

Mariela Oroño

Campo, gramática y canon. Las *Lecciones progresivas de composición* de Emilio Romero (Uruguay, 1875)

1. Introducción

Los *instrumentos lingüísticos* (Auroux 2009, Arnoux 2016) usados para la enseñanza de la lengua forman parte de un *campo* (Bourdieu 2002) específico de la dinámica social, el campo pedagógico-gramatical, en donde se posicionan según el *capital simbólico* (Bourdieu 2001) que sus autores tengan al interior de dicho espacio social.

Los instrumentos también evidencian las posiciones en disputa en el campo, ya sean teóricas (disciplinares) o pedagógico-didácticas, que guardan relación a su vez con las diferentes representaciones sobre la lengua y su enseñanza, así como sobre los sujetos que aprenden. Estas representaciones, en tanto que dan cuenta de las posiciones sociales y políticas de sus enunciadore, son ideológicas (Arnoux & Del Valle 2010). En este sentido, y como señala Arnoux (2016, 37), el estudio de los instrumentos lingüísticos permite establecer "cómo en la exposición de los conocimientos sobre el lenguaje se define [...] la representación que los autores tienen de la sociedad, la posición que adoptan respecto de los requerimientos de su época y cómo intervienen en la construcción de las subjetividades" e identidades sociales.

En este trabajo se propone avanzar en el conocimiento del campo pedagógico-gramatical uruguayo del último cuarto del siglo XIX, en el contexto de la reforma escolar vareliana iniciada en 1877, con el estudio de la gramática escolar *Lecciones progresivas de composición* de Emilio Romero, buscando iluminar el análisis focalizado en la estrecha relación entre acción sobre el lenguaje, ideología y sociedad, con algunos aspectos de la perspectiva historiográfica sobre el lenguaje, en particular con su interés por el *canon histórico interno* de las obras gramaticales.

Como señala Zamorano Aguilar (2022, 39 y 38), el canon histórico interno, esto es, "las fuentes que los gramáticos emplean para la confección de sus textos y para el desarrollo de sus teorías de forma consciente", permite estudiar "la percepción y catalogación de los autores en su contexto social y cultural". En la

medida en que permite reconstruir las *redes de influencia* teórica de los autores de estas obras (op. cit.), su estudio es un aspecto interesante para estudiar la dinámica del campo pedagógico-gramatical en el que están insertos.

Luego de ubicar al autor en el campo educativo uruguayo y de presentar la obra objeto de análisis, se presta atención al modo en que se concibe la gramática, así como su enseñanza en la escuela. El estudio se detiene especialmente en el *tratamiento de las fuentes*, fundamentalmente *explícitas*, usadas por el autor (Zamorano Aguilar 2010 y 2022).

2. Emilio Romero en el campo educativo uruguayo

Emilio Romero fue una figura destacada del campo educativo del Uruguay de fines del siglo XIX. Oriundo de España, vino al país como consecuencia de los avatares políticos que dieron lugar a la caída de la corona española y la instauración de la primera república (según datos de De Marco 2019) y falleció el 16 de abril de 1892 en Buenos Aires, donde se radicó a partir de 1888. Estrecho colaborador de José Pedro Varela en La Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP) de Montevideo primero y en la reforma escolar liderada por aquel después, tuvo un rol destacado en las transformaciones educativas ocurridas en Uruguay en el último tercio del siglo XIX.

Desde su fundación en 1868 (a instancias de José Pedro Varela, Elbio Fernández y Carlos María Ramírez, entre otros intelectuales de la época), Emilio Romero fue un miembro muy activo de la SAEP, siendo su presidente entre 1877 y 1878. Esta Sociedad buscaba "propender al adelanto y desarrollo de la educación en todo el territorio de la República". Para ello se impuso como tarea "fundar, organizar y dirigir las escuelas de la Sociedad con facultad para la elección de textos y materiales de enseñanza", así como "fundar, organizar y reglamentar las Bibliotecas Populares de la Sociedad" (SAEP 1869, 27). La SAEP tuvo un rol destacado en la modernización educativa, tanto en métodos como en contenidos y orientación general, y fue un antecedente fundamental de la reforma escolar vareliana. En particular, su escuela insignia, la Escuela Elbio Fernández (creada en 1869), fue muy importante para el éxito de la reforma, porque allí se ensayaron la estructura curricular y las propuestas pedagógicas y didácticas que serían más tarde promovidas por Varela desde su función como director de Instrucción Pública (v. Oroño 2016). Romero elaboró una serie de carteles de lectura para esta escuela e impartió la asignatura *Composición, gramática y retórica* allí (Varela 1878).

Una de las prioridades de la SAEP fue la publicación de libros escolares y otros materiales de enseñanza que apoyaran la tarea docente y se ajustaran a los métodos de enseñanza por ella propuestos. Entre otras muchas obras, incluidas

La educación del pueblo de Varela (1874) y el *Bosquejo histórico* (1866) de Francisco Berra¹, la Sociedad publicó la *Geografía elemental para uso de las escuelas primarias* (1873) y las *Lecciones progresivas de composición* (1875) de Emilio Romero, en las que ponían en práctica los nuevos métodos de enseñanza defendidos por la SAEP. Las dos obras de Romero respaldadas por la Sociedad suponían una modificación sustancial en los métodos escolares.

En 1868 Romero (junto con José Pedro Varela y Cayetano Rivas) fue designado integrante de la Comisión de Instrucción Pública (CIP) de la Junta Económico Administrativa (JEA) de Montevideo, con jurisdicción nacional. En esos años fue notoria la articulación que se produjo entre los integrantes de la SAEP y los espacios municipales de Montevideo que la Constitución de la República establecía para el fomento de la enseñanza primaria: Varela y Romero redactaron el Reglamento escolar del año 1869, tradujeron del inglés las *Instrucciones a los maestros para la ejecución del sistema gradual de enseñanza*, y trasladaron a las escuelas públicas del Departamento los carteles de lectura y otros materiales que se venían utilizando en la escuela Elbio Fernández (De Marco 2019).

En su calidad de integrante de la CIP de Montevideo, Romero realizaba visitas a los maestros y presenciaba exámenes escolares. En esta tarea ya se advierte su preocupación por la enseñanza memorística, aspecto que retomará en sus *Lecciones progresivas de composición*.

En 1872, ya en el período de tránsito hacia la reforma de la enseñanza primaria, Romero tradujo junto con Varela el *Manual de lecciones sobre objetos* de Norman Calkins², material que sería posteriormente de uso obligatorio en las escuelas públicas de la época y que introdujo al país el sistema creado por Pestalozzi, considerado fundamental para los reformistas: la enseñanza de las "Lecciones sobre objetos" (de hecho, así pasó a denominarse una de las asignaturas escolares a partir de 1877). El texto, publicado por la SAEP, sirvió de apoyo para instrumentar las transformaciones pedagógicas tendientes a establecer una enseñanza basada en el raciocinio y en la experimentación.

Romero participó además directamente de la reforma escolar. En 1876 fue vocal de la Comisión Departamental de Instrucción Pública de Montevideo, presidida por Varela a partir de ese año (Varela 1879), fue nombrado integrante de las comisiones especiales destinadas a informar sobre la calidad pedagógica de los textos escolares (en su caso, para evaluar los libros de lectura), miembro de los tribunales para acreditar los títulos de maestros a quienes venían realizando esa tarea y conferencista en las Conferencias pedagógicas inauguradas

¹ Romero mantuvo un importante debate con Berra sobre pedagogía en el seno de la SAEP, que duró seis meses. Se trata de un momento fundamental del surgimiento de la pedagogía nacional.

