

Relaciones entre pensamiento pedagógico y teoría gramatical en España durante el primer tercio del siglo XX

Relations between pedagogical thought and Grammatical Theory in Spain during the first third of the twentieth century

ALFONSO ZAMORANO AGUILAR

Departamento de Ciencias del Lenguaje
Área de Lingüística General
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Córdoba
Plaza Cardenal Salazar, s/n. 14071 Córdoba
fezzaaga@uco.es

RECIBIDO: 13 DE ABRIL DE 2011
ACEPTADO: 4 DE JULIO DE 2011

Resumen: En este artículo se realiza un estudio comparado de dos tratados escolares de gramática, pertenecientes a Ezequiel Solana (1863-1931) y Manuel Montoliu (1877-1961), respectivamente. Los pilares metodológicos sobre los que se sustenta el trabajo son: la perspectiva historiográfica, en su doble dimensión interna y externa, según los postulados de Brekle, así como los presupuestos de la etnogramática, en la línea de los trabajos sobre el tema de Calero Vaquera (1997, 2004). La hipótesis que se defiende y se intenta demostrar a través de esta investigación parte del hecho de que los tratadistas escolares vuelcan en sus gramáticas, compendios o epítomes su pensamiento pedagógico (humanismo cristiano en el caso de Solana, y neutralidad liberal en el caso de Montoliu) a través del modelo teórico seleccionado para la transposición didáctica, así como mediante los ejemplos empleados para la práctica gramatical. En ambos casos, percibimos dos modelos gramaticales contrapuestos, dos bloques de ejemplos diferentes y dos enfoques pedagógicos distintos.

Palabras clave: Gramática escolar. Etnogramática. Siglo XX. Historiografía lingüística. Pensamiento pedagógico.

Abstract: This article carries out and ertakes a comparative study of two school grammar treaties, written by Ezequiel Solana (1863-1931) and Manuel Montoliu (1877-1961), respectively. The methodological basis is a historiographical perspective, in its dual internal and external dimensions, according to the theoretical framework of Brekle (1986), as well as ethnogrammar by Calero Vaquera (1997, 2004). The hypothesis that we defend and we try to demonstrate through this research builds on the fact that school grammarians incorporate their pedagogical thought (Christian humanism in the case of Solana and liberal neutrality in regard to Montoliu) within the theoretical model chosen for didactic transposition, and also within the examples used to practice grammar. In both cases, we can observe two opposite grammatical patterns, two different blocks of examples and two different teaching approaches.

Keywords: School Grammar. Ethnogrammar. Twentieth Century. Historiography of Linguistics. Pedagogical Thought.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Objetivos y marco metodológico

En el presente artículo pretendemos acometer un estudio comparado de dos modelos lingüísticos diferentes de la gramática escolar española del primer tercio del siglo XX. Por un lado, un tratado de Manuel Montoliu (1877-1961), erudito catalán, cuya formación académica y profesional se desarrolla entre España, Alemania y Argentina; por otro, la obra gramatical de Ezequiel Solana (1863-1931), pedagogo y humanista castellano-leonés de gran relevancia en el ámbito educativo de la España de principios del siglo XX. En ambos casos, nos encontramos ante dos intelectuales dedicados a la docencia y a las letras (en varios ámbitos: literario, lingüístico, etc.). En ambos casos, también, nos hallamos ante dos personas cuyo pensamiento pedagógico resulta deudor de corrientes distintas: frente al tradicionalismo católico de Solana, tenemos el talante liberal de Montoliu.

Así pues, el objetivo de este trabajo es triple:

- a) ayudar en la construcción de la historia de la gramática española del siglo XX, aún necesitada de intensa investigación;
- b) contribuir a la historia y reconstrucción de la gramática escolar española;
- c) establecer una comparación entre pensamiento pedagógico y pensamiento gramatical (de ambos autores), con el fin de investigar si se produce o no una transferencia entre la corriente didáctica en que se inscriben Solana y Montoliu, y la selección del modelo teórico y gramatical a la hora de confeccionar sus tratados relativos al funcionamiento y a la enseñanza de la lengua española.

El marco metodológico que sustentará los dos objetivos fundamentales será el de la historiografía lingüística interna y externa (Brekle).

1.2 Pensamiento pedagógico y didáctico en la España del primer tercio del siglo XX. Contextos

Los tratados base de nuestro análisis son dos: las *Lecciones* de Ezequiel Solana, publicadas en 1904 (3ª edición) y el *Compendio* de Manuel Montoliu, de 1928. Por tanto, desde el punto de vista socio-político, nos situamos en pleno reinado de Alfonso XIII (17/05/1886–14/04/1931, aunque comienza a reinar a partir de 1902).

En este marco histórico, conviene ahora contextualizar, en un trabajo de estas características, la naturaleza de las relaciones entre la Iglesia y el Estado en materia educativa. En este período, observa Tineo lo siguiente:

Al observar este estado de atraso [en la educación] se alzan voces que claman por una regeneración de la enseñanza, y la propuesta de soluciones es amplia y variada [...] Pero, por su importancia, no es extraño que el Estado y la jerarquía de la Iglesia pugnen por el lugar que les corresponde en la educación y en las medidas a tomar [*sic*]. (Tineo 68)

En efecto, el binomio Iglesia-Estado (junto a otros: conservadores-liberales, educación pública-educación privada, progreso-tradición, libertad-no libertad de cátedra, etc.) va a ser un criterio transversal a la hora de evaluar y analizar la educación y la pedagogía en la España del siglo XX.

Durante el reinado de Alfonso XIII, tanto conservadores como liberales van a plantear la cuestión religiosa como uno de los problemas políticos más importantes del momento (1902-1913) (Delgado Criado, III, 553). Paulatinamente, se fue instaurando en España un movimiento secularizador importante, sobre todo, en materia educativa. No solo se iban asignando al Estado competencias y prerrogativas que había tenido tradicionalmente el clero, sino que también se fue produciendo una notable desconfesionalización de la enseñanza y “pérdida del carácter cristiano de la educación española” (553). La Iglesia, que no aceptará este proceso secularizador (en ninguno de los dos sentidos), verá en la escuela el lugar donde defender los principios básicos de la patria y del cristianismo. Otros de los temas de debate y controversia en las relaciones Iglesia-Estado serán: la libertad de enseñanza, la lucha contra escuelas congregacionistas, desplazamiento (en numerosas ocasiones) de la Iglesia en determinadas funciones docentes (a pesar del carácter confesional del Estado, consagrado en la Constitución de 1876), el laicismo en la enseñanza, etc. (ver Delgado Criado).

Este dualismo en el ámbito educativo (catolicismo-secularización) se pone de relieve, además, en el terreno del pensamiento pedagógico, base de una de nuestras hipótesis de trabajo en esta investigación. Por ello, con Delgado (618 y ss.), podemos distinguir dos grandes corrientes de pensamiento; por un lado, la línea católica, a la que se adscriben nombres como Pedro Poveda Castroverde (1874-1936), Ramón Ruiz Amado (1861-1934), Rodolfo Fierro Torres (1879-1974), Enrique Herrera Oría (1884-1951), Ángel Ayala Alarco

(1867-1960), Domingo Lázaro y Castro (1877-1935), Manuel Siurot Rodríguez (1873-1940), así como gramáticos de prestigio como Rufino Blanco y Sánchez (1861-1936) o Ezequiel Solana (1863-1932),¹ objeto de estudio en este artículo. Por otro lado, encontramos la corriente pedagógica liberal e institucionalista² –con el krausismo (ya en germen desde 1844, ver Esteban Mateo, 105) y el regeneracionismo,³ etc. como base de su pensamiento, en ocasiones, a través de sus difusores en España: el jurista J. Sanz del Río o la ILE del filósofo y pedagogo Giner de los Ríos, a través de su krauso-institucionalismo– en la que cabe incluir a Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935), Rafael Altamira y Crevea (1866-1951) (seguidor de Joaquín Costa), Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), Domingo Barnés Salinas (1879-1941), Miguel de Unamuno (1864-1936), Luis de Zulueta y Escolano (1878-1964), Ortega y Gasset (1883-1955), Pedro Rosselló (1898-1970), María de Maeztu Withney (1882-1948), Rodolfo Llopis (1895-1983).

