

Forma y función de los prólogos en gramáticas hispanoamericanas del siglo XIX

*Neus Vila Rubio*¹
Universidad de Lleida (España)

Resumen

Los prólogos son piezas valiosas para la investigación historiográfica con respecto a las obras que versan sobre aspectos lingüísticos, es decir, para la Historiografía Lingüística (HL). En este trabajo nos proponemos examinar este tipo de textos (paratextos) producidos en un tiempo: el siglo XIX; un espacio: Hispanoamérica; y una tipología: obras sobre gramática y ortografía. Todo ello a partir de una metodología de análisis, precisa y exhaustiva, que permitirá establecer cuáles son las formas que adoptan tales textos, esto es, sus variantes y representaciones, así como las funciones que realizan en el marco contextual al que se adscriben, tanto el intralingüístico: las obras a las que circundan, como el extralingüístico: el entorno sociocultural y político en el que se producen. Con ello pretendemos contribuir a la historiografía de las ideas lingüísticas en relación con la lengua española y su gramática.

Palabras clave: historiografía lingüística, gramaticografía, epihistoriografía, prólogos, gramáticas hispanoamericanas, siglo XIX.

¹ Para correspondencia, dirigirse a: Neus Vila Rubio (neus.vila@udl.cat), Universidad de Lleida, Plaza de Víctor Siurana, 1, 25003, Lleida, España. ORCID 0000-0002-3196-3518.

FORM AND FUNCTION OF PROLOGUES IN 19TH CENTURY LATIN
AMERICAN GRAMMARS

Abstract

Prologues are valuable pieces for the historiographic investigation about works that deal with linguistic aspects, that is, for Linguistic Historiography (HL). In this work we propose to examine this type of texts (paratexts) produced at one time: the 19th century; a space: Hispanic America; and a typology: works on grammar and orthography. All this from a precise and exhaustive analysis methodology, which will allow to establish what are the forms that such texts adopt, that is, their variants and representations, as well as the functions they perform in the contextual framework to which they are assigned, both intralinguistic: the works they surround, and extralinguistic: the sociocultural and political environment in which these works are produced. With this we intend to contribute to the historiography of linguistic ideas in relation to the Spanish language and its grammar.

Keywords: Linguistic historiography, epihistoriography, prologues, paratexts, Spanish grammar, Spanish orthography, 19th century, Latin American grammars.

Recibido: 29/06/21

Aceptado: 03/08/21

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS²

Diversos estudiosos de la historiografía de la lingüística (HL)³ han llamado la atención sobre la conveniencia de atender a los paratextos que aparecen en obras de carácter gramatical, ya que este tipo de discurso contiene informaciones accesorias o marginales a la obra en la que se insertan, pero de notable importancia para la interpretación historiográfica. Swiggers, por ejemplo, afirmaba que este tipo de *fuentes menores o marginales* “aportan luz sobre la ideología institucional y el contexto personal de las perspectivas lingüísticas y las teorías” (1990: 28). Ya Malkiel y Langdon (1969: 541), a su vez, consideraron este material como “primario”, en el sentido de primordial, para el historiador de la lingüística, puesto que, particularmente los prefacios, más aún los de ediciones revisadas de una misma obra (una clase de series, en particular, *serie preparatoria o retrospectiva*⁴), podían ofrecer información acerca de cambios en el clima intelectual circundante. Con respecto al Siglo de Oro, Porqueras Mayo (1957) entendió los prólogos de las obras literarias como independientes de su contenido, ya que, según él, estos nacían para acompañar a una obra, pero no necesitaban de ella para sobrevivir. Para Gómez Asencio, los prólogos son una fuente privilegiada de información, valiosa para el historiador de las ideas gramaticales por diversos motivos, que expone con detalle, por lo que considera que “las partes introductorias de cualquier obra son, por lo general, especialmente relevantes para su cabal entendimiento” (2000: 28).

Por otra parte, el conjunto de los paratextos abarca varios tipos de bloques marginales –los elementos umbrales de Génette (1987)– que asisten a una obra, con diferentes finalidades y posiciones, pero siempre ‘rodeando’ a su contenido nuclear (en nuestro caso, de carácter gramatical y lingüístico), por lo cual también se los ha denominado textos de entorno⁵. No obstante, y sin duda, la sección de las partes proemiales, con diferentes denominaciones, es la que ofrece mayores oportunidades para la investigación historiográfica.

² Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto Hispanagrama “Las ideas gramaticales en la América del Pacífico y El Caribe (1800-1950: fuentes, focos, series textuales y canon” [FFI2017-86335-P] del MINECO, Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación. IP1: Alfonso Zamorano Aguilar; IP2: Esteban T. Montoro del Arco. La autora de este trabajo es miembro del equipo de investigación.

³ En ocasiones, haremos mención a la disciplina con esta sigla (HL): Historiografía de la lingüística o de las ideas lingüísticas.

⁴ Cfr. Zamorano (2013).

⁵ Cfr. Gómez Asencio, Montoro del Arco y Swiggers (2014: 269).

Efectivamente, varios miembros del equipo de investigación del proyecto de referencia⁶ se han ocupado anteriormente de este tipo de textos, siempre de obras de carácter gramatical o lingüístico y en relación con la lengua española de períodos y ámbitos geográficos diversos (Vila Rubio 2000; Zamorano 2002a, 2002b, 2004; Martínez Atienza 2021). Zamorano, por su parte, ha desarrollado un amplio marco teórico y metodológico para el estudio de tal tipo de discursos. Este autor pone de relieve “la importancia de los paratextos como fuente de información e interpretación gramaticográficas” (2017: 132), y propone una metodología precisa para su estudio, como expondremos más adelante.

En consecuencia, en el presente trabajo analizaremos los paratextos de treinta manuales de gramática y/u ortografía, publicados en diversos países hispanoamericanos durante el siglo XIX. A partir de tal análisis, nuestro objetivo se focaliza en destacar la relevancia de este tipo de textos para la interpretación del pensamiento lingüístico y gramatical del siglo XIX en Hispanoamérica. Con ello pretendemos contribuir al panorama global de la investigación de HL mediante la descripción de la forma y la función del texto prologal en gramáticas americanas del español de hace casi dos siglos⁷.

2. METODOLOGÍA

En un estudio conjunto de metahistoriografía, Gómez Asencio, Montoro del Arco y Swiggers, ante la constatación de que en los trabajos de los historiadores de la lingüística se destacan líneas metódicas generales que permiten una “convergencia de caminos” (2014: 268) que le ofrece coherencia a la disciplina, abogan por tal relación mediante un axioma que reza: “es aconsejable trabajar según una trama metódica que, por lo menos, presente afinidad y analogías con el quehacer de otros historiógrafos” (2014: 268). Y así es como nos disponemos a aplicar, coherentemente, en nuestro estudio, cumpliendo con tal axioma, metodologías que han sido aplicadas a fuentes y épocas afines a las de nuestro estudio.

⁶ Ver la nota 2.

⁷ Se complementarán así los trabajos previos sobre esta temática de Zamorano Aguilar, en su caso, de obras gramaticales españolas (2002a, 2002b, 2004).

Empezaremos por decir que, a partir de una de las propuestas metodológicas de Swiggers (2004: 116), Zamorano ha señalado que los paratextos también forman parte de lo que el primero ha acuñado como *epihistoriografía* –un área de la historiografía global que subsume aspectos que dan apoyo a la actividad descriptiva historiografiada, como, por ejemplo, perfiles biobibliográficos, descripción de las ediciones de las obras, etc. (Gómez Asencio, Montoro del Arco y Swiggers 2014: 274)–. Zamorano, por su parte, amplía el concepto, pues en él incluye documentos marginales, como prólogos de gramáticas, notas al pie, etc. (2009a: 211).

Así pues, nuestro trabajo se desarrollará en el marco de la epihistoriografía y de acuerdo con Zamorano (2002a, 2002b y 2004), para quien los prólogos presentan un claro carácter bidireccional (relación con la obra y relación con el receptor) que los determina, a la par que promueven una variedad tipológica interesante, con una serie de constantes y variables cuyo análisis permite mostrar su evolución, esto es, los cambios en la propia materia más los ideológicos y socioculturales que circundan a las obras estudiadas. Suelen ofrecer, asimismo, información apreciable sobre los autores y su entorno.