² El título original de la obra de Calkins es *Primary Object Lessons for Training the Senses and Developing the Faculties of Children* (1861).

por Varela ese mismo año³. A partir de 1877, con la aprobación del Decreto-Ley de Educación Común que estructuró el sistema escolar nacional, integró la Dirección General de Instrucción Pública⁴. Todo lo anterior da cuenta del reconocimiento y del lugar consagrado que ocupaba Emilio Romero en el campo educativo uruguayo.

3. Las *Lecciones progresivas de composición*

Las *Lecciones progresivas de composición* de Emilio Romero se editaron por primera vez en 1875 con el apoyo de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular —como ya se ha mencionado—, y fueron declaradas texto oficial para la enseñanza de *Gramática y composición* desde la 6.^a clase, inclusive en 1895 (Araújo 1898, tomo iii), ya fallecido su autor. Sin embargo, mucho antes de ese año, tuvo una importante circulación, según lo indican sus sucesivas ediciones (1876, 1878, 1879, 1880 y 1889). Esto evidencia no solo la relevancia de la obra (y de su autor), sino también su empleo en las escuelas (públicas y/o privadas) con independencia de su oficialización.

El libro se aparta de la generalidad de las gramáticas y textos escolares de la época, tanto por su estructuración, como por el modo en que representa la lengua y los objetivos que entiende que debe perseguir la enseñanza lingüística. También en aspectos de doctrina gramatical.

3.1 Organización de la obra

El libro se divide en tres partes. La primera, "Estructura del lenguaje", está dedicada al estudio de la gramática en sí misma; la segunda, "Expresión del pensamiento", se centra en lo que podríamos llamar estilo, y la tercera, "Diversas clases de composiciones", refiere a los distintos tipos de textos. La primera parte está integrada por 27 lecciones, la segunda por 21 y la tercera por 11, formando un total de 59. A su vez, cada lección se estructura generalmente de la siguiente manera: primero se presenta el concepto-tema foco de la lección, eventualmente

³ La integración propuesta por Varela en 1876 incluía, además de a Romero, al español Juan Álvarez y Pérez, al italiano Pedro Ricaldoni, al argentino Francisco Berra, y a Ildefonso García Lagos, Enrique Estrázulas y Federico Balparda. Por renuncia de Berra, Estrázulas y Balparda, se integraron en su lugar, Carlos María de Pena, Remigio Castellanos y Víctor Rappaz. La inspección y subinspección de escuelas fue encomendada a Pedro Giralt y Juan Manuel de Vedia respectivamente (Varela 1878).

⁴ La DGIP quedó integrada por José Pedro Varela, en tanto Inspector Nacional de Instrucción Pública, y Juan Álvarez y Pérez, Remigio Castellanos, Jaime Roldós y Pons y Emilio Romero como vocales (Araújo 1911).

(y en una tipografía menor) se incluye alguna "Observación" y/o "Nota", luego ejemplos y finalmente "Ejercicios".

Estas tres partes se encuentran precedidas de un pormenorizado índice, un "Informe" dirigido a la Sociedad de Amigos de la Educación Popular y una breve "Introducción", dedicada en líneas generales a los maestros que harán uso de este instrumento educativo.

Como puede apreciarse, la estructuración de la obra no es la que predomina en las gramáticas y libros escolares de la época⁵, porque si bien la primera sección ("La estructura del lenguaje") está organizada en lecciones estructuradas a partir de un contenido gramatical (por ejemplo "Clases de proposiciones", "Tiempos del verbo", "Palabras primitivas y derivadas"), lo que la asemeja a las gramáticas escolares más típicas (como las de Faustino Laso para Uruguay), la segunda parte, dedicada a la "Expresión del pensamiento" (que incluye capítulos como "Sinónimos" y "Lenguaje figurado", "El estilo", "Pureza", "Propiedad"), y la tercera, centrada en la presentación de "Diversas clases de composiciones" (como "Cartas", "Descripción"⁶, "Narración", "Ficción", "Ensayos"), resultan novedosas, al menos para el campo pedagógico-gramatical uruguayo.

El mismo Romero señala las particulares de su obra:

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

El "Informe" —especialmente— y la "Introducción con los que comienza el libro, son parte sustantiva de la obra, en la medida en que se trata fundamentalmente de paratextos destinados a defender la modalidad de enseñanza impulsada⁷. El informe consta de catorce páginas, y su inclusión responde a que, como se trata de una obra a contramano de los cánones de la época, requiere, a juicio del autor, una fundamentación adecuada.

Dice Romero:

Habría sometido al juicio de la Comisión Directiva las "Lecciones progresivas de composición" sin ninguna clase de comentario, si no me pareciese que es conveniente, al presentar

⁵ V. Autor (2023) para un panorama de las gramáticas escolares usadas en Uruguay en el período.

⁶ Respeto la ortografía del original.

⁷ Para un estudio sobre la importancia de los prólogos en la historia de la gramática, su tipología y funciones, v. por ejemplo Zamorano Aguilar (2004).

una obrita que en cierto modo rompe con las opiniones generalmente recibidas entre nosotros, precederla de una pequeña exposición que mostrase los fundamentos que me habían servido de base al confeccionarla (Romero 1875, vii).

Emilio Romero considera que los métodos de enseñanza preconizados por la Sociedad de Amigos de la Educación Popular son los mejores, y que si no habían podido generalizarse entre los docentes de la época es por una falla en su propaganda, que "ha hecho poco camino todavía en el profesorado" (Romero 1875, vi), y sobre todo por la falta de textos adecuados. Su obra viene a cubrir precisamente esta necesidad:

De nada servirá que la Sociedad haga conocer los mejores métodos de enseñanza si no pone al mismo tiempo al alcance del maestro y de los discípulos buenos textos que les sirvan de guía en la aplicación de esos métodos en cada una de esas asignaturas (Romero 1875, vi).

En la "Introducción" —un texto de ocho páginas— desarrolla precisamente "Cómo deben darse las lecciones", enfatizando que "Las lecciones no deben darse de memoria", de hecho, así se titulan dos de los cuatro apartados de este paratexto⁸.

Si bien las *Lecciones* de Romero introdujeron las innovaciones propuestas por las nuevas corrientes pedagógicas, en particular la crítica a la enseñanza memorística (aunque también como veremos importantes innovaciones en la doctrina gramatical para lo que era hegemónico en el campo nacional), no tuvo el impacto esperado en su momento, sino un tiempo después, como lo indican los años de sus sucesivas ediciones y, especialmente, el año de su oficialización en las escuelas públicas del país. A propósito, Araújo (1911, 446) señala que las *Lecciones* "dieron margen a curiosas controversias entre su autor y el personal docente, que no se conformaba con que la Gramática pudiese ser sustituida por esta última obra, como pretendía su autor".

3.2 Sobre la enseñanza de la gramática

Como se indicaba y según las palabras del autor, el libro *Lecciones progresivas de composición* "rompe con las opiniones generalmente recibidas" entre ellos y "está destinado a reemplazar en las escuelas la enseñanza de la gramática, tal cual hoy se enseña", esto es, en forma memorística (Romero 1875, vi). Acomete especialmente contra el ya envejecido texto de Herranz y Quirós⁹, de uso exten-

⁸ los apartados de la "Introducción" son, según el orden en que aparecen: "Del Maestro", "Las lecciones no deben darse de memoria", "Cómo deben darse las lecciones" y "De los ejercicios".