Por lo que respecta a la legislación educativa, teniendo en cuenta que investigamos tratados de gramática escolar, es preciso indicar que, durante el primer tercio del siglo XX, algunas de las leyes que rigen la educación en España son (MEC1982, vol. III):

- Constitución española de 1876. Los artículos 11 y 12 se refieren a materia educativa. El art. 11 instituye y protege la religión católica como la religión del Estado, pero proclama también la libertad de opinión en materia religiosa, siempre que se respete la moral cristiana. El art. 12, por su parte, permite la apertura de centros educativos con la única restricción de atenerse a la legislación vigente. El Estado ejerce control sobre expedición de títulos, condiciones para obtenerlos y formas de probar la aptitud de los futuros titulados.
- R.O. de 15 de enero de 1901, por la que se insta a los rectores al cumplimiento de las disposiciones dictadas en materia de disciplina y enseñanza.
- R.D. de 6 de septiembre de 1903, que modifica el plan de estudios generales para obtener el grado de Bachiller. Las asignaturas lingüísticas quedan así distribuidas: lengua castellana (1º), lengua latina (primer curso) (2º), lengua latina (segundo curso) (3º), lengua francesa (primer curso) (3º), preceptiva literaria y composición (4º), lengua francesa (segundo curso) (4º) y elementos de historia general de literatura (5º).
- R.D. de 11 de enero de 1907, por el que se crea la Junta para Ampliación de Estudios e Investigación.

- R.O. de 13 de octubre de 1925, relativo a propaganda antipatriótica y antisocial. Esta Real Orden ordenaba: 1) cuidar de la no difusión de “doctrinas antisociales o contra la unidad de la Patria” (217); 2) examen de los libros de texto “y si no estuvieran escritos en español o contuvieran doctrinas de tendencias contrarias a la unidad de la Patria, o contra las bases que constituyen el fundamento del régimen social, los harán retirar inmediatamente de manos de los niños y procederán a formar expediente al Maestro, suspendiéndole de empleo y medio sueldo” (212); 3) clausura de escuelas en las que se encontrasen esos libros; 4) a los niños, para analizar la instrucción que han recibido en determinadas materias de contenido ideológico. Esta Real Orden está firmada por Primo de Rivera.
- R.D. de 25 de agosto de 1926, sobre reforma del bachillerato. Se articulará en dos ciclos: bachillerato elemental y bachillerato universitario. Este se subdividirá en ciencias y letras. El examen de ingreso en el bachillerato elemental incluye, en materia lingüístico-literaria: ejercicio escrito, “escritura al dictado de un pasaje del “Quijote”, análisis gramatical del mismo, dándose importancia a la ortografía” (221); ejercicio oral: “lectura de un texto castellano, exigiéndose vocalización y entonación correctas”.

2. ANÁLISIS DEL CORPUS: SOLANA Y MONTOLIU EN LA HISTORIA GRAMATICAL ESPAÑOLA DE PRINCIPIOS DE SIGLO

2.1 *Apuntes bio-bibliográficos*

Ezequiel Solana⁴ fue un pedagogo español, nacido en Villarizo (Soria) el 10 de abril de 1863. Estudió, primero, Magisterio, y después, Filosofía y Letras, mientras dirige *El magisterio aragonés* y ejerce como maestro en Zaragoza. Viajero nato, se desplaza por diversos países de Europa para conocer de primera mano algunas de las más prestigiosas instituciones educativas.

En el ámbito pedagógico, frente a las nuevas corrientes de principios de siglo, Solana se sitúa dentro del marco del humanismo espiritualista cristiano. De hecho, él mismo llega a considerar su pedagogía como resultado de su experiencia, de su conocimiento de los mejores maestros y de su creencia religiosa.

También se dedicó profesionalmente al periodismo y, desde muy temprano, se interesó por cuestiones pedagógicas. Su revista (co-propietario con V.

Ascarza) *El Magisterio Español* será un escaparate para hacer públicas sus ideas en materia pedagógica. Escribirá también, para estimular a docentes y políticos, sobre la enseñanza primaria en Bélgica e Italia.

Durante sus años de maestro, en diversos pueblos y ciudades, será especialmente crítico con aspectos formales de la enseñanza: locales inadecuados, masificación de las aulas, excesiva valoración de la memoria, escaso material, etc. Será pionero, por ejemplo, de los trabajos manuales y de la mutualidad escolar.

Su obra es abundante y variada en temas: pedagogía, didáctica, libros de lectura, manuales de diversas materias (historia, geografía, geometría o gramática), que resultan ser bien acogidos por su carácter ameno y formativo. Hernández Crespo (841) prefiere dividir la obra de Solana en dos grandes apartados: a) los dedicados a resolver las necesidades prácticas de los docentes de escuela; b) los dedicados a solventar cuestiones teóricas. El fundamento doctrinal de esta segunda vertiente es la filosofía escolástica.

Su obra, en fin, fue muy valorada por algunos de los pedagogos más destacados de su época: Andrés Manjón, Rufino Blanco, Ruiz Amado y Cossío.

De su producción gramatical podemos destacar los siguientes títulos:

- *Tratado de análisis lógico y gramatical de la lengua castellana*. Madrid: El Magisterio Español, ediciones de 1911¹, 1921³ y s/f^t (¿1924?).
- *Nociones de gramática y literatura*. Madrid: El Magisterio Español, ediciones: s/f^l (¿1913?) y s/f² (¿1939?).
- *Gramática con ejercicios de lectura, escritura y composición*. Madrid: El Magisterio Español, s.f. ¿1924?
- *Lecciones de gramática, con ejercicios de lectura, escritura y composición*. Madrid: El Magisterio Español, 1904.³ Este texto dedicado a la educación primaria es objeto de análisis en este artículo. Se trata del “primer grado”.

Manuel Montoliu i de Togores, destacado crítico e historiador de la literatura, gramático y erudito catalán, nació en Barcelona en 1877, donde también morirá en 1961. Estudió el bachillerato con los jesuitas de Manresa y luego cursa la carrera de Filosofía y Letras en Barcelona. Se doctorará en Madrid en 1903. Posteriormente, completa su formación académica en la Universidad de Halle, Alemania, con los profesores Bernhard Schädel y con Suchier. Conocedor de la lengua alemana, ejercerá como lector de catalán y español en la Universidad de Hamburgo. Después de tres años en Alemania ocupará la cátedra de literatura en la Universidad de Barcelona, lo que le permitirá trabajar en el ámbito de la lexicografía en el Instituto de Estudios Catalanes y otros proyectos con Pompeu Fabra. A partir de 1925 su labor docente se desarrolla-

rá en Buenos Aires (Argentina), donde será director del Instituto de Filología.

En 1931 se presenta a la cátedra de literatura española que venía ocupando durante bastantes años, pero no consigue ganarla. Se marcha a Francia en 1936 y a partir de 1937 trabaja en la oficina de prensa italiana, órgano de propaganda fascista durante la Guerra Civil española.

En 1943 muere su esposa, la violinista Julia Vidal, y en 1945 es elegido asesor de cultura de la Diputación de Tarragona. Además, fue vicepresidente del patronato de Poblet y vicepresidente y director del Instituto de Estudios Tarraconenses Ramón Berenguer IV.

Fue autor de numerosos artículos y ensayos monográficos centrados en la literatura española y catalana. Algunas de sus obras son: *Estudis de Literatura catalana* (1912), *Manual de literatura castellana* (1929) y *El alma de España y sus reflejos en la literatura del Siglo de Oro* (1942). Otras de sus obras destacadas son el *Manual d'història crítica de la literatura catalana. Edat Moderna (1823-1900)* (1922) y su *Breviari crític* (1926-1933), compuesto por una selección de sus trabajos de crítica periodística.⁵

Publicó además *La cançó popular* (1926), *Elucidario crític* (1947) y, en varios tomos, *Les grans personalitats de la literatura catalana*. Se le deben también *Llibre de Tarragona* (1953), *Llibre de Poblet* (1955) y una biografía sobre *Pizarro* (1958).

Como gramático conviene destacar las siguientes obras:

- *Gramática de la lengua castellana*. Barcelona: S. A. Industrias Gráficas/Seix & Barral Herms Editores, 1914.
- *Compendio de gramática de la lengua española*. Barcelona: Seix & Barral Herms Editores, 1928. Este texto es objeto de análisis en este artículo, debido al público al que se destina la obra.

2.2. Ezequiel Solana: Lecciones de gramática... (1904)³

2.2.1 Ideas gramaticales

2.2.1.1 Concepto y división de la gramática

Para Solana la gramática “es el arte de hablar y escribir correctamente el idioma castellano”⁶ (3), teniendo en cuenta que “hablar es expresar los pensamientos por medio de palabras” (3). No realiza división explícita de la gramática. La definición de gramática coincide casi literalmente con la que aporta la GRAE (1870, 1) y se inserta en una línea tradicional en nuestra gramática, que se remonta a Diomedes, y que es común entre los tratadistas de la segunda mitad

del XIX y primeros años del XX, según documenta Calero (1986, 29). Asimismo, dentro de una corriente tradicionalista, no hace explícito el “correctamente” de la definición (buenos escritores, etc.), frente a las posturas renovadas, ya desde los años 40 del siglo XIX, de autores como Bello.