En consecuencia, aplicaremos a estas piezas una metodología de análisis (Zamorano 2002a, 2002b) que permita despejar toda la información posible que en ellas se halle, mediante: a) la revisión de las diversas denominaciones y el establecimiento de tipologías según el autor (prólogo intratextual, que puede ser objetivo o subjetivo) u otro/s prologuista/s (prólogo extratextual, igualmente objetivo o subjetivo); b) el análisis del contenido tanto en cuanto a la forma como en cuanto a las concepciones, y todo ello con sus constantes y sus variables, respectivamente; y c) sin olvidar los tópicos, o algunos de ellos, establecidos por la retórica para el exordio, si es que aún perviven en la época tratada.

Paralelamente, adoptaremos la teoría comunicativa en historiografía lingüística (Zamorano 2019) y la adaptaremos a nuestro estudio. Esta teoría parte de la aplicación a la investigación historiográfica de los esquemas comunicativos de Bühler y Jakobson⁸, complementados con las perspectivas interna y externa de Brekle (1986)⁹.

⁸ Jakobson, Roman (1983) *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra. En <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Jakobson%20-%20Linguistica%20y%20poetica.pdf>.

⁹ Brekle reflexiona sobre las posturas externalista e internalista (*externalism, internalism*) en la investigación historiográfica, aduciendo argumentos como el que sigue: “Furthermore, aspects such as the affiliation of an author and his texts to institutions such as schools, universities and so on, the influence of individual interests on linguistic productions, social and economic conditions of such productions and similar matters can be seen in their

Así pues, en nuestro caso, el esquema metodológico será el siguiente:

	CÓDIGO Lengua	
EMISOR Autores	MENSAJE Discurso paratextual: Intralingüístico (argumentos lingüísticos) Extralingüístico (argumentos externos)	RECEPTOR Público destinatario
	CANAL Descripción de las partes proemiales y otros paratextos	
	CONTEXTO Intrínseco: Intralingüístico (Obras en las que se insertan los paratextos) Extrínseco: Extralingüístico (Clima de opinión) ¹⁰	

Tabla 1. Teoría de la comunicación en HL, aplicada al estudio de los paratextos

Nuestro estudio partirá, pues, de este modelo, según el cual abordaremos los diversos aspectos que afectan, en su conjunto, a los paratextos de las obras seleccionadas.

full relationships to the linguistic content of these texts in a way which is historically an epistemologically profitable” (1986: 4).

¹⁰ Recurrimos a este concepto, que utiliza Konrad Koerner a modo de hiperónimo de todo lo que se refiere al contexto histórico, político y sociocultural de las obras en estudio: “The historian of linguistics must understand the ‘climate of opinion’ of a given period if his assessment of a particular phase in the development of linguistics is to make sense to a present day practitioner in the field” (1989: 49).

3. EL CORPUS

El corpus objeto de estudio está conformado por treinta obras que versan sobre cuestiones gramaticales y que, en gran medida, incluyen, asimismo, partes sobre la ortografía y la prosodia, o bien se dedican exclusivamente a cuestiones ortográficas y ortológicas. Abundan los textos de autores colombianos, si bien hay representación de gramáticos originarios de otros países, como Perú, Venezuela o Chile, inclusive algún autor español. En cuanto a la época revisada, se inicia en 1826 y acaba en 1913, con lo cual se abarca casi un siglo. Los lugares de publicación pertenecen, por lo general, a Colombia (Bogotá, Cartagena, Socorro, Chichinquirá y Popayán), pero también se encuentran obras publicadas en Europa (París y Londres), así como en Buenos Aires, Curazao, Lima, Santiago de Chile y Caracas.

Se trata de obras cuya finalidad principal es la enseñanza de la lengua española, concretamente, de su gramática y/o su ortografía, y los niveles de tal enseñanza van desde los primarios hasta los superiores, aunque la mayor parte se centra en las primeras enseñanzas¹¹.

Cabe decir, finalmente, que la selección del corpus para este trabajo se hizo en función de un número máximo de obras (30), así como de la accesibilidad de las ediciones de estas que deseábamos incorporar, desestimando, obviamente, aquellas que no contuvieran partes proemiales. El resultado queda reflejado en la tabla que sigue, regido por el orden cronológico correspondiente a las fechas de publicación de las obras que manejamos, y en el que se incluyen los nombres de sus autores, sus fechas de nacimiento y muerte (siempre que haya sido posible obtenerlas) y los títulos de las obras analizadas junto a otros detalles de las portadas.

¹¹ Una controversia, que ya lo va siendo menos, es la que establece la distinción entre obras y autores canónicos y obras y autores “menores”, en detrimento de estos últimos. En nuestro corpus existe representación de ambos tipos, si bien estamos de acuerdo con Zamorano (2017: 117, n. 1) en la perspectiva de considerar impropio el concepto “menor” aplicado a obras que, aunque no puedan considerarse influyentes para las ideas gramaticales posteriores, sí conforman, en su conjunto, líneas de pensamiento que ofrecen pistas imprescindibles para dilucidar los diversos caminos que tal pensamiento ha seguido a lo largo del tiempo, contribuyendo así a dibujar el panorama historiográfico de aquellas ideas de la forma más certera y precisa. Ello no sería posible si solo se tuvieran en cuenta las producciones de autores considerados dentro del canon. Por otra parte, también en los prólogos de obras no canónicas creemos que pueden hallarse indicios que ayuden a configurar esos surcos que el pensamiento lingüístico ha ido generando a lo largo del tiempo y el espacio, en nuestro caso, el siglo XIX en ciertos países de Hispanoamérica.

Autor (fechas vitales) ¹²	Título de la obra	Año
Santiago Arroyo (1773 - 1845)	<i>Gramática</i> ¹³ y <i>ortografía de la lengua castellana. Para el uso de los niños de las escuelas de primeras letras.</i> “Del Departamento del Cauca. Por un amigo de la buena educación. Bogotá. Imp. De Espinosa, Por Valentín Molano. Año 1826” ¹⁴ .	1826
Anónimo ¹⁵	<i>Elementos</i> de <i>gramática castellana para uso de los niños que concurren a las escuelas, dispuestos en forma de diálogo. Para la mejor instrucción de la juventud.</i> “Nueva edición. Cartagena. Año de 1833. Tipografía Tormentaria por J. M. Angúlo” [Dibujo de un niño mostrando un texto a un perro].	1833
Justo Andrés del Carpio (¿?)	<i>Compendio</i> de la <i>Gramática castellana, para el uso de las Escuelas de Primeras Letras del Perú.</i> “Por Justo Andrés del Carpio. Preceptor de latinidad por el estado, en el colegio de Santo Tomás. Segunda edición. Lima 1836. Imprenta de Instrucción Primaria”.	1836

¹² De algunos autores no hemos podido obtener sus fechas de nacimiento y fallecimiento, por lo que no podemos explicitarlas.

¹³ Subrayamos y ponemos en negrita los núcleos de cada título, sobre lo cual incidiremos en el apartado 4.3.1. (Tabla 6).

¹⁴ En tipo de caracteres diferente se incluyen en esta tabla, tras los títulos de las obras (en cursiva), el resto de texto y grafismos que aparecen en las portadas, con el fin de mostrar este parámetro, que será analizado en el apartado 4.3.1.

¹⁵ Al parecer, el autor de esta obra fue Diego N. Herranz y Quirós, según apunta María Martínez Atienza en el trabajo incluido en este mismo volumen, titulado “La concepción de la gramática en Colombia durante el siglo XIX”.

Luis de Mata y Araujo (hacia 1785-1848)	<p><i>Nuevo epítome de gramática castellana o método sencillo de enseñar la lengua castellana por los principios jenerales a la filosofía común de las lenguas; arreglado también a la latina para facilitar su estudio.</i></p> <p>“Por Don Luis de Mata i Araujo. Individuo i examinador de la Real Academia Latina. Bogotá. Imprenta de José A. Cualla. 1843”.</p>	1843
Andrés Bello (1781 - 1865)	<p><i>Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos.</i></p> <p>“Por D. Andrés Bello. Miembro de la Facultad de Filosofía y Humanidades y de la Facultad de Leyes de la Universidad de Chile, Santiago de Chile. Imprenta del Progreso, Plaza de la Independencia, n° 9. Abril de 1847”.</p>	(1847) 1860 ¹⁶
Ulpiano González (1815 - 1849)	<p><i>Observaciones curiosas sobre lengua castellana o sea Manual práctico de la gramática de dicha lengua.</i></p> <p>“Escrito por Ulpiano González. ‘Buen lenguaje i buenas maneras son los caracteres distintivos del hombre civilizado’. Bogotá. Imprenta de José A. Cualla. 1848”.</p> <p>En el interior, justo antes del cuerpo de la obra, figura una portadilla con el título: <i>Método fácil para enseñar la gramática castellana.</i></p>	1848
Juan Antonio Salazar (¿?)	<p><i>Estracto de la obra de don Mariano José Sicilia titulada Lecciones elementales de Ortología i prosodia.</i></p> <p>“Bogotá, Imp. de J.A. Cualla. Año de 1848”.</p> <p>En el interior del prólogo-dedicatoria, el autor dice: “Este pequeño catecismo...”</p>	1848

¹⁶ Con respecto a esta obra, nos basaremos en el prólogo de Bello del volumen de la edición que llevó a cabo Ramón Trujillo en 1988, que contiene las variantes que se produjeron en las cinco ediciones publicadas entre 1847 y 1860, si bien el texto de la portada es el de la primera edición de 1847.