⁹ En el apartado 3.4 del presente estudio se desarrolla información sobre esta obra.

dido en las escuelas de la época. Dice Romero en el "Informe" con el que comienza su libro:

Uno de los textos más usado entre nosotros es el de Herranz y Quirós: el más estúpido de los textos de gramática que se puedan escribir. Se hace que el niño aprenda de memoria el contenido del texto, y cuando lo sabe recitar de pe a pa, sin un punto, se dice que el niño está bien en gramática. El niño no ha entendido las nueve décimas partes de las palabras que contiene el texto, ni ha podido apercibirse de la relación que pueda existir entre el libro que aprende y su facultad de hablar. El niño sale de la escuela sabiendo gramática, pero sin saber escribir una carta, ni una proposición, ni expresar un pensamiento con alguna facilidad y precisión. Sale de la escuela como había entrado, su facultad de hablar no ha tenido ningún desarrollo: por el contrario ha adquirido malos hábitos mentales: ha desarrollado extraordinariamente la memoria de los sonidos, dejando todas las demás facultades en la más completa inacción. Esto sucede en las tres cuartas partes de nuestras escuelas (Romero 1875, ix).

Tampoco está de acuerdo con la enseñanza teórica de la gramática. Sigue explicando:

Hay un número reducido de escuelas donde se enseña la gramática bajo otros principios. Se empieza por enseñar al niño la analogía; se le hace definir lo que es un sustantivo, un adjetivo, un verbo, etc., se le enseña á clasificar las palabras en declinables é indeclinables: se le muestran las palabras declinables; se le muestran las diversas variaciones que sufren las palabras declinables; en estas variaciones entran las modificaciones del sustantivo, del adjetivo, del pronombre y los tiempos y modos de los verbos. Después que el niño ha sido preparado por este procedimiento se le hace dar el análisis llamado gramatical. Este consiste en hacer escribir en el pizarrón una proposición cualquiera: como esta: "Los caballos árabes son ligeros". El niño hace su análisis de esta manera, *los*, artículo definido, género masculino, número plural: determinando el sustantivo *caballos*. *Caballos*, nombre sustantivo, común, masculino, plural, etc. Cuando ha logrado hacer este análisis con alguna precisión se dice que está bien en analogía. Algunas reglas de sintaxis, de prosodia y de ortografía confiadas á la memoria completan el curso de gramática en la mayor parte de esas escuelas. [...] (Romero 1875, ix-x).

La influencia de estos estudios tiene para el espíritu del niño sus inconvenientes graves. [...] ¿Qué desarrollo tendrán con ese estudio sus facultades activas? Ninguno. Sabrá perfectamente como se debe hablar; pero cuando quiera hacerlo le faltarán las expresiones, no encontrará los términos convenientes, su construcción será sin elegancia, tartamudeará y concluirá por callarse. Otro menos sabio que él tomará la palabra y dirá lo que piensa con facilidad y soltura (Romero 1875, x).

3.3 Sobre el objetivo de la enseñanza de la gramática

Romero defiende que la enseñanza de la gramática debe tener como finalidad la expresión del pensamiento. Para lograrlo, la perspectiva de enseñanza lingüística que adopta se centra en la producción de textos y no en la ejercitación de reglas

o contenidos gramaticales. Este aspecto lo aparta de la generalidad de las gramáticas escolares de la época¹⁰ y responde a la diferencia que establece el autor entre "saber gramática" y "saber hablar y escribir bien".

Así, mientras que, por ejemplo, para la tradición académica de la época (retomada por la generalidad de las obras usadas en las escuelas del período, v. Oroño 2023) la gramática de una lengua es el "Arte de hablar y escribir correctamente" (RAE 1870, 1), Romero explica en su "Informe":

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

Por eso, Romero afirmaba que para enseñar composición el maestro debe saber componer "con bastante facilidad y elegancia" (Romero 1875, xv). Y agregaba:

El maestro que no sepa escribir bien, no podrá enseñar a escribir bien [...]. Pero por escribir bien no debe solamente entenderse escribir con ortografía [...]. Por escribir bien debe entenderse dar a las frases ciertos giros que las hagan armoniosas, saber presentar los pensamientos con suficiente claridad y precisión, y saber encontrar en cada caso las ideas que más convengan al asunto de que se trata (Romero 1875, xv).

Para enseñar la expresión del pensamiento, consideraba que era fundamental eliminar las prácticas de la enseñanza tradicional, basadas en la repetición y la memoria, porque con este método, "El niño sale de la escuela sabiendo gramática, pero sin saber escribir una carta, ni una proposición, ni expresar un pensamiento con alguna facilidad o precisión" (Romero 1875, ix). Explica:

Las lecciones de memoria, estableciendo una respuesta determinada para una pregunta determinada, tienen un resultado doblemente funesto: embrutecen al discípulo y al maestro. Al discípulo porque se le acostumbra a repetir palabras y frases cuyo sentido no comprende y se le enseña que estas frases ininteligibles para él son la expresión de la verdad. Al maestro, porque no teniendo que esforzarse en hacerse comprender de los niños puesto que le basta

¹⁰ Si bien el enfoque pedagógico para enseñar lengua que propone Romero no es hegemónico en la época, se lo puede ubicar dentro de una corriente minoritaria discrepante con la tradición, observable en otros países en autores del período, como Day en Estados Unidos, citado por el propio Romero como se verá más adelante, y Mariano Carderera en España (v. García Folgado 2022 para un estudio sobre esta concepción minoritaria en la enseñanza de la gramática en autores españoles de entonces).

que den exactamente la respuesta indicada, su inteligencia permanece ociosa y concluye, con la rutina de la enseñanza, por convertirse en una mera máquina (Romero 1875, xvii-xviii)¹¹.

En contraposición, propone la "práctica", el ejercicio de la escritura y de la oralidad, como el método más adecuado para hacerlo: "El buen navegante se hace navegando y el buen orador se hace hablando" (Romero 1875, xviii). Y explica, haciendo una analogía con el aprendizaje de la música:

¿Cuando se quiere enseñar a un niño la música, qué se hace? ¿Se empieza acaso por poner en sus manos un texto que contenga la definición de todos los términos musicales? ¿Es necesario que recite de memoria lo que es fusa y semi-fusa, corchea y semi-corchea, sostenidos y bemoles? ¿Bastaría saber lo que significan esos términos para hacer un mediano ejecutante? No.

El maestro que pretendiese enseñar la música de esa manera pasaría por loco en todas partes. ¿Y qué otra cosa son esos términos sino la gramática de la música? Si bien es conveniente conocerlos, y saber el oficio que cada uno de ellos tiene en la frase, musical, su conocimiento no es indispensable. [...]

Para hablar necesitamos encontrar con facilidad las palabras representativas de las ideas que queremos emitir, necesitamos acostumbrarnos á colocar esas palabras en el orden debido para que se distinga su régimen y concordancia, necesitamos pronunciar esas palabras con claridad para que el oído percíbalos sonidos que las forman. [...]. Si queremos describir un objeto, relatar un acontecimiento, ó discutir un punto cualquiera, necesitamos habituarnos á coordinar nuestros pensamientos; á elegir aquellos que respondan mejor al fin que nos proponemos, á presentarlos en el orden y forma que mas convenga al sugeto de que se trata. Todas estas operaciones no se ejecutan con alguna perfección sino después de una larga práctica y un estudio constante (Romero 1875, xi- xii).

Como se observa, hay también otra diferencia clara entre la tradición académica y Romero. Mientras que la Academia vincula la gramática y el hablar con la propiedad y el uso correcto de la lengua, como ya se observó (la gramática de una lengua es el "Arte de hablar y escribir correctamente" (RAE 1870, 1), Romero vincula el hablar (o escribir) con propiedad con la expresión del pensamiento, aspecto que lo acerca a la línea de la gramática de los filósofos franceses de los siglos XVIII y XIX¹².