Conviene indicar, con el fin de atender a la serie textual de Solana, que el 2º grado de las *Lecciones* (c. 1906) incluye exactamente la misma definición de gramática. La diferencia está en la división de las partes y, sobre todo, en la explicitud con que se manifiestan dichas partes. Así, en el primer grado (1903), se habla de prosodia y de ortografía, pero no de analogía o sintaxis, aunque sí se abordan los contenidos tradicionalmente incluidos en estos bloques. En la edición de 1906 (segundo grado) sí se incluyen las cuatro partes tradicionales. Esta es la división que ya instituyó la RAE desde su edición de 1796 (4ª edición) y que mantuvo en 1870 y 1920. También los tratados escolares, fieles al prescriptivismo y la legislación educativa, siguen esta cuádruple división de la gramática: Valcárcel, Boned, Gómez Salazar, Avendaño, Blanco, Hermosilla Rodríguez, entre otros (Calero Vaquera 1986, 40).

2.2.1.2 Categorías: número y definición

Siguiendo la tradición académica, Solana afirma que “la palabra ó reunión de palabras con que expresamos un pensamiento, se llama oración” (5). Así, las partes de la oración son nueve: artículo, nombre, adjetivo, pronombre, verbo, participio, adverbio, preposición y conjunción. En nota al pie de página, indica Solana que este es el orden habitual, pero que comenzará a hablar de nombre y adjetivo, antes que de artículo. El segundo grado de las *Lecciones* (1906) indica que las categorías son diez, igual que la GRAE de 1870 y otros textos de gramática escolar.

Como puede observarse, en la enumeración de las partes de la oración, Solana parece seguir a la GRAE de 1870 y una línea más moderna que la desarrollada por autores como Port-Royal y otros, que incluyen el sustantivo y el adjetivo en la misma categoría (la del nombre). Sin embargo, esta clasificación “más moderna” también suele eliminar el participio de la relación. Solana, por su parte, lo incluye y extrae la interjección.

El primer criterio que emplea a la hora de delimitar las categorías oracionales es el formal (variables e invariables), uno de los ejes del *modelo de palabra y paradigma* de la gramática tradicional, junto al nocional. De hecho, distingue entre *conjuguar* un verbo y *declinar* el resto de partes variables de la oración, lo que supone un enfoque latinista absolutamente coherente con la tradición pre-estructural.

Esta es la caracterización que realiza de cada parte de la oración que ha distinguido:

<i>Categoría</i>	<i>Definición</i>
Nombre o sustantivo	“palabra que sirve para llamar o designar persona, animal o cosa” (6). ⁷
Adjetivo	“palabra que se junta a los sustantivos para calificarlos o para determinarlos” (9).
Artículo	“palabra que se antepone al nombre para indicar su género y número” (12).
Pronombre	“palabra que se pone en lugar del nombre” (13).
Verbo	“palabra que indica que una persona o cosa es o hace algo” (16).
Participio	“palabra que participa de la significación del verbo y de la del adjetivo” (23).
Adverbio	“palabra que modifica al verbo, al adjetivo ó á otro adverbio [sic]” (24).
Preposición	“palabra que expresa la dependencia que existe entre dos vocablos ó términos” (25).
Conjunción	“parte de la oración que sirve para enlazar oraciones y palabras unas con otras” (25).

Antes de proceder al análisis global de estas definiciones, conviene indicar que en el segundo grado de las *Lecciones* se incluyen las mismas caracterizaciones que en este primer tratado, excepto en el caso del pronombre, del verbo y de la interjección:

<i>Categoría</i>	<i>Definición</i>
Pronombre	“palabra que se pone en lugar del nombre para evitar la repetición de éste” (19).
Verbo	“palabra que designa esencia, acción o estado y se conjuga expresando tiempo y persona” (24).
Interjección	“palabra con que se expresa un afecto vehemente del alma” (42).

Como puede observarse, el manual de 1906 resulta más apegado aún a la gramática académica que el de 1903. La definición del pronombre y del verbo responde de forma casi literal a la expuesta por la Institución en 1870, y en el caso de la interjección, se adhiere a una honda tradición que se remonta a los latinos. En estos términos describe Calero Vaquera la herencia a que nos estamos refiriendo:

Criterio semántico: es el de mayor uso en las definiciones de los gramáticos que examinamos [se refiere a la tradición de 1847 a 1920], que siguen por lo común las formulaciones de los latinos (la interjección significa un *affectum animi*) y de Correas y Villalón, entre otros, en la tradición española; del último es la siguiente descripción: [Las interjecciones] son una bozes que pronunciadas denotan el affecto interior del alma. (Calero Vaquera 1986, 172)

Analicemos ahora las definiciones de 1903. El sustantivo, según un criterio nocional de finalidad, se inserta en la tradición académica y escolar (por ejemplo, López y Anguta, 1882; ver Calero Vaquera 1986, 72), y se aleja de la grecolatina al prescindir del carácter formal de esta categoría. El criterio semántico colocacional sirve de base a la definición del adjetivo que sigue la misma línea academicista y escolar, con una definición totalizadora más que descriptiva de la categoría, pues la calificación y determinación son dos tipos de adjetivos señalados y no una definición de la función de la categoría. El mismo criterio del adjetivo es el que emplea para abordar el artículo (semántico colocacional), en una línea tradicionalista que se remonta a Crisipo o, más específicamente, a Dionisio de Tracia. La simpleza y tradición caracterizan la definición del pronombre, como sustituto del nombre, en la línea de numerosas gramáticas para la escuela: Giró, Pahissa, Blanco, M. Fernández-A. Retortillo (Calero Vaquera 1986, 90).

Solana adopta en el verbo un criterio semántico extraproposicional, pero ligeramente original con respecto a la tradición. La inexistencia de los rasgos semántico-nocionales atribuidos al verbo por la GRAE o por otras gramáticas de la tradición (indica la acción, la pasión, el movimiento, etc.) se podría justificar por razones pedagógicas, de adaptación didáctica de la definición “técnica” del verbo a las necesidades del receptor de esta obra. No obstante, el estado (“una persona o cosa es”) o la acción (“una persona o cosa hace algo”) parecen ser los rasgos definitorios del verbo para nuestro autor.

Una caracterización sintáctica del adverbio sitúa a Solana en la línea iniciada por Jovellanos, y luego seguida por Bello, Blanco y otros gramáticos de nuestra historia, al considerar que el adverbio puede modificar a tres categorías: verbo, adjetivo y otro adverbio. El criterio semántico-¿sintáctico? tradicional es la base de la descripción de la preposición, en la línea de un buen número de nuestros gramáticos pedagogos, y de la Academia. En cuanto a la conjunción, Solana se sitúa en la tradición de Correas (1627) y Lily (1527) (ver Calero Vaquera 1986, 163) y constituye el grupo más numeroso de gramáticos del último tercio del XIX y primero del XX. Este hecho reafirma nuestra hipótesis anterior relativa al canon que Solana despliega en sus *Lecciones*: gramática escolar, de orientación académica, pero cuyas fuentes primarias parecen ser, precisamente, estos textos para la escuela y no la teoría gramatical primaria del racionalismo o, ni siquiera, de la tradición grecolatina, cuyo influjo podemos calificar de indirecto.

Con respecto a la interjección afirma Solana que es “la palabra con que se expresa un afecto vehemente, como ah, oh, ay” (26). No considera que sea una parte de la oración, sino “*una oración entera*, porque expresa un pensamiento” (26). En el período estudiado por Calero (1986), es decir, 1847-1920, el primero en adoptar este criterio de la interjección es Valcárcel y, luego, en la misma línea, Terradillos, Herráinz o la tradición académica.⁸ Como vemos, sigue siendo coherente la hipótesis relativa a la orientación escolar e institucionalista. No obstante, conviene apuntar que, aunque en este tratado Solana no considere la interjección como una parte de la oración, sí la reconoce como clase de palabra, en la línea de Salleras, Pérez Barreiro y Lenz. Sin embargo, si analizamos el segundo grado de las *Lecciones* (1906), aparte de corroborar su apego a la legislación en materia educativa (aquellas se aprueban con arreglo a la R.O. de 13 de diciembre de 1904, y parecen publicarse en 1906), vemos cómo la interjección se incluye como clase de palabras y como parte de la oración, con lo que resultan diez las categorías que se distinguen, fiel a la tradición académica y escolar (Eguílaz, Gómez de Salazar, Herranz, etc.).

2.2.1.3 *Sintaxis: ideas generales*

La sintaxis, a la que dedica las lecciones XXIII y XXIV y de la que no habla explícitamente, quizá por efecto de la transposición didáctica, aparece dividida, según la tradición, en tres bloques:

- 1) Concordancia: “conformidad de accidentes entre dos ó más palabras

variables” (27). Solana incluye algunas reglas relativas a la concordancia en español: a) nombre y adjetivo concuerdan en género y número; b) nombre y verbo, en número y persona.