José de Urcullu (1790 - 1852)	<i>Catecismo</i> de gramática castellana. Aumentada con la ortografía i prosodia, para el uso de la juventud. [Dibujo de libros, papel, tintero y pluma] “Bogotá. Impr. de Francisco Torres Amaya. Calle 6. Del Norte, número 251. 1854”.	1854
Juan Vicente González (1810 - 1866)	<i>Compendio</i> de gramática castellana, según Salvá y otros autores. Aumentada i corregida. “Por Juan Vicente González, Director del Colejio de ‘El Salvador’. Séptima edición. Obra adoptada por la Dirección jeneral de Instrucción Pública de Venezuela i por los colejios i escuelas particulares de Nueva Granada. Bogotá. Reimpresión de la última edición de Caracas, En la Oficina de ‘El Neogranadino’. 1857”.	1857
Zoilo Villar (¿?)	<i>Elementos</i> de gramática de la lengua castellana para la enseñanza de la juventud. “Ordenados por Z. Villar. [Dibujo de dos libros]. Socorro. Imprenta de Villar-Septiembre de 1858”.	1858
José Manuel Marroquín* (1827 - 1908)	<i>Tratado</i> completo de ortografía castellana. “Por José Manuel Marroquín. Cuarta edición en la que se hallan nuevas e importantes reformas i adiciones. [Dibujo de tres libros superpuestos] Bogotá. Imprenta de Gaitán. 1866”.	1866
José Olegario Reyes (¿?)	<i>Compendio</i> de gramática castellana: arreglado a las doctrinas de la gramática de Andrés Bello. “Compuesto y arreglado por José Olegario Reyes. Aprobado por la Universidad de Chile i mandado adoptar por el Supremo Gobierno como texto de Enseñanza en la República. Nociones claras, exactas i completas de nuestro idioma. Precio: 10 \$ m/c. Buenos Aires, Imprenta de Pablo Coni, calle del Perú N° 107. 1868.”	1868

Antonio Benedetti (¿?)	<p><i>Gramática</i> <i>analítica práctica y filosófica de la lengua española.</i></p> <p>“O sea, Curso razonado i progresivo del idioma nacional de las Repúblicas Hispano-americanas, por Antonio Benedetti. ‘Yo creo que el uso no puede esponderse con exactitud i fidelidad sino analizando, desenvolviendo los principios verdaderos que lo dirijen; que una lójica severa es indispensable requisito de toda enseñanza; i que en el primer ensayo que el entendimiento hace de si mismo es en el que mas importa no acostumbrarse a pagarse de meras palabras.’ (Bello) [Dibujo de una pluma y varios libros amontonados, uno abierto] París. Francisco de Zubiria y Compañía. Rue Martel, 3. 1871”.</p>	1871
Pedro Moreno y Gómez Asencio (¿?)	<p><i>Gramática</i> <i>de la lengua castellana.</i></p> <p>“Compuesta por Pedro Moreno y Gómez Asencio. Tercera edición corregida por el autor y aumentada con un prólogo. Lima. Benito Gil-Editor. Librería Universal. Calle de Carabaya (Bodegones) 42. 1872”.</p>	1872
Manuel M. Salazar (1829 - 1925)	<p><i>Gramática</i> <i>castellana para los colegios de Instrucción Media.</i></p> <p>“Por Manuel M. Salazar. Texto aprobado por la Dirección General de Estudios. Octava edición corregida y aumentada. Lima. Benito Gil, editor. Librería Universal. Calle de Carabaya (Bodegones) 42. 1873”.</p>	1873

<p>José Manuel Marroquín* (1827 - 1908)</p>	<p><i>Tratados de ortología y ortografía de la lengua castellana.</i></p> <p>“[Dibujo de dos libros] Bogotá. Imprenta del Tradicionista. 1874”.</p> <p>En una portadilla (interna):</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Tratado de Ortología Castellana.</i> <p>“Por José Manuel Marroquín. Individuo correspondiente de la Academia Española. Segunda Edición”.</p> <p>En otra portadilla (interna), en la página 12:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Tratado completo de Ortografía Castellana.</i> <p>“Por José Manuel Marroquín. Individuo correspondiente de la Academia Española. Sexta edición. En la que se hallan adiciones y reformas más numerosas é importantes que las introducidas en las cinco anteriores”.</p>	<p>1874</p>
<p>Enrique Álvarez (1848 - 1913)</p>	<p><i>Tratado de gramática castellana</i></p> <p>a) “Por Enrique Álvarez. Individuo correspondiente de la Academia Colombiana. Segunda edición, notablemente aumentada. Chichinquirá. Imprenta de Luis Francisco Fajardo. 1876”.</p> <p>b) “Por Enrique Álvarez. Obra adoptada por el Ministerio de Instrucción pública para texto del curso inferior de Castellano en la Universidad nacional. Cuarta edición, notablemente aumentada. Bogotá. Imprenta de La Luz. 1886”.</p> <p>c) “Por Enrique Álvarez. Obra que ha servido de texto en la mayor parte de los Establecimientos de educación de la República para el curso inferior de Castellano. Quinta edición, notablemente aumentada. Bogotá, 1890. Librería colombiana. Camacho Roldán & Tamayo. Calle 12, número 170”.</p>	<p>a) 1876</p> <p>b) 1886</p> <p>c) 1890</p>

Emiliano Isaza* (1850 1930)	<p><u>Gramática</u> práctica de la lengua castellana</p> <p>a) “Por Emiliano Isaza. 1880. Bogotá. Imprenta de Medardo Rivas”.</p> <p>b) “Por Emiliano Isaza. Individuo correspondiente de la Real Academia Española. Texto adoptado en la mayor parte de los colegios de Colombia. Privilegiado en los Estados Unidos de América, en Méjico y en la República del Salvador. Séptima edición. Aumentada y corregida. London. De venta en Londres en la casa de los Señores E. Cortés & Co. Eastcheap Buildings. Eastcheap. 1889.”</p>	a) 1880 b) 1889
Manuel Salas Lavaqui (1856-1925)	<p><u>Observaciones</u> sobre la ortografía castellana y el sistema ortográfico que deba adoptarse en Chile.</p> <p>“Por Manuel Salas Lavaqui. Profesor de Gramática Castellana en el Instituto Nacional. Santiago de Chile. Imprenta Nacional, Moneda 112. 1883”.</p>	1883
Jorge Roa (1858-1927)	<p><u>Curso</u> elemental de gramática castellana.</p> <p>“Por Jorge Roa. Obra adoptada por texto para las Escuelas primarias de Colombia. Quinta edición revisada. 1889. Librería Colombiana Calle 12, N° 178. Bogotá”.</p>	1889
Rafael Celedón (1833-1902)	<p><u>Gramática</u> Primaria de la lengua castellana.</p> <p>“Por el Presb.º Rafael Celedón. Individuo correspondiente de la Academia Colombiana. [Dibujo de una mano que lleva una lámpara de aceite alumbrando un libro] Curazao. Imprenta de la Librería de A. Bethencourt é Hijos. 1889”.</p>	1889
Martín Restrepo Mejía (1865 1935)	<p><u>Gramática</u> de la lengua castellana.</p> <p>a) “Por Martín Restrepo Mejía. Popayán. Imp. del Depto.- Director, David Orjuela P. 1894”.</p> <p>b) “Por Martín Restrepo Mejía. Texto adoptado por el Ministerio de Instrucción Pública de Colombia. Cuarta edición. Bogotá. Imprenta Moderna. Carrera 6ª. N° 272. -1910-”.</p> <p>c) “Por Martín Restrepo Mejía. Texto adoptado por el Ministerio de Instrucción Pública de Colombia. Quinta edición muy reformada. Bogotá. Librería Colombiana. Camacho Roldán & Tamayo. Calle 12, Números 168 a 174. 1913”.</p>	a) 1894 b) 1910 c) 1913