El propio Romero explica la centralidad del pensamiento en la expresión lingüística (Romero 1875, xiv):

¹¹ Este asunto le preocupa especialmente, incluso así titula uno de los apartados de la Introducción.

¹² Para un panorama de las concepciones de gramática de la época en Colombia y Perú respectivamente, con el que puede resultar interesante confrontar la situación de Uruguay en el mismo período, v. Martínez-Atienza de Dios (2021) y Zamorano (2021).

El pensamiento es el elemento orgánico, vital del lenguaje; él ha determinado las formas de las palabras, su naturaleza y sus usos; él ha determinado la estructura de la proposición, su forma y las relaciones de sus partes.

El estudio del lenguaje y el estudio de la retórica, lo mismo que los ejercicios de composición, deben por consiguiente estar basados en el pensamiento.

Las formas del pensamiento deben conocerse antes que sean conocidas las formas del lenguaje en el cual aquel ha de incorporarse. Empezando con el pensamiento, y siguiendo de allí á las formas que el lenguaje suministra para su conveniente expresión, se procede natural, fácil y satisfactoriamente; porque, cada paso está basado en la razón y en el orden.

La corrección lingüística no estaría dada por el uso correcto de reglas gramaticales sino por la adecuación de lo que se dice con lo que se piensa.

El objetivo del maestro en relación con la enseñanza lingüística debe ser entonces:

Hacer que los niños adquieran un estilo sencillo, diciendo con naturalidad lo que quieren decir, sin pretender producir grandes efectos, tratando solo de encontrar la idea propia del objeto y la palabra propia de la idea.

Esta tarea no es fácil, lo reconocemos. El hombre es naturalmente inclinado á la exageración. Es probable que los niños se vayan á uno de los dos extremos, o que escriban en un estilo demasiado bajo y ramplón, ó que pretendan darle elevación recargándolo de palabras altisonantes y rebuscadas.

La misión del maestro consistirá en contenerlos en el verdadero límite, para lo que se necesita alguna práctica en el arte de escribir y no poca dosis de buen sentido.

Una buena regla para obtener ese deseado término medio, sería buscar elevación en las ideas, sencillez y naturalidad en las palabras.

Otra regla que debe tenerse presente, es no dar composiciones á los niños sobre asuntos que no conozcan bien. Pretender que un niño que no tenga ideas de una cosa escriba bien sobre ella, es pretender un imposible. Cuando se pretende escribir sobre una cosa sin conocerla, se adopta ese estilo hueco y pretencioso, que nada diría, si no estuviese diciendo á las claras que el que lo adopta es un ignorante. De manera que, á medida que los niños adelanten en sus ejercicios de composición, deberán ir aumentando paralelamente su caudal de ideas y conocimientos. Para esto es necesario que el maestro se esfuerce en hacer que los niños lean buenos libros y que tomen gusto por la lectura (Romero 1875, xvi-xvii)

3.4 Sobre el canon histórico interno

La teoría del canon es un aspecto metodológico relevante de la historiografía lingüística. Su análisis es de especial utilidad para el estudio de las fuentes (v. Escavy Zamora 2004, Quijada van den Berghe 2011, Zamorano Aguilar 2010, 2022). En el caso particular del *canon histórico interno*, su estudio permite reconocer las lecturas usadas conscientemente por los autores para la elaboración de

sus obras (ya sea fuentes referidas explícitamente, i.e. *canon histórico interno explícito*, ya sea fuentes no aludidas directamente en la obra pero que pueden identificarse a partir de su análisis, i.e. *canon histórico interno implícito*), con independencia de los textos que se impongan como referentes en cada época (*canon histórico externo*), de ahí su relevancia (Zamorano Aguilar 2010, 2022).

En su libro, Romero, reconoce tres *fuentes explícitas* (op. cit.) para la elaboración de su trabajo. Indica tres obras de tres autores diferentes: El texto de Henry N. Day *Art of English Composition* (publicado por primera vez en 1868), la gramática de Herranz y Quirós y la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* de Andrés Bello (cuya primera edición es de 1847).

En el caso de las obras de Herranz y Quirós y de Bello la referencia a ellas es genérica, "texto de gramática" para el primer caso y "gramática" / "gramática castellana" para el segundo. Hemos tenido que apelar a fuentes secundarias para reconstruir la obra exacta a la que hacía referencia nuestro autor. En el caso particular del texto de Herranz y Quirós, Araújo (1911, 400) hace referencia a la "Gramática" del español Diego Narciso Herranz y Quirós (1755- 1837), por lo que suponemos que se trata de la *Gramática de la lengua castellana, ordenada en forma de diálogo y estilo matemático para mejor instrucción de la juventud*. Según señala García Folgado (2007, 385), este maestro estaba vinculado al Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras de España, "institución de gran importancia para el desarrollo de la gramática escolar". Según la autora, este manual, publicado por primera vez en 1795, tuvo más de treinta ediciones y reediciones, casi sin variación teórica durante un siglo, y fue muy usado tanto en España como en América, publicándose incluso en este continente, como indica Martínez- Atienza (2022)¹³.

Las referencias a Herranz y Quirós y a Henry Day guardan relación con el enfoque didáctico del texto de Romero y su preocupación por defender la enseñanza lingüística a partir de la práctica y no de la memorización, para lo cual a la vez que hace referencia a Herranz y Quirós para criticarlo, como hemos observado, se apoya en Day, citándolo (con traducción propia), además, para destacar la importancia que le asigna al lenguaje como expresión del pensamiento: "La experiencia ha probado decididamente que el estudio de la gramática, la composición y la retórica debe considerar el pensamiento que se ha de expresar por el lenguaje como el elemento dominante del discurso, -como el principio orgánico original y determinante" (Romero 1875, xiii)¹⁴.

¹³ Martínez- Atienza (2022) identifica una edición colombiana de 1833 de la gramática de Herranz y Quirós (aunque figura en la Biblioteca Nacional de Colombia como obra anónima).

¹⁴ La referencia a Day, sumada a la traducción del Manual de Calkins que realizó junto con Varela, permiten hipotetizar que probablemente las referencias doctrinarias pedagógico-didácticas principales de Romero provinieran del campo educativo anglosajón y no del peninsular, de ahí

Las referencias a la obra de Bello guardan relación en cambio con la doctrina gramatical adoptada por Romero. En este sentido, nombra explícitamente a este autor a propósito de la lección sobre la interjección y en las dedicadas a los tiempos verbales. En ambos casos, en el espacio de dedicado a "Observaciones" o "Notas".

A propósito de las clases de palabras, en la "Observación" de la "Lección XXVI. Interjecciones" Romero propone un sistema de siete clases de palabras ("Sustantivo", "Adjetivo", "Verbo", "Adverbio", "Preposicion", "Conjuncion" e "Interjeccion") y explica su divergencia con los autores que plantean un sistema de nueve clases de palabras, al considerar el artículo y el pronombre como clases independientes. Romero considera que el pronombre es una subclase del sustantivo, y que el artículo es un tipo de adjetivo:

Algunos pretenden aumentar eso número hasta nueve, formando una clase de palabras llamadas *Artículo* y otras llamadas *Pronombre*, Esta clasificación nos parece errónea. El artículo es simplemente un adjetivo. (Véase la observación de la página 8). El adjetivo limita el significado del sustantivo de dos maneras. En su *comprension* cuando lo limita con referencia á sus calidades, como *casa grande*, en que limita el significado de la palabra casa á una sola clase de casas las que son grandes. En su *extension* cuando limita el significado del sustantivo á un número determinado de objetos, como cuando digo *aquella casa* y no esta ú otra casa. En el primer caso se llaman adjetivos calificativos, en el segundo adjetivos determinativos.