- 2) Régimen: “dependencia que tienen entre sí las palabras de una oración” (27), y se establece la triple división en un proceso de régimen: elementos regentes, regidos y medios de régimen.
- 3) Construcción: “orden con que deben colocarse las palabras en la oración” (28). A este tipo de relación sintáctica se dedica en las *Lecciones* de Solana un espacio mayor que en las anteriores: a) la oración suele constar de sujeto, verbo y atributo o complemento; b) puede constar también solo de sujeto y verbo, o de solo uno de estos elementos; c) realiza una triple clasificación de las oraciones en función de: en función de la naturaleza del verbo, el número de términos y el medio de enlace; d) las “principales” oraciones a juicio de Solana son las “de sustantivo” y “las de activa”; e) mediante un concepto logicista de la oración señala el autor que “se puede alterar el orden de las palabras en la oración y suprimir palabras no indispensables” (28), así surgirá el hipérbaton o la elipsis.

Desde el punto de vista de la teoría sintáctica, Solana reduce esta parte de la gramática a los tres procedimientos descritos, pero parece incluirse en la “ordenación segunda” que establece Calero Vaquera (1986) para el período de 1847-1920, esto es, la sintaxis dividida en dos grandes bloques: natural y figurada, donde la natural incluye la concordancia, el régimen y la construcción. El hecho de que Solana no hable de natural ni figurada, sino simplemente de los tipos de natural (pero incluya un apartado dedicado a las figuras de dicción) puede deberse a recortes o adaptaciones didácticas. Una vez más, también en materia sintáctica, podemos concluir que nuestro autor sigue la senda de la GRAE (1854 y 1870) (también los compendios académicos) y la tradición escolar y pedagógica: Orío, Terradillos, Gómez de Salazar, Ruiz Morote y Sanmartí (ver Calero Vaquera 1986, 189). En algunos aspectos, por ejemplo los tipos de construcción, sin embargo, parece adherirse también a la tradición logicista-racionalista, pero, sin duda, tamizada de orientación grecolatina y académica.⁹

2.2.2 Ejemplos: apuntes etnogramaticales

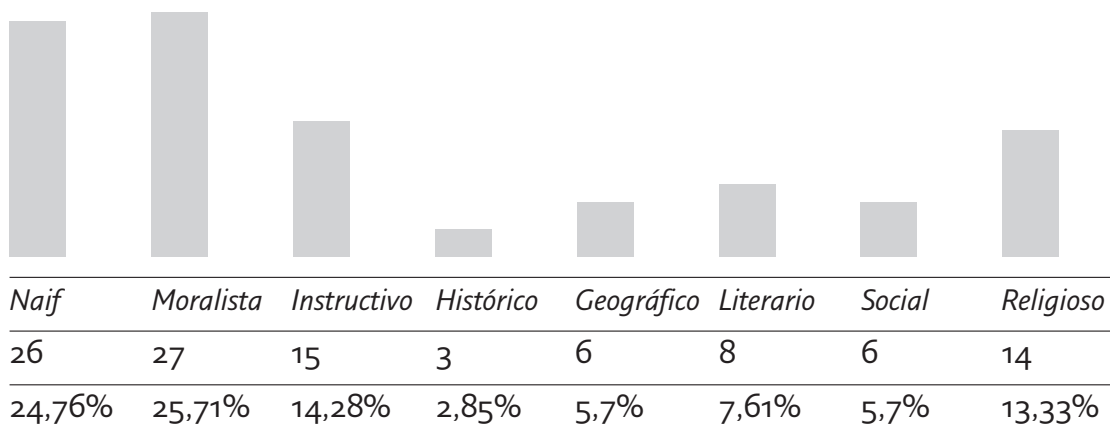
Desde el punto de vista etnogramatical¹⁰ los ejemplos resultan ser un material interesante y útil a la hora de detectar o justificar determinados aspectos exter-

nos que gobiernan directa o indirectamente el tratado gramatical o su orientación teórica, aunque no siempre este aspecto resulta fácil de determinar:

Creemos que, al igual que sucede con el lexicógrafo, el autor de un tratado gramatical es hijo de su tiempo, de su cultura y de su sociedad y se encuentra, por tanto, sometido a unos modelos y estereotipos socio-culturales que en ocasiones (de forma consciente o inconsciente) emergen y quedan plasmados en su producción científica. Los datos de índole cultural que a veces, en mayor o menor grado, se deslizan en los libros de gramática nos parecen valiosos en la medida en que pueden ir aportando una información extralingüística (no pocas veces “involuntaria”) que permite ubicar en una coordenadas espaciales y temporales a la obra en cuestión, y todo ello de forma paralela y complementaria a la información “voluntariamente” suministrada. (Calero Vaquera 2004, 323-24)

En efecto, como también aquí defendemos, los ejemplos y otros aspectos que se muestran en la gramática de Solana y, como luego lo veremos, también en la de Montoliu, pudieran ser reflejo de sus inquietudes pedagógicas e ideológicas en materia religiosa y política.

El porcentaje de ocurrencias, sobre un total de 105 ejemplos recogidos, queda distribuido temáticamente, como sigue:



Como se puede observar, a partir de las aportaciones de la etnogramática, el bloque de ejemplos con contenido designativo moralista supone un cuarto del total de ejemplos propuestos por Solana. Además, las estructuras que aquí aparecen tienen un claro carácter adoctrinador, pues incluso en la selección de los

adjetivos, verbos, etc. para ejemplificar algún tipo de categoría se eligen aquellos de contenido moral cristiano-católico: *bueno, ángel, caritativo, piadoso*, etc. Las oraciones de este bloque son del tipo:

Yo soy bueno.

El maestro es nuestro segundo padre.

Enrique va a la escuela, ve a un pobre y le socorre con parte de su merienda. El maestro lo sabe y alaba su caridad.

En este último caso, el ejemplo se emplea para justificar los conceptos de “régimen” y “concordancia”.

Si a los ejemplos de contenido moralista unimos aquellos de contenido “instructivo” (14,28%) y “religioso” (13,33%) se puede observar cómo los ejemplos no están al servicio solo de la teoría gramatical (como se podrá apreciar en el caso de Montoliu), sino también (o fundamentalmente) al servicio de la doctrina cristiana y los valores por ella defendidos. Este hecho está en perfecta consonancia con las ideas pedagógicas que Solana defiende en sus tratados teóricos sobre la labor del maestro y la función de la escuela y la educación:

A la escuela venimos a aprender.

Dios es el principio de todas las cosas.

Amad a Dios y aborreced el vicio.

Fiel a la tradición, encontramos también en Solana ejemplos históricos (sobre todo, referidos a los siglos gloriosos de España: *Por Castilla y León, nuevo mundo halló Colón*) y literarios (*El Quijote de Cervantes es el libro más regocijado de las musas*). La selección de los escritores también tiene, claramente, implicaciones socio-culturales: Calderón de la Barca y Cervantes, entre los clásicos; y R. de Campoamor (de orientación política monárquica y centralista; de hecho, perteneció al Partido Liberal Moderado) y G. Núñez de Arce (liberal, contrario a la política conservadora de Narváez y renegado de la vida eclesiástica), como selección entre los contemporáneos.

Los ejemplos del bloque que hemos denominado “naif” constituyen en Solana un bloque importante, pero apenas significativo si lo comparamos con el resto de categorías (24,76%):

En los balcones de su casa tiene una maceta de claveles.

Frente a los ejemplos que analizamos en Montoliu (ver apartado 2.3.2), apreciamos la presencia de una nueva categoría, que se une a la histórica, moralista, instructiva y religiosa para configurar una idea de España en torno a la unidad, la patria, mediante su conocimiento profundo: los ejemplos geográficos (5,7%):

El Ebro es un río caudaloso que pasa por Zaragoza.

Un caso paradigmático del fin ideológico de los ejemplos en Solana, lo constituye un ejercicio del bloque de ortografía (30), concretamente para el uso de la mayúscula. Estas son las estructuras que componen dicho ejercicio:

españa es una de las más bellas comarcas de europa. las ciudade [sic] más importantes de españa, después de madrid, que es su capital, son barcelona, valencia, Málaga y sevilla. el eminentísimo señor cardenal arzobispo de toledo nos dará su bendición. cristóbal colón, genovés de nacimiento, descubrió la américa, pero el florentino américo vespucio dio su nombre a las tierras descubiertas. cicerón dice a este propósito: no hay vicio más aborrecido que la embriaguez,

donde se condensan de forma perfecta todas las categorías de contenido designativo que hemos deducido: geografía, historia, religión, moral, instrucción y literatura.

Los ejemplos del bloque social (5,7%), como también se verá en Montoliu, son reflejo y descripción de la situación social, económica y política de la España de principios del siglo XX:

Del trigo sale la harina con que se fabrica el pan.

Los soldados españoles son...

El criado honrado es querido en todas partes.