<p>Clorinda Matto de Turner (1852 - 1909)</p>	<p><u>Analogía.</u> <i>Segundo año de Gramática castellana en las escuelas normales.</i></p> <p>“Por Clorinda Matto de Turner. Profesora de la asignatura de la Escuela Normal de Profesoras N° 1 de la Capital Federal. Buenos Aires. Imprenta de Juan A. Alcina, México 1422. 1897”.</p>	<p>1897</p>
<p>Ricardo Ovidio Limardo (1825 - 1907)</p>	<p><u>Compendio</u> <i>de la gramática castellana de la Real Academia Española.</i></p> <p>“Por Ricardo Ovidio Limardo. Doctor en Derecho Civil por Caracas y abogado venezolano. Miembro del Congreso Médico Español. Individuo correspondiente extranjero de la Real Academia Española. Miembro Honorario de la de Bellas Artes de Santiago de Chile. Condecorado con las medallas del Busto del Libertador y de la Instrucción Pública, Caballero de la Orden Nacional de la Legión de Honor. Texto adoptado por el Gobierno nacional. Séptima edición. Caracas. 1899”.</p>	<p>1899</p>
<p>Emiliano Isaza* (1850 -1930)</p>	<p><u>Compendio</u> <i>de la Gramática práctica de la Lengua Castellana.</i></p> <p>“Por Emiliano Isaza. Individuo correspondiente de la Real Academia Española y de la Academia Colombiana, y Ministro que fue de Instrucción Pública de Colombia. Segunda edición. Bogotá. Imprenta de ‘La Luz’. Carrera 7ª, número 590. 1910”.</p>	<p>1910</p>
<p>*En los casos de Marroquín e Isaza, hay dos entradas diferentes, ya que no se trata de ediciones de las mismas obras citadas, sino de trabajos distintos, aunque mantengan aspectos comunes.</p>		

Tabla 2. Listado de autores, títulos, contenido de las portadas y años de publicación de las ediciones que manejamos

4. ANÁLISIS DEL CORPUS

Partimos de una perspectiva como la que emana de las siguientes palabras:

El prólogo se constituye como un lugar (transversal en toda la historia del pensamiento gramatical) en el que el tratadista justifica su método de trabajo (aunque no siempre) e introduce aquellos aspectos que no son estrictamente lingüísticos... (Zamorano 2010a: 442).

A ello puede añadirse que no siempre es el tratadista quien prologa una obra, sino que puede ser algún colega, amigo, autoridad o, simplemente, el editor, en cuyo caso, la justificación irá dirigida, principalmente, a su presencia en el volumen, así como a la valía del trabajo en concreto y a la competencia del autor. Veremos así cómo los autores y, en su caso, sus prologuistas, son los artífices de que el prólogo cumpla la función que la cita destaca, esto es, ser una pieza transversal notablemente significativa en la historiografía de las ideas gramaticales.

El análisis de los prólogos recopilados se realiza a partir de los criterios expuestos en la metodología, de manera que cruzamos los establecidos por Zamorano para la observación de los paratextos y, en concreto, de los que se agrupan en las partes preliminares de las obras seleccionadas, con los que se deducen de su teoría comunicativa en HL.

4.1. EL EMISOR: LOS AUTORES

No resulta sencillo plasmar colectivamente el perfil de los veintitrés autores de las obras revisadas, debido a la amplitud de la nómina, así como a la dificultad de descubrir los perfiles de todos ellos, puesto que de algunos no disponemos de los datos necesarios. Sin embargo, empezaremos por señalar que aquella se compone de doce colombianos, dos españoles, dos venezolanos, dos chilenos, cuatro peruanos y un venezolano-chileno, aunque ello no signifique que sus respectivas obras hayan sido publicadas, en todos los casos, en sus países de origen. Por ejemplo, las de los dos españoles, Luis de Mata y Araujo y José de Urcullu, vieron la luz en Colombia. En el caso de Mata y Araujo, sin él salir de España, sus manuales tuvieron una notable difusión fuera del territorio español, de ahí su publicación en América¹⁷.

¹⁷ Zamorano, que ha estudiado las ediciones españolas de su *Nuevo epítome...*, indica que esta obra fue “muy bien acogida fuera de las fronteras peninsulares, igual que ocurrió con

Urcullu, por su parte, siendo de origen vasco, también vivió, por motivos políticos, en Londres y Lisboa y publicó varios ‘catecismos’ relacionados con diversas materias, como la Astronomía, la Geografía, la Aritmética, la Retórica, etc. y, por supuesto, el de gramática castellana, que gozaron asimismo de una notable difusión fuera de Europa.

En el caso de la peruana Clorinda Matto de Turner –única mujer de la nómina de autores del corpus–, su manual se publicó en Buenos Aires, a donde hubo de exiliarse, igualmente por motivos políticos. Allí fue la encargada de la docencia de gramática castellana en la Escuela Normal de profesoras de Buenos Aires, por lo cual su manual, centrado en la ‘*Analogía*’, estuvo dirigido a la enseñanza del segundo año de esta materia para las alumnas de tal Escuela. En cuanto a Antonio Benedetti, consideramos una edición de su obra publicada en París, siendo él colombiano. Y Rafael Celedón, colombiano también, publicó su trabajo en Curazao, isla bajo dominio holandés y con una historia repleta de vaivenes políticos, pero que en el siglo XIX prestó cierta colaboración a los procesos de independencia de los países hispanoamericanos¹⁸. Las obras del resto de autores se publicaron en sus respectivos países de origen, a excepción, asimismo, de la séptima edición de la obra de Emiliano Isaza que se realizó en Londres, y de la edición que manejamos de la obra de J. Olegario Reyes, chileno, que se publicó en Buenos Aires.

Con respecto a los autores colombianos, presentan características diversas, pero, al mismo tiempo, existe un hilo conductor que los une, y ese es su condición de educadores y políticos, lo cual se da en la mayor parte de los tratadistas de nuestro corpus. Así, muchos no fueron estrictamente gramáticos, sino educadores, pedagogos, juristas o religiosos, como Rafael Celedón, que, a su vez, era abogado (Zamorano 2010c: 879), también políticos –algunos llegaron, incluso, a ministros o presidentes de la República, como fue el caso de José Manuel Marroquín. Jorge Roa, originario del Valle del Cauca, en Colombia, es, asimismo, fiel ejemplo de ello, puesto que fue ministro, poeta, traductor, orador, gramático y editor (Pineda Cupa 2017). De Ulpiano González sabemos que fue pedagogo, escritor, gramático y licenciado en Medicina, si bien consagró su corta vida –murió a los 34 años– a la docencia, siendo director del Colegio La Concordia de Bogotá

sus manuales de latín” (2009b: 95), y añade que se publicaron diversas ediciones en Bogotá, La Habana y México.

¹⁸ El hermano de Rufino J. Cuervo, Ángel, vivía en la isla, a donde Celedón le envió su obra (Zamorano 2010c: 880, n. 7).

(Peña Arce, *BVFE*¹⁹). Santiago Arroyo nació en Popayán, donde hizo sus estudios de Latinidad, Filosofía y Derecho, y llegó a ser vicerrector de la Universidad del Rosario en Bogotá. Desempeñó, asimismo, diversos cargos administrativos y políticos, relacionados con la instrucción pública y el ámbito jurídico; su preocupación por la educación de los jóvenes lo llevó a componer diversos manuales escolares sobre varias disciplinas, entre ellas, la gramática (González Corrales, *BVFE*). De Emiliano Isaza se sabe que nació en una población del departamento de Antioquia, en el seno de una familia dedicada a la política, lo cual también hizo nuestro autor. Viajó por los Estados Unidos y Europa, donde fue diplomático representando a Colombia ante el Vaticano; de vuelta a su país, fue nombrado embajador plenipotenciario en Ecuador, para conseguir la paz entre ambas repúblicas, lo que, al parecer, logró. En 1908 fue nombrado ministro de Instrucción pública. Tiene numerosas publicaciones, incluso artículos en los periódicos más importantes del país (Alvar Ezquerro, *BVFE*). De José Manuel Marroquín se dispone de mucha información, pues, como se ha dicho, llegó a ser presidente de Colombia. Sus actividades políticas se combinaron con las de la docencia y la administración del patrimonio heredado de su familia. No obstante, se consideran su legado más importante sus escritos como educador y lingüista (Calero Hernández, *BVFE*). Finalmente, de Martín Restrepo Mejía no se conocen muchos detalles de su vida, aunque lo poco que se sabe permite valorar especialmente “su labor pedagógica, su compromiso como maestro de escuela y, luego, como un intelectual de la educación destacado” (Jiménez Becerra 2017: 248). Al contrario que la mayoría y debido a su origen social humilde, fue ajeno a la “aristocracia política de la época” (Jiménez Becerra 2017: 249), ya que sus ideas se enmarcaban en el conservadurismo que lideró la regeneración del país tras el período liberal radical, lo cual provocó que, cuando a partir de 1920, se instaurara de nuevo la ideología liberal, fuera excluido de la política educativa y su labor pedagógica cayera en el olvido.