El artículo no es otra cosa que un adjetivo determinativo. Cuando digo *aquella casa* me refiero á una casa que tengo á la vista, á una cierta distancia, que muestro con la mano á la persona á quien me dirijo. Si en vez de *aquella casa* digo *la casa*, me refiero á una casa determinada de que ya tiene conocimiento la persona á quien hablo. En uno y otro caso las funciones de *aquella* y de *la* son idénticas.

El pronombre no es otra cosa que un sustantivo. No es como generalmente se dice una palabra puesta en lugar del nombre para evitar su repetición. (Véase lección VII). El pronombre es una palabra que sirve para determinar las personas con referencia al uso de la palabra. Para mas esplicaciones sobre el pronombre y el adjetivo véase la Gramática de D. Andrés Bello (Lección XXVI. Interjecciones, 77).

Siguiendo a Bello, como él mismo señala, Romero aplica un criterio sintáctico y funcional (v. Calero Vaquera 1986). Dice Bello (1995, Nota 1): "La clasificación de las palabras es propiamente una clasificación de oficios gramaticales". Y también de acuerdo con Bello concibe el artículo y el pronombre como subcategorías. El artículo como subclase de adjetivo¹⁵ y el pronombre exclusivamente como subcategoría del adjetivo, mientras que Bello lo ubica dentro de los sustantivos o de los adjetivos (Calero Vaquera 1986, 59-60) dependiendo del tipo de

también las diferencias teóricas tan importantes entre las *Lecciones* de Romero y las de otras gramáticas nacionales, que seguían más de cerca la tradición académica, como las de Faustino Laso (aunque son un poco posteriores: 1891, 1892 y 1896) (v. Autor 2023).

¹⁵ V. Calero Vaquera 1986 (78-88) para una discusión sobre diferentes criterios adoptados sobre el artículo en tanto clase o subclase de palabra en gramáticas del español del período.

pronombre. Esta divergencia con el autor de referencia puede ser indicador del interés en elaborar una teoría propia o al menos señalar sus discrepancias con autores consagrados.

A propósito, es interesante señalar que la división de "partes de la oración" en nueve clases de palabras de la que Romero se aleja muy conscientemente, es quizás la propuesta más arraigada en la época, y es la que mantiene por ejemplo la RAE en sus ediciones del periodo (v. Calero Vaquera 1986).

La otra referencia explícita a Bello la encontramos en las dos lecciones que tratan los tiempos verbales. Se constata efectivamente la influencia de Bello en nuestro autor, con independencia de que además refiera explícitamente al gramático venezolano. Romero sigue a Bello tanto en la concepción como en la clasificación y denominación de los tiempos verbales, apartándose de nuevo de la tradición académica y hegemónica.

Toma de Bello la concepción del tiempo verbal en relación con la enunciación. Decía Bello en su *Gramática*: "[Se entiende por tiempo] el ser ahora, antes o después, con respecto al momento mismo en que se habla" (Bello 1995, párrafo 39).

Y explica Romero en sus *Lecciones*:

Las circunstancias de tiempo se pueden espresar (Lección XIII) por inflexiones del verbo.

Estas inflexiones se llaman tiempos del verbo (Lección VIII)

Los tiempos principales son:

Presente. —Ejemplo: — "El niño escribe".

Pasado. —Ejemplo: — "El niño escribió".

Futuro. —Ejemplo: — "El niño escribirá".

Para podernos dar cuenta precisa de la época en que una cosa sucede, dividimos el tiempo en periodos. Un minuto, un día, un año, un siglo, una época, una era, son periodos de tiempo.

El *presente* indica que una cosa sucede en el período de tiempo actual.

Ejemplo: —"El momento en que hablo *está* ya lejos de mí. Hoy (en este día) *se encuentra* bien el enfermo. Todo *está* caro este año. Este *es* el siglo de los grandes inventos. ¡Qué mala época *estamos pasando!*"

El *pasado* indica que una cosa ha sucedido en un período de tiempo anterior al actual.

Ejemplo: —Ayer *escribí* una larga carta. El año pasado *estuve* en París. Colon *descubrió* la América en 1492. El siglo de Pericles *fué* el más brillante de la Grecia.

El *futuro* indica que una cosa sucederá después del momento actual.

Ejemplo: —"Dentro de un minuto *estará* Diego aquí. Los siglos *pasarán* y el hombre *será* siempre el mismo". (Lección XXII. Tiempos del verbo, 47-48)

Es observable también la influencia de Bello en la explicación del significado de los tiempos simples y compuestos del verbo en el modo indicativo, así como en las propias denominaciones usadas para cada uno (coincidentes casi totalmente con las de aquel). Aunque no utiliza los términos "tiempos absolutos" y "tiempos relativos" de Bello, se desprende, de la explicación que añade, que esta diferenciación conceptual es central en su doctrina de los tiempos verbales:

Estos son los tres tiempos principales; pero podemos querer determinar otras circunstancias de tiempo.

Por ejemplo: puede quererse decir que una cosa ha sucedido en un período de tiempo actual, pero antes del momento en que se habla.

Ejemplo: —"Hoy *he estado* en la Cámara". Si fuese ayer, diría: "Ayer *estuve* en la Cámara".—"Este invierno *ha sido* muy lluvioso". Si hablase de un año completamente pasado, diría: "el invierno pasado *fué* muy lluvioso".—"Este siglo *ha sido* el más fecundo en inventos-, el siglo pasado *fué* fecundo en revoluciones". Este tiempo se llama *ante-presente*.

El *ante-presente* indica que una cosa ha sucedido en el período de tiempo actual ántes del momento en que hablo.

Podemos querer decir que una cosa sucedía al mismo tiempo que otra.

Ejemplo: —"Ayer *estaba* yo en el balcón, cuando tu pasaste". Y no se dice: "Ayer *estuve* en el balcón... Este tiempo se llama *pasado coexistente*¹⁶.

El pasado coexistente indica que una cosa sucedía al mismo tiempo que otra.

Podemos querer decir que un hecho sucedió inmediatamente después de otro.

Ejemplo: —"Así que *hubimos descansado* seguimos andando". Este tiempo se llama *ante-pasado*¹⁷.

El *ante-pasado* sirve para indicar que una cosa sucedió inmediatamente después de otra.

Podemos querer decir que un hecho sucedió después de otro, pero sin determinar el intervalo de tiempo que medió entre ambos.

Ejemplo: —"*Había escrito* ya la carta cuando tú entraste". Este tiempo se llama *ante-pasado indefinido*¹⁸.

El *ante-pasado indefinido* sirve para indicar que una cosa sucedió después de otra; pero sin determinar el intervalo de tiempo que medió entre ambas.

Podemos querer decir que un hecho tendrá lugar ántes de otro hecho futuro.

Ejemplo: —"Yo *habré escrito* la carta cuando tú vengas". Este tiempo se llama *ante-futuro*.

El *ante-futuro* sirve para indicar que una cosa sucederá antes de otra cosa futura.

En todos estos tiempos el verbo está en modo indicativo (Leccion XXII. Tiempos del verbo, 48-49).

En la lección siguiente, Romero detalla:

En los otros modos del verbo, el condicional, el subjuntivo y el imperativo, las circunstancias de tiempo se espresan de una manera indeterminada, lo que hace sumamente difícil su clasificación. [...]

Observación—Para más detalles sobre los tiempos de los verbos puede consultarse la gramática castellana de D. Andrés Bello (Leccion XXIII. Tiempos del verbo. Continuacion, 52).