2.3 *Compendio de gramática de la lengua española. Barcelona: Seix & Barral Herms. Editores, 1928*

2.3.1 Ideas gramaticales

2.3.1.1 *Concepto y división de la gramática*

Comienza Montoliu con unas “Nociones fundamentales de gramática”. Aquí se aprecia una relación entre el análisis lógico y el análisis gramatical, donde la

transferencia y el peso del análisis gramatical es mayor que otros textos. Estos resabios logicistas se aprecian en los dos primeros apartados: “ideas y frases” y “pensamientos y oraciones”, donde la correspondencia entre elementos lógicos (ideas/pensamientos) y lingüísticos (frases/oraciones) recuerdan, incluso, los paralelismos port-royalistas del siglo XVII. Así, los conceptos sintácticos están presentes desde el inicio de la obra, lo que confiere un carácter novedoso al planteamiento global de la gramática: sujeto, predicado, complemento, etc. se relacionan con unidades formales: sustantivo, verbo, etc.

Precisamente, este hibridismo es fiel reflejo de la etapa de transición de lo lógico a lo sintáctico y en donde lo formal desempeña un papel transversal. Así, se puede apreciar en la diferencia que establece Montoliu entre el *sujeto* y el *sustantivo*, y entre el *predicado* y el *verbo*:

Sujeto. Substantivo.-La diferencia entre uno y otro es que el *substantivo* es siempre una sola palabra, mientras el *sujeto* pueden constituirlo, como hemos visto, varias palabras formando una frase.

Predicado. Verbo.-La diferencia entre uno y otro es que el verbo se compone siempre de una *sola palabra* o de una *sola frase verbal*, mientras el *predicado* pueden constituirlo varias palabras. (12)

A lo que añade explícitamente: “*Sujeto y predicado* son conceptos lógicos; *substantivo* y *verbo* son conceptos lingüísticos y gramaticales”.

Sin embargo, el análisis que se hace del sujeto y del predicado es más sintáctico-formal (con peso explícito sobre lo formal) que lógico.

La gramática, según Montoliu, no incluye las partes tradicionales (analogía, sintaxis, ortografía y prosodia, como aparece en las *Nociones de gramática y literatura* de Solana), sino que se divide en: 1) morfología (“la parte de la Gramática que trata de las partes de la oración no como elementos integrantes de ésta, sino como palabras separadas e independientes y estudia las modificaciones que experimenta su forma en el uso del lenguaje” (21); 2) formación de palabras; 3) sintaxis.

El planteamiento de base, como acabamos de apuntar, se sustenta sobre un logicismo gramatical que tiene su origen en los filósofos franceses del XVII y XVIII, que establecieron una importante conexión entre pensamiento y lenguaje. Las relaciones entre análisis lógico y gramatical –que se inician con Domergue, 1778– se encuentran en Montoliu en una etapa donde la terminología lógica queda como resabio conceptual (ver Calero Vaquera 2007, en especial,

apartado 4, 29 y ss.), y donde comienzan a forjarse los actuales cimientos de la sintaxis. Estas conexiones se perciben también en otras partes de la gramática y, de forma específica, en algunas de las fuentes de Montoliu, lo que configura un canon de influencias de base logicista, presupuestos modernos (frente a los academicistas o los tradicionalistas de gran parte de los gramáticos escolares), orientación sintáctica y fundamento en la oración, no en la palabra (es decir, el modelo de palabra y paradigma define la vertiente latinista y tradicional de nuestra gramática y, de forma concreta, de nuestra gramática escolar).

2.3.1.2 Categorías: número y definición

Las categorías que delimita Montoliu son:

<i>Categoría</i>	<i>Definición</i>
Nombre o sustantivo	“una palabra usada como sujeto de una oración y que indique un objeto, animal, persona, acción o estado de los que se afirma o niega algo” (11). “toda palabra que sirve para expresar una persona o una cosa, sea material, sea espiritual” (21).
Adjetivo	“todas las palabras que se añaden a un sustantivo para modificar de algún modo su significación” (15).
Artículo	“modificadores indeterminados del sustantivo” (15).
Pronombre	“Una palabra que sin significar por sí sola nada de concreto se usa en lugar o representación de un sustantivo” (12). “toda palabra que se pone en lugar de un nombre, que representa o substituye a un nombre” (31).
Verbo	“una palabra usada como predicado de una oración que sirve para afirmar algo del sujeto” (11).
Adverbio	“todas las palabras que se añaden a un verbo para modificar de algún modo su significación” (15).
Preposición	“las palabras que sirven para indicar la relación entre el sustantivo o el verbo y su modificador o entre el verbo y su complemento” (18).
Conjunción	“las palabras que sirven para enlazar un sujeto con otro sujeto, un predicado con otro, o una oración con otra oración” (19).

Desde el punto de vista funcional¹¹-conceptual, Montoliu establece la siguiente clasificación de las partes de la oración distinguidas:¹²

- I. Elementos conceptuales
 - A. Fundamentales
 - 1. Substantivos y pronombres
 - 2. Verbos
 - B. Modificadores
 - 1. Adjetivos y artículos
 - 2. Adverbios
- II. Elementos de relación
 - 1. Preposiciones
 - 2. Conjunciones

Sin embargo, el punto de vista específicamente funcional queda, con frecuencia, mermado en favor de un criterio tradicional de tipo colocacional o formal. Así, por ejemplo, cuando Montoliu intenta distinguir entre “adjetivos y pronombres posesivos” afirma:

Las formas *mi, tu, su* han de ir acompañando siempre al sustantivo cuya posesión expresan; por tanto, son siempre adjetivos y se anteponen siempre al sustantivo. Las demás formas del pronombre posesivo pueden ser adjetivos o pronombres según acompañen o no al sustantivo. Cuando acompañan al sustantivo y llevan artículo, éste se pone delante de aquél y se coloca el pronombre en último lugar: *el libro mío, el carro nuestro*. (36-37)

La mezcla de tradición y novedad en lo que al criterio definitorio se refiere se puede apreciar también en la clasificación que establece Montoliu de los verbos, cuyo significado queda estructurado en dos bloques: por su forma (regulares e irregulares), desde un punto de vista paradigmático e, incluso, latinista; por su función, en donde el significado funcional del verbo viene determinado no por su valor con respecto a otras unidades de la lengua (funcionalismo estructuralista), sino por su uso¹³ (funcionalismo pragmático, al estilo de Wittgenstein, o más propiamente en el caso de Montoliu, según los parámetros de la estilística, de la que nuestro autor parece ser deudor), lo que no deja de resultar singular en una gramática que se presenta con tintes de innovación y, sin embargo, expone notas evidentes de tradición.

El análisis de las partes de la oración que Montoliu acomete en este *Compendio* no solo revela la fusión de tradición y novedad, sino que, además, como causa o como efecto de esta fusión, se produce también una apuesta por la teoría gramatical frente a su adaptación pedagógica. La tensión queda patente, por ejemplo, en las definiciones dobles que aporta de algunas categorías, como el sustantivo (al que también denomina, de manera tradicional, nombre). Así, con criterio sintáctico-semántico-lógico, se afirma que el sustantivo es la palabra que se usa como “sujeto de una oración”, a la manera de Bello o Lenz. En cambio, la segunda parte de la definición, de carácter semántico-nocional, reproduce casi literalmente la caracterización de la GRAE de 1920.

Sin embargo, estas muestras de novedad en el planteamiento sintaxista de algunas categorías (el adjetivo o el artículo o la conjunción) e, incluso, la división general de las clases de palabras (recuerda incluso a Harris en su *Hermes* (1751), en la línea de un enfoque proto-funcional), que acabamos de presentar, en conceptuales y relacionales, se conjuga, a veces de forma algo confusa o, cuando menos, contradictoria, con presupuestos tradicionalistas de base nocional o estrictamente semántica, por ejemplo, a la hora de definir el pronombre mediante la ancestral teoría sustitutoria, así se aleja de Bello, como también lo hará al caracterizar el artículo (en una línea similar a Salleras, pero lejana también de la GRAE de 1920 y de Lenz). En cambio, se acerca de nuevo a Bello y gramáticos teóricos como Avendaño o Fernández Monje, en la definición del verbo.¹⁴

2.3.1.3 *Sintaxis: ideas generales*

La sintaxis¹⁵ se define en esta obra de Montoliu como “aquella parte de la Gramática en que se formulan las reglas sobre las relaciones entre las palabras y la estructura de la oración” (121). Y de manera muy tradicional distingue dos tipos de sintaxis: regular y figurada. La definición de la sintaxis no parte de la palabra (como gran parte de la tradición: Herranz, Cejador, Terradillos, etc.; ver Calero Vaquera 1986, 186), ni tampoco específicamente de la oración (como los más innovadores en el primer tercio del siglo XX), sino de una combinación de ambas, de manera totalizadora. Así, se sitúa en una línea cercana a otras de sus posibles fuentes, directas o indirectas: Fernández Monje, la GRAE de 1870 y 1920, así como Blanco y otros gramáticos de corte escolar. Una vez más, la simbiosis de tradición y novedad se deja percibir en una decisión teórica de Montoliu.