De autores como Zoilo Villar, Enrique Álvarez o Antonio Benedetti no hemos hallado datos biográficos que podamos reseñar aquí, si bien con lo expuesto hasta ahora creemos que se puede trazar un perfil global bastante fidedigno del tratadista colombiano, en general. En definitiva, en prácticamente todos los autores se dan las circunstancias de ser considerados escritores y/o humanistas, y, a la vez, como se ha observado en muchos casos, dedicados a la política.

¹⁹ *Biblioteca Virtual de Filología Española*. Los perfiles biográficos de esta plataforma van firmados por sus autores, cuyos nombres incluimos en las referencias respectivas en el texto, así como en la bibliografía final.

Lo cierto es que elaborar un libro de texto entonces era una cuestión patriótica. Nos encontramos en unos momentos en los que la afirmación nacional, tras haber conseguido la independencia de la metrópoli, propendía a la máxima elevación. Según Cardona Zuluaga, a los textos se les concedió una importancia capital, y así fue que:

Los más representativos políticos de la época fueron también adalides de la campaña instrucionista y escritores de textos escolares, que, a la postre, se convertirían en piezas estructurantes del discurso político. La escritura de un texto escolar era la cima de una carrera política: en él quedaban consignados los conocimientos intelectuales y se simbolizaba y promocionaba el prestigio político, social y moral de su autor, constituyéndose en capital simbólico que completaba su carrera política y que los acreditaba como políticos-intelectuales, apóstoles de la patria. Consagrados luchadores contra la ignorancia (2007: 100).

Todo ello ocurría en Colombia, pero no fue demasiado distinto lo que se dio en aquellos años en el resto de las jóvenes repúblicas hispanoamericanas. Así, en el caso de los autores venezolanos, peruanos y chilenos del corpus, diremos que no concurren excesivas diferencias en cuanto a sus características personales. Juan Vicente González, por ejemplo, venezolano dedicado a la política, perteneció tanto al partido liberal, como, posteriormente, al conservador de su país. Fue, además, periodista, escritor y persona preocupada por la educación (Peña Arce, *BVFE*). Según Garmendia, la obra de Juan Vicente González representa “la primera gramática castellana escrita y publicada por un autor venezolano de importancia”, ya que la publicó en 1841, seis años antes de la de Bello; y es justamente en la edición de Bogotá, la de 1849, “cuando González incorpora la doctrina bellista, dando a los tópicos gramaticales mayor coherencia pedagógica, convirtiéndose así en su más claro defensor” (Garmendia 2013: 131). La finalidad pedagógica de González residía en “desterrar los elementos metagramáticos del estudio de la lengua, pues [para él], mientras la gramática explica la lengua, el gramático es, pedagógicamente, el intermediario entre el contenido lingüístico y el aprendiz.” (Garmendia 2013: 131).

En lo que se refiere al otro autor venezolano del corpus, Ricardo O. Limardo (1825 - 1907), su perfil lo retrata como abogado, escritor, periodista, académico y filólogo (Peña Arce, *BVFE*), mientras que en la portada de su obra se detallan numerosas atribuciones profesionales, así como las distinciones recibidas.

Por lo que respecta a nuestros autores peruanos, ya hemos hablado de la única mujer de la nómina, Clorinda Matto, escritora, periodista y profesora,

que hubo de exiliarse durante los últimos años de su vida, primero a Chile y más tarde a Argentina, debido a su enfrentamiento político con el partido gobernante en aquel momento en Perú, comandado por Nicolás de Piérola, que había llegado al poder tras un golpe de estado que depuso al presidente Cáceres, al cual Matto había apoyado fervientemente. Tiene, asimismo, una nada desdeñable producción literaria, principalmente novelas, que se ocuparon del indigenismo, la corrupción eclesiástica y la educación de la mujer (Ayerbe Betrán, *BVFE*).

En referencia a Manuel M. Salazar (1829 - 1925), sabemos que fue político –llegó a ser senador– y profesor del Colegio de Guadalupe, fundado en Lima en 1841 (a cuyos alumnos dedica la obra que se integra en nuestro corpus). Publicó manuales sobre diversas materias, entre ellas, Historia, Religión y Mitología, además de la obra gramatical que aquí consideramos, que “alcanzó al menos siete ediciones y, en su formato de *Compendio*, veintidós” y que “nos muestra una situación doctrinal no muy diferente de la que presentaba la enseñanza del español en otros países hispanoamericanos” (Calero Vaquera 2011).

De Pedro Moreno Gómez Asencio tenemos datos sobre su obra, que él mismo describe en el prólogo de su obra, pero nada sabemos sobre su vida. Debíó ejercer como docente en Perú, y su obra fue un gran éxito como él mismo narra, pues se vendieron pronto todos los ejemplares.

Finalmente, de Justo Andrés del Carpio, arequipeño que fue “preceptor de latinidad por el Estado en el Colegio de Santo Tomás”, según reza en la portada de su obra, se sabe que fue, al parecer, un “importante conductor de los niños por los deslumbrantes senderos de las letras” (Xammar 1944).

Por lo que respecta al sector chileno de la nómina, no disponemos de mucha información. De José O. Reyes nada podemos aportar sobre su vida y, con respecto a su obra, diremos que esta se basa en la de Bello, que extracta y expone de forma didáctica para estudiantes de enseñanza media, y que tuvo, en Chile, trece ediciones anteriores a la que manejamos.

De Salas Lavaqui, sí sabemos que fue un abogado que también se dedicó a la política, pues fue militante del Partido Liberal Democrático y que, entre 1887 y 1891, se desempeñó como Subsecretario de Marina. Más adelante, en 1906, llegó a dirigir el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Asimismo, perteneció a la Universidad de Chile, máximo órgano encargado de la educación de ese país, y fue miembro correspondiente de la Real Academia

Española²⁰. Su obra exhibe la mayor inquietud por devolver a la escritura de la lengua castellana la ortografía académica y abandonar la reforma que en Chile y en otros países hispanoamericanos se había desarrollado durante varios años²¹.

En cuanto a la figura de Andrés Bello, venezolano de origen y nacionalizado chileno, no creemos necesario insistir aquí en su semblanza. Tan solo resaltaremos un breve apunte del perfil que Amado Alonso incluyó en la edición que realizó de la *Gramática*: “Andrés Bello fue historiador, jurista, legislador, filólogo, naturalista, diplomático, poeta, filósofo, político, educador”²².

Como cierre de esta sección es interesante destacar el rasgo más común que presentan los autores de la nómina, que se caracteriza por sus marcados perfiles políticos y pedagógicos, y no por ser exclusivamente gramáticos. Muchos no solo se ocuparon de aspectos que atañían a la instrucción, sino a otros ámbitos; algunos llegaron a presidentes o ministros; otros debieron exiliarse por motivos también políticos; igualmente, se da la circunstancia de que la mayor parte de ellos no solo compuso obras gramaticales sino también de disciplinas diversas, con Andrés Bello a la cabeza también en este sentido. Todo ello corrobora su ideología preocupada por el progreso y el avance de la educación, en unos territorios en trance de definirse política y geográficamente²³ como naciones independientes, con una lengua común que había que valorar y preservar. A la par, sus respectivas figuras públicas se veían ensalzadas a través de la simbología de los textos que elaboraban. Lo cierto es que, como afirma Cardona Zuluaga, en referencia al contexto colombiano, “La producción de un texto escolar convertía a su autor en un glorioso patriota” (2007: 101).

²⁰ Cfr. Manuel Salas Lavaqui. *Reseñas biográficas parlamentarias*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. En: https://www.bcn.cl/historiapolitica/resenas_parlamentarias/wiki/Manuel_Salas_Lavaqui.

²¹ Tras las propuestas de Sarmiento, que habían sido acogidas oficialmente en Chile y otros territorios hispanoamericanos durante buena parte del siglo XIX.