¹⁶ Bello denomina *co-pretérito* a este tiempo. El adjetivo "coexistente" lo utiliza el valenciano Vicente Salvá para referirse al que denomina Bello *copretérito*, es decir, el pretérito imperfecto; concretamente, lo denomina *pretérito coexistente*. Al igual que Andrés Bello, Vicente Salvá (con su *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*, de 1831) ejerció notable influencia en la gramática en América, (v. por ejemplo, Gómez Asencio 2009, Arnoux 2015 y Martínez-Atienza 2021 y 2022), influencia que parece observarse en Uruguay en este período, concretamente al menos en relación con la nomenclatura usada por Romero para el pretérito imperfecto.

¹⁷ La denominación exacta de Bello es *ante-pretérito*.

¹⁸ Bello lo denomina *ante-co-pretérito*.

Y aunque es evidente que presenta a Bello como autoridad en la materia, también se permite discordar con él:

NOTA—Observaré de paso que no me parece exacta la definición que hace (p. 178) de cantar *pos-pretérito*; ó sea pasado-posterior. Más correcto hubiera sido clasificarlo *pos-pretérito* ó *pos-futuro*. Véase sino: "Los profetas anunciaron que el Salvador *nacería* de una virgen:" el nacer es posterior al anuncio, que es cosa pasada. Pero aquí: "Si viniese otro Salvador *nacería* de otra virgen:" nacer es posterior á venir, que es cosa futura. Esto prueba el poco juicio que habría en someter á los niños que recién empiezan sus ejercicios gramaticales cuestiones tan sutiles que escapan á menudo á la penetración de los más hábiles escritores (Leccion XXIII. Tiempos del verbo. Continuacion, 53).

A propósito de las diferencias con Bello en relación con los verbos, quizás la más importante sea el haber desestimado las terminaciones en *—ría* como formas del indicativo y mantener el modo condicional. Aunque no se trata de un tema sobre el que Romero indique alguna fuente *explícita* como modelo teórico, vale la pena llamar la atención sobre su propuesta de modos verbales (que no explica), en la medida en que se aparta tanto de la propuesta académica y hegemónica como de la de Bello, figura de referencia fundamental para nuestro autor.

Romero reconoce cuatro modos verbales: "indicativo", "subjuntivo", "condicional" e "imperativo" (Leccion XXIII. Tiempos del verbo. Continuacion, 52). No sigue, por tanto, a Bello (que identifica tres modos, siguiendo criterios funcionales: indicativo, subjuntivo y optativo) ni a la Academia, que reconoce cuatro modos, pero no los mismos que nuestro autor. La Academia identifica los modos indicativo, imperativo, subjuntivo, e infinitivo. Para Romero el imperativo constituye un modo independiente, al igual que para la Academia, y difiere en esto con Bello, para quien el imperativo "es una forma particular" del optativo (Bello 1995, parágrafo 475, 143). Concuera con Bello en que el condicional (optativo) constituye un modo independiente, a diferencia de la Academia, que lo incorpora al indicativo, y discrepa con esta en interpretar el infinitivo como un modo. Lo considera como un "tiempo primitivo" al igual que el participio, el gerundio, el pasado y el presente" (Leccion XXV. Verbos irregulares, 58), difiriendo por tanto también con Bello en este aspecto (quien entiende que el infinitivo al igual que el participio y el gerundio son "derivados verbales" [Bello 1995, parágrafo 418])¹⁹. Podría hipotetizarse que a partir de estas dos *fuentes implícitas* Romero construye, de forma consciente e independiente, su propia tipología de modos verbales.

Finalmente, en cuanto a la propia concepción del verbo como clase de palabra, Romero no parece tomar como referencia a Bello, quien define el verbo

¹⁹ V. Calero Vaquera (1986, 116-118) para un resumen de las propuestas sobre los modos verbales de la Academia y de Bello.

siguiendo criterios sintáctico-funcionales, consistente con su metodología de análisis (como ha estudiado Calero Vaquera 1986)²⁰, sino que aplica criterios semánticos (al igual que lo hará para definir el sustantivo y el adjetivo²¹).

Romero define el verbo en relación con el sustantivo y el adjetivo, las tres palabras básicas que forman una "proposición", definida de la siguiente manera: "La expresión de un pensamiento por medio de palabras se llama una proposición" (Lección I. Pensar y hablar, 1). Esta explicación es consistente con su enfoque didáctico de la enseñanza de la gramática y con su propia concepción de la gramática, como se ha visto más arriba en el análisis.

Dice Romero en relación con el verbo: "Las palabras, que expresan lo que las cosas hacen, se llaman VERBOS". Y agrega: "EL VERBO es una palabra que expresa un juicio. En toda proposición la palabra que expresa lo que pensamos del *objeto de nuestro pensamiento* (sustantivo) es un verbo. — 'Juan estudia'. 'El perro es blanco'. 'El buey no es malo'" (Lección II. Concepciones, ideas, 3).

Como puede observarse, y siguiendo la tipología de análisis propuesta por Calero Vaquera (1986, 109), la definición de Romero responde a un *análisis semántico intradiscursivo*: el verbo no se toma en forma aislada, sino en el marco de la proposición y se plantea el aporte semántico del verbo a ella²².

Por otra parte, como señala la autora, el uso del término "juicio" remite al área de la lógica y permite observar la influencia en este punto de la gramática general en el sistema gramatical propuesto.

Sin embargo, cuando Romero explica las partes de la proposición, no sigue el criterio logicista de dividirla en tres partes (sujeto + cópula —verbo *ser*— + atributo) sino el criterio sintáctico-funcional de Bello, y concibe la proposición

²⁰ Bello (1995, parágrafo 476) define el verbo como una "clase de palabras que significan el atributo de la proposición, indicando juntamente la persona y el número del sujeto, el tiempo y el Modo del atributo".

²¹ Dice Romero: "Las palabras, que expresan ideas de las cosas, se llaman SUSTANTIVOS. Las palabras, que expresan lo que las cosas son, se llaman ADJETIVOS". Y agrega: "El SUSTANTIVO es la palabra que sirve para nombrar todo aquello en que podemos pensar; es la palabra que expresa el objeto de nuestro pensamiento.— *Jaime, árbol, luz, deseo, igualdad, sueño, dulzura*. E L ADJETIVO es una palabra que limita el significado de un sustantivo. Si quiero limitar el significado del sustantivo árbol a una sola clase de árboles, digo: árbol *alto*, árbol *verde*., *este* árbol, *algún* árbol, etc.: es una palabra que modifica al sustantivo que acompaña limitando su significado" (Lección II. Concepciones, ideas, 3).

²² Es interesante observar la similitud que hay entre la definición de verbo de Romero y la que propone Herranz y Quiros, el autor tan criticado por él en relación con la enseñanza de la gramática, al menos en la primera parte de la definición de ambos autores. Luego Romero se aleja de aquel al incorporar la idea de verbo como "expresión de lo que pensamos del objeto de nuestro pensamiento" en vez de palabra que expresa "juicio sobre cosas", que entiendo lleva a una mayor confusión entre el "concepto" y la "cosa". Dice Herranz y Quirós (1815, en García Folgado 2007, 394) a propósito del verbo: "El que sirve para significar la afirmación o juicio que hacemos de las cosas y las qualidades que se las [sic] atribuyen".

como formada por dos partes: *sujeto* y *atributo*, al igual que aquel (v. Calero Vaquera 1986, 110):

En lo que pensamos, ó hablamos, distinguimos dos cosas:

1° El objeto en que pensamos;

2° Lo que pensamos del objeto.

El objeto en que pensamos se llama el *sujeto*; lo que pensamos del objeto se llama el *atributo*.

Ejemplo: —El hombre (sujeto) piensa (atributo).

El caballo (sujeto) es un animal generoso (atributo).

Sin sujeto y atributo, que se llaman los miembros de la proposición, no hay proposición posible; sin embargo, los dos miembros pueden encontrarse en una misma palabra. —Habla (tú).

Llueve. Trueno. [...] (Leccion III. Proposicion simple, 5)²³.

Puede notarse entonces la complejidad de las redes de influencia de la doctrina gramatical existentes en el período, y en particular para el autor estudiado. De todos modos, es claro que además de constituirse en *fuerza explícita*, Bello es también una *fuerza implícita* particularmente relevante para Romero. Se trata de una autoridad a quien sigue en aspectos fundamentales de su doctrina gramatical: las concepciones de proposición, la tipología de clases de palabras y los tiempos verbales, como mínimo²⁴.

4. Consideraciones finales

Este trabajo se propuso avanzar en el conocimiento del campo pedagógico-gramatical uruguayo del último cuarto del siglo XIX, en el contexto de la reforma escolar varelana iniciada en 1877, con el estudio de la gramática *Lecciones progresivas de composición* (1875) de Emilio Romero, con particular atención al

²³ Es particularmente interesante el criterio funcional que sigue Romero en la presentación de las categorías que pueden desempeñar la función de sujeto y de atributo de la proposición: "Observación. —El sujeto puede ser representado: 1° Por un sustantivo. *La flor* abre. 2° Por un pronombre (véase Lección VII). *Yo* escribo. 3° Por un verbo en infinitivo (véase lección XXVI). El *cazar* es buen ejercicio. 4° Por una proposición subordinada (véase XXII). *Que la tierra gira alrededor de su eje*, es una verdad do ciencia rudimentaria.

El atributo puede ser representado: 1° Por un verbo. El árbol *crece*. 2° Por un adjetivo. El hombre es *caprichoso*. 3° Por un sustantivo. El sol es un *astro*. 4° Por un verbo en infinitivo. Trabajar es *orar*. 5° Por una proposición subordinada. La proposición era, *que el sufragio debía ser universal*. [...] (Leccion III. Proposicion simple, 5-6).

²⁴ La influencia en Uruguay de Bello coincide con la ejercida por el gramático venezolano en otros países de América, como Bolivia y Colombia (además de Chile, por supuesto, v. por ejemplo Gómez Ascencio 2009, Arnoux, Lauria y Cifuentes Sandoval 2021). En estos casos en particular, varias de las obras que manifestaban su influencia constituyeron textos obligatorios en las escuelas, lo cual, a su vez, favoreció la difusión de su doctrina (v. Martínez-Atienza 2021 y 2022 para el caso de Colombia y Villegas Pintos 2023 para el caso de Bolivia).

modo en que se concibe la gramática y su enseñanza, y al tratamiento de las fuentes, fundamentalmente explícitas, usadas por el autor para la elaboración de su obra.

El análisis permite realizar tres observaciones, que muestran a su vez el modo en que la acción sobre el lenguaje, aspecto central del espacio social, guarda relación con posicionamientos ideológicos y sociales específicos, en particular con ciertos modelos de sociedad y de sujeto, así como el aporte que la historiografía lingüística puede hacer al estudio de estas temáticas.

1. Aunque Romero ocupó un lugar hegemónico dentro del campo educativo de fines del siglo xix uruguayo, dentro del campo pedagógico-gramatical su concepción sobre la enseñanza de la gramática (entendida como expresión del pensamiento, que requiere para su aprendizaje la práctica discursiva) no se impuso automáticamente en la tradición educativa nacional, orientada por la enseñanza memorística en la que primaba también la concepción académica de la gramática. Recién dos décadas después de publicadas sus *Lecciones* se volvieron texto de uso oficial para la enseñanza de la gramática en las escuelas públicas. Esto muestra el peso de la *tradición* (Bourdieu 2008), la necesidad del transcurrir temporal para la incorporación de novedades y la superación de la inercia de la propia dinámica interna del campo.

2. El objetivo de la enseñanza de la gramática que propone (lograr que el estudiante adecue la expresión lingüística a su pensamiento) supone una concepción de *sujeto pedagógico* (Puigross 1990) reflexivo a la vez que de un ciudadano activo. Ambas representaciones se alejan de la concepción de sujeto como *carente* (o *tabula rasa*) y de ciudadano como sujeto de obligaciones, predominantes en el período, aunque ya a fines del siglo las renovaciones pedagógicas empiezan a imponerse en las escuelas públicas, y cambiarán definitivamente en las primeras décadas del xx con la llamada "escuela nueva".

3. En cuanto al canon histórico interno, el estudio y tratamiento de las fuentes (explícitas por lo menos) indica que la recepción de las obras y propuestas doctrinales españolas no son bien valoradas por el autor, quien para los aspectos pedagógico-didácticos parece seguir la tradición anglosajona, y para los temas de doctrina gramatical se esfuerza por recuperar la propuesta del gramático más destacado de Hispanoamérica en el período, Andrés Bello, no solo en términos simbólicos por elaborar una Gramática "para los americanos" como gesto de independencia político-identitaria, sino también debido a la propia consistencia teórico-metodológica de la doctrina gramatical que propone en ella. Este último hecho, en particular la clasificación de clases de palabras, que no incluía el artículo como clase independiente, así

como la propuesta de tiempos verbales, en especial las denominaciones de los tiempos, seguramente fueron factores decisivos en la resistencia magisterial al uso de *las Lecciones progresivas de composición* de Emilio Romero, que se alejaba de la tradición dentro del campo pedagógico-gramatical escolar uruguayo de la época.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- Araújo, Orestes. 1898. *Legislación escolar cronológica*. Tomos i-iii (años 1877-1897). Montevideo: Dornaleche y Reyes.
- Bello, Andrés. 1995. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Caracas: La Casa de Bello. 1.^a ed. 1847.
- Laso, Faustino. 1891. *Gramática de la lengua castellana*. Montevideo: Dornaleche y Reyes.
- Laso, Faustino. 1892. *Compendio de la gramática de la lengua castellana*. Montevideo: Dornaleche y Reyes.
- Laso, Faustino. 1896. *Epítome de gramática castellana*. Montevideo: Imprenta y librería de Zenón Tolosa.
- Real Academia Española. 1870. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta y estereotipo de M. Rivadeneyra.
- Romero, Emilio. 1873. *Geografía elemental para uso de las escuelas primarias*. Montevideo: Imprenta Rural.
- Romero, Emilio. 1875. *Lecciones progresivas de composición*. Montevideo: Imprenta Rural.
- Sociedad de Amigos de la Educación Popular. 1869. *La Educación Popular*, n.º 1.
- Varela, José Pedro. 1878. *Memoria correspondiente al período transcurrido desde el 1 de marzo de 1876 hasta el 24 de agosto de 1877. Presentada por el Director de la Comisión de Instrucción Pública de la Junta Económico-Administrativa de Montevideo*. Montevideo: Imprenta La tribuna.
- Varela, José Pedro. 1879. *Memoria correspondiente al período transcurrido desde el 24 de agosto de 1877 hasta el 31 de diciembre de 1878. Presentada a la Dirección General de Instrucción Pública por el Inspector Nacional de Instrucción Pública, D. José Pedro Varela*. Tomo I y II. Montevideo: La Tribuna.

Fuentes secundarias

- Araújo, O. 1911. *Historia de la escuela uruguaya*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- Arnoux, Elvira Narvaja de. 2015. "La reformulación interdiscursiva en los textos gramaticales: en torno a la gramática académica de 1854". En: *Revista argentina de historiografía lingüística* VII.2, 141-161. Disponible en <<https://www.rahl.ar/index.php/rahl/article/view/106>>.
- Arnoux, Elvira Narvaja de. 2016. "La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos". En: *Matraga* 23.38, 18-42. DOI: <<https://doi.org/10.12957/matraga.2016.20196>>.
- Arnoux, Elvira Narvaja de & Del Valle, José. 2010. "Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo". En: *Spanish in Context* 7.1, 1-24. DOI: <<https://doi.org/10.1075/sic.7.1.01nar>>.

- Arnoux, Elvira Narvaja de & Lauria, Daniela & Cifuentes Sandoval, Juan. 2021. "El discurso gramatical escolar en los inicios de la ampliación del sistema educativo chileno (1844, 1851)". En: *Boletín De Filología* 56.2, 171-208. Disponible en [este enlace](#).
- Auroux, Sylvain. 2009. "Instrumentos lingüísticos y políticas lingüísticas: la construcción del francés". En: *Revista Argentina de Historiografía Lingüística* I.2, 137-149. Disponible en <https://rahl.ar/index.php/rahl/article/view/13>.
- Bourdieu, Pierre. 2001. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, Pierre. 2002. *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Monttessor.
- Bourdieu, Pierre. 2008. *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Calero Vaquera, María Luisa. 1986. *Historia de la gramática española (1847-1920)*. De A. Bello a R. Lenz. Madrid: Gredos.
- De Marco, Alejandro. 2019. *Inmigración y prácticas escolares. Aportes de los maestros extranjeros a la enseñanza primaria en Montevideo, Cerro Largo y Soriano (1851-1877)*. Tesis de maestría (Maestría en Ciencias Humanas, opción Historia Rioplatense). Uruguay: Universidad de la República.
- Escavy Zamora, Ricardo. 2004. "El canon y la historiografía de la lingüística". En: Corrales, Cristóbal et al. (eds.), *Nuevas aportaciones a la historiografía de la lingüística. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL*, vol. 1. Madrid: Arco/Libros, 439-454.
- García Folgado, María José. 2007. "La gramática española y su enseñanza entre dos siglos: Diego Narciso Herranz y Quirós". En: *Moenia* 13, 385-399.
- García Folgado, María José. 2022. "La enseñanza de la gramática como práctica reflexiva: aproximación histórica". En: *Tejuelo* 35. 2, 15-44. Disponible en [este enlace](#).
- Gómez Asencio, José Jesús. 2009. "De 'gramática para americanos' a 'gramática de todos'. El caso de Bello (1847)". En: *Revista Argentina de Historiografía Lingüística* I.1, 1-18. Disponible en <https://www.rahl.ar/index.php/rahl/article/view/2>.
- Martínez-Atienza de Dios, María. 2021. "La concepción de la gramática en Colombia durante el siglo XIX". En: *Boletín de Filología* 56.2, 139-170. Disponible en <https://revistas.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/65728>.
- Martínez-Atienza de Dios, María. 2022. "El tratamiento de la sintaxis en la Colombia del siglo XIX". En: *Rilce* 38.2, 695- 720. Disponible en <https://revistas.unav.edu/index.php/rilce/article/view/41001>.
- Oroño, Mariela. 2016. *El lenguaje en la construcción de la identidad nacional. Los libros escolares de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. Montevideo: Tradinco.
- Oroño, Mariela. 2023. "Panorama del campo pedagógico-gramatical uruguayo en el último cuarto del siglo xix". En: *Lingüística* 39.1, 123-143. Disponible en [este enlace](#).
- Puiggrós, Adriana. 1990. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Quijada Van den Berghe, Carmen. 2011. "Autoridades y canon en gramáticas del español del siglo XVIII". En: Gómez Asencio, José Jesús (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. De 1700 a 1835*. Vol. 2. Burgos: Fundación Instituto Castellano Leonés de la Lengua Española, 805-831.
- Villegas Pintos, España. 2023. "Ideas gramaticales en Bolivia: los manuales escolares (1867-1944)". En: *Lingüística* 39. 1, 145-159. Disponible en [este enlace](#).
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2004. "El prólogo en la historia de la gramática española de la segunda mitad del siglo XIX. Tipologías y argumentos conceptuales y formales". En: HaBler, Gerda & Volkmann, Gesina (eds.), *History of Linguistics in Texts and Concepts/ - Geschichte*

der Sprachwissenschaft in Texten und Konzepten. vol. 1, Münster: Nodus Publikationen, 251-266.

Zamorano Aguilar, Alfonso. 2010. "Teoría del canon y gramaticografía. La tradición española de 1750 a 1850". En: Gaviño Rodríguez, Victoriano & Durán López, Fernando (eds.), *Gramática, canon e historia literaria (1750-1850)*. Madrid: Visor Libros, 421-466.

Zamorano Aguilar, Alfonso. 2021. "Teoría sobre la lengua en el Perú del siglo XIX: agentes, claves de interpretación y concepción de la gramática". En: *Boletín de Filología* 56.2, 105-138. Disponible en <<https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/65727>>.

Zamorano Aguilar, Alfonso. 2022. *La gramatización del español en el Perú del siglo XIX. Contribución a la historia de las ideas lingüísticas en América Latina*. Berlín: Peter Lang.

Título / Title

Campo, gramática y canon. *Las Lecciones progresivas de composición* de Emilio Romero (Uruguay, 1875)

Field, grammar and canon. *Lecciones progresivas de composición* of Emilio Romero (Uruguay, 1875)

Resumen / Abstract

Los instrumentos lingüísticos usados para la enseñanza de la lengua forman parte de un campo específico de la dinámica social, el campo pedagógico-gramatical, en donde se posicionan según el capital simbólico que sus autores tengan al interior de dicho campo.

Los instrumentos también evidencian las posiciones en disputa en el campo, ya sean teóricas o pedagógico-didácticas, que guardan relación a su vez con las diferentes representaciones sobre la lengua y su enseñanza, así como sobre los sujetos que aprenden.

El artículo propone avanzar en el conocimiento del campo pedagógico-gramatical uruguayo de fines del siglo XIX, con el estudio de la gramática escolar *Lecciones progresivas de composición* de Emilio Romero, buscando iluminar el análisis focalizado en la estrecha relación entre acción sobre el lenguaje, ideología y sociedad, con aspectos de la perspectiva historiográfica sobre el lenguaje, en particular con su interés por el *canon histórico interno* de las obras gramaticales.

The linguistic instruments used for language teaching are part of a specific category of social dynamics, the pedagogical-grammatical field, where they are positioned according to the symbolic capital that their authors have within said field.

The instruments also show the disputed positions in the field, whether theoretical or pedagogical-didactic, which are in turn related to the different representations about the language and its teaching, as well as about the subjects who learn.

The article proposes to advance the knowledge of the Uruguayan pedagogical-grammatical field at the end of the 19th century, with the study of school grammar *Progressive composition lessons* by Emilio Romero, seeking to illuminate the analysis focused on the close relationship between action on language, ideology and society, with aspects the historiographic perspective of language, in particular with its interest in the internal historical canon of grammatical works.

Palabras clave / Keywords

Campo pedagógico-gramatical, gramática escolar, canon, Uruguay, siglo XIX, Emilio Romero.

Pedagogical-grammatical field, school grammar, canon, Uruguay, XX century, Emilio Romero.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614, 570000

Información y dirección del autor / Author and address information

Mariela Oroño

Departamento de Psico y Sociolingüística

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad de la República Uruguay

Av. Uruguay, 1695

11200 Montevideo

Correo electrónico: marielaor@adinet.com.uy