A su vez, la “sintaxis regular” (“la que resulta de la oración ordenada y construida según el sentido lógico” (121) incluye cuatro secciones: concordancia, régimen, construcción y oraciones. La división de la sintaxis resulta muy cercana a la que acometen otros gramáticos de textos escolares: GRAE, Gómez de Salazar, Terradillos, Ruiz Morote, Sanmartí (Calero Vaquera 1986, 188-89), aunque la inclusión del bloque de “oraciones” lo aleja de estos tratados y lo aproxima a otros autores como Blanco, Eguílaz, entre otros, en una línea menos tradicional (aunque apegados a ella) de corte sintaxista, como viene siendo habitual en el *Compendio* de Montoliu.

En cuanto al apartado dedicado a las oraciones, recordemos que en la primera parte del *Compendio*, según un criterio logicista, Montoliu establece una relación entre idea y frase, y entre pensamiento y oración:

a) imagen mental de las cosas, objetos, acciones = IDEA. Cada idea se expresa lingüísticamente, bien con una PALABRA, bien con un grupo de palabras (= FRASE).

b) conexión de dos ideas mediante una afirmación o negación = PENSAMIENTO. El grupo de palabras constituido por dos o más frases relacionadas entre sí mediante una afirmación o una negación es una ORACIÓN.

Así, aunque se llegan a identificar (como sinónimos), podríamos deducir que para Montoliu, siguiendo una honda tradición, en el terreno lógico tendremos ideas y pensamientos, y en el ámbito lingüístico nos encontramos con palabras, frases y oraciones.

A su vez, Montoliu, en la primera parte del *Compendio*, de forma poco sistemática ni rigurosa, utiliza términos-conceptos de la tradición sintáctica sin una definición o conceptualización delimitada:

a) CLAÚSULA. Parece distinguir entre unidades oracionales con independencia sintáctica (ORACIONES) y sin independencia sintáctica (CLAÚSULAS), aunque en otras ocasiones oración y cláusula son sinónimos técnicos, como se aprecia incluso en Nebrija (en donde alternan *cláusula*, *oración* y *sentencia*, Lope Blanch 33). La distinción entre oración y cláusula tiene una honda tradición en la gramática española (desde el XV al XX), como bosqueja Lope Blanch (33-34) en su trabajo clásico sobre la oración.

b) Cuando la dependencia o independencia es semántica, no sintáctica, Montoliu habla de ORACIÓN PRINCIPAL y ORACIÓN SUBORDINADA,¹⁶ aunque también aparece CLAÚSULA PRINCIPAL como sinónimo de oración principal.

- c) Por último, se refiere nuestro autor también a ORACIONES COMPLEJAS (“toda oración que contenga una cláusula u oración principal u otras subordinadas”, 17) y a ORACIONES COMPUESTAS (“una oración compuesta de varias independientes”), cuya relación sintáctica coincide, en parte, con el concepto funcionalista de “constelación” o el tradicional “coordinación”. De hecho, el propio Montoliu incorpora a su meta-lenguaje sintáctico el término ORACIÓN COORDINADA para referirse a un merónimo de la oración compuesta (holónimo).¹⁷

Los planteamientos bellistas sobre la oración no se aprecian en los postulados de Montoliu, ni siquiera en cuestiones terminológicas (no habla de *proposición*), que parece más cercano a la tradición latinista hispánica (su concepto de “cláusula” es muy cercano al de Villalón incluso). Además, la distinción entre *compleja* y *compuesta* hunde sus raíces en una línea de pensamiento que ha abrazado Montoliu desde el inicio, aunque con poca consistencia teórica. Nos referimos a la línea logicista, pues como analiza Chevalier, el término *complexe* referido a oraciones (*propositions*) procede de Port-Royal, que ya distinguía (desde un punto de vista lógico-filosófico) entre *proposition simple*, *complexe* y *composée*. En nuestra tradición, el término *complejo* se ha aplicado más a los complementos de la oración (sujeto, atributo, etc.) que a la tipología oracional.

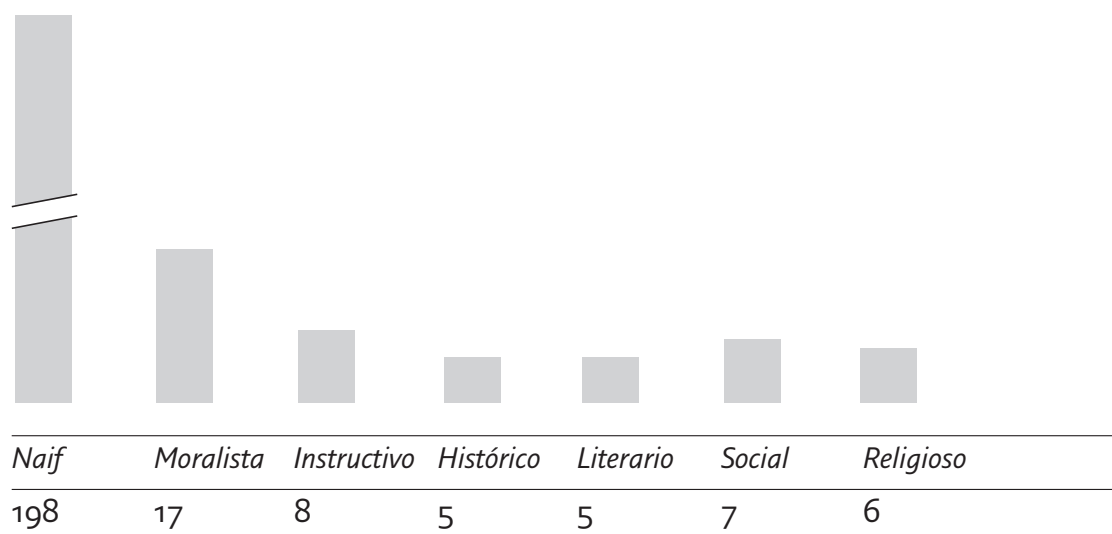
2.3.2 Ejemplos: cuestiones etnogramaticales

Si atendemos a cuestiones etnogramaticales, comprobaremos el carácter no adoctrinador de Montoliu, aunque sí el hecho de tratarse de un tratadista consciente del público al que dirige su texto y, cómo no, “transmisor” de la cultura y la época en la que le tocó vivir, como se muestra en la tabla de ocurrencias de ejemplos de su *Compendio* agrupados por temas (contenido referencial del ejemplo):

<i>Naif</i>	<i>Moralista</i>	<i>Instructivo</i>	<i>Histórico</i>	<i>Literario</i>	<i>Social</i>	<i>Religioso</i>
198	17	8	5	5	7	6
80,48%	6,91%	3,25%	2,03%	2,03%	2,84%	2,44%

A partir de un total de 246 ejemplos (la obra de Montoliu es mucho más extenso que el de Solana) oracionales extraídos del tratado de Montoliu hemos

podido establecer los porcentajes de frecuencias que se muestran en la tabla precedente y en el siguiente gráfico:



Según se desprende de los datos numéricos, Montoliu hace un uso mayoritario de ejemplos de tipo objetivo, aséptico, incluso, ingenuo o naif, donde se observa que la intención primordial del gramático es la de mostrar la aplicación de su teoría gramatical; no se percibe, pues, desde un punto de vista etnolingüístico, ningún tipo de adoctrinamiento moral, religioso, político, etc. La mayor parte de los ejemplos son del tipo:

Esta flor blanca se marchita.
El caballo negro corre por la pradera.
Los pájaros cantan.
El mar brilla.

Los tres bloques siguientes, en número de ocurrencias son los que hemos denominado “moralista”, “instructivo” y “social”. En este caso, Montoliu se hace eco de unas circunstancias socio-culturales y unas convicciones sociales propias de la etapa política en que se inserta este *Compendio*, y que hemos descrito en el apartado 1 de este trabajo. Así, la moral judeo-cristiana, pero, sobre todo, la conducta del ser cívico es lo que domina, de forma sobresaliente, el bloque “moralista”:

Sé obediente.
Lo que yo te digo es la pura verdad.

*Los niños y las niñas van a la escuela y sacan buenas notas.
Juan lloró muchos años la muerte de su padre.
Se ha de respetar la ley.
Estudia para que seas un hombre de provecho.*

Aquí se puede observar cómo se enaltecen valores como el trabajo, el estudio, el respeto a las leyes, el amor filial, el valor de la escuela, etc., sin que ninguno de ellos se vea tildado de sellos políticos o de otra índole marcada.¹⁸

Por lo que respecta a los ejemplos del bloque “social” son fiel reflejo de las características de la España de los años 20:

*El criado puso llenas las copas.
El cazador mató una liebre.
El general prometió una recompensa al soldado.
Me voy a dormir la siesta.
Se asegura que habrá mala cosecha.*

Es decir, una sociedad muy estratificada, rural, agrícola y con una fuerte impronta del estamento militar.

Las categorías “histórica” y “literaria” ponderan hechos de nuestro pasado dignos de mención, en el marco de un canon cultural aceptado y, en cierto sentido, tópico:

*El descubridor de América se llamaba Colón.
Los atenienses eligieron general a Milcíades.
Don Jaime I desembarcó en la Dragonera antes de sitiar la capital de Mallorca.
El perro del hortelano ladra.
Una triste figura.*

Por último, la categoría “religioso” forma parte, en este tratado, de un bloque más amplio que podríamos denominar “cultural”, es decir, no existen razones objetivas para hablar de adoctrinamiento católico en ningún sentido. Se trata de ideas que forman parte de nuestro basamento cultural:

*Amar al prójimo es un precepto del decálogo.
La procesión avanzaba en buen orden.
Dios está en todas partes.*

*La sangre que derraman los mártires es como una semilla que germina y prospera.
Guardad los mandamientos.*

3. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

El análisis del pensamiento gramatical en los textos de Solana (1903) y Montoliu (1928) ha puesto de relieve cómo la teoría lingüística y su adaptación escolar son, en muchos ejes, reveladoras y deudoras de (a) un clima de opinión (ver Becker) socio-cultural y, también, de lo que podríamos llamar (b) un “clima de opinión técnica”. En el primero: 1. las circunstancias socio-políticas e ideológico-religiosas de la España del primer tercio del siglo XX: un país durante la monarquía de Alfonso XIII caracterizado por divisiones internas entre conservadores y liberales, avance del movimiento obrero, resentimientos sociales y clericales, radicalización de los nacionalismos, huelgas continuas, etc.; 2. las circunstancias educativas: analfabetismo, continuas reformas legislativas, secularización y desconfesionalización de la enseñanza, dos líneas de pensamiento pedagógico (vertiente católica y vertiente liberal e institucionalista, con base en el krausismo y en el regeneracionismo). Por su parte, el segundo clima que hemos apuntado pivota sobre dos instrumentos: la teoría desarrollada y el proceso de adaptación didáctica, con el fin de atender al receptor de la obra (nivel de educación primaria) y las imposiciones legislativas. Ya desde el prólogo se percibe diferencia entre ambos tratadistas: Solana apuesta por la tradición y por la transposición didáctica; en cambio, Montoliu oscila entre la tradición y la innovación y apuesta por la teoría gramatical. Esta, además, en el caso de cada uno de los gramáticos estudiados, es coherente con el resto de parámetros sobre los que se construyen sus manuales escolares, y que acabamos de reseñar.

Ezequiel Solana encarna el pensamiento pedagógico del humanismo espiritualista cristiano, en la vertiente de Rosmini, con apoyo, en ciertos aspectos, en la filosofía escolástica. Montoliu, en cambio, es deudor de un pensamiento liberal, aunque tradicional y secularizado. Nuestra hipótesis de partida se sustentaba en mostrar cómo el pensamiento pedagógico de cada gramático mediatizaba (como causa o como efecto) la selección del modelo teórico-lingüístico a la hora de componer las *Lecciones* (1903), en el caso de Solana, y el *Compendio* (1928) en el caso de Montoliu.

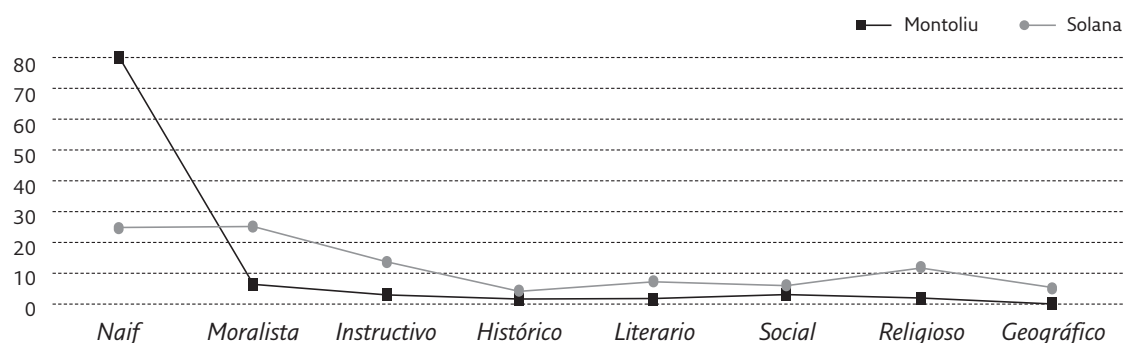
Dos tipos de factores nos han permitido corroborar esta hipótesis de trabajo, según hemos intentado mostrar a lo largo del estudio:

a) *Aspectos sistemáticos y teóricos (modelo, fuentes y canon)*. Solana articula su programa teórico en torno a: arraigo por la tradición (más grecolatina que racionalista), hibridismo de fuentes y establecimiento de un canon encubierto e indirecto (a través de otros manuales escolares en la línea de Terradillos, Eguílaz, Gómez de Salazar, etc.): tradición escolar española (con las mezclas e inconsistencias que algunos de estos breves tratados incluyen, donde priman más los ajustes didácticos que el respeto a un modelo gramatical cabal) y academicismo, fruto del apego institucionalista de Solana y de la propia legislación educativa (desde 1857 la gramática académica es obligatoria en la escuela). De hecho, como hemos indicado, las *Lecciones* de 1906 (segundo grado) manifiesta incluso una mayor fidelidad a la GRAE que las de 1903.

Por su parte, Montoliu adopta un punto de vista lógico-funcional y sintaxista en el enfoque categorial, frente al más tradicional de Solana: notional o, en todo caso, colocacional. El canon de Montoliu es, de forma coherente, de base logicista, presupuestos modernos (frente a los academicistas o los tradicionalistas de gran parte de los gramáticos escolares), orientación sintáctica, fundamento en la oración, no en la palabra (el modelo de palabra y paradigma define la vertiente latinista y tradicional de nuestra gramática y, de forma concreta, de nuestra gramática escolar), e incipiente aplicación de los postulados de la estilística. Sin embargo, y al contrario que en el caso de Solana, ese acercamiento a la innovación teórica y la necesidad de atender a la tradición en materia pedagógica, así como al carácter didáctico del *Compendio* se perciben en la obra vaivenes de modelos y enfoques (desde Villalón a Bello) lo que confiere cierto carácter confuso y contradictorio a algunas partes de su manual.

b) *Aspectos extrasistemáticos (cuestiones etnogramaticales)*. El estudio de los ejemplos de Solana y Montoliu desde una perspectiva etnogramatical permite, desde el ámbito extralingüístico, focalizar las dos líneas pedagógicas, ideológicas y gramaticales que venimos estudiando.

La comparación de los temas tratados y el contraste porcentual revelan el tono doctrinal, centrado en la didáctica y hondamente tradicional, del pensamiento de Solana, frente al enfoque aséptico, centrado en la teoría y simbiosis de tradición e innovación, en el caso de la orientación de Montoliu:



Estudios posteriores sobre la serie textual de las obras de Solana y Montoliu podrán desvelar hasta qué punto la selección de ciertos contenidos gramaticales, ciertas fuentes o un determinado canon responden a cuestiones pedagógicas o a cuestiones socio-culturales. En cualquier caso, será sintomático de cada etapa histórica. Este hecho pone de relieve, una vez más, la necesidad de conjugar en la investigación historiográfica las vertientes interna y externa a las que Brekle se refería en su conocido trabajo de 1986.

Notas

1. Goig anota la fecha de 1931 para su muerte.
2. Como precedente claro de la dialéctica que planteamos en la hipótesis de nuestra investigación, señala Esteban Mateo (101): “es necesario resaltar la irreductible conciliación –constante decimonónica– de dos hemisferios ideológicos antitéticos, protagonizados por Menéndez y Pelayo (Gumersindo Laverde, Alejandro Pidal y Mon, Joaquín Fonseca) y Gumersindo de Azcárate (Manuel de la Revilla, José del Perojo, Luis Vidart, Juan Valera). Ello dará lugar a la identificación de “ciencia extranjera y heterodoxa”, y “pensamiento español y catolicismo” por los primeros, y negación de la “ciencia española-catolicismo” por los segundos”.
3. Conviene distinguir en este punto el “regeneracionismo” de la “Generación del 98”, con la que se ha confundido a veces. Ambos programas de pensamiento comparten la visión y reflexión pesimista sobre la decaden-

cia de la España finisecular; sin embargo, el regeneracionismo (con Joaquín Costa a la cabeza) lo hace de forma científica, documentada, histórica, etc., mientras que la Generación del 98 lo aborda desde la subjetividad, la literatura, el arte, etc.

4. Los datos biobibliográficos que aquí recogemos, en algunos casos de forma literal, proceden del artículo escrito por Gutiérrez Zuloaga en Delgado (637-39).
5. La mayor parte de los datos aquí consignados proceden de <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/montoliu.htm>, información que hemos podido contrastar con otras fuentes.
6. Solana defiende el nombre de “castellana”, en lugar de “española”, para la lengua de nuestro país por cuestiones históricas, “porque empezó a hablarse en Castilla” (3).
7. El carácter prescriptivo de este modelo gramatical se puede apreciar en anotaciones como la siguiente, en relación con el nombre en este caso: “la primera letra de todo nombre propio es siempre mayúscula”.
8. En relación con la interjección como oración completa la hallamos en Hermsilla, quien pudiera haberlo tomado de Destutt, aunque puede haberse originado en pensadores del siglo XVII, como Vossius y Wilkins (Padley 200).
9. Los contenidos sintácticos en las *Lecciones* de 1906 son iguales, aunque más dilatados. También habla de “análisis gramatical” y de tipos de análisis.
10. La “etnogramática” como “espacio disciplinar para el estudio de cómo las costumbres, los comportamientos, la ideología, etc. de una determinada sociedad se plasman en las correspondientes obras gramaticales (o lexicográficas, etc.)” fue acuñada por Calero Vaquera en un trabajo de 2004 sobre métodos de enseñanza gramatical en la tradición española, a propósito del *Curso superior de Gramática española simbólica e intuitiva* (1946)² de Cosme Pérez Cuadrado. El precedente de este estudio lo tenemos en Calero Vaquera (1997) y una aplicación posterior en 2010.
11. Como sabemos, la concepción idealista (en la línea de la estilística) de la lengua como fenómeno comunicativo, así como la atención al uso y al contexto de expresión presagia cualquier tipo de enfoque funcional (Battista). Varios aspectos nos llevan a defender, con Battista, la existencia de presupuestos de la estilística (antes incluso que en Amado Alonso) en los

- tratados de Montoliu: la consideración del lenguaje como hecho vivo (según indica nuestro autor en el prólogo), lo que evoca el concepto de dinamismo y la idea humboldtiana de *energeia*; apuesta por el método experimental, también punto de partida de la estilística; significado de las palabras en función del uso, etc. Se podría argumentar que Montoliu traza el devenir de la lingüística idealista desde Humboldt, a través de Croce, hasta Vossler, ya incluso en su discurso de ingreso como director del Instituto de Filología (1925) (Battista).
12. En cuanto a la interjección se afirma: “En todas las lenguas hay expresiones que sirven para expresar un sentimiento de sorpresa, de dolor, de admiración, de horror, de asco, etc., y que no forman parte de la oración a la que acompañan. Ejemplos: *ay, oh, hola, ea, caramba, cáspita*” (110).
 13. “Clases de verbos según su función.- Hay verbos que en su uso más frecuente tienen por oficio hacer de auxiliares a otros, formando con éstos frases verbales” (48).
 14. En la vertiente didáctico-gramatical, López Ferrero (244) señala como posibles fuentes del autor a Brackenbury, A. Castro o Lenz.
 15. La sintaxis constituye la “cuarta parte” del *Compendio* de Montoliu. La “tercera parte” de la obra la dedica a procedimientos de formación de palabras: flexión, derivación y composición (111-19). La quinta parte del tratado se titula “Fonética y ortografía” y, en cambio, solo incluye los contenidos de la tradicional “ortografía”, pues no llega ni a definir “fonética”, que era el único elemento innovador de esta parte respecto a otros tratados del período. La definición de “ortografía”, no obstante, alude a esa cuestión fonética apuntada en el título: “*Ortografía* es la parte de la Gramática que da reglas para la correcta reproducción gráfica de los sonidos del lenguaje” (141).
 16. “Los conceptos de “oración principal” y “oración subordinada” aparecen por regla general en el análisis lógico que un considerable número de autores propone paralelamente al análisis gramatical de la oración compuesta. Recordemos a este propósito [...] el mismo doble análisis que se aplicaba simultáneamente a la estructura oracional: *gramaticalmente*, la oración consta de dos partes (sujeto y predicado); *lógicamente*, presenta una estructura tripartita (sujeto, verbo *ser* y atributo). Los autores que así procedían entonces son, en su mayoría, los mismos que ahora proponen el análisis desdoblado para la oración compuesta: Fer-

- nández Monje, Eguílaz, Orío, Avendaño, Fandiño, Ruiz Morote, López y Anguta, Aguilar, Sánchez Doblas, Vigas y Lemus” (Calero Vaquera 1986, 254).
17. Montoliu, en distintas partes del *Compendio*, establece hasta seis clasificaciones de la oración, en virtud de criterios diversos: 1) En las “Nociones fundamentales de gramática” (parte primera de la obra) solo alude a una clasificación de las oraciones: afirmativas, negativas, interrogativas, imperativas y admirativas, según el tradicional criterio del *modus*; 2) Por su parte, en la “Sintaxis” alude Montoliu a cinco divisiones de la oración, según el criterio del *dictum*, pero también según criterios formales, colocacionales o nocionales (semánticos): a) significación del verbo: verbo sustantivo y verbo no sustantivo; b) modo del verbo: imperativo, infinitivo, gerundio y participio; c) tipo de sujeto: personal e impersonal; d) complemento: atributiva, transitiva, intransitiva, reflexiva y recíproca; e) régimen: directa y de relativo.
 18. En la misma línea estarían los ejemplos del bloque “instructivo”, donde se pondera la afición a la lectura, la escritura, etc.

Obras citadas

- Battista, Emiliano. “Manuel de Montolíu y la incorporación de la estilística en la etapa fundacional del Instituto de Filología”. 2010. En prensa.
- Becker, Carl L. *The Heavenly City of the Eighteenth-Century Philosophers*. New Haven: Yale University Press, 1932.
- Brekle, Herbert E. “What is History of Linguistics and to what end is it produced? A didactic approach”. *Studies in the history of Western Linguistics: in honour of R. H. Robins*. Eds. Theodora Bynon y Frank Robert Palmer. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 1-10.
- Calero Vaquera, María Luisa. “Recursos pedagógicos para la enseñanza del español como L1 en la tradición gramatical”. *Perspectivas sobre la cultura hispánica. XV aniversario de una colaboración interuniversitaria*. Coords. John P. Gabriele y Andreina Bianchini. Córdoba: SPU y PRESHCO, 1997. 57-74.

- . “Métodos de enseñanza gramatical en la tradición: propuesta de nueva disciplina”. *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL*. Eds. Cristóbal Corrales y otros. Vol. 1. Madrid: Arco/Libros, 2004. 317-26.
- . “Análisis lógico y análisis gramatical en la tradición española: hacia una (r)evolución de la sintaxis”. *Gamma-Temas 3. España y Portugal en la tradición gramatical*. Eds. Marina Maquieira y M.^a Dolores Martínez Gavilán. León: Centro de Estudios Metodológicos e Interdisciplinarios, 2007. 11-42.
- . “Ideología y discurso lingüístico: la *Etnortografía* como subdisciplina de la glotopolítica”. *Boletín de Filología* 45.2 (2010): 31-48.
- Chevalier, Jean-Claude. *Histoire de la syntax: naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*. Genève: Droz, 1968.
- Delesalle, Simone, y Jean-Claude Chevalier. *La linguistique, la grammaire et l'école: 1750-1914*. Paris: Armand Colin, 1986.
- Delgado Criado, Bartolomé. *Historia de la educación en España y América, III: la educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: SM, 1994.
- Esteban Mateo, León. “El krausismo en España: teoría y circunstancia”. *Historia de la educación* 4 (1985): 97-117.
- Goig Soler, Isabel. “Villarijo y Ezequiel Solana”. *Los despoblados sorianos*. http://soria-goig.com/despoblacion/despo_08v.htm (consulta: 08/02/2011).
- Hernández Cespo, Juana. *La Escuela Normal de Soria (1841-1903)*. Universidad Complutense de Madrid, 1998. Tesis doctoral inédita.
- Jiménez García, Antonio. *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Cincel, 1992.
- Lope Blanch, Juan M. *El concepto de oración en la lingüística española*. México: UNAM, 1979.
- López Ferrero, Carmen. *La gramática en la enseñanza secundaria. Nociones de irregularidad y dependencia en las gramáticas pedagógicas de la lengua española (1901-1980): estudio de su transposición didáctica*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1997. Tesis doctoral inédita.
- Padley, G. Arthur. *Grammatical Theory in Western Europe: 1500-1700*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- Real Academia Española. *Gramática de la lengua castellana*. 1771. 12.^a ed. Madrid: Impr. y estereotipia de M. Rivadeneyra, nueva ed. corregida y aumentada, 1870 .

Tineo, Primitivo. "Mentalidad cristiana y pensamiento pedagógico de la Iglesia en España". *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*. Vol. 2: *Edad Contemporánea*. Dir. B. Bartolomé Martínez. Madrid: BAC, 1996. 49-98.