²² Cfr. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gramatica-gramatica-de-la-lengua-castellana-destinada-al-uso-de-los-americanos--0/html/ff6ef310-82b1-11df-acc7-002185ce6064_44.html#I_0

²³ Cardona Zuluaga muestra en su trabajo cómo las obras sobre geografía, junto a las de gramática, se constituyeron en objetivos primarios de la educación con el fin de construir la idea de la nueva nación. Y destaca, “la preocupación creciente en el siglo XIX por construir territorio desde la geografía y la cartografía, con las cuales se hacían balances de las riquezas naturales y potencialidades de desarrollo; a través de las cuales se ejercía también el reconocimiento del territorio y de la identidad, signada ésta desde la caracterización misma de los gráficos o convenciones que representan la nación en términos físicos” (2007: 108).

4.2. EL RECEPTOR: PÚBLICO DESTINATARIO

En el conjunto de obras del corpus, tratadistas y prologuistas suelen hacer gala de dirigirse, de forma explícita o implícita, a públicos docentes y discentes. Ello no es de extrañar puesto que nos hallamos ante manuales de carácter didáctico. Los receptores de estas obras pertenecen a todos los niveles educativos, desde los de escuelas de primaria hasta los de estudios superiores, como las alumnas²⁴ de las Escuelas Normales y los estudiantes de otros cursos de niveles varios de castellano, en universidades diversas.

En la mayor parte de los prólogos se explicita que las obras a las que acompañan van expresamente dirigidas a maestros y profesores, que son los encargados de velar por la buena formación de sus alumnos. En otros casos, la alusión es implícita, pues se menciona a profesores y maestros como responsables de tal formación. Para muchos prologuistas, autores de la obra o no, esta va dirigida principalmente a los escolares, estudiantes, niños o, de forma más abarcadora, a la juventud. No faltan tampoco los que se dirigen al público en general o a las instituciones educativas. Y los hay que particularizan al receptor en unos estudiantes en concreto. En la tabla que sigue aparecen las diversas caracterizaciones que reciben los destinatarios de las obras, sea explícita o implícitamente.

²⁴ Nótese que, en el caso de la obra de Clorinda Matto, concebida para la enseñanza en la Escuela Normal de Buenos Aires, sus destinatarias eran únicamente mujeres, que se preparaban para convertirse en maestras, la única profesión que les estaba permitida en aquella época. Es la única obra en la que se utiliza el femenino en las alusiones al receptor. Además, hemos podido constatar que en la mayor parte de las obras revisadas los ejemplos mantienen una fuerte impregnación masculina, lo cual se matiza en la obra de Matto, que sí contiene ejemplos con sujetos femeninos.

Docentes (+ discentes)	Discentes (+ docentes)	Instituciones / otros
profesores	niños estudiantes	directores de escuelas primarias + juventud
profesores del ramo	niños de las escuelas	colegios + escuela
maestros y profesores	discípulos del colegio Guadalupe	enseñanza secundaria + lector
maestros + niños de escuelas primarias	alumnas de la Escuela Normal	personas/lectores inteligentes + hermanos hispanoamericanos
profesores + estudiantes de distintos niveles	juventud estudiosa	maestros de escuelas + colombianos
profesores + escolares	‘nuestros pobrecitos colombianos’	compatriotas colombianos
instituciones + niños	juventud + maestros	público
∅	juventud + profesores	los ‘consumidores’

Tabla 3. Tipos de receptores

Como se puede observar, el profesorado y los estudiantes, fueran niños, adolescentes o jóvenes universitarios²⁵, son los receptores por excelencia de las obras estudiadas. En ocasiones, tal receptor no es personal, sino institucional, como cuando se cita a los colegios y las escuelas. Por el contrario, se dan casos más personalizados, como los directores de las escuelas primarias (Villar), las alumnas de la Escuela Normal (Matto) o los discípulos del Colegio de Guadalupe (M. Salazar). La ‘juventud’, a solas o acompañada, también aparece a menudo y, en alguna ocasión, porque es ‘la esperanza de la patria’ (Arroyo). En un único caso no se menciona, ni explícita ni implícitamente, ningún tipo de destinatario (Salas Lavaqui). A los compatriotas colombianos y a los hermanos hispanoamericanos también se dirigen algunos autores (Benedetti, Bello²⁶). Cuantitativamente, el análisis queda reflejado en los siguientes resultados porcentuales (aproximados):

²⁵ Téngase en cuenta que cuando se menciona a la “juventud”, se está haciendo referencia también a niños y adolescentes, y no únicamente a lo que hoy entendemos como adultos jóvenes.

²⁶ Bello también se dirige a las personas y lectores “inteligentes”.

Tipo de destinatarios	%
Solo docentes	13%
Solo discentes	22%
Docentes y discentes	27%
Instituciones	18%
Compatriotas	18%
Sin mención	2%

Tabla 4. Presencia de receptores

La suma de los receptores docentes y discentes más instituciones educativas (80 %) confirma el carácter didáctico de estas obras. Así pues, este criterio muestra claramente que todas ellas presentan objetivos educativos, a partir de una materia considerada fundamental en el proceso cognitivo de niños y adolescentes, pero, a la vez, con metodologías de enseñanza mal resueltas hasta ese momento a juicio de los autores de las obras, y de ahí sus trabajos. Al mismo tiempo, el propósito es ofrecer a maestros, profesores y escuelas, en suma, a agentes educativos, los instrumentos necesarios para mejorar la enseñanza de una disciplina que se reconoce como de dificultad elevada para las mentes infantiles; y, a su vez, a niños y adolescentes, herramientas para aprender y, sobre todo, a partir de un cierto momento, comprender²⁷ los razonamientos gramaticales de la lengua castellana.

4.3. EL CANAL: CARACTERÍSTICAS Y TIPOLOGÍA DE LOS PARATEXTOS

Este parámetro metodológico nos permite revisar qué tipos de paratextos aparecen en los manuales del corpus. Obviamente, el tipo principal en nuestro estudio lo constituyen los prólogos, cuyos argumentos analizaremos en el parámetro 'MENSAJE'. Aquí trataremos la diversidad de denominaciones de las partes proemiales, así como otros paratextos, y prestaremos una atención especial a las portadas, que incluyen informaciones diversas e interesantes para el análisis.

²⁷ Los textos estudiados suelen hacer explícito el conflicto entre aprendizaje memorístico y aprendizaje razonado, que va evolucionando hacia su combinación por el bien, según la perspectiva de la época, de la instrucción de la gramática y la ortografía en los niños.

4.3.1. *Las portadas*²⁸

Las portadas ofrecen información valiosa sobre el contexto en el que se producen las obras, si bien se observa que mientras algunas ofrecen información mínima, otras, en cambio, son muy proliferas en diversos tipos de datos.

4.3.1.1. Datos informativos

Claramente, el dato que siempre aparece es el título de la obra, así como el lugar de edición, el editor o impresor y el año. El nombre del autor también suele explicitarse en la portada, pero no siempre, ya que en el corpus observamos su ausencia en dos de las gramáticas: sin duda, en la que viene como ‘Anónimo’ (1833), pero también en la de Arroyo (1826), que es presentado no por su nombre y apellido —que figura más adelante—, sino como “un amigo de la buena educación”.

Es habitual que en este paratexto se ofrezcan datos profesionales de los autores, encareciendo así su valía y elevada competencia para la labor que se desarrolla en la obra. De manera que el contenido de la portada viene a ser una especie de propaganda que justifica de antemano la bondad del trabajo, elaborado por una autoridad en la materia. Así, suelen explicitarse cargos, condecoraciones, membresías de instituciones varias, como la Academia española y la Academia colombiana, que suelen repetirse. Este tipo de datos aparece en trece de las obras, sean o no colombianas, y van desde el más modesto perfil como ‘Profesor de Gramática castellana del Instituto Nacional’ (Salas Lavaqui), hasta el largo párrafo en el que se desglosan todos los cargos y condecoraciones de Limardo, pasando por otros, de menor amplitud pero de mayor rango, como el de Bello: ‘miembro de las Facultades de Filosofía y Humanidades y de Leyes de Chile’, o el de Isaza, en el que se da cuenta de su relación con las dos academias citadas, además de su experiencia como ‘Ministro que fue de Instrucción Pública de Colombia’.

Datos geográficos, en relación con el ámbito de difusión de la obra o de procedencia o relaciones del autor, también suelen aparecer. En Isaza (1889), leemos que su obra ha sido “privilegiada”, es decir, aprobada su publicación, además de en Colombia, en los Estados Unidos de América, en México y en la República del Salvador. En esta línea se sitúan también los datos sobre la adopción de la obra para distintos niveles educativos; así es, por lo general, las portadas indican que las obras han sido adoptadas o

²⁸ Véase la tabla 2, en la cual hemos incluido los textos que figuran en las portadas de las obras de nuestro corpus. Asimismo, hemos subrayado los términos núcleo de cada título.

aprobadas para su uso como textos de enseñanza por instituciones diversas de tal o cual región o departamento, si no lo son de todo el país (Colombia, Venezuela, Chile...).

En el propio título muchas veces aparecen los destinatarios del texto, la parte receptora: “para el uso de los niños en las escuelas de primaria”, “para uso de los niños que concurren a las escuelas”, “destinada al uso de los americanos”, “para el uso de la juventud”, etc., aspecto que, normalmente, se precisará en el texto prologal, pero que, en ciertos casos, como hemos comprobado, ya se explicita en estos paratextos.

En cuanto a la edición, buena parte de las portadas incluye su número, en algunas ocasiones con las consabidas indicaciones “corregida y aumentada” o “revisada”, o con las más enfáticas “muy reformada” o “notablemente aumentada”. En los tratados de Marroquín, este dato se amplía considerablemente con una larga frase en la que se da cuenta de lo importantes que son las novedades (“adiciones y reformas”) que se podrán hallar en esa edición en particular, adelantando ya en la portada uno de los argumentos que aparecen en los prólogos.

En cuanto a aspectos menores, apreciamos algunas portadas con dibujos, casi siempre relacionados con libros o papeles, y, en una ocasión, representando la figura de un niño. El dibujo tuvo también su importancia en los libros de texto; por supuesto, en manuales de materias como la geografía mucho más que en los textos gramaticales. Aun así, en las obras de nuestro corpus en las que aparecen figuras dibujadas se está contribuyendo, siquiera en mínima medida, “al modelo pedagógico de Pestalozzi, que se sustenta en *hacer nacer la concepción antes que la definición por medio de la vista*”²⁹. Indudablemente, una portada no es lo mismo, en cuanto a utilización de ilustraciones, que el cuerpo de la obra, pero, en cualquier caso, favorece ese principio teniendo en cuenta que se trata de gráficos relacionados con la infancia o con instrumentos culturales. Finalmente, observamos cómo en algunas de las portadas se incluyen frases o citas y, en una de ellas, incluso el precio.

En la tabla que sigue ofrecemos los datos cuantitativos de este parámetro:

²⁹ *Apud* Cardona Zuluaga (2007: 104), que reproduce esta frase –en cursiva– de un tratado sobre *La Escuela Normal*, de 1871.

Datos	Nº obras	%
Año, impresor, ciudad	30	100%
Número de edición	16	53.33%
Datos relativos al autor	13	43.33%
Texto aprobado para/por...	11	36.66%
Datos geográficos	9	30%
Mención al receptor	7	23.33%
Dibujos	6	20%
Frasas y citas	4	13.33%
Precio	1	3.33%

Tabla 5. Datos informativos de las portadas

4.3.1.2. Títulos de las obras

Por lo que respecta al elemento nuclear del título, observamos que casi todas las portadas contienen el vocablo *Gramática*, sin adjetivos o con ellos: *práctica, filosófica, primaria, analítica*; y habitualmente acompañada de: *de la lengua castellana* (tan solo en una ocasión, *española*³⁰). Puede también ser el complemento del núcleo, que recae en estos casos en los términos *Tratado* o *Compendio*, los que más abundan, o *Nuevo Epítome* y *Manual* o *Catecismo* y *Elementos*, que tan solo aparecen, respectivamente, una o dos veces en el corpus. Por supuesto, las obras exclusivamente consagradas a la ortografía u ortología tampoco incluyen el término gramática en su portada y, a su vez, recurren a *Tratado*, *Lecciones* u *Observaciones*. La siguiente tabla da cuenta de los datos concretos y numéricos de lo expuesto³¹.

³⁰ Desarrollaremos este aspecto en el apartado 4.6.

³¹ Teniendo en cuenta que el total es de 37 títulos, puesto que algunas obras llevan subtítulos o títulos en portadillas interiores o se indican en el propio texto, lo que también hemos considerado.

Títulos de las obras	Nº	%
<i>Gramática</i> [como núcleo]	11	29.72%
<i>Tratado/s</i> (de gramática/de ortografía)	7	18.91%
<i>Compendio</i> (de gramática)	5	13.51%
<i>Elementos</i> (de gramática)	2	5.40%
<i>Método</i> (en subtítulo)	2	5.40%
<i>Catecismo</i> (de gramática) ³²	2	5.40%
<i>Cursos</i> (elemental/de gramática)	2	5.40%
<i>Observaciones</i>	2	5.40%
<i>Lecciones elementales</i> (de ortología)/en 'Extracto'	1	2.70%
<i>Manual</i> (de gramática)/en Observaciones curiosas'	1	2.70%
<i>Nuevo Epítome</i> (de gramática)	1	2.70%
<i>Analogía</i>	1	2.70%
Totales	37	99.24%

Tabla 6. Núcleos de los títulos de las obras

Las cifras muestran claramente que *Gramática* es el núcleo más utilizado seguido por *Tratado* y *Compendio*. Este resultado es coherente con los fines de las obras, dado que la mayoría estaba destinada a la enseñanza de la gramática, por cuanto, según sus distintos niveles, objetivos y receptores, podían optar por presentarse como un *Tratado* (por su amplitud), un *Compendio* (como síntesis) o simplemente como una *Gramática*, acompañada o no de adjetivos diversos de acuerdo con la ideología gramatical del autor. La presencia del resto de denominaciones, *Elementos*, *Lecciones*, *Curso*, *Manual*, *Catecismo*, etc. es, en nuestro corpus y como hemos visto, testimonial, pero da cuenta, asimismo, del fin pedagógico al que la mayor parte se dirigía.

En lo que respecta a este paratexto, se puede concluir que, en aquellos años del siglo XIX en la América hispanohablante, las portadas de las obras gramaticales funcionaban como un reclamo publicitario y, aún más, como presentación de unos intereses de carácter nacional, ya que se hacen visibles tres aspectos:

³² J. Antonio Salazar, en su *Advertencia*, también tilda su obra (sobre ortografía) de 'catecismo', aunque no la titule así.

[...] la autoridad del autor, la conceptualización del texto como dispositivo político y vector ideológico, y la constitución del libro en texto, categoría asignada a la producción académica en el ámbito político (Cardona Zuluaga 2007: 97).

4.3.2. *Tipología de los textos prologales*

Esta tipología se analizará de acuerdo con los siguientes criterios: a) si las obras contienen uno o varios textos de este tipo; b) las denominaciones que presentan; y c) la tipología con respecto a si han sido elaborados por el autor de la obra o por otro personaje y qué perspectiva muestran en ambos casos, si subjetiva u objetiva³³.

4.3.2.1. Proporción de textos prologales en cada obra

En el corpus hay algunas obras que contienen varios textos de carácter preliminar, no obstante, en ciertos casos alguno de ellos ya es, en realidad, parte de la obra, pues únicamente se detallan conceptos que forman parte de los referidos a la gramática (qué es gramática, de cuántas partes consta...), por lo que podemos afirmar que lo que define este otro tipo de textos es que carecen de la proyección bidireccional (hacia la obra misma y hacia el receptor) que caracteriza a los textos proemiales³⁴. Aun así, en diversas ocasiones, en el corpus hallamos obras que mantienen varios textos con argumentos prologales, bien porque incluyen las ediciones anteriores, bien porque algunos son del autor y otros de los editores, bien porque es algún otro colega quien introduce la obra además de su autor.

En la tabla siguiente se ofrecen los datos cuantitativos de este parámetro, teniendo en cuenta que incluimos los textos prologales de todas las obras, incluidos los de aquellas de las que manejamos varias ediciones. El resultado queda claro: la mayor parte de obras contiene tan solo un texto preliminar, que puede ser del tratadista o de otra persona.

³³ Según la metodología de Zamorano ya explicitada en el apartado 2.

³⁴ Cfr. Zamorano (2002a, 2002b, 2004).

Nº preliminares	Nº obras	Ocurrencias	%
1	22	22	47.82%
2	3	6	13.04%
3	3	9	19.56%
4	1	4	8.69%
5	1	5	10.86%
Totales	30	46 ³⁵	99.97%

Tabla 7. Número de preliminares en las obras del corpus

4.3.2.2. Denominaciones de los textos prologales

En esta cuestión se constata una notable variedad en el corpus. Por supuesto, *Prólogo* aparece con notable asiduidad, si bien en ocasiones se acompaña del número de edición (*Prólogo a la 1.ª edición; Adiciones al Prólogo de la 2.ª edición*, etc.). Sin embargo, la denominación que se consolida como el término más usado por los autores y editores en este corpus es *Advertencia*, en varias de sus formas, pues puede aparecer en singular o en plural, como también acompañado de algún adjetivo: *preliminar, preliminares, de la 2.ª/4.ª edición, del editor, del autor...* Observamos también el término *Prefacio* en dos ocasiones. *Introducción* aparece en cuatro ocasiones; sin embargo, en una de ellas sirve a la exposición de conceptos que corresponden a la gramática y que no presentan la relación bidireccional de la que hablábamos antes. Y lo mismo ocurre con *Nociones preliminares* o *Preliminares* a secas, y, en algún caso, en *Advertencia*, por lo que, en definitiva, ninguno de ellos cumple la función de un texto prologal y por eso no se han contabilizado en este apartado.

Asimismo, hay proemios que carecen de título; ello ocurre en tres ocasiones, pero, o bien dentro del propio texto, o bien en el índice de la obra, se hace referencia a aquel con el nombre de *prólogo* y, en un caso, como *preámbulo*. Se dan también los que inician la redacción prologal nombrando a sus destinatarios: *A mis discípulos, A los institutores, A los maestros de las escuelas*, así como otros titulares del tipo *Dos palabras* o *Juicio sobre esta obra*. Mencionaremos también ciertos textos que aparecen en las partes preliminares de las obras, como, por ejemplo, unos informes externos, con un formato que resulta algo extraño para el fin proemial, pero que, en cierto

³⁵ Son, pues, 46 textos, si bien cinco de ellos son repeticiones del mismo texto en ediciones diversas de una misma obra; aun así, hemos querido contabilizarlos.

modo, cumplen las funciones de los textos prologales. Como también lo hace el prólogo-dedicatoria de J. A. Salazar. En la tabla siguiente se aprecia el cómputo correspondiente:

Término	Ocurrencias en las obras ³⁶	Porcentaje ³⁷
Advertencia/s (preliminar/es; del autor; del editor; de la n edición...)	18	60%
Prólogo	14	46.66%
Introducción	3	10%
Sin título	3	10%
A tipos de receptores	3	10%
Prefacio	2	6.66%
Otros	10	33.33%

Tabla 8. Tipología de denominaciones de los textos proemiales

4.3.2.3. Tipología de los textos prologales según el autor

En cuanto a la tipología de los textos desde la perspectiva de los autores, partimos de los parámetros propuestos por Zamorano (2002a), que distingue entre prólogos intratextuales (elaborados por el autor de la obra) y prólogos extratextuales (elaborados por un sujeto ajeno al autor). En la tabla siguiente se aprecian los datos cuantitativos al respecto, teniendo en cuenta que partimos de 46 textos:

Tipo de preliminar	Nº	%
Intratextual subjetivo	19	41.30%
Intratextual objetivo	9	19.56%
Extratextual objetivo	9	19.56%
Extratextual subjetivo	9	19.56%
Totales	46	99.98%

Tabla 9. Tipología prologal según el autor

³⁶ La suma de ocurrencias (53) es mayor que el número de textos considerados (46) porque en aquella cifra se incluyen varias denominaciones de un mismo texto. Ello se da en los casos en que o no hay título o en el encabezado del texto viene un título, pero en el índice o en el interior del texto se utiliza otra denominación. Se han contabilizado todas.

³⁷ Estos porcentajes no pueden sumar 100 (o aproximadamente), ya que las cifras corresponden a más de un texto preliminar en algunas de las obras del corpus, como ya se ha explicado.

Como se puede observar, la mayor parte son de elaboración del tratadista (28) frente a los presentados por otros sujetos (18), y dentro de ambos, constatamos que, en los primeros, la mayor parte son de carácter subjetivo, lo cual apunta a una implicación importante de los autores de las obras en este período; en los segundos, aparecen igualadas ambas perspectivas.

Así, con respecto a estas propiedades, atribuimos las de *subjetivo* y *objetivo*, según las personas verbales utilizadas: la 1.^a del singular es muestra de subjetividad; la pasiva refleja, de objetividad. Sin embargo, la 1.^a persona del plural se halla en el linde entre ambas consideraciones, por lo que, si la forma se mantiene a lo largo del texto e incluso se alterna con la pasiva refleja, lo caracterizamos como objetivo. Puede ocurrir, no obstante, que esta 1.^a del plural se alterne con la 1.^a del singular, en cuyo caso consideramos el texto como subjetivo. Otros rasgos que marcan la mayor o menor implicación del prologuista, sea el autor o no, son los comentarios relativos a sus vidas personales, sus recuerdos, sus dudas, o algunos usos retóricos como exclamaciones e interrogaciones... Todo ello es lo que nos ha hecho decidimos por un tipo u otro en cada uno de los textos analizados.

En el tiempo y el espacio geográfico estudiados queda claro que abundan más los prólogos intratextuales y subjetivos. Pero es curioso observar que los extratextuales objetivos y subjetivos están prácticamente equilibrados.

Según el análisis de Zamorano sobre prólogos de gramáticas españolas, entre 1847 y 1999 (2002a), el mayor número de textos prologales son de carácter objetivo, sean del propio autor o de otro personaje, lo cual no se da en nuestro corpus, puesto que aquí lo subjetivo (26) gana cuantitativamente a lo objetivo (15). Podemos aventurar que, si bien lo *objetivo* es lo que, actualmente, cabría esperar en cualquier preliminar académico, el contexto de las obras de nuestro conjunto (defensa del *idioma patrio*; situación sociopolítica convulsa; reafirmación nacional a través de la lengua; conflicto con la *madre patria*; inquietud por la educación nacional...) pudo determinar una mayor implicación de los prologuistas, lo cual llevaría a esa subjetividad. Por otra parte, es una época en la que se publican bastantes gramáticas y tratados de ortografía³⁸, lo cual, en unas circunstancias como las que se dieron en aquellos momentos, pudo ser motivo, a nuestro juicio, de una cierta competencia entre sus autores, que, junto a explicitar ciertos defectos de otras obras, pudieron querer destacarse también mediante presentaciones más o menos impresionistas y personales.

³⁸ Especialmente, en Colombia, como se comprueba en el recuento que realiza M. Coll en el artículo de su autoría incluido en este mismo volumen.

4.3.3. Otros paratextos

Como ya se ha dicho, entre los paratextos se cuentan, asimismo, otras unidades textuales que aparecen a lo largo de las obras y que no son de carácter prologal, pero que forman parte del conjunto de los llamados *textos de entorno*³⁹ o marginales a la obra. En el corpus recopilado, también se da una cierta variedad de este tipo de textos, que describiremos someramente a continuación.

4.3.3.1. Dedicatorias

Aparecen en tres casos. Una es, simplemente, “A Don Miguel A. Caro y Don Rufino J. Cuervo. Homenaje de El Autor” (E. Álvarez). Otra, algo más elaborada, reza así: “Sr. Dr. José María Vargas: Admitid, Señor, esta insignificante pero sincera demostración del profundo aprecio que hace de vuestro mérito. Juan Vicente González”. Finalmente, la tercera es un prólogo-dedicatoria, más personal y subjetivo, ya que el autor, J. A. Salazar, lo ofrece al “Sr. José María Salazar. Amantísimo Padre mío”. Ocupa toda una página, en la que Salazar hijo manifiesta su veneración al padre, que siempre le inspiró “la afición a las ciencias y, especialmente al estudio del idioma patrio...”. Creemos que el padre fue un personaje que luchó por la independencia de su país, además de abogado, periodista y hombre de letras⁴⁰, al cual su hijo recuerda en una obra que, por otra parte, no es propiamente suya sino un extracto de la obra de Mariano José Sicilia.

Las dedicatorias fueron muy habituales en obras de carácter lingüístico y gramatical desde que Nebrija ofreciera la suya a la reina Isabel, ya que en los tiempos que siguieron, especialmente en el Siglo de Oro, acostumbraban a fusionarse dedicatoria y prólogo, constituyéndose como un elogio a personajes con algún poder, a la espera de compensación y/o apoyo. Pero esta dedicatoria meramente elogiosa con fines interesados iría desprestigiándose con el paso del tiempo y el cambio en las estructuras sociales⁴¹. Por lo hallado en nuestro corpus, se aprecia que no era ya habitual, pero tampoco completamente inusual. El sentido de estos paratextos no reside tanto en la aspiración a serle concedido al autor una recompensa del tipo que fuere, sino en un deseo de hacer patente una relación intelectual entre autor y dedicatario, a partir de un acto que, en el fