- CONCA MARTÍNEZ, María y Josep GUIA MARÍN (2001): «Els orígens de la paremiografia catalana contemporània», *Els Marges*, 31, págs. 101-114.
- CORNAGLIOTTI, Anna (1980): «Lexicografia italo-catalana», en Jordi Bruguera y Josep Massot (eds.), *Actes del V<sup>è</sup> Col·loqui Internacional de Llengua i Cultura Catalanes*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, págs. 379-404.

- CORNELLÀ I ROCA, Pere (1995): «Dels orígens a la subordinació de l'institut (1844-1913)», en *La Normal de Girona. 150 anys d'història (1844-1994)*, Girona: Universitat de Girona, pàgs. 9-65.
- CORTADA ANDREU, Esther (2006): *Ser mestra a la Catalunya del segle XIX*, Lleida: Pagès Editors.
- CORTS I BLAY, Ramon, Joan GALTÉS y Albert MANENT (1998): *Diccionari d'història eclesiàstica de Catalunya*, Barcelona: Editorial Claret-Generalitat de Catalunya, vol. I.
- COSTA RICO, Antón (1989): *Escolas e mestres. A educación en Galicia da Restauración á Segunda República*, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- DE CLERQ, Jan y Pierre SWIGGERS (1991): «L'histoire de la linguistique: "L'autre histoire" et l'histoire d'une histoire», en Elisabeth Feldbusch *et al.* (eds.), *Neue Fragen der Linguistik*, Tübingen: Niemeyer, vol. I, pàgs. 15-22.
- DELESALLE, Simone y Jean-Claude CHEVALIER (1986): *La linguistique, la grammaire et l'école 1750-1914*, París: Armand Colin.
- DELGADO CRIADO, Buenaventura (1984): «Los maestros del arte de enseñar a leer, escribir y contar de Barcelona (1657-1760)», en *Educación e ilustración en España. III Coloquio de Historia de la Educación*, Barcelona: Publicaciones del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación-Universitat de Barcelona, pàgs. 406-417.
- DELGADO CRIADO, Buenaventura (1989): «Catalán y castellano en la Cataluña de la Ilustración», en Adolfo Sotelo (coord.), *Homenaje al profesor Antonio Vilanova*, Barcelona: Universitat de Barcelona-Promociones y Publicaciones Universitarias, vol. II, pàgs. 163-176.
- DELGADO LEÓN, Feliciano (1998): «Algunos aspectos de la historiografía lingüística», en Feliciano Delgado *et al.* (eds.), *Estudios de lingüística general. Actas del II Simposio de Historiografía Lingüística*, Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, pàgs. 15-28.
- DEMERSON, Paulette (1986): «Tres instrumentos pedagógicos del siglo XVIII: la Cartilla, el Arte de escribir y el Catón», en Jean-René Aymesb *et al.* (dirs.), *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle à nos jours*, Tours: Presses Universitaires François-Rabelais, pàgs. 31-40.
- DEPARTAMENT DE CULTURA DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (en línia): *Prensa digitalitzada*. Disponible en <https://xacpremsa.cultura.gencat.cat/pandora/> [Fecha de consulta 07/01/2023].
- DÉROZIER, Albert (1978): *Manuel José Quintana y el nacimiento del liberalismo en España*, Madrid: Turner.
- DÍAZ PLAJA, Guillem (1934): «Pre-romanticisme i Pre-renaixença», *Revista de Catalunya*, 77, pàgs. 22-33.
- Diccionari biogràfic* (1966-1970), Barcelona: Albertí.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA (en línia): *Trencadís. Fons locals digitalitzats*. Disponible en <https://trencadis.diba.cat/> [Fecha de consulta 07/01/2023].
- DOMENECH I LLABERIA, Edelmira (2011): «Nota sobre la instrucció d'Inocencio Juncar Reyes (1861-1920), sordmut i cec de la Casa de Caritat de Barcelona», *Gimbernat*, 55, pàgs. 171-181.
- DOMINGO CLUA, Josep M.<sup>a</sup> (2009): «Renaixença: el mot i la idea», *Anuari Verdaguer*, 17, pàgs. 215-234.
- DOMINGO CLUA, Josep M.<sup>a</sup> (ed.) (2011): *Barcelona i els Jocs Florals, 1859. Modernització i romanticisme*, Barcelona: Ajuntament de Barcelona-Institut de Cultura-Museu d'Història de Barcelona.
- DOMINGO CLUA, Josep M.<sup>a</sup> (ed.) (2012): *Joc literari i estratègies de representació. 150 anys dels Jocs Florals de Barcelona*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans-Societat Catalana de Llengua i Literatura.
- DOMINGO CLUA, Josep M.<sup>a</sup> (2018): «Renaixença i literatura catalana, 1859-1893», en Enric Cassany y Josep M.<sup>a</sup> Domingo (dirs.), *Història de la literatura catalana*, Barcelona: Enciclopèdia Catalana-Barcino- Ajuntament de Barcelona, vol. V, pàgs. 153-198.
- DURAN I SOLÀ, Lluís (1997): «L'ensenyança catalana i els orígens del catalanisme», *Revista de Catalunya*, 119, pàgs. 38-46.
- DURAN I TORT, Carola (2001): *«La Renaixença», primera empresa editorial catalana*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- DURAN I TORT, Carola (2002): «La Renaixença i la reivindicació de l'escola catalana (1870-1892)», *Cercles: Revista d'Història Cultural*, 5, pàgs. 90-103.
- DURÁN LÓPEZ, Fernando (2018): «Estructuras de la prensa en el Cádiz de las Cortes: propuestas metodológicas», *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo*, 24, pàgs. 419-436.
- DURÁN SAMPERE, Agustí (1952): *Centenario de la Librería Bastinos. 1852-1952*, Barcelona: José Bosch.
- EGEA I CODINA, Antoni y Marisa ROIG I SIMON (1995): *Capmany*, Girona: Diputació de Girona-Caixa de Girona.

- EMPORDA.INFO (28/03/2016): «Capmany dedica un carrer a un lluitador contra la fil·lojera», *Empordà*, en línea. Disponible en <https://www.emporda.info/comarca/2016/03/28/capmany-dedica-carrer-lluitador-fil-50976959.html> [Fecha de consulta 04/11/2021].
- ENCINAS MANTEROLA, M.<sup>a</sup> Teresa (2007): «1870: ¿Un *Epítome* nuevo o sólo reformado?», en Marta Fernández y Araceli López (eds.), *Cuatrocientos años de la lengua del Quijote. Estudios de historiografía e historia de la lengua española. Actas del V Congreso Nacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española*, Sevilla: Universidad de Sevilla, págs. 207-218.
- ENCINAS MANTEROLA, M.<sup>a</sup> Teresa (2016): *La contribución de la Real Academia Española a la enseñanza de la gramática en las escuelas entre 1857 y 1938*, tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (1993): «La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine: jalons pour une histoire», *Histoire de l'Éducation*, 58, págs. 27-45.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (1995): «Claudio Moyano y la Ley de Instrucción Pública de 1857», en Leoncio Vega (coord.), *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano*, Zamora: Instituto Florián de Ocampo, págs. 63-82.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (1997a): «Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares», en Agustín Escolano (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, págs. 19-46.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (1997b): «Introducción», en Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, págs. 13-17.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2000): «Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional», en Alejandro Tiana (ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid: UNED, págs. 439-449.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2001): «Sobre la construcción histórica de la manualística en España», *Revista de Educación y Pedagogía*, 29-30, págs. 13-24.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2002): «The Historical Codification of the Manualistics in Spain», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 38, núm. 1, págs. 51-72.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2006): «El orden del tiempo. Almanagues y horarios para la escuela», en Agustín Escolano (dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, págs. 73-98.
- ESCRIBANO RIERA, Daniel (2016): «Perspectiva històrica del conflicte lingüístic al domini territorial hispànic del català», *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 26, págs. 231-247.
- ESCRIBANO RIERA, Daniel (2020): *El conflicte lingüístic a Catalunya, el País Valencià i les illes Balears durant la Segona República*, Palma: Lleonard Muntaner.
- ESPARZA TORRES, Miguel Ángel (1997): «Sobre las relaciones entre historiografía lingüística y la concepción de la lingüística como ciencia», en José Andrés de Molina *et al.* (eds.), *Estudios de lingüística general*, Granada: Método, vol. III, págs. 107-122.
- ESPARZA TORRES, Miguel Ángel (2008): «El trabajo gramatical de Juan Caramuel (1663)», en José J. Gómez Asencio (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen II. De 1614 (B. Jiménez Patón) a 1697 (F. Sobrino)*, Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, págs. 291-322.
- ESPARZA TORRES, Miguel Ángel (2012): «BICRES IV (1801-1869): balance de un proyecto», en Elena Battaner *et al.* (eds.), *Historiografía Lingüística. Líneas actuales de investigación*, Münster: Nodus, págs. 79-100.
- ESPARZA TORRES, Miguel Ángel (2014): «La lingüística española desde 1801 hasta 1860. Comentarios sobre reseñas y adenda a BICRES IV», *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 24, núm. 2, págs. 283-302.
- ESPARZA TORRES, Miguel Ángel y Elena BATTANER MORO (2017): «La *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español* (BICRES V) (1861-1899)», *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 11, págs. 55-66.
- ESPARZA TORRES, Miguel Ángel y Nerea FERNÁNDEZ DE GOBEO DÍAZ DE DURANA (2021): «*El lenguaje en acción*: apuntes sobre el diccionario escolar de Juan Benejam (1846-1922)», *Confluència*, núm. especial: 30 años, págs. 178-198.
- ESPINO MARTÍN, Javier (2003): «Política y enseñanza del latín: liberales y conservadores en la gramática latina durante el reinado de Fernando VII», *Estudios Clásicos*, 123, págs. 45-65.



- ESPINO MARTÍN, Javier (2010): «Enseñanza del latín e historia de las ideas: la revolución de Port Royal y su repercusión en Francia y España durante el siglo XVIII», *Minerva. Revista de Filología Clásica*, 23, págs. 261-284.
- ESTEBAN MATEO, León (1997): «Los catálogos de librería y material de enseñanza como fuente iconográfica y literario-escolar», *Historia de la Educación*, 16, págs. 17-46.
- ESTEBAN MATEO, León y Ramón LÓPEZ MARTÍN (1992): «La prensa pedagógica en su devenir histórico (antecedentes de la *Revista Española de Pedagogía*)», *Revista Española de Pedagogía*, 192, págs. 217-256.
- ESTEVE SERRANO, Abraham (1982): «Principios de teoría ortográfica», *Anales de la Universidad de Murcia. Letras*, 40, núm. 1-2, págs. 127-215.
- EUIEA = ENCICLOPEDIA UNIVERSAL ILUSTRADA EUROPEO-AMERICANA (1908-1930): *Enciclopedia universal ilustrada europeo-americana: etimologías sánscrito, hebreo, griego, latín, árabe, lenguas indígenas americanas, etc.; versiones de la mayoría de las voces en francés, italiano, inglés, alemán, portugués, catalán, esperanto*, Espasa-Calpe: Madrid-Barcelona, 70 vols.
- EUIEA 1928 = ENCICLOPEDIA UNIVERSAL ILUSTRADA EUROPEO-AMERICANA (1928): *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana: etimologías sánscrito, hebreo, griego, latín, árabe, lenguas indígenas americanas, etc.; versiones de la mayoría de las voces en francés, italiano, inglés, alemán, portugués, catalán, esperanto*, Espasa-Calpe: Madrid-Barcelona, vol. LXIII.
- EZPELETA AGUILAR, Carmen y Fermín EZPELETA AGUILAR (1997): «La prensa profesional pedagógica en Teruel durante la Restauración (1876-1900)», en José Miguel Delgado y M.<sup>a</sup> Pilar Martínez (coords.), *Jornadas sobre Prensa y Sociedad*, Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, págs. 151-159.
- EZPELETA AGUILAR, Fermín (2001): *Crónica negra del magisterio español*, Madrid: Unisón.
- EZPELETA AGUILAR, Fermín (2008): «Miguel Vallés y la didáctica de la lengua en la escuela turolense del XIX», *Xiloca*, 36, págs. 147-181.
- EZPELETA AGUILAR, Fermín (2010): *Miguel Vallés. Entre pedagogía y didáctica*, Huesca: Museo Pedagógico de Aragón.
- EZPELETA AGUILAR, Fermín (2015-2016): «La prensa pedagógica del XIX como fuente para historiar la didáctica de la lengua», *Ianna. Revista Philologica Romanica*, 15-16, págs. 159-171.
- EZPELETA AGUILAR, Fermín (2018): *Leer y escribir en la escuela del XIX. Prensa pedagógica y didáctica de la lengua*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- FÀBREGAS I ALEGRET, Immaculada (2003): «El pretèrit perfet perifràstic a les gramàtiques del segle XIX», en Marie-Claire Zimmermann y Anne Charlon (eds.), *Actes del Dotzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, vol. III, págs. 55-68.
- FELIU TORRENT, Francesc (2006): «El caso catalán: historia de una resistencia (una aproximación a la historia de la lengua catalana)», en Toni Vilà (coord.), *Lengua, interculturalidad e identidad. Programa de intercambio entre la Universitat de Girona (UDG) y la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)*, Girona: Documenta Universitaria, págs. 97-109.
- FERNÁNDEZ DE GOBEO DÍAZ DE DURANA, Nerea (2018): *La enseñanza del castellano en las escuelas vascas del siglo XIX. Estudio histórico y lingüístico*, Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- FERNÁNDEZ DE GOBEO DÍAZ DE DURANA, Nerea (2021a): «20 años de la AJIHLE. Historiografía lingüística», en Ana M.<sup>a</sup> Romera et al. (coords.), *Tempus volat, AJIHLE manet. Estudios dedicados al XX aniversario de la Asociación de Jóvenes Investigadores en Historiografía e Historia de la Lengua Española*, Sevilla: Editorial de la Universidad de Sevilla, págs. 31-52.
- FERNÁNDEZ DE GOBEO DÍAZ DE DURANA, Nerea (2021b): «La presencia de mujeres en la Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE). Situación actual y perspectivas de futuro», *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 13, núm. 2, págs. 147-162.
- FERNÁNDEZ DE GOBEO DÍAZ DE DURANA, Nerea y Carmen QUIJADA VAN DEN BERGHE (2021): «Instrumentación ideológica en obras lingüísticas contrastivas castellano-euskera del siglo XIX y principios del XX», en Borja Alonso et al. (eds.), *Lazos entre lingüística e ideología desde un enfoque historiográfico (ss. XVI-XX)*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, págs. 215-231.
- FERNANDEZ FRAILE, M.<sup>a</sup> Eugenia (1999): «Les textes littéraires comme procédé d'enseignement du FLE dans les Chantreau (1781-1857)», *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère et Seconde*, 24, págs. 137-150.
- FERNÁNDEZ REIRIS, Adriana (2005): *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- FERNÁNDEZ SALGADO, Benigno (2007): «Cómo falar bo castelán en Galicia. A corrección lingüística nos manuais do bo uso publicados no século XIX», en Helena González y María Xesús Lama (eds.),

- Mulleres en Galícia. Galícia e os outros pobos da Península. Actas VII Congreso Internacional de Estudos Galegos*, A Coruña: Edicións do Castro, vol. II, págs. 765-790.
- FERRANDO I FRANCÈS, Antoni y Miquel NICOLÁS AMORÓS (1993): *Panorama d'història de la llengua*, València: Tàndem.
- FERRANDO I FRANCÈS, Antoni y Miquel NICOLÁS AMORÓS (2005): *Història de la llengua catalana*, Barcelona: UOC.
- FERRER I COSTA, Josep (1999): «La relació epistolar entre Fabra i Coromines», *Repòrter*, 77, págs. 6-11.
- FERRER I COSTA, Josep (2015): *Pineda de Mar i els seus personatges*, Pineda de Mar: Ajuntament de Pineda de Mar-Fundació Tharrats.
- FERRER I COSTA, Josep y Joan PUJADAS I MARQUÈS (2000a): «Salvador Genís, pioner de l'ensenyament català», *L'Arjau*, 36, pág. 15.
- FERRER I COSTA, Josep y Joan PUJADAS I MARQUÈS (eds.) (2000b): *En defensa de l'ensenyament en català. Articles pedagògics i altres escrits*, Barcelona: Fundació Pere Coromines.
- FERRER I GIRONÈS, Francesc (1985): *La persecució política de la llengua catalana*, Barcelona: Edicions 62.
- FIGUERAS I ARTIGUES, Josep M.<sup>a</sup> (1990): *Valentí Almirall. Forjador del catalanisme polític*, Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- FISCHER HUBERT, Denise (1999): «La traducción como método de enseñanza del francés en algunos manuales (1750-1830)», en Francisco Lafarga (coord.), *La traducción en España (1750-1830). Lengua, literatura, cultura*, Lleida: Universitat de Lleida, págs. 121-130.
- FLORENSA I PARÉS, Joan (1996): *L'ensenyament a Catalunya durant el Trienni Liberal (1820-1823). El mètode dels escolapis*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- FONTANA I LÁZARO, Josep (2007): *Historia de España. La época del liberalismo*, Barcelona: Crítica-Marcial Pons.
- FREIXES GONZÀLEZ, Andreu (2009a): «La gènesi de la idea floralasca», *Serra d'Or*, 591, págs. 19-22.
- FREIXES GONZÀLEZ, Andreu (2009b): «La recuperació vuitcentista de la idea dels Jocs Florals de Barcelona», en Josep Massot (coord.), *Miscel·lània Joaquim Molas*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, vol. III, págs. 115-164.
- FREIXES GONZÀLEZ, Andreu (2014): *Els Jocs Florals de Barcelona (1859-2009). Un passeig per la història*, Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- FRIES, Dagmar (1989): *La Real Academia Española ante el uso de la lengua*, Alcobendas: SGEL.
- FRIJOFF, Willem (1984): «Per una metodologia de la recerca en la història de la educació», en Jordi Monés y Pere Solà (eds.), *Actes de les 5enes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Elements per a la història de l'educació a Osona*, Vic: Eumo, págs. 11-28.
- FUENTES ARAGONÉS, Juan Francisco (2007): *El fin del Antiguo Régimen (1808-1868)*, Madrid: Síntesis.
- GABRIEL FERNÁNDEZ, Narciso de (1990): *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*, Sada-La Coruña: O Castro.
- GABRIEL SIRVENT, Pere (coord.), Carles ENRECH MOLINA, Montserrat PANTALEÓN GAMISANS, Jaume ROSELL COLOMINA y Joan SERRALLONGA URQUIDI (2015): *La Casa de Caritat*, Barcelona: Diputació de Barcelona.
- GALÁN Y GONZÁLEZ, Inaciu (2021): *¡Volved las manos al bable! La lingua asturiana nel franquismu*, Oviedo: Trabe.
- GALÍ I COLL, Alexandre (1969): *Aportació a l'any Fabra. Pompeu Fabra. Avatars de la llengua catalana. Consideracions sobre el bilingüisme*, Barcelona: Barcino.
- GALÍ I COLL, Alexandre (1978): *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya. 1900-1936. Ensenyament primari. Primera Part*, Barcelona: Fundació Alexandre Galí.
- GALÍ I COLL, Alexandre (1979): *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya. 1900-1936. La llengua: entitats defensores i propagadores*, Barcelona: Fundació Alexandre Galí.
- GALINDO SOLÉ, Mireia, Carles DE ROSELLÓ PERALTA y Francesc BERNAT BALTRONS (2021): *El castellà a la Catalunya contemporània. Història d'una bilingüització*, Benicarló: Onada.
- GALLARDO RICHARDS, Emma (2017): *Edición y estudio de las cartas del soldado Dionisio Torruella Alijas (1895-1998). Interferencias lingüísticas catalán-castellano en el marco de la enseñanza contrastiva decimonónica*, trabajo de fin de grado, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- GALLARDO RICHARDS, Emma (2019a): «La ortografía catalana en los manuales para la enseñanza del castellano en Cataluña: el caso de *El auxiliar del maestro catalán* (1869-1925) de Salvador Genís», *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 13, págs. 235-255.

- GALLARDO RICHARDS, Emma (2019b): «Un hito en la enseñanza del castellano en la Cataluña decimonónica: *El auxiliar del maestro catalán* (1869-1925) de Salvador Genís i Bech», *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 11, núm. 2, págs. 103-126.
- GALLARDO RICHARDS, Emma (2019c): «Estudio lingüístico del epistolario de Dionisio Torruella Alujas (1895-1896) en el marco de la enseñanza del español en la Cataluña decimonónica», *Scriptum Digital*, 8, págs. 23-51.
- GALLARDO RICHARDS, Emma (2021a): «Una aproximación al «Vocabulario catalán-castellano» de *El auxiliar del maestro catalán* de Salvador Genís», en María Heredia *et al.* (eds.), *Del pergamino a la cinta de 8mm. Estudios de Historiografía de la Lengua Española*, Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, págs. 155-166.
- GALLARDO RICHARDS, Emma (2021b): «L'ensenyament del castellà a Catalunya a través de la premsa: els articles pedagògics del mestre gironí Salvador Genís i Bech (1841-1919)», *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 11, págs. 107-123.
- GALLARDO RICHARDS, Emma (2021c): «Las voces relativas a la enseñanza en la lexicografía académica (DRAE 1869, 1884 y 1899)», en M.<sup>a</sup> Ángeles Blanco y Gloria Clavería (eds.), *El diccionario académico en la segunda mitad del siglo XIX. Evolución y revolución*, Frankfurt am Main: Peter Lang, págs. 441-463.
- GALLARDO RICHARDS, Emma (2022): «Cataluña ante la enseñanza de la lengua castellana en el siglo XIX: el certamen de la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción (1869)», en M.<sup>a</sup> Ángeles Sidrach de Cardona *et al.* (eds.), *Una lengua diversa y mutable. Nuevas perspectivas en historiografía e historia de la lengua española*, Berlín: Peter Lang, págs. 251-267.
- GALLARDO RICHARDS, Emma (2023a): «Genís i Bech, Salvador (1841-1919)», en Manuel Alvar (2023), *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVEFE): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua*, en línea. Disponible en <https://bvfe.es/es/autor/24664-salvador-genis-i-bech-1841-1919.html> [Fecha de consulta 13/10/2022].
- GALLARDO RICHARDS, Emma (2023b): «Brosa i Arnó, Mariano (1831-1881)», en Manuel Alvar (2023), *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVEFE): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua*, en línea. Disponible en <https://bvfe.es/es/autor/24673-brosa-i-arno-mariano-1831-1881.html> [Fecha de consulta 13/10/2022].
- GALLARDO RICHARDS, Emma (en prensa): «Actitudes ante el castellano de Cataluña en la prensa del siglo XIX: la reseña como motor de polémica lingüística entre Salvador Genís y Joaquín Casanovas (1883-1885)», en Victoriano Gaviño y Miguel Silvestre (coords.), *De eruditos, maestros, polemistas y otras figuras en la prensa del XIX. Estudios sobre la lengua y su enseñanza*, Madrid: Síntesis.
- GALLARDO RICHARDS, Emma (en revisión): «Marià Brossa», *Diccionari d'andrenencs i andrenenques*.
- GALLARDO RICHARDS, Emma (en preparación a): «La ortografía catalana en manuales bilingües decimonónicos para la enseñanza del castellano en Cataluña».
- GALLARDO RICHARDS, Emma (en preparación b): «Las notas paratextuales en el *Curso de temas para ejercitarse en la lengua castellana ó sea ensayo sobre la traducción del catalan al castellano* (1828) de Luis Bordas».
- GARACHANA CAMARERO, Mar (2021): «Minorías que forman mayorías: lo que niñas y mujeres nos cuentan sobre la historia de la del español de Barcelona en el siglo XIX», *Scriptum Digital*, 10, págs. 5-26.
- GÁRATE ARRIOLA, Justo (1976): «El anillo escolar en la proscripción del euskera», *Fontes Linguae Vasconum. Studia et Documenta*, 24, págs. 367-387.
- GARCÍA ARANDA, M.<sup>a</sup> Ángeles (2004): «Tradición e innovación en una nomenclatura hispanolatina del siglo XVIII», en Josefina Prado y M.<sup>a</sup> Victoria Galloso (eds.), *Diccionario, léxico y cultura*, Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva, págs. 117-130.
- GARCÍA ARANDA, M.<sup>a</sup> Ángeles (2006): *La enseñanza del léxico latino en el Renacimiento. Nebrija, su Lexicon seu paruum vocabularium y las nomenclaturas del español*, Jaén: Universidad de Jaén.
- GARCÍA ARANDA, M.<sup>a</sup> Ángeles (2008): «La evolución de las nomenclaturas del español: el *Vocabulario de las voces más usuales* (1839) de Emanuel del Mar», en Dolores Azorín *et al.* (coords.), *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo. Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, págs. 89-95.
- GARCÍA ARANDA, M.<sup>a</sup> Ángeles (2011): «La influencia del francés en la enseñanza del léxico catalán. El “Prontuario de las voces más usuales” (*Compendio de gramática castellana*) de Jaime Costa Devall (1827)», *Romania*, 129, págs. 461-485.



- GARCÍA ARANDA, M.<sup>a</sup> Ángeles (2012): «Nomenclaturas decimonónicas del español», *Boletín de Lingüística*, 33, págs. 5-28.
- GARCÍA ARANDA, M.<sup>a</sup> Ángeles (2021): «La Biblioteca Virtual de la Filología Española: origen, desarrollo, estado actual y perspectivas de futuro ([www.bvfe.es](http://www.bvfe.es))», *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 13, núm. 2, págs. 107-116.
- GARCÍA ARANDA, M.<sup>a</sup> Ángeles (2022): «La Biblioteca Virtual de la Filología Española, diez años después», *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 15, págs. 25-41.
- GARCÍA ARANDA, M.<sup>a</sup> Ángeles y Jaime PEÑA ARCE (2019): «La Biblioteca Virtual de la Filología Española: de Antonio de Nebrija a Antonio de Nebrija», en José María Santos Rovira (ed.), *Raíces y horizontes del español. Perspectivas dialectales, históricas y sociolingüísticas*, Lugo: Axac, 2019, págs. 119-135.
- GARCÍA CÀRCEL, Ricardo (1985): *Historia de Cataluña. Siglos XVI-XVII*, Barcelona: Ariel.
- GARCIA FOLGADO, M.<sup>a</sup> José (2002): «La gramática escolar española entre dos siglos (1780-1813): la sintaxis», *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde*, 29, págs. 126-144.
- GARCIA FOLGADO, M.<sup>a</sup> José (2004a): «La gramática a finales del siglo XVIII (1769-1800): obras, objetivos y fuentes», en Cristóbal Corrales *et al.* (coords.), *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística*, Madrid: Arco Libros, vol. I, págs. 561-572.
- GARCIA FOLGADO, M.<sup>a</sup> José (2004b): «Motivaciones para el estudio de la gramática española en el siglo XVIII», *Analecta Malacitana*, 27, núm. 1, págs. 91-116.
- GARCIA FOLGADO, M.<sup>a</sup> José (2006a): *La gramática española y su enseñanza en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX (1768-1815)*, tesis doctoral, Universitat de València.
- GARCIA FOLGADO, M.<sup>a</sup> José (2006b): «La gramática general y la institución escolar en España: inicios», en Antonio Roldán (coord.), *Caminos actuales de la historiografía lingüística: actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía*, Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, vol. I, págs. 651-662.
- GARCIA FOLGADO, M.<sup>a</sup> José (2007): «La gramática española y su enseñanza entre dos siglos: Diego Narciso Herranz y Quirós», *Moenia*, 13, págs. 385-399.
- GARCIA FOLGADO, M.<sup>a</sup> José (2010): «Lengua, gramática, enseñanza: Salvador Puig i Xoriguer», *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 2, núm. 1, págs. 1-26.
- GARCIA FOLGADO, M.<sup>a</sup> José (2011): «La gramática española de 1770 a 1800», en José J. Gómez Asencio (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen III: De 1700 a 1835*, Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, págs. 261-284.
- GARCIA FOLGADO, M.<sup>a</sup> José (2012): «Gramática y legislación educativa», en Alfonso Zamorano (ed. y coord.), *Reflexión lingüística y lengua en la España del XIX. Marcos, panoramas y nuevas aportaciones*, Lincom: Múnich, págs. 247-268.
- GARCIA FOLGADO, M.<sup>a</sup> José (2013): *Los inicios de la gramática escolar en España (1768-1813)*, Múnich: Peniope.
- GARCIA FOLGADO, M.<sup>a</sup> José (2014): «La historia de la enseñanza de la gramática, reflexiones sobre un campo de investigación», *Lenguaje y Textos*, 40, págs. 63-72.
- GARCIA FOLGADO, M.<sup>a</sup> José (2017): «La formación lingüística para el magisterio: las *Contestaciones sumarias* a los programas de gramática de Cervera y Royo (1898)», *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 9, núm. 2, págs. 97-113.
- GARCIA FOLGADO, M.<sup>a</sup> José (2018): «La lengua como contenido de enseñanza desde una perspectiva histórica. Presentación», *Signo y Señal*, 33, págs. 1-6.
- GARCIA FOLGADO, M.<sup>a</sup> José (2020): «Creencias y actitudes sobre la lengua de enseñanza en la España del siglo XIX», en Manuel Rivas y Victoriano Gaviño (eds.), *Creencias y actitudes ante la lengua en España y América (siglos XVII y XIX)*, Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert, págs. 67-84.
- GARCIA FOLGADO, M.<sup>a</sup> José (2021): «Lengua y gramática en *El Magisterio Español (1871-1880)*», *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 56, núm. 1, págs. 17-49.
- GARCIA FOLGADO, M.<sup>a</sup> José y Mónica VELANDO CASANOVA (2001): «Los prólogos en las gramáticas del español (1492-1771)», en Marina Maquieira *et al.* (eds.), *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid: Arco-Libros, págs. 965-974.
- GARCIA FOLGADO, M.<sup>a</sup> José, Esteban LIDGETT y Guillermo TOSCANO Y GARCÍA (2020): «*Bibliografía de la gramática escolar argentina [BIGEA] (1810-1922)*», *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 14, págs. 159-181.
- GARCIA FOLGADO, M.<sup>a</sup> José y Miguel SILVESTRE LLAMAS (coords.) (en prensa): *Lengua, prensa y enseñanza en el siglo XIX*, Berlín: Peter Lang.

- GARCÍA GARCÍA, Carmen (2018): *Génesis del sistema educativo liberal en España. Del Informe Quintana a la Ley Moyano (1813-1857)*, Oviedo: KRK Ediciones.
- GARCÍA HURTADO, Manuel Reyes (2007): «Un viaje por la enseñanza de las primeras letras en España en el siglo XVIII», en Paz Romero y Manuel García (eds.), *De cultura, lenguas y tradiciones. II Simposio de Estudios Humanísticos (Ferrol, 14-16 noviembre de 2006)*, A Coruña: Universidade da Coruña.
- GARCÍA PLATERO, Juan Manuel (1996): «Prensa e incorrección léxica: el *Diccionario de disparates* de Francisco José Orellana (1871)», en Juan de Dios Luque y Antonio Pamies (eds.), *Segundas jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico*, Granada: Método, págs. 205-210.
- GARCÍA PUCHOL, Joaquín (1993): *Los textos escolares de historia en la enseñanza española. 1808-1900*, Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- GARCÍA RUIZ, Yolanda (1999): «Educación y enseñanza en el primer texto legal educativo del constitucionalismo español: el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821», en *Estudios jurídicos en homenaje al profesor Vidal Guitarte*, Castellón de la Plana: Diputació, vol. I, págs. 361-366.
- GARCÍA RUIZ, Yolanda (2000): «Primera construcción educativa del liberalismo moderado: el Plan de Estudios del duque de Rivas de 1836», en Manuel Alenda y Nieves Montesinos (eds.), *Estudios en homenaje al profesor Martínez Valls*, Alicante: Universidad de Alicante, vol. I, págs. 257-265.
- GARRIDO VÍLCHEZ, Gema Belén (2010): *Las gramáticas de la Real Academia Española. Teoría gramatical, sintaxis y subordinación (1854-1924)*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- GARRIDO VÍLCHEZ, Gema Belén (2012): «De la *Gramática* al *Epítome*: la Real Academia Española ante la enseñanza gramatical. El caso de 1857», *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 4, núm. 2, págs. 101-115.
- GASKELL, Philip (1999): *Nueva introducción a la bibliografía material*, Gijón: Trea.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, Victoriano (2012): «Ideas lingüísticas: el marco español (II): la Academia», en Alfonso Zamorano (ed. y coord.), *Reflexión lingüística y lengua en la España del XIX. Marcos, panoramas y nuevas aportaciones*, Lincom: Múnich, págs. 391-415.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, Victoriano (2018): «Términos y conceptos para el estudio de la hipertextualidad en historiografía lingüística. Algunas aplicaciones en el análisis de gramáticas castellanas del siglo XIX», *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 10, núm. 1, págs. 27-39.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, Victoriano (2019): «Series textuales en historiografía de la gramática. Los *Elementos de gramática castellana* de Lorenzo de Alemany», en Antonio Briz et al. (coords.), *Estudios lingüísticos en homenaje a Emilio Ridruejo*, Valencia: Universitat de Valencia, vol. I, págs. 593-608.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, Victoriano (2020a): «La gramaticografía desde el paradigma de las tradiciones discursivas», *Tonos Digital*, en línea.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, Victoriano (2020b): «Actitudes ante la lengua castellana y su enseñanza en la prensa pedagógica argentina de finales del XIX. El tema lingüístico en *El Monitor de la Educación Común*», en Manuel Rivas y Victoriano Gaviño (eds.), *Creencias y actitudes ante la lengua en España y América (siglos XVII y XIX)*, Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert, págs. 299-322.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, Victoriano (2020c): «Epígonos del reformismo ortográfico en España tras la oficialización de la doctrina académica (1844-1868)», *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 58, núm. 1, págs. 135-158.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, Victoriano (2021): «La polémica lingüística como tipología discursiva en la prensa española del siglo XIX. Los discursos polémicos de Fernando Gómez de Salazar», *Pragmalingüística*, 29, págs. 173-189.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, Victoriano (2022): *La reforma ortográfica del español en la prensa española del siglo XIX*, Berlín: Peter Lang.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, Victoriano y Miguel SILVESTRE LLAMAS (coords.) (en prensa): *De eruditos, maestros, polemistas y otras figuras en la prensa del XIX. Estudios sobre la lengua y su enseñanza*, Madrid: Síntesis.
- GENETTE, Gérard (1987): *Seuils*, París: Seuil.
- GENETTE, Gérard (2001): *Umbrales*, México D.F., Siglo XXI.
- GIMÉNEZ LÓPEZ, Enrique (ed.) (1997): *Expulsión y exilio de los jesuitas españoles*, Alicante: Universidad de Alicante.
- GIMÉNEZ LÓPEZ, Enrique (2001): «Portugal y España ante la extinción de los jesuitas», en Manfred Tietz (ed.), *Los jesuitas españoles expulsos. Su imagen y su contribución al saber sobre el mundo hispánico en la Europa del siglo XVIII*, Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert, págs. 337-358.
- GIMENO ÚGALDE, Esther (2010): *La identidad nacional catalana. Ideologías lingüísticas entre 1833 y 1932*, Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert.

- GINEBRA SERRABOU, Jordi (1992): «Llengua, gramàtica i ensenyament en el tombant del segle XVIII al XIX», *Randa*, 31, págs. 65-79.
- GINEBRA SERRABOU, Jordi (2009): *Llengua, nació i modernitat. Projectes i conflictes en la Catalunya dels segles XIX i XX*, Valls: Cossetània.
- GINEBRA SERRABOU, Jordi (2012): «La lengua catalana en el siglo XVIII. ¿Una lengua doméstica?», *Dieciocho*, 35, núm. 1, págs. 105-116.
- GOMÀ I RIBAS, Enric (2020): *El castellà, la llengua del costat*, Barcelona: Grup 62.
- GÓMEZ ASENCIO, Jose Jesús (1981): *Gramática y categorías verbales en la tradición española 1771-1847*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- GÓMEZ ASENCIO, Jose Jesús (1985): *Subclases de palabras en la tradición española (1771-1847)*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- GÓMEZ ASENCIO, José Jesús (2000a): «El prólogo como programa: a propósito de la GRAE de 1771», *Boletín de la Real Academia Española*, 80, págs. 27-46.
- GÓMEZ ASENCIO, José Jesús (2000b): «El prólogo como proemio: la GRAE DE 1796», en Julio Borrego *et al.* (eds.), *Cuestiones de actualidad en lengua española*, Salamanca: Universidad de Salamanca-Instituto Caro y Cuervo, págs. 71-81.
- GÓMEZ ASENCIO, José Jesús (2002): «El prólogo como advertencia: el caso de la GRAE de 1870», en *IV Congreso de Lingüística General*, Cádiz-Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz-Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, vol. III, págs. 1229-1240.
- GÓMEZ ASENCIO, José Jesús (2002-2004): «El prólogo como advertencia: el caso de la GRAE de 1870», *Archivo de Filología Aragonesa*, 59-60, núm. 1, págs. 473-490.
- GÓMEZ ASENCIO, José Jesús (2006): *El castellano y su codificación gramatical. Volumen I. De 1492 (A. de Nebrija) a 1611 (John Sanford)*, Burgos: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- GÓMEZ ASENCIO, José Jesús (2008): *El castellano y su codificación gramatical. Volumen II. De 1614 (B. Jiménez Patón) a 1697 (F. Sobrino)*, Burgos: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- GÓMEZ ASENCIO, José Jesús (2011): *El castellano y su codificación gramatical. Volumen III. De 1700 a 1835*, Burgos: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- GÓMEZ ASENCIO, Jose Jesús (2020): «De gramática a compendio: el caso de Salvá (1837 y 1838)», en M.<sup>a</sup> José Martínez *et al.* (eds.), *El español y las lenguas peninsulares en su diacronía: miradas sobre una historia compartida. Estudios dedicados a M.<sup>a</sup> Teresa Echenique Elizondo*, Valencia: Tirant Humanidades, págs. 245-265.
- GÓMEZ ASENCIO, José J., Esteban MONTORO DEL ARCO y Pierre SWIGGERS (2014): «Principios, tareas, métodos e instrumentos en historiografía lingüística», en M.<sup>a</sup> Luisa Calero *et al.* (eds.), *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística*, Münster, Nodus, págs. 266-301.
- GÓMEZ MORENO, Ángel (2007): «El Reglamento General de Instrucción Pública de 1821: filosofía, análisis y valoración crítica», *Anuario de Pedagogía*, 9, págs. 161-176.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, Federico (1998): «Le programme MANES: les manuels scolaires dans l'Espagne contemporaine (1808-1990)», *Histoire de l'Éducation*, 78, págs. 258-263.
- GÓMEZ SEIBANE, Sara (2019): «El peso de la norma lingüística en la configuración del castellano del País Vasco: una mirada al siglo XIX», en Eugenio Bustos y Juan Pedro Sánchez (coords.) y Viorica Codita (ed.), *La configuración histórica de las normas del castellano*, Valencia: Tirant Humanidades, págs. 249-267.
- GÓMEZ SEIBANE, Sara y Georgina ÁLVAREZ-MORERA (2021): «El marcado diferencial de objeto directo en el español del siglo XIX en Cataluña: registro y contacto de lenguas», *Revista de Filología Española*, 102, págs. 87-109.
- GONZÁLEZ AGÀPITO, Josep (1978): *Bibliografía de la renovació pedagògica i el seu context. 1900-1939*, Barcelona: Publicacions dels Departaments de Pedagogia Sistemàtica i d'Història de l'Educació-Universitat de Barcelona.
- GONZÁLEZ AGÀPITO, Josep (1988): «El Congrés Pedagògic: La reivindicació de la llengua en el marc de l'exposició», en *L'exposició del 88 i el nacionalisme català*, Barcelona: Fundació Jaume I, págs. 100-106.
- GONZÁLEZ AGÀPITO, Josep (1991): «Educación infantil e industrialización en Cataluña», *Historia de la Educación*, 10, págs. 135-154.
- GONZÁLEZ AGÀPITO, Josep (1992): «Catalán o castellano: la alfabetización y el modelo de Estado», en Agustín Escolano (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, págs. 141-163.

- GONZÁLEZ AGÀPITO, Josep (2004): *Aportació per a una bibliografia pedagògica catalana del segle XIX*, Institut d'Estudis Catalans: Barcelona.
- GONZÁLEZ AGÀPITO, Josep y Salomó MARQUÈS I SUREDA (eds.) (1983): *Instruccions per la ensenyança de minyons*, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- GONZÁLEZ AGÀPITO, Josep y Salomó MARQUÈS I SUREDA (1997): «El libro escolar en catalán», en Agustín Escolano (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, págs. 549-577.
- GONZÁLEZ CORRALES, Leticia (2021): «Algunas notas sobre las ortografías escolares extraacadémicas del siglo XIX (1800-1857)», *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 13, núm. 2, págs. 181-199.
- GONZÁLEZ CORRALES, Leticia (2023a): «José López de la Huerta», en Manuel Alvar (2023), *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua*, en línea. Disponible en <https://www.bvfe.es/es/autor/10097-lopez-de-la-huerta-jose.html> [Fecha de consulta 13/10/2022].
- GONZÁLEZ CORRALES, Leticia (2023b): «Odón Fonoll», en Manuel Alvar (2023), *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua*, en línea. Disponible en <https://www.bvfe.es/es/autor/9757-fonoll-odon.html> [Fecha de consulta 13/10/2022].
- GONZÁLEZ LUIS, M.<sup>a</sup> Lourdes, Manuel LEDESMA REYES y Enrique BELENGUER CALPE (1993): «Una visión panorámica de la educación en la España galdosiana (1845-1923)», en *Actas del Cuarto Congreso Internacional de estudios galdosianos (1990)*, Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, vol. II, págs. 331-350.
- GONZÁLEZ OLLÉ, Fernando (1985): «El uso de las lenguas regionales en la enseñanza primaria ante el Congreso de los Diputados (1896)», *Boletín de la Real Academia Española*, 65, págs. 345-355.
- GONZÁLEZ OLLÉ, Fernando (1993): «Tradicionalistas y progresistas ante la diversidad idiomática de España», en *Lenguas de España, lenguas de Europa*, Madrid: Veintiuno, págs. 129-160.
- GONZÁLEZ OLLÉ, Fernando (1995): «El largo camino hacia la oficialidad del español en España», en Manuel Seco y Gregorio Salvador (coords.), *La lengua española, hoy*, Madrid: Fundación Juan March, págs. 37-61.
- GONZÁLEZ SUBÍAS, José Luis (2018): «La imprenta y librería de la Viuda e Hijos de Mayol y sus *Joyas del teatro*», *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo*, 24, págs. 173-192.
- GOODSON, Ivor (1981): «Life histories and the study of schooling», *Interchange*, 11, núm. 4, págs. 62-76.
- GORDILLO BERNARDEZ, Saül (11/2000): «Pineda recupera Salvador Genís», *Reporter*, 96, págs. 28-29.
- GRAU I MATEU (2006): *La Lliga Regionalista i la llengua catalana (1901-1924)*, Barcelona: Publicacions de l'Abadía de Montserrat.
- GUAITA JIMÉNEZ, Pere y Yolanda INSA SAURAS (2006): *Publicacions, articulistes i editors a Sant Andreu de Palomar (1868-1938)*, Sant Andreu de Palomar: Centre d'Estudis Ignasi Iglésias.
- GUEREÑA, Jean-Louis y M.<sup>a</sup> del Mar DEL POZO ANDRÉS (2005): «Manuales escolares en España, Portugal y América Latina: líneas actuales de investigación», en Jean-Louis Guereña *et al.* (dirs.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, Madrid: UNED.
- GUTIÉRREZ CUADRADO, Juan (1987): «La sustitución del latín por el romance en la universidad española del siglo XVIII», en *Universidades españolas y americanas: época colonial*, Valencia: Generalitat Valenciana-CSIC, págs. 237-252.
- GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Clotilde (2010): «Legislación y prácticas educativas en el siglo XVIII», *Cabás*, 4, en línea. Disponible en <http://revista.muesca.es/articulos4/173-legislacion-y-practicas-educativas-en-el-siglo-xviii> [Fecha de consulta 15/01/2020].
- GUTIÉRREZ MEDINA, M.<sup>a</sup> Luisa (1997a): «L'escola normal de Barcelona: cent cinquanta anys a la recerca d'un establiment amb condicions pedagògiques», *Temps d'Educació*, 17, págs. 155-182.
- GUTIÉRREZ MEDINA, M.<sup>a</sup> Luisa (1997b): «La Normal de Barcelona sota la direcció d'Ot Fonoll: 1849-1874», en *La formació inicial i permanent dels mestres. Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Vic: Eumo, págs. 91-96.
- GUTIÉRREZ MEDINA, M.<sup>a</sup> Luisa (1998): «Lengua y poder: las contradicciones generadas en Cataluña por el gobierno balear en la formación de los maestros», en *Profesor Nazario González: una historia abierta*, Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona-Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, págs. 388-393.

- GUTIÉRREZ MEDINA, M.<sup>a</sup> Luisa (2000): *La residència d'estudiants normalistes*, Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- GUTIÉRREZ MEDINA, M.<sup>a</sup> Luisa (2008): «La formació del mestre en el marc de la modernització del sistema educatiu», en *Pedagogia, política i transformació social (1900-1917). L'educació en el context de la fundació de l'Institut d'Estudis Catalans*, Barcelona: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, págs. 51-76.
- HABLER, Gerda (2002): «Textos de referencia y conceptos en las teorías lingüísticas de los siglos XVII y XVIII», en Miguel Ángel Esparza *et al.* (eds.), *SEHL 2001. Estudios de Historiografía Lingüística*, Hamburgo: Helmut Buske, vol. I, págs. 559-586.
- HAMILTON, David (1991): «De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula», *Revista de Educación*, 296, págs. 23-42.
- HAMMETT, Brian (1998): «La Regeneración, 1875-1900», en Manuel Lucena (coord.), *Historia de Iberoamérica. Historia contemporánea*, Madrid: Cátedra, vol. III, págs. 317-401.
- HÉRIZ RAMÓN, Ana Lourdes de y Félix SAN VICENTE SANTIAGO (2012): «Traducción», en Alfonso Zamorano (ed. y coord.), *Reflexión lingüística y lengua en la España del XIX. Marcos, panoramas y nuevas aportaciones*, Lincón: Múnich, págs. 197-228.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José M.<sup>a</sup> (ed.) (2013a): *Prensa pedagógica y patrimonio histórico*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José M.<sup>a</sup> (coord.) (2013b): *Prensa pedagógica en Castilla y León. Repertorio analítico (1793-1936)*, Salamanca: Hergar Ediciones Antena.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José M.<sup>a</sup> (2018): *Prensa pedagógica, mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta y Andrés ESCARBAJAL DE HARO (2015): «Deudores de Cádiz: La Constitución de 1812 y la educación», *SciELO*, 25, en línea. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-72382015000200012&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-72382015000200012&script=sci_arttext&tlng=pt) [Fecha de consulta 27/12/2019].
- HERMIDA GULÍAS, Carme (1992): *A reivindicación da lingua galega no rexurdimento (1840-1891)*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- HIRALDO BECERRA, José M.<sup>a</sup> (2011): «Enseñanza del latín en lengua romance o castellano», en Javier Villoria (ed.), *Historia de las ideas lingüísticas. Gramáticas, diccionarios y lenguas (siglos XVIII y XIX)*, Frankfurt am Main: Peter Lang, págs. 199-222.
- IGLESIAS CANO, M.<sup>a</sup> del Carmen (1989): «Educación y pensamiento ilustrado», en *Actas del Congreso Internacional sobre Carlos III y la Ilustración. Educación y Pensamiento*, Madrid: Ministerio de Cultura, vol. III, págs. 1-30.
- IGLÉSÍAS FRANCH, Narcís (2012): «Dos codis per al català: l'IEC i l'ALC. Anàlisi comparativa de la seva difusió en el món escolar (1913-1939)», en Miquel Àngel Pradilla (ed.), *Fabra, encara. Actes del III Col·loqui Internacional La Lingüística de Pompeu Fabra*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, págs. 95-106.
- INFANTES DE MIGUEL, Víctor y Ana MARTÍNEZ PEREIRA (1998): *De las primeras letras. Cartillas españolas para enseñar a leer de los siglos XV y XVI. Preliminar y edición facsímil de 34 obras*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- INFANTES DE MIGUEL, Víctor y Ana MARTÍNEZ PEREIRA (2003): *De las primeras letras. Cartillas españolas para enseñar a leer de los siglos XVII y XVIII*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- JAKOBSON, Roman (1988): *Lingüística y poética*, Madrid: Cátedra.
- JÁUREGUI OLAZÁBAL, Ramón M.<sup>a</sup> (2003): «El método de Lancaster», *Educere*, 22, págs. 225-228.
- JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, Alfredo (1998): «Génesis de la función social y carácter profesional de la inspección educativa en España (1849-1936)», *Historia de la Educación*, 17, págs. 205-220.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, Rafael (1992): «El método de enseñanza mutua en la historia del currículo en España», *Bordón. Revista de Pedagogía*, 44, núm. 2, págs. 153-160.
- JIMÉNEZ NAVARRO, Àngel (1997): *Sant Feliu de Guíxols. Una lectura històrica*, Sant Feliu de Guíxols: Ajuntament de Sant Feliu de Guíxols-Diputació de Girona.
- JÓDAR ORTEGA, Capilla (1981): «Absolutismo y Liberalismo en la educación española del s. XIX: el Informe Quintana y el Plan Calomarde», *Témpora. Pasado y Presente de la Educación*, 1, págs. 23-30.
- JORBA I JORBA, Manuel (1983): «Actituds davant de la llengua en relació amb la Renaixença», en Giuseppe Tavani y Jordi Pinell (coords.), *Actes del Sisè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, págs. 127-152.



- JORDANA I MAYANS, Cèsar August (1968): *El català i el castellà comparats*, Barcelona: Barcino.
- JUAN OLIVA, Esther (2003): *La traducción en los manuales de francés publicados en España durante el siglo XIX*, tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- JUANOLA I HERAS, Josep y Pere REBORDOSA I GIL (1985): *Orquestra «Els escolans», tota una època*, Sant Sadurní d'Anoia: Ajuntament de Sant Sadurní d'Anoia.
- JUTGLAR BERNAUS, Antoni (1964): «Notas para el estudio de la enseñanza en Barcelona hasta 1900», en *Documentos y estudios. Materiales para la historia institucional de la ciudad*, Barcelona: Instituto Municipal de Historia, vol. XVI, págs. 283-419.
- JUTGLAR BERNAUS, Antoni (1966): *Notas para el estudio de la enseñanza en Barcelona hasta 1900*, Barcelona: Gráficas Fomento.
- KAILUWEIT, Rolf (1991): «Sprechen und Schweigen: das Scheitern der französischen Sprachpolitik im besetzten Katalonia 1810», en Brigitte Schlieben-Lange y Axel Schönberger (eds.), *Polyglotte Romania. Homenatge a Tilbert Dídac Stegmann*, Frankfurt am Main: Domus Editoria Europea, vol. I, págs. 295-337.
- KAILUWEIT, Rolf (1992a): «La Gramàtica de Ballot: la llengua catalana i la consciència lingüística entre la Decadència i la Renaixença», *Anuari de l'Agrupació Borriana de Cultura*, 3, págs. 133-142.
- KAILUWEIT, Rolf (1992b): «Die Orthographie-Debatte im Diario de Barcelona 1796 und ihr soziolinguistisches Umfeld», *Zeitschrift für Katalanistik*, 5, págs. 107-136.
- KAILUWEIT, Rolf (1996): «El castellano de Barcelona en torno a 1800: la formación de un dialecto terciario», en Alegría Alonso (ed.), *Actas del III Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Salamanca, Madrid: Arco-Libros, vol. I, págs. 737-746.
- KAMEN, Henry (1993): *The Phoenix and the flame. Catalonia and the Counter Reformation*, New Haven-London: Yale University Press.
- KAMEN, Henry (1995): «La política lingüística a Catalunya a l'època moderna», *L'Avenç*, 189, págs. 30-34.
- KING, Stewart (2005): «¿Un problema de identidad? La cultura catalana de expresión castellana», en Stewart King (ed.), *La cultura catalana de expresión castellana. Estudios de literatura, arte y cine*, Kassel: Edition Reichenberger, págs. 2-13.
- LAFARGA MADUPELL, Francisco y Luis PEGENAUTE RODRÍGUEZ (2016): «Hacia una poética de la traducción en la España del siglo XIX», en Francisco Lafarga y Luis Pegenaute (eds.), *Autores traductores en la España del siglo XIX*, Kassel: Edition Reichenberger, págs. 1-12.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (1985): *Ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII*, Barcelona: Crítica.
- LEBRERO BAENA, M.<sup>a</sup> Paz (1997): *Libros de iniciación a la lectura y a la escritura*, Madrid: UNED.
- LEBSANFT, Franz (1993): «Cazadores de gazapos. Die 'dianormativen' Wörterbücher zum Spanischen im 19 und 20 Jahrhundert», en Christoph Strosetzki (ed.), *Akten des Deutschen Hispanistentages. Göttingen 28.2-3.3.1991*, Frankfurt am Main: Vervuert, págs. 251-269.
- LEONÉ, Santiago y Fernando MENDIOLA (coords.) (2007): *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales. Investigación histórica y renovación pedagógica*, Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- LÉPINETTE, Brigitte (2012): *Un demi-siècle de grammaire pour l'enseignement du français en Espagne (1800-1850). Contexte, paratexte, textes, étude d'historiographie linguistique*, Valencia: Universitat de València.
- LLADONOSA I PUJOL, Josep (1975): *Història de Lleida*, Tàrraga: F. Camps Calmet, vol. II.
- LLADONOSA I PUJOL, Josep (1980): *Història de la ciutat de Lleida*, Barcelona: Curial.
- LLADONOSA I PUJOL, Josep (1984): «L'origen de l'Escola Normal de Lleida dins el sistema lancasterià», *Full Informatiu*, 3, págs. 47-57.
- LLANAS PONT, Manuel (2004): *L'edició a Catalunya. El segle XIX*, Barcelona: Gremi d'Editors de Catalunya.
- LLEAL GALCERAN, Coloma (2002): *Breu història de la llengua catalana*, Barcelona: Barcanova.
- LLEAL GALCERAN, Coloma (2015): «Ideología lingüística y lexicografía», *Lletres Asturianas*, 113, págs. 27-44.
- LLEDÓ-GUILLEM, Vicente (2019): *La formación de la identidad lingüística catalana (siglos XIII-XVII)*, Madrid: Marcial Pons.
- LLITERAS PONCEL, Margarita y Santiago GARCÍA-JALÓN DE LA LAMA (2006): «El foco vallisoletano: el caso Villalón y la recepción de las artes hebreas», en José J. Gómez Asencio (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen I. De De 1492 (A. de Nebrija) a 1611 (John Sanford)*, Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, págs. 215-238.
- LODARES MARRODÁN, Juan Ramón (2002): *Lengua y patria*, Madrid: Taurus.
- LOMBARDEO CAPARRÓS, Alberto (2019): *Two centuries of English language and teaching and learning in Spain 1769-1970*, Amsterdam: Amsterdam University Press.

- LOMBARDINI, Hugo Edgardo (2011): «Prólogos del *DRAE* e ideología subyacente», en Félix San Vicente *et al.* (coords.), *Ideolex. Estudios de lexicografía e ideología*, Milán: Polimétrica, págs. 305-327.
- LOMBARDINI, Hugo Edgardo (2014): *Gramáticas para la enseñanza del español en la Italia del siglo XIX. El caso de Francesco Marin*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- LOPE BLANCH, Juan Miguel (1996-1997): «Justificaciones y pretextos en los prólogos de los gramáticos renacentistas», *Anuario de Lingüística Hispánica*, 12, págs. 101-111.
- LOPE BLANCH, Juan Miguel (1999): *La gramática de la lengua española. Visión histórica*, México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, Lluís (1987): *El català a través dels temps*, Barcelona: La llar del llibre.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, M.<sup>a</sup> Teresa (1995): «El acceso a la inspección profesional en el sistema educativo español: 1849-1936», en Eduardo Soler (coord.), *Estudios históricos sobre la inspección educativa*, Madrid: Escuela Española, págs. 45-172.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, M.<sup>a</sup> Teresa (2013): *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*, Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- LÓPEZ MARCOS, Manuela (2001): *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945)*, Madrid: UNED.
- LÓPEZ SERENA, Araceli, Santiago DEL REY QUESADA y Elena CARMONA YANES (eds.) (2020): *Tradiciones discursivas y tradiciones idiomáticas en la historia del español moderno*, Berlín: Peter Lang.
- LÓPEZ VILLAVARDE, Ángel Luis e Isidro SÁNCHEZ SÁNCHEZ (1998): *Historia y evolución de la prensa conquense (1811-1939)*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- LÜDTKE, Jens (1989): «Acerca del carácter imperial de la política lingüística de Carlos III», en *La Corona de Aragón y las lenguas románicas, Miscelánea de homenaje para Germán Colón*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, págs. 267-274.
- MARAVALL CASESNOVES, José Antonio (1991): «Idea y función de la educación en el pensamiento ilustrado», en *Estudios de la historia del pensamiento español. S. XVIII*, Madrid: Mondadori, págs. 489-523.
- MAR CET I SALOM, Pere (1987): *Història de la llengua catalana II. Els segles XIX i XX*, Barcelona: Editorial Teide.
- MAR CET I SALOM, Pere y Joan SOLÀ CORTASSA (1998a): *Història de la lingüística catalana 1775-1900. Repertori crític*, Girona-Vic: Universitat de Girona-Eumo, vol. I.
- MAR CET I SALOM, Pere y Joan SOLÀ CORTASSA (1998b): *Història de la lingüística catalana 1775-1900. Repertori crític*, Girona-Vic: Universitat de Girona-Eumo, vol. II.
- MARCOS SÁNCHEZ, Mercedes (2011): «Orientaciones en la enseñanza del español como lengua extranjera en la Europa del siglo XVIII», en José J. Gómez Asencio (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen III. De 1700 a 1835*, Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, págs. 885-920.
- MARFANY GARCIA, Joan-Lluís (1995): *La cultura del catalanisme. El nacionalisme català en els seus inicis*, Barcelona: Empúries.
- MARFANY GARCIA, Joan-Lluís (2001): *La llengua maltractada. El castellà i el català a Catalunya del segle XVI al segle XIX*, Barcelona: Empúries.
- MARFANY GARCIA, Joan-Lluís (2002a): «Renaixença literaria i decadència lingüística», *Barcelona Quaderns d'Història*, 6, págs. 139-152.
- MARFANY GARCIA, Joan-Lluís (2002b): «Per a la història de la introducció del castellà a Catalunya. Alguns problemes i qüestions de mètode», *Estudi General. Revista de la Facultat de Lletres de la Universitat de Girona*, 22, págs. 65-88.
- MARFANY GARCIA, Josep-Lluís (2008): *Llengua, nació i diglòssia*, Barcelona: L'Avenc.
- MARFANY GARCIA, Joan-Lluís (2009): «Sobre la historia de la diglòssia a Catalunya, encara. Resposta a Josep Murgades», *Els Marges*, 88, págs. 105-114.
- MARFANY GARCIA, Joan Lluís (2017): *Nacionalisme espanyol i catalanitat*, Barcelona: Edicions 62.
- MARFANY GARCIA, Josep-Lluís (2018): «La vida literaria, de la crisi de l'Antic Règim a l'ordre liberal», en Enric Cassany y Josep M.<sup>a</sup> Domingo (dirs.), *Història de la literatura catalana*, Barcelona: Enciclopèdia Catalana-Barcino-Ajuntament de Barcelona, vol. V, págs. 17-62.
- MARQUÈS I SUREDA, Salomó (2014): «L'espanyolització del món educatiu (s. XVIII-XXI)», en Jaume Sobrequès (dir.) y Lluís Durán (ed.), *Vàrem mirar ben al lluny del desert. Actes del Simposi «Espanya contra Catalunya: una mirada històrica (1714-2014)», celebrat a Barcelona el 12, 13 i 14 de desembre de 2013*,

- Barcelona: Departament de la Presidència de la Generalitat de Catalunya-Centre d'Història Contemporània de Catalunya, págs. 309-331.
- MÁRQUEZ RAMÍREZ, Teresa (04/11/2000): «Un llibre recupera els escrits en defensa del català del pedagog Salvador Genís», *El Punt*, 7163, pág. 40.
- MARTÍ I CASTELL, Joan (1981): *El català medieval. La llengua de Ramon Llull*, Barcelona: Indesinenter.
- MARTÍ I CASTELL, Joan (1989): «La llengua catalana al Principat de Catalunya», en Antoni Ferrando (ed.), *Segon Congrés Internacional de la Llengua Catalana. Història de la Llengua*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, vol. VIII, págs. 67-91.
- MARTÍ I CASTELL, Joan (1995): «Ramon Llull, creador de la llengua literària», *Studia Lulliana*, 91, págs. 31-49.
- MARTÍ I CASTELL, Joan (2016): *Filologia, història i societat*, Tarragona-Barcelona: Diputació de Tarragona-Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- MARTIN, Georges y Marie-Claire ZIMMERMANN (eds.) (2000): *Ausiàs March (1400-1459). Premier poète en langue catalane*, París: Klincksieck.
- MARTÍN CAMACHO, José Carlos (2016): «La presencia de la Historiografía Lingüística en congresos y revistas especializadas», en Antonio Salvador *et al.* (eds.), *La historiografía lingüística como paradigma de investigación*, Visor: Madrid, págs. 109-131.
- MARTÍN GALLEGO, Carolina (2011): «Conjunción y conectores en gramáticas del español del Siglo XVIII (1700-1835)», en José J. Gómez Asencio (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen III. De 1700 a 1835*, Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, págs. 833-852.
- MARTÍN GALLEGO, Carolina (2018): «Entre “textos (de autores) menores” y partes “azesorias” de la oración: la conjunción en la gramática escolar (1780-1830)», *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 10, núm. 1, págs. 41-73.
- MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel y Jorge CÁCERES MUÑOZ (2021): «Impacto, dependencia y relevancia social de la prensa pedagógica en Extremadura», *Social and Education History*, 10, núm. 2, págs. 181-212.
- MARTÍNEZ ALCALDE, M.<sup>a</sup> José (2010): *La fijación ortográfica del español. Norma y argumento historiográfico*, Berna: Peter Lang.
- MARTÍNEZ ALCALDE, M.<sup>a</sup> José (2011): «El retorno de la gramática: los textos de 1743 (Benito Martínez Gómez Gayoso y 1769 (Benito de San Pedro)», en José J. Gómez Asencio (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen III: De 1700 a 1835*, Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, págs. 159-193.
- MARTÍNEZ DEL CASTILLO, Jesús Gerardo (ed.) (2000): *Exámen de la posibilidad de fijar la significacion de los sinónimos de la lengua castellana*, Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, Luis Manuel y Miguel Ángel ESPARZA TORRES (2014): «Materiales para el estudio de los programas de enseñanza de lenguas en España y América en el siglo XIX», *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 9, págs. 47-90.
- MARTÍNEZ EZQUERRO, Aurora (2013): «La educación lingüística y literaria a la luz de la Constitución de 1812. Antecedentes y legislación posterior», en Lucía Pilar Cancelas y Manuel Francisco Romero (coords.), *Aportaciones del constitucionalismo español a la educación lingüística y literaria (1812-2012)*, Granada: Grupo Editorial Universitario, págs. 17-28.
- MARTÍNEZ GAVILÁN, M.<sup>a</sup> Dolores (2008): «El cierre del ejercicio: la obra de Juan Villar», en José J. Gómez Asencio (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen II. De 1614 (B. Jiménez Patón) a 1697 (F. Sobrino)*, Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, págs. 219-276.
- MARTÍNEZ GAVILÁN, M.<sup>a</sup> Dolores (2011): «El campo de la Gramática española y sus partes en el siglo XVIII», *El castellano y su codificación gramatical. Volumen III. De 1700 a 1835*, Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, págs. 571-630.
- MARTÍNEZ GAVILÁN, M.<sup>a</sup> Dolores (2016): «Publicaciones de historiografía lingüística española: 2005-2015», en Antonio Salvador *et al.* (eds.), *La historiografía lingüística como paradigma de investigación*, Visor: Madrid, págs. 133-192.
- MARTÍNEZ I TABERNER, Catalina (2000): *La llengua catalana a Mallorca al segle XVIII i primer terç del XIX*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- MARTÍNEZ MARÍN, Juan (1999): «La gramática escolar del español durante los siglos XVIII y XIX», en Mauro Fernández *et al.* (eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Historiografía Lingüística Española*, Madrid: Arco-Libros, págs. 493-502.



- MARTÍNEZ MARTÍN, Jesús A. (2003): «Las transformaciones editoriales y la circulación de libros», en Jesús Antonio Martínez (ed.), *Orígenes culturales de la sociedad liberal. España siglo XIX*, Madrid: Editorial Biblioteca Nueva-Editorial Complutense, págs. 37-63.
- MARTÍNEZ NAVARRO, Isabel (1996): *La gramática en la enseñanza de la lengua española*, Murcia: DM.
- MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, M.<sup>a</sup> José (2013): *La cultura material y la educación infantil en España. El método Froebel (1850-1939)*, tesis doctoral, Universidad de Murcia.
- MASSA HORTIGÜELA, Carmen (2014): *Pablo Montesino (1781-1849). La perseverancia de un educador liberal*, Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- MASSANELL I MESSALLES, Mar (2022): «A propósito de la *Gramática histórica de las lenguas castellana y catalana* (1884), de Ignasi Ferrer i Carrió», *Cauriència*, 17, págs. 991-1011.
- MATILLA ROMERO, Ana (2015): «Los catalanes cuando hablan castellano: Análisis filológico de la *Colección de vocablos y modismos incorrectos...* (1884) de Joaquín Casanovas», *Res Diachronicae*, 13, 2015, págs. 40-48.
- MAYANS BALCELLS, Pere (2019): *Cròniques negres del català a l'escola*, Barcelona: Edicions del 1979.
- MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro y M.<sup>a</sup> Carmen AGULLÓ DÍAZ (2004): *La renovació pedagògica al País Valencià*, Valencia: Universitat de València.
- MEC = MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1979): *Historia de la educación en España. Textos y documentos. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.
- MEC = MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1985): *Historia de la educación en España. I. Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz*, Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.
- MEJÍAS ALONSO, Almudena y Alicia ARIAS COELLO (1998): «La prensa del siglo XIX como medio de difusión de la literatura hispanoamericana», *Revista General de Información y Documentación*, 8, núm. 2, págs. 241-257.
- MELCHOR MUÑOZ, Vicent de y Albert BRANCHADELL GALLO (2002): *El catalán. Una lengua de Europa para compartir*, Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- MELCÓN BELTRÁN, Julia (1992): *La formación del profesorado en España (1837-1914)*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- MELIÀ I PERICÀS, Josep (1970): *Informe sobre la lengua catalana*, Madrid: E. M. E. S. A.
- MELIS, Chantal, Marcela FLORES y Sergio BOGARD (2003): «La historia del español. Propuesta de un tercer período evolutivo», *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 51, núm. 1, págs. 1-56.
- MELIS, Chantal y Marcela FLORES (eds.) (2015a): *El siglo XIX. Inicio de la tercera etapa evolutiva del español*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MELIS, Chantal y Marcela FLORES (2015b): «Periodización del español: evidencia para una tercera etapa evolutiva», *Études Romanes de Brno*, 36, núm. 2, págs. 11-28.
- MENSA I VALLS, Jaume (1997): *Arnau de Vilanova (c. 1240-1311)*, Madrid: Ediciones del Orto.
- MENSA I VALLS, Jaume (1998): *Arnau de Vilanova*, Barcelona: Rafael Dalmau.
- MERCADER I RIBA, Joan (1953): «L'oficialitat del català sota la dominació napoleònica», *Butlletí de la Societat Catalana d'Estudis Històrics*, 2, págs. 7-22.
- MERCADER I RIBA, Joan (1968): *Felip V i Catalunya*, Barcelona: Edicions 62.
- MESTRAS I MARTÍ, Lluís M.<sup>a</sup> (1980): «Mestres d'aquell temps: Salvador Genís i Bech», *Presència Històrica*, 540, págs. 33-34.
- MESTRAS I MARTÍ, Lluís M.<sup>a</sup> (1981): *L'aportació gironina al desenvolupament de la pedagogia catalana*, Girona: Diputació de Girona.
- MILLÀ NAVARRO, Àngel (1956): *Libreros y bibliófilos barceloneses del siglo XIX. Apuntes para su pequeña historia*, Barcelona: Gremio de Libreros de Barcelona.
- MINISTERIO DE CULTURA Y DEPORTE (en línea): *Biblioteca Virtual de Prensa Histórica*. Disponible en <https://prensahistorica.mcu.es/es/inicio/inicio.do> [Fecha de consulta 07/01/2023].
- MIÑAMBRES ABAD, Amparo (1984a): «Las escuelas municipales de Lérida a través de los informes de Inspección de Odón Fonoll (1841-1843)», en *Sisenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Lleida: Escola Universitària de Magisteri-Institut d'Estudis Catalans, págs. 224-232.
- MIÑAMBRES ABAD, Amparo (1984b): «El català a l'Escola Normal de Lleida (1841-1939)», en *Sisenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Lleida: Escola Universitària de Magisteri-Institut d'Estudis Catalans, págs. 359-365.
- MIÑAMBRES ABAD, Amparo (1994): *L'Escola Normal de Lleida. Una crònica dels seus primers 100 anys. 1841-1940*, Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- MIRACLE I MONTSERRAT, Josep (1960): *La Restauració dels Jocs Florals*, Barcelona: Aymà.

- MIRACLE I MONTSERRAT, Josep (1964): *Un moment clau de la història de l'ortografia catalana*, Barcelona: Episodis de la Història.
- MIRACLE I MONTSERRAT, Josep (1976): *Història anecdòtica de l'ortografia catalana*, Barcelona: Edicions La Paraula Viva.
- MIRALLES GARCIA, Enrique (2001): *Biblioteca de las literaturas regionales. Siglo XIX. Autores bilingües (obra en castellano)*, Madrid: Fundación Universitaria Española.
- MIRAMBELL I BELLOC, Enric (1988): *Història de la impremta a la ciutat de Girona*, Girona: Ajuntament de Girona-Institut d'Estudis Gironins-Diputació de Girona.
- MOLINA MARTÍNEZ, José Luis (2009): «El prólogo a la edición de 1832 del *Diccionario de la Real Academia Española* obra de José Musso Valiente. La labor inestimable de Francisco Antonio González», en Francisco Calvo (ed.), *Homenaje al académico Julio Mas*, Murcia: Academia Alfonso X El Sabio, págs. 245-262.
- MOLINER PRADA, Antonio (1985): «La enseñanza primaria en España en el siglo XIX», *Anuario de Historia Contemporánea*, 12, págs. 79-109.
- MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi (1966): *Problemes polítics de l'ensenyament*, Barcelona: Nova Terra.
- MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi (1977): *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya*, Barcelona: Edicions La Magrana.
- MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi (1981): «L'ensenyament i la qüestió nacional als Països Catalans», a *II Encontre de Ciències Humanes i Socials dels Països Catalans*, Palma, Universitat de Palma de Mallorca-Facultat de Filosofia i Lletres, págs. 77-81.
- MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi (1984a): *La llengua a l'escola (1714-1939)*, Barcelona: Barcanova.
- MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi (1984b): «Aspectes històrics de la llengua en l'educació al Principat», en Jordi Monés y Pere Solà (eds.), *Llengua i educació en una perspectiva històrica. Actes de les 5enes. Jornades d'història de l'educació als Països Catalans*, Vic: Eumo, págs. 19-38.
- MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi (1987): *L'obra educativa de la Junta de Comerç (1769-1851)*, Barcelona: Cambra Oficial de Comerç, Indústria i Navegació de Barcelona.
- MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi (1988): «La Il·lustració en Espanya: algunas precisiones sociolingüísticas sobre la escolarización», *Revista de Educació*, núm. extraordinario, págs. 421-441.
- MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi (2000): *L'Escola Normal de Barcelona: 1845-1972*, Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi (2008): «La introducció del català a les institucions educatives», en *Pedagogia, política i transformació social (1900-1917). L'educació en el context de la Fundació de l'Institut d'Estudis Catalans*, Barcelona: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, págs. 77-105.
- MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi (2009): *El pensament escolar a Catalunya 1760-1845*, Barcelona: Societat Catalana de Pedagogia.
- MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi (2018): *Educació, país, llengua*, Banyoles: Nautilus.
- MONTEAGUDO ROMERO, Xosé Henrique (2017): *Historia social da lingua galega*, Vigo: Galaxia.
- MONTOLIU I DE TOGORES, Manuel de (1959): *Les quatre grans Cròniques*, Barcelona: Alpha.
- MONTORO DEL ARCO, Esteban y M.<sup>a</sup> José GARCÍA FOLGADO (2009): «El análisis lógico y gramatical en los manuales escolares del siglo XIX (francés, castellano, latín)», *Quaderns del CIRSIL*, 8, págs. 143-160.
- MORAL I AJADÓ, Xavier (1995): «Llengua i ensenyament al Principat», en Pep Balsalobre y Joan Gratacós (eds.), *La llengua catalana al segle XVIII*, Barcelona: Quaderns Crema, págs. 201-244.
- MORAL I AJADÓ, Xavier y Miquel RIUS I FABRÉ (1989): «Aspectes discursius i bibliogràfics del XVIII català», en Antoni Ferrando i Francès (ed.), *Segon Congrés Internacional de la Llengua Catalana. Història de la Llengua*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, vol. VIII, págs. 641-658.
- MORAN I I OCERINJAUREGUI, Josep (1994): *Treballs de lingüística històrica catalana*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- MORENO GONZÁLEZ, Antonio (1988): «Sobre la secularización de la Instrucción Pública», en *Simposium internacional sobre educación e Ilustración: dos siglos de reformas en la enseñanza*, Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, págs. 247-268.
- MOREU REY, Enric (1991): *Antroponímia. Història dels nostres prenomes, cognoms i renoms*, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MOTILLA SALAS, Xavier (2014): «Presentació: premsa periòdica i història de l'educació», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 24, págs. 9-16.

- MULET I TROBAT, Bartomeu (1984): «Aspectes històrics de la llengua en l'educació a Mallorca», en Jordi Monés y Pere Solà (eds.), *Llengua i educació en una perspectiva històrica. Actes de les 5enes. Jornades d'història de l'educació als Països Catalans*, Vic: Eumo, págs. 39-47.
- MURGADES I BARCELÓ, Josep (2009): «D'una nació diglòssica (i també d'una altra de glotofàgica)», *Els Marges*, 87, págs. 107-115.
- MUT I CARBASSA, Rosa y Teresa MARTÍ I ARMENGOL (1981): *La resistència escolar catalana en llibres (1716-1939)*, Barcelona: Edicions 62.
- MUXACH, Mònica et al. (1999): *El mestre Gregori Artizà i Lapedra. Entre la pedagogia i el vi*, Girona: Lleure.
- NADAL I OLLER, Jordi (1975): *El fracaso de la revolución industrial en España (1814-1913)*, Barcelona: Ariel.
- NADAL I FARRERAS, Josep M.<sup>a</sup> y Modest PRATS I DOMINGO (1982): *Història de la llengua catalana I. Dels orígens fins al segle XV*, Barcelona: Edicions 62.
- NADAL I FARRERAS, Josep M.<sup>a</sup> i Modest PRATS I DOMINGO (1996): *Història de la llengua catalana II. El segle XV*, Barcelona: Edicions 62.
- NAVARRO SANDALINAS, Ramón (1998): *La escuela y el maestro en la España contemporánea (1810-1939)*, Lleida: Textos Universitaris Sant Jordi.
- NEGRÍN FAJARDO, Jesús (1983): «La prensa especializada de primera enseñanza en Canarias durante la segunda mitad del siglo XIX», *Historia de la Educación*, 2, págs. 307-316.
- NEU-ALTENHEIMER, Irmela (1991): «Die "Blumenspiele" von Barcelona im 19. Jahrhundert», en Brigitte Schlieben-Lange y Axel Schönberger (eds.), *Polyglotte Romania. Homenatge a Tilbert Didac Stegmann*, Frankfurt am Main: Domus Editoria Europea, vol. I, págs. 39-50.
- NEVADO GÓMEZ, Rafael (2017): «Mariano Velázquez de la Cadena (1778-1860) y la adaptación del Manual Ollendorff para la enseñanza de lenguas extranjeras», *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 11, págs. 123-139.
- NIEDEREHE, Hans Josef (2007): «Documentación y fuentes para la historiografía lingüística española», en Josefa Dorta et al. (eds.), *Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos*, Madrid: Arco-Libros, págs. 547-561.
- NIETO MÁRQUEZ, Inés (2018): «Semblanza de Casa Bastinos (Barcelona, 1852-1917)», *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes - Portal Editores y Editoriales Iberoamericanos (siglos XIX-XXI) -EDI-RED*. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/casa-bastinos-barcelona-1852-1917-semblanza934376/> [Fecha de consulta 18/07/2019].
- NOGUERA, Joana (1985): «El català a l'Escola Normal de Tarragona abans de 1931», en *Escola i Estat. Actes de les 7enes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Vic: Eumo, págs. 255-262.
- NÚÑEZ SEIXAS, Xosé M.<sup>a</sup> (2017): «Modernidad y tradición 1875-1931: España en el mundo», en Jordi Canal (dir.), *Historia contemporánea de España. 1808-1931*, Barcelona: Taurus, vol. I, págs. 649-686.
- OBERNESSER, Alkinoi (2008): «Los principios teóricos de Gonzalo Correas: constantes y variables en el *Arte de las tres lenguas* y en el *Arte grande de la lengua española castellana*», en José J. Gómez Asencio (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen II. De 1614 (B. Jiménez Patón) a 1697 (F. Sobrino)*, Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, págs. 191-218.
- OCTAVIO DE TOLEDO Y HUERTA, Álvaro y Lola PONS RODRÍGUEZ (2016): *Queja política y escritura epistolar durante la Guerra de Independencia documentación de la Junta Suprema Central en el AHN. Selección, edición y estudio lingüístico*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- OESTERREICHER, Wulf (1996): «Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología», en Thomas Kotschi et al. (eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert, págs. 317-340.
- OESTERREICHER, Wulf (2004): «Textos entre la inmediatez y distancia comunicativas. El problema de lo hablado escrito en el siglo de Oro», en Rafael Cano (coord.), *Historia de la lengua española*, Barcelona: Ariel, págs. 729-769.
- OLAYA MORALES, Francisco (1994): *Movimiento obrero español. Siglo XIX*, Móstoles: Nossa y J.
- OLIVÁN SANTALIESTRA, Laura y Daniel SÁEZ RIVERA (2004): «La instauración de la monarquía borbónica y sus consecuencias intelectuales: el impulso "reformista" en el ámbito lingüístico y literario», *Res Diachronicae*, 3, págs. 129-145.
- PADROSA I GORGOT, Inés (1992): «Els impressors figuerencs i la seva obra», *Annals de l'Institut d'Estudis Empordanesos*, 25, págs. 224-289.
- PAGÈS BLANCH, Joan (2015): «La escuela y la cuestión nacional en Cataluña (siglos XVIII-XX)», en Joan Pagès y Edda Sant (coords.), *L'escola i la nació*, Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB, págs. 19-33.

- PALAU Y DULCET, Antonio (1972): *Manual del librero hispano-americano. Inventario bibliográfico de la producción científica y literaria de España y de la América latina desde la invención de la imprenta hasta nuestros días, con el valor comercial de todos los artículos descritos*, Barcelona: Librería Anticuari. vol. XXIV.
- PALLARÈS-PERSONAT, Joan (2000): «Jaume Brossa i Roger, andreuenc i apòstol del moviment Modernista», *Finestrelles*, 11, págs. 115-120.
- PALOMARES EXPÓSITO, José (2012): «La educación en la Constitución de 1812. Luces y sombras de un sueño», *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 10, págs. 264-281.
- PANTALEÓN GAMISANS, Montserrat (2009): «La Casa de Caritat de Barcelona durant la presidència de Valentí Almirall, 1871-1875», *Barcelona. Quaderns d'història*, 15, págs. 271-284.
- PANTOJA GALLEGO, Verónica (2018): «El *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés como método de enseñanza del español en la Italia renacentista», *Circula*, 8, págs. 31-51.
- PAVLIDÈS, Cristophe y André CHERVEL (2001): *L'enfant et la grammaire, 18e siècle-1950*, París: INRP.
- PEDRAZUELA FUENTES, Mario (2011): «La enseñanza de la lengua y la literatura en los institutos del siglo XIX. De la formación de retóricos y latinos a educar la imaginación», *Boletín de la Real Academia Española*, 304, págs. 325-351.
- PEDRAZUELA FUENTES, Mario (2021): *El orden de las palabras. Orígenes de la filología moderna en España*, Madrid: Marcial Pons Historia-CSIC.
- PEDRO PASCUAL, Mireia (1999): *L'abans. El Baix Llobregat. Sant Boi de Llobregat. Recull Gràfic 1892-1965*, El Papiol: Efadós.
- PELLICER I BORRÀS, Joan Enric (2007): *Història d'un desig insatisfet. L'ensenyament del valencià fins a 1939*, Catarroja: Perifèric Edicions.
- PEÑA ARCE, Jaime (2019): *El léxico de Cantabria en los diccionarios de la Academia. De Autoridades al DLE-2014*, Santander: Tantín.
- PEÑA DÍAZ, Manuel (1997a): «El castellano en la Cataluña de los siglos XVI y XVII», *Manuscrits*, 15, págs. 149-155.
- PEÑA DÍAZ, Manuel (1997b): *El laberinto de los libros. Historia cultural de la Barcelona del Quinientos*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide.
- PEÑALVER CASTILLO, Manuel (2015): «El *Prontuario de Ortografía de la Lengua Castellana* (1844). Antecedentes y consecuentes», *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 3, núm. 2, págs. 313-356.
- PÉREZ, Laia (2020): *Estudio lingüístico del español de Barcelona en el siglo XIX a través de la edición y el análisis de la escritura epistolar*, trabajo de fin de grado, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- PESET REIG, Mariano y Pilar GARCÍA TROBAT (2001): «La Constitución de 1812 o cómo educar a un pueblo», en Remedio Sánchez y Mariano García (coords.), *La enseñanza de las ideas constitucionales en España e Iberoamérica*, Valencia: Ene Edicions, págs. 23-62.
- PETITJEAN, André y Jean Marie PRIVAT (1999): *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, Metz: Université de Metz.
- PETRUS ROTGER, Antonio (1997): «Tecnología del libro escolar tradicional: diseño, iconografía y artes gráficas», en Agustín Escolano (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, págs. 101-122.
- PICADO ALFARO, Miguel, Luis RICO ROMERO y Bernardo GÓMEZ ALFONSO (2015): «Enseñanza de las unidades métricas en España en la segunda mitad del siglo XIX», *Enseñanza de las Ciencias*, 33, núm. 3, págs. 175-196.
- PI I CABANYES, Oriol (1984): *Apunts d'història de la Renaixença*, Barcelona: Edicions del Mall.
- PIÑOL SOLER, Rosa M.<sup>a</sup> (18/11/1977): «Història d'una resistència. Exposició de textos escolars des de la Nova Planta», *Avui*, 485, pág. 9.
- PLA I BOIX, Anna M.<sup>a</sup> (2019): «Llengua i ensenyament a Catalunya (1714-1931): revisió crítica d'una reivindicació històrica desatesa», *Revista Catalana de Dret Públic*, 59, págs. 131-147.
- POCH OLIVÉ, Dolors (ed.) (2016): *El español en contacto con las otras lenguas peninsulares*, Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert.
- POCH OLIVÉ, Dolors (2017): «Un capítulo de la historia del ELE: la enseñanza del español en Cataluña en el siglo XIX», en Isabel Santos et al. (eds.), *La generosidad y la palabra. Estudios dedicados al profesor Jesús Sánchez Lobato*, Madrid: SGEL, págs. 267-280.
- POCH OLIVÉ, Dolors (ed.) (2019): *El español de Cataluña en los medios de comunicación*, Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert.
- POCH OLIVÉ, Dolors (ed.) (2020): *Lenguas juntas y revueltas. El español y el catalán en contacto: prensa, traducción y literatura*, Valencia: Tirant lo Blanch.

- PORTILLO VALDÉS, José María (2017): «La crisis de la monarquía hispánica 1808-1833: España en el mundo», en Jordi Canal (dir.), *Historia contemporánea de España. 1808-1931*, Barcelona: Taurus, vol. I, págs. 103-146.
- POUS I SERRA, Martí (1994): *Crònica de la Casa Asil de Sant Andreu de Palomar. Dades i dades per a la seva història. 1866-1992*, Barcelona: Patronat de la Casa Asil de Sant Andreu de Palomar.
- POZO ANDRÉS, M.<sup>a</sup> del Mar del (2006): «La escuela como organización», en Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, págs. 241-264.
- POZO ANDRÉS, M.<sup>a</sup> del Mar del y Alberto del POZO PARDO (1989): «La creación de la Escuela Normal Central y la reglamentación administrativa de un modelo institucional para la formación del magisterio español (primera etapa: 1806-1839)», *Revista Española de Pedagogía*, 182, págs. 49-80.
- POZO ANDRÉS, M.<sup>a</sup> del Mar del y Sara RAMOS ZAMORA (2001): «El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente», en *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*, Oviedo: Universidad de Oviedo-SEDHE, págs. 481-501.
- POZO PARDO, Alberto del (1988): «El despotismo ilustrado y la escuela primaria», en *Simposium internacional sobre educación e Ilustración: dos siglos de reformas en la enseñanza*, Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, págs. 269-299.
- PRATS I DOMINGO, Modest (1979): «Pròleg», en A. Rossich (aut.), *Una Poètica del Barroc. El "Parnàs Català"*, Girona: Col·legi Universitari de Girona, págs. VIII-XLVI.
- PRATS I DOMINGO, Modest (1995): «La llengua catalana al segle XVIII. Possibles pautes d'estudi», en Pep Balsalobre y Joan Gratacós (eds.), *La llengua catalana al segle XVIII*, Barcelona: Quaderns Crema, págs.15-73.
- PRATS I DOMINGO, Modest (2009): *Engrunes i retalls. Escriptes de llengua i de cultura catalanes*, Girona-Barcelona: Universitat de Girona-Institut de Llengua i Cultura Catalanes-Institut d'Estudis Catalans.
- PRO RUIZ, Juan (2019): *La construcción del Estado en España. Una historia del siglo XIX*, Madrid: Alianza.
- PRIETO GARCÍA, M.<sup>a</sup> del Rosario (1998): «Liberalismo y Magisterio», *Tendencias pedagógica*, núm. extra, págs. 213-219.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1979): «Introducción», en *Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, vol. II, págs. 13-42.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1980): *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Barcelona: Labor.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1991): «Revolución francesa y educación: su incidencia en la génesis del sistema educativo español», en Gabriela Ossenbach y Manuel de Puelles (eds.), *La Revolución francesa y su influencia en la educación en España*, Madrid: UNED, págs. 65-100.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1992): «The influence of political factors on the formation of the Spanish educational system 1809-1814», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 28, núm. 3, págs. 485-510.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1995): «Reflexiones sobre la formación del estado liberal y la construcción del sistema educativo liberal (1834-1857)», en Leoncio Vega (coord.), *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano*, Zamora: Instituto Florián de Ocampo, págs. 37-62.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1997a): «Estudio preliminar: política, legislación y manuales escolares (1812-1939)», en José Luis Villalaín (aut.), *Manuales escolares en España. Legislación (1812-1939)*, Madrid: UNED, págs. 17-70.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1997b): «La política del libro escolar en España (1813-1939)», en Agustín Escolano (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, págs. 47-67.
- PUEYO I PARÍS, Miquel (1996): *Tres escoles per als catalans. Minorització lingüística i implantació escolar a Itàlia, França i Espanya*, Lleida: Pagès Editors.
- PUIGBERT I BUSQUETS, Joan (1982): «La Normal de Girona i l'ensenyament del català», en Jordi Monés y Pere Solà (eds.), *Llengua i educació en una perspectiva històrica. Actes de les 5enes. Jornades d'història de l'educació als Països Catalans*, Vic: Eumo, págs. 257-269.
- PUIG I REIXACH, Miquel (1984): «Algunes dades sobre l'ús del català a les escoles del segle XVIII», en Jordi Monés y Pere Solà (eds.), en *Llengua i educació en una perspectiva històrica. Actes de les 5enes. Jornades d'història de l'educació als Països Catalans*, Vic: Eumo, págs. 134-151.



- PUIGMALET, Joan (2014): «*Colecció de noms catalans tradubits al castellà* de B. Abella: un desconegut de la lexicografia catalana vuitcentista», en Àlex Martín *et al.* (eds.), *Actes del setzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*, Barcelona: Associació Internacional de Llengua i Literatura Catalanes-Universidad de Salamanca-Publicacions de l'Abadia de Montserrat, vol. II, págs. 271-281.
- PUIG ROVIRA, Francesc Xavier (2003): *Diccionari biogràfic de Vilanova i la Geltrú. Dones i homes que han fet història*, Vilanova i la Geltrú: Ajuntament de Vilanova i la Geltrú.
- PUIGVERT I SOLÀ, Joaquim M.<sup>a</sup> (1995): «Església, cultura i llengua a la societat catalana del setcents», en Pep Balsalobre y Joan Gratacós (eds.), *La llengua catalana al segle XVIII*, Barcelona: Quaderns Crema, págs. 245-286.
- PUJADAS I MARQUÈS, Joan (2009): «El pedagog, escriptor i poeta Salvador Genís i Bech», en *Personatges il·lustres de l'Alt Empordà*, Barcelona: Abertis-Aias Editorial, pág. 99.
- PUJOL I FABRELLES, David (1998): *Els orígens de l'escola catalana*, Barcelona: Ceac.
- PUJOL I FABRELLES, David (2019): *La llengua catalana a l'escola, entre la repressió i la resistència (1715-2018)*. De l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana als Premis Baldiri Reixac d'estímul a l'escola en català, tesis doctoral, Universitat de Girona.
- PUJOL I FABRELLES, David (2022): *La repressió del català a l'escola. Tres-cents anys de lluita i resistència (1715-2018)*, Barcelona-Cassà de la Selva: Institut d'Estudis Catalans-Editorial Gavarres.
- QUIJADA VAN DEN BERGHE, Carmen (2015): «La enseñanza del castellano como L2 a vasco parlantes en el siglo XIX», *ReCHERches*, 14, págs. 175-194.
- QUILIS MERÍN, Mercedes (2014): «La Academia Literaria i Zientífica de Instrucción Primaria: defensa razonada (y apasionada) de su ortografía filosófica en 1844», en M.<sup>a</sup> Luisa Calero *et al.* (eds.), *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística*, Münster: Nodus Publikationen, vol. II, págs. 607-616.
- QUILIS MERÍN, Mercedes (2020): «Los provincialismos valencianos en el *Apéndice al Compendio de la gramática castellana* (1838) de Vicente Salvá», en Manuel Rivas y Victoriano Gaviño (eds.), *Creencias y actitudes ante la lengua en España y América (siglos XVIII y XIX)*, Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert, págs. 203-224.
- RABAZAS ROMERO, Teresa (2001): *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)*, Madrid: UNED.
- RAFANELL VALL-LLOSERÀ, August (1989): «Notes sobre la interferència lingüística en la literatura catalana del barroc», en Albert Rossich y August Rafanell (eds.), *El Barroc Català. Actes de les Jornades celebrades a Girona els dies 17, 18 i 19 de desembre de 1987*, Barcelona: Quaderns Crema, págs. 611-630.
- RAFANELL VALL-LLOSERÀ, August (1999): *La llengua silenciada. Una història del català, del Cincentès al Vuitcentès*, Barcelona: Empúries.
- RAFANELL VALL-LLOSERÀ, August (2000): *El català modern*, Barcelona: Empúries.
- RAMAJO CAÑO, Antonio (2008): «El trabajo gramatical de Bartolomé Jiménez Patón», en José J. Gómez Asencio (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen II. De 1614 (B. Jiménez Patón) a 1697 (F. Sobrino)*, Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, págs. 153-190.
- RAMÍREZ LUENGO, José Luis (ed.) (2012): *Por sendas ignoradas. Estudios sobre el español del siglo XIX*, Lugo: Axac.
- REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA (2021): *Diccionario Biográfico electrónico*, en línea. Disponible en <http://dbe.rah.es/> [Fecha de consulta 10/11/2021].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010): *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- REAL APOLO, Carmelo (2009): «Origen y desarrollo histórico de la prensa pedagógica de Badajoz», *Historia de la Educación*, 28, págs. 207-231.
- REAL APOLO, Carmelo (2012): «La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: legislación educativa y pensamiento político», *Campo Abierto*, 31, págs. 69-94.
- REDONDO GARCÍA, Emilio y Javier VERGARA CIORDÍA (1994): «El proceso de secularización docente», en Buenaventura Delgado (coord.), *Historia de la educación en España y América. La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*, Madrid: Ediciones Morata, vol. III, págs. 67-83.
- REINFRIED, Marcus (2014): «European history of Romance language teaching», en Christiane Fäcke (ed.), *Manual of Language Acquisition*, Berlín-Boston: De Gruyter, págs. 255-273.
- REY MÉNDEZ, Sonia (2009): *El diccionario de dudas, dificultades e incorrecciones en el siglo XIX. Antolín y Sáez (1867) y Orellana (1871)*, Lugo: Axac.
- RICHARDS, Jack y Theodore RODGERS (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press.

- RICO BUSQUETS, Albert y Joan SOLÀ CORTASSA (1995): *Gramàtica i lexicografia catalanes. Síntesi històrica*, València: Universitat de València.
- RIDRUEJO ALONSO, Emilio (2014): *Fijación y cambio de la norma lingüística. Lección inaugural del curso académico 2014-2015*, Valladolid: Universidad de Valladolid.
- RINCÓN ATIENZA, M.<sup>a</sup> Luisa y Antonio GALÁN GALL (coords.) (2008): *Guía de manuscritos en las bibliotecas universitarias españolas*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- RIGAU I OLIVER, Gemma (1976): “Anem o venim?”, *Els Marges*, 8, págs. 33-53.
- RINCÓN I IGEA, Benito del (1984): «Rius i Borrell: experiència i seny respecte del problema del bilingüisme», en Jordi Monés y Pere Solà (eds.), *Llengua i educació en una perspectiva històrica. Actes de les 5enes. Jornades d'història de l'educació als Països Catalans*, Vic: Eumo, págs. 193-200.
- RINCÓN I IGEA, Benito del (1999): *L'aportació pedagògica del mestre Rius*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- RIQUER I MORERA, Martí de (1980): «Evolución estilística de la prosa catalana medieval», en Alan Gordon y Evelyn Rugg (dirs.), *Actas del Sexto Congreso Internacional de Hispanistas celebrado en Toronto del 22 al 26 de agosto de 1977*, Toronto: Asociación Internacional de Hispanistas-University of Toronto, págs. 13-18.
- RIVAS ZANCARRÓN, Manuel y Victoriano GAVIÑO RODRÍGUEZ (eds.) (2020): *Creencias y actitudes ante la lengua en España y América (siglos XVII y XIX)*, Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert.
- RODRÍGUEZ BARCIA, Susana (2013): «El diccionario como producto editorial: estrategias de valorización en los prólogos de los diccionarios académicos de la primera mitad del siglo XIX», *Revista Argentina de Historiografía Lingüística* 5, págs. 27-39.
- RODRÍGUEZ BARCIA, Susana (2021): «“Prólogo” al *Diccionario de Autoridades* de la Real Academia Española (1726)», en José del Valle *et al.* (eds.), *Autorretrato de un idioma. Crestomatía glotopolítica del español*, Madrid: Lengua de Trapo, págs. 89-104.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, José M.<sup>a</sup> (2004): *La tercera guerra carlista 1869-1876*, Madrid: Almena.
- ROSSICH ESTRAGO, Albert (1994): «Decadència i Renaixença: una visió programàtica de la literatura catalana. La literatura del XVI i del XVII vista des de la Renaixença», en Manuel Jorba *et al.* (eds.), *Actes del Col·loqui Internacional sobre la Renaixença*, Barcelona: Curial, vol. II, págs. 33-50.
- ROSSICH ESTRAGO, Albert (1997): «És vàlid avui el concepte de decadència de la cultura a l'època moderna? Es pot identificar decadència amb castellanització?», *Manuscrits*, 15, págs. 127-134.
- ROVIRA I VIRGILI, Antoni (1966): *Els corrents ideològics de la Renaixença Catalana*, Barcelona: Barcino.
- RUANO DE LA HAZA, José M.<sup>a</sup> (ed.) (1999): *La independencia de las últimas colonias españolas y su impacto nacional e internacional*, Ottawa: Dovehouse.
- RUBIÓ I BALAGUER, Jordi (1990): *Humanisme i Renaixement*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- RUIZ BERRIO, Julio (1989): «Un reformador social en una sociedad burguesa: Pablo Montesino», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5, págs. 33-43.
- RUIZ BERRIO, Julio (1997): «El método histórico en la investigación histórico-educativa», en Narciso de Gabriel y Antonio Viñao (eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona: Ronsel, págs. 130-202.
- RUIZ BERRIO, Julio (1998): «Principales etapas históricas en la formación del profesorado en España», en Leoncio Vega (coord.), *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*, Zamora: Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo, págs. 105-116.
- RUIZ BERRIO, Julio (2006): «El oficio de maestro en la sociedad liberal (1808-1939)», en Agustín Escolano (dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, págs. 121-144.
- RUIZ BERRIO, Julio (2008): «El Plan Pidal de 1845: Los institutos públicos, dinamizadores de las capitales de provincia», *Participación Educativa*, 7, págs. 28-38.
- RUIZ CASANOVA, José Francisco (2000): *Aproximación a una historia de la traducción en España*, Madrid: Cátedra.
- RULL I MURUZÁBAL, Xavier (2010): «Version al castellano de una porción de palabras de la lengua catalana. Apunts per a una caracterització sociolingüística de la lexicografia catalana del segle XIX», en Imma Creus *et al.* (eds.), *Actes del Quinzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*, Barcelona: Associació Internacional de Llengua i Literatura Catalanes-Publicacions de l'Abadia de Montserrat, vol. I, págs. 343-354.

- SÁENZ-RICO URBINA, Alfredo (1973): *La educación general en Cataluña durante el Trienio Constitucional (1820-1823)*, Barcelona: Cátedra de Historia Universal del Departamento de Historia Contemporánea de la Universidad de Barcelona.
- SÁEZ RIVERA, Daniel Moisés (2005): «La explotación pedagógica del diálogo escolar en la didáctica del español (ss. XVI-XIX)», en M.<sup>a</sup> Auxiliadora Castillo *et al.* (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla, págs. 792-798.
- SÁEZ RIVERA, Daniel Moisés (2008): *La lengua de las gramáticas y métodos de español como lengua extranjera en Europa (1640-1726)*, Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- SÁEZ RIVERA, Daniel Moisés (2012): «Don Basilio, de Julius Schilling: un manual de conversación de español para hablantes de alemán a finales del siglo XIX», en Elena Battaner *et al.* (eds.), *Historiografía lingüística. Líneas actuales de investigación*, Münster: Buske Verlag, págs. 770-779.
- SALEM, Tarek Shaban Mohammad (2019): «El quehacer lexicográfico español en línea: el proyecto de la Biblioteca Virtual de Filología Española como modelo», *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, 10, págs. 271-282.
- SALES I FOLCH, Núria (1984): *Senyors, bandolers, miquelets i botiflers. Estudis sobre la Catalunya dels segles XVI al XVIII*, Barcelona: Empúries.
- SANCHA VÁZQUEZ, Julián (2019a): *Conciencia lingüística ante la dimensión «género» en el español de la opinión pública de los siglos XVIII y XIX*, tesis doctoral, Universidad de Cádiz.
- SANCHA VÁZQUEZ, Julián (2019b): «Hombres como «hombres» y hombres como «especie» en la prensa española de los siglos XVIII y XIX. Una aproximación a una teoría de la «inclusión lingüística», en José M.<sup>a</sup> Santos (ed.), *Raíces y horizontes del español. Perspectivas dialectales, históricas y sociolingüísticas*, Lugo: Axac, págs. 35-56.
- SANCHA VÁZQUEZ, Julián (2022): «Ideas en torno a una historia de femeninos invisibilizados en la opinión pública de los siglos XVIII y XIX», *Lexis*, 42, núm. 1, págs. 59-102.
- SANCHA VÁZQUEZ, Julián (en prensa, 2023): «Niños y niñas en la conciencia lingüística decimonónica. Un caso de activación del “universo sociolingüístico genérico” en la tradición discursiva escolar», *Onomázein*, 61.
- SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, Natalia (2018): *El castellano de Cataluña a través de los testamentos barceloneses de mediados del siglo XIX*, trabajo de fin de grado, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*, Madrid: SGEL.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, M.<sup>a</sup> del Carmen y M.<sup>a</sup> del Mar GALLEGO GARCÍA (2009): «Los cuadernos escolares como fuente y tema de investigación en historia de la educación», en M.<sup>a</sup> Reyes Berruezo y Susana Conejero (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, Pamplona: Universidad Pública de Navarra, vol. II, págs. 769-780.
- SANCHIS GUARNER, Manuel (1959): «La llengua d'Ausiàs March», *Revista Valenciana de Filologia*, 4, págs. 85-99.
- SANCHIS GUARNER, Manuel (1982): *Aproximació a la història de la llengua catalana*, Barcelona: Salvat.
- SANTOS VEGA, José Diego (2013): «Educación primaria y escolarización en la Constitución española de 1812», *Curriculum*, 26, págs. 89-98.
- SAN VICENTE SANTIAGO, Félix (2010): «Autor, norma y uso en los prólogos de DRAE (1780-2001)», en Luisa Chierichetti y Giovanni Garofalo (eds.), *Lengua y derecho. Líneas de investigación interdisciplinaria*, Bern: Peter Lang, págs. 209-240.
- SAN VICENTE SANTIAGO, Félix y Hugo Edgardo LOMBARDINI (2012): «Prólogos del DRAE (1780–2001): cánones formales y de contenido», en Antoni Nomdedeu *et al.* (coords.), *Avances de lexicografía hispánica*, Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, págs. 479-494.
- SARASÚA GARCÍA, Carmen (2002): «Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 24, págs. 281-297.
- SASTRE FERNÁNDEZ REY, José Luis (1967): *El Magisterio español. Un siglo de periodismo profesional*, Madrid: Magisterio Español.



- SCANLON, Géraldine (1986): «Política escolar del liberalismo español (1833-1843)», en *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIIIe siècle a nos jours. Politiques éducatives et réalités scolaires*, Tours: Publications de l'Université de Tours, págs. 99-110.
- SCHMID, Beatrice (2014): «Presencia y percepción del castellano en tratados de gramática y ortografía catalanas decimonónicas», *Boletín Hispánico Helvético*, 23, págs. 227-245.
- SEBASTIÁN VICENTE, Ana (2005): *Educación básica de adultos y valores en España (1950-2000). Un estudio a través de los libros de lectura*, Madrid: UNED.
- SEGARRA I NEIRA, Mila (1985): *Història de l'ortografia catalana*, Barcelona: Empúries.
- SEGARRA I NEIRA, Mila (ed.) (1987): *Gramatica i apologia de la llengua catalana*, Barcelona: Altafulla.
- SEGARRA I NEIRA, Mila (1997): «El conflicte lingüístic català-castellà als segles XVI i XVII», en Pere Gabriel (dir.), *Història de la cultura catalana. XVI-XVII*, Barcelona: Edicions 62, vol. II, págs. 167-192.
- SEIB, Jörg (2001): *La variedad bilingüe del español hablado en Cataluña caracterizada por interferencias y convergencias con el catalán*, diplomarbeit, Mannheim: Universität Mannheim.
- SEOANO COUCEIRO, María Cruz (1996): *Historia del periodismo en España. II. El siglo XIX*, Madrid: Alianza.
- SERRANO GARCÍA, Rafael y Sergio SÁNCHEZ COLLANTES (2021) (eds.): *El conflicto religioso en la España del siglo XIX. Discursos, opinión pública y movilización*, Valladolid: Ediciones de la Universidad de Valladolid.
- SEVILLA MORENO, Diego (2007): «La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España», *Ethos Educativo*, 40, págs. 110-14.
- SIMÓ ROCA, Carme (1998): «Ensenyanza pràctica del castellano en las Baleares, un mètode per a ensenyar castellà a infants catalanoparlants», en *Estudis de llengua i literatura en honor de Joan Veny*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, vol. II, págs. 185-194.
- SINNER, Carsten (2004): *El castellano de Cataluña. Estudio empírico de aspectos léxicos, morfosintácticos, pragmáticos y metalingüísticos*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- SINNER, Carsten (2005): «Evolució de les normes d'ús als països de parla catalana i el problema del concepte de norma», en Bàrbara Roviró et al. (eds.), *Normes i identitats. Sprachwissenschaftliche Beiträge des 19. Deutschen Katalanistentags Köln 2003*, Titz: Axel Lenzen Verlag, págs. 35-57.
- SINNER, Carsten (2009): «Las gramáticas francesas como fundamento, modelo e inspiración del análisis lógico y el análisis gramatical en España», *Revue de Linguistique Romane*, 73, págs. 427-460.
- SINNER, Carsten y Andreas WESCH (eds.) (2008a): *El castellano en las tierras de habla catalana*, Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert.
- SINNER, Carsten y Andreas WESCH (2008b): «El castellano en tierras de lengua catalana: estado de la cuestión», en Carsten Sinner y Andreas Wesch (eds.), *El castellano en las tierras de habla catalana*, Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert, págs. 11-55.
- SOLÀ CORTASSA, Joan (1984): «L'ensenyament del castellà a Catalunya al segle XIX», en Jordi Monés y Pere Solà (eds.), *Llengua i educació en una perspectiva històrica. Actes de les 5enes. Jornades d'història de l'educació als Països Catalans*, Vic: Eumo, págs. 175-192.
- SOLÀ CORTASSA, Joan (1991): «Tractats de catalanismes», en *Episodis d'història de la llengua catalana*, Barcelona: Empúries, págs. 59-96.
- SOLÀ CORTASSA, Joan (1998): «Informació lèxica poc o gens coneguda del segle XIX», en M.<sup>a</sup> Teresa Cabré (ed.), *Cicle de conferències 96-97. Lèxic, corpus i diccionaris*, Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada-Universitat Pompeu Fabra, págs. 181-201.
- SOLÀ CORTASSA, Joan y Pere MARCET I SALOM (1982): *Història de les idees lingüístiques als Països Catalans durant el segle XIX*, Sabadell: Caixa d'Estalvis de Sabadell.
- SOLER, Eduardo (coord.) (1995): *Estudios históricos sobre la inspección educativa*, Madrid: Escuela Española.
- SORINA GANEA, Cristina (2018): *El castellano en Cataluña en la documentación notarial. Las expresiones multinominales. Estudio de textos jurídicos del siglo XVIII dentro del marco de red internacional CHARTA*, trabajo de fin de grado, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- SPRAGUE, Paul (2009): *El Europeo (Barcelona, 1823-1824). Prensa, Modernidad y Universalismo*, Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert.
- SUREDA GARCÍA, Bernat (1984): *Pablo Montesino. Liberalismo y educación en España*, Palma de Mallorca: Luna.
- SUREDA GARCÍA, Bernat (1986): «Els llibres instructius infantils en català a Mallorca», en Gabriel Janer (coord.), *Els escriptors balears i la seva producció en català. Els autors i els seus llibres*, Palma: Conselleria d'Educació i Cultura del Govern Balear-Direcció General de Cultura, págs. 57-80.

- SUREDA GARCÍA, Bernat (1997): «La producción y difusión de los manuales escolares», en Agustín Escolano (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, págs. 69-100.
- SUREDA GARCÍA, Bernat (2022): «Mestres, llibres i imposicions lingüístiques als territoris de parla catalana als segles XVIII i XIX», *Cauriensia*, 17, págs. 1077-1096.
- SUREDA GARCÍA, Bernat y Francisca COMAS RUBÍ (2020): «El empoderamiento de los profesionales de la enseñanza en Baleares 1875-1900: asociacionismo, revistas y libros escolares», *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 52, págs. 12-32.
- SUSO LÓPEZ, Javier y M.<sup>a</sup> Eugenia FERNÁNDEZ FRAILE (2008): *Repertorio de manuales para la enseñanza del francés en España (siglo XX). Con qué libros los españoles hemos aprendido francés en el siglo XX*, Granada: Comares.
- SWIGGERS, Pierre (1983): «La méthodologie de l'histoire de la linguistique», *Folia Linguistica Historica*, 4, págs. 55-79.
- SWIGGERS, Pierre (1984): «La construction d'une théorie de l'histoire de la linguistique: quelques réflexions méthodologiques», en Sylvain Auroux *et al.* (eds.), *Matériaux pour une histoire des théories linguistiques*, Lille: Presses Universitaires de Lille, págs. 15-21.
- SWIGGERS, Pierre (1990): «Reflection on (Models for) Linguistic Historiography», en Werner Hülsen (ed.), *Understanding the Historiography of Linguistics. Problems and projects*, Münster: Nodus Publikationen, págs. 21-34.
- SWIGGERS, Pierre (2004): «Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la lingüística», en Cristóbal Corrales Zumbado *et al.* (eds.), *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL*, Madrid: Arco-Libros, vol. I, págs. 113-146.
- SWIGGERS, Pierre (2009): «La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones», *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 1, núm. 1, págs. 67-76.
- SWIGGERS, Pierre (2010): «Les enjeux de l'enseignement des langues aux temps modernes: dimensions ludique, politique et idéologique de la didactique et de la didaxologie», en Javier Suso (coord.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe. Aspects historiques, didactiques et sociolinguistiques*, Granada: Universidad de Granada, págs. 79-123.
- SWIGGERS, Pierre (2012): «Historiografía de la gramaticografía didáctica: apuntes metodológicos con referencia a la (historia de la) gramática española y francesa», en Neus Vila (ed.), *Lengua, literatura y educación en la España del siglo XX*, Bern-Lleida: Peter Lang-Universitat de Lleida, págs. 15-38.
- SZIGETVÁRI, Mónika (1994): *Catalanisms en el español actual*, szakdolgozat, Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- TASIS I MARCA, Rafael (1997): *Els Jocs Florals de Barcelona en l'evolució del pensament de Catalunya (1859-1958)*, Barcelona: Diputació de Barcelona.
- TERMES I ARDEVOL, Josep (1984): *La immigració a Catalunya i altres estudis d'història del nacionalisme català*, Barcelona: Empúries.
- TERRÓN VINAGRE, Natalia (2022): *Lexicografía y ortografía en el siglo XIX. La fijación de la ortografía académica a través del DRAE (1803-1899)*, Berlín: Peter Lang.
- TIANA FERRER, Alejandro (ed.) (2000a): *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid: UNED.
- TIANA FERRER, Alejandro (2000b): «El proyecto Manes y la investigación histórica sobre los manuales escolares (siglo XIX y XX)», *Historia de la Educación*, 19, págs. 179-194.
- TORRAS I RIBÉ, Josep M.<sup>a</sup> (2005): *Felip V contra Catalunya. Testimonis d'una repressió sistemàtica (1713-1715)*, Barcelona: Rafael Dalmau.
- TORRUELLA CASAÑAS, Joan y Gloria CLAVERÍA NADAL (2019): «Corpus de documentos castellanos redactados en Cataluña (siglos XVIII y XIX): inicio de un proyecto», en Elena Díez del Corral y Mónica Castillo (eds.), *Reescribiendo la historia de la lengua española a partir de la edición de documentos*, Frankfurt am Main: Peter Lang, págs. 43-60.
- TORRUELLA CASAÑAS, Joan (2020): «Un corpus documental para el estudio de las interferencias lingüísticas entre el español y el catalán», en Rosario Álvarez y Ernesto González (eds.), *Calen barbas, falen cartas. A escrita en galego na Idade Moderna*, Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, págs. 225-252.
- TRIBÓ I TRAVERIA, Gemma (2010): «Orígens i història de la Facultat de Formació del Professorat», en Josep M.<sup>a</sup> Fullola *et al.* (coords.), *La Universitat de Barcelona. Història dels ensenyaments (1450-2010)*, Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, págs. 116-127.

- TURIN, Yvonne (1967): *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid: Aguilar.
- VALDÉS MELGUIZO, Irene (2017): *La gramática en la enseñanza del francés como lengua extranjera en España (Siglos XVI-XX). Adaptación, contrastividad y contextualización. Estudio especial de la morfología verbal*, tesis doctoral, Universidad de Granada.
- VALLS MONTÉS, Rafael (2007): *Historiografía escolar española. Siglos XIX-XXI*, Madrid: UNED.
- VALLVERDÚ CANES, Francesc (1981a): *Dues llengües, dues funcions*, Barcelona: Edicions 62.
- VALLVERDÚ CANES, Francesc (1981b): *El conflicto lingüístico en Cataluña. Historia y presente*, Barcelona: Península.
- VAN ROOY, Raf (2020): *Language or dialect? The history of a conceptual pair*, Oxford: Oxford University Press.
- VARELA IGLESIAS, Miriam (2010): «Sobre los manuales escolares», *Escuela Abierta*, 13, págs. 97-114.
- VEGA GIL, Leoncio (coord.) (1998): *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*, Zamora: Instituto Florián de Ocampo.
- VÉLEZ I VICENTE, Pilar (1989): *El llibre com a obra d'art a la Catalunya vuitcentista (1850-1910)*, Barcelona: Biblioteca de Catalunya.
- VÉLEZ I VICENTE, Pilar (2003): «La industrialización de las técnicas», en Víctor Infantes *et al.* (dirs.), *Historia de la edición y de la lectura en España (1472-1914)*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, págs. 545-551.
- VÉLEZ I VICENTE, Pilar (2008): «El triomf de la imatge. La revolució litogràfica», en Pilar Vélez (ed.), *L'exaltació del llibre al Vuitcents. Art, indústria i consum a Barcelona*, Barcelona: Biblioteca de Catalunya-Arxiu Històric de la Ciutat de Barcelona, págs.71-100.
- VENTAJAS DOTE, Fernando (2007): «La Congregación de San Casiano y el ejercicio del maestro de primeras letras en la Málaga setecentista», *Isla de Arriarán*, 30, págs. 43-63.
- VENY I CLAR, Joan (2009): *Per una història diatòpica de la llengua catalana*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- VERNEDA RIBERA, Meritxell (2012): *L'art gràfic a Barcelona. El llibre il·lustrat 1800-1843*, tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- VERRIÉ I FAGET, Jordi (17/02/1980): «Salvador Genís i Bech: seixanta anys d'acció bilingüe, 1869-1919», *Avui*, 1178, pág. 20.
- VERRIÉ I FAGET, Jordi (1981): *Continuïtat pedagògica catalana durant els segles XVIII i XIX*, Barcelona: Grup Promotor de l'Ensenyament i Difusió en Català.
- VESA BLANES, Laura (2019): *Edició y análisis lingüístico de un corpus epistolar para el estudio del español de Barcelona de finales del siglo XIX y principios del XX*, trabajo de fin de grado, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- VICENTE IZQUIERDO, Manuel (1995): «L'Ateneu Català de la Classe Obrera i la seva escola (1862-1874)», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 2, págs. 169-174.
- VIEJO SÁNCHEZ, M.<sup>a</sup> Luisa (2013): «La doctrina cristiana como método propedéutico para enseñar a leer y escribir», en M.<sup>a</sup> Teresa Echenique y Francisco Javier Satorre (eds.), *Historia de la pronunciación de la lengua castellana*, Valencia-Neuchâtel: Université de Neuchâtel-Tirant Humanidades, págs. 461-488.
- VIEJO SÁNCHEZ, M.<sup>a</sup> Luisa (2020): «La transmisión de valores morales cristianos a través de la enseñanza de la ortografía castellana», en M.<sup>a</sup> José Martínez *et al.* (eds.), *El español y las lenguas peninsulares en su diacronía. Miradas sobre una historia compartida. Estudios dedicados a M.<sup>a</sup> Teresa Echenique Elizondo*, Valencia: Tirant Humanidades, págs. 731-746.
- VIÉMON, Marc (2019): «Les exercices de prononciation dans les grammaires de français en Espagne de la première moitié du XIXe siècle», *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde*, 62-63, págs. 313-329.
- VILAR, Pierre (1964): *Catalunya dins l'Espanya moderna*, Barcelona: Edicions 62, vol. I.
- VILA RUBIO, M.<sup>a</sup> Nieves (2001): «La historiografía lingüística: observaciones terminológicas y conceptuales», en Marina Maquieira *et al.* (eds.), *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid: Arco-Libros: 1003-1013.
- VILA I MORENO, Francesc Xavier (2019): «¿Quién habla hoy en día el castellano en Cataluña? Una aproximación demolingüística», en Dolors Poch (ed.), *El español en contacto con las otras lenguas peninsulares*, Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert, págs. 133-155.
- VILLA GALÁN, Laura (2017): «Real Orden del 25 de abril de 1844 que oficializó las normas ortográficas de la Real Academia Española», *Anuario de Glotopolítica*, 1, págs. 263-277.
- VILLALAIN BENITO, José Luis (1997): *Manuales escolares en España. Tomo I. Legislación (1812-1939)*, Madrid: UNED.

- VILLALALÁIN BENITO, José Luis (1999): *Manuales escolares en España. Tomo II. Libros de texto autorizados y censurados (1833-1874)*, Madrid: UNED.
- VILLALALÁIN BENITO, José Luis (2001): «El proyecto MANES: una aproximación sistemática al estudio de los manuales escolares de los siglos XIX y XX», *Revista de Educación y Pedagogía*, 29-30, págs. 85-91.
- VILLALALÁIN BENITO, José Luis (2002): *Manuales escolares en España. Tomo III. Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)*, Madrid: UNED.
- VILLORIA PRIETO, Javier (ed.) (2011): *Historia de las ideas lingüísticas. Gramáticas, diccionarios y lenguas (siglos XVIII y XIX)*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- VIÑA MOLLEDA, María Elena de la (2009): «La polyvalence linguistique des auteurs de manuels de FLE en Espagne au XIX<sup>e</sup> siècle», *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde*, 42, págs. 109-125.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (1994a): «Política liberal de las Cortes de Cádiz. El Informe Quintana», en Buenaventura Delgado (coord.), *Historia de la educación en España y América. La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*, Madrid: Ediciones Morata, vol. III, págs. 41-49.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (1994b): «Implantación del sistema educativo liberal. El plan Pidal de 1845», en Buenaventura Delgado (coord.), *Historia de la educación en España y América. La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*, Madrid: Ediciones Morata, vol. III, págs. 58-66.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (1994c): «Política regresiva de Fernando VII y el paréntesis del trienio liberal», en Buenaventura Delgado (coord.), *Historia de la educación en España y América. La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*, Madrid: Ediciones Morata, vol. III, págs. 49-58.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (1994d): «La ley Moyano de 1857», en Buenaventura Delgado (coord.), *Historia de la educación en España y América. La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*, Madrid: Ediciones Morata, vol. III, págs. 261-264.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (1997): «Aprender a leer en el Antiguo Régimen: cartillas, silabarios y catones», en Agustín Escolano (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, págs. 149-192.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (1999): «La catalogación de los manuales escolares y la historia de las disciplinas a través de sus denominaciones», en José Luis Villalaláin (aut.), *Manuales escolares en España. Tomo II. Libros de texto autorizados y censurados (1833-1874)*, Madrid: UNED, págs. 619-643.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (2000): «Autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos», en Julio Ruiz (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (2001): «El libro escolar», en Jesús A. Martínez (dir.), *Historia de la edición en España (1836-1936)*, Madrid: Marcial Pons, págs. 309-336.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (2006): «Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos», *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 13, págs. 17-35.
- WEINREICH, Uriel (1953): *Languages in contact. Findings and problems*, Nueva York: Linguistic Circle of New York.
- WESCH, Andreas (2002): «La investigación sobre variedades del español hablado en contacto con el catalán (particularmente en Cataluña y Baleares): estado de la cuestión y perspectivas para el futuro», en M.<sup>a</sup> Teresa Echenique y Juan Pedro Sánchez (coords.), *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Madrid: Gredos, págs. 1857-1874.
- ZAMORANO AGUILAR, Alfonso (2002): «Teoría y estructura de los prólogos en los tratados gramaticales españoles (1847-1999)», en Miguel Ángel Esparza et al. (eds.), *Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Hamburgo: Buske, vol. I, págs. 489-502.
- ZAMORANO AGUILAR, Alfonso (2004): «El prólogo en la historia de la gramática española de la segunda mitad del siglo XIX», en Gerda Haßler y Gesina Volkmann (eds.), *History of Linguistics in Texts and Concepts*, Münster: Nodus Publikationen, vol. I, págs. 251-266.
- ZAMORANO AGUILAR, Alfonso (2008): «En torno a la historia y la historiografía de la lingüística. Algunos aspectos teóricos y metateóricos», en Francisco M. Carriscondo y Carsten Sinner (eds.), *Lingüística española contemporánea. Enfoques y soluciones*, Munich: Peniopo, págs. 244-277.
- ZAMORANO AGUILAR, Alfonso (2009): «Epihistoriografía de la lingüística y teoría del canon», en Montserrat Veyrat y Enric Serra (coords.), *La lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario*, Madrid: Arco-Libros, vol. I, págs. 209-220.

- ZAMORANO AGUILAR, Alfonso (2012): «Teoría del caos e historiografía de la lingüística. Una interpretación», *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 22, págs. 243-298.
- ZAMORANO AGUILAR, Alfonso (ed. y coord.) (2012): *Reflexión lingüística y lengua en la España del XIX. Marcos, panoramas y nuevas aportaciones*, Múnich: Lincom.
- ZAMORANO AGUILAR, Alfonso (2013): «La investigación con series textuales en historiografía de la gramática: a propósito de la obra de F. Gámez Marín (1868-1932)», *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 21, núm. 1, págs. 173-192.
- ZAMORANO AGUILAR, Alfonso (2017): «Series textuales, edición de textos y gramaticografía. Teoría, aplicación, constantes y variables», *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 27, núm. 1, págs. 115-135.
- ZAMORANO AGUILAR, Alfonso (2019): «Gramática y marcas de ideología en el *Tratado elemental de la lengua castellana* (1915) de Rufino Blanco y Sánchez», *Anuario de Estudios Filológicos*, 42, págs. 285-305.
- ZAMORANO AGUILAR, Alfonso (2020): «Tradiciones discursivas (TD) y series textuales (ST): convergencias y divergencias teóricas», en Araceli López Serena *et al.* (eds.), *Tradiciones discursivas y tradiciones idiomáticas en la historia del español moderno*, Berlín: Peter Lang, págs. 485-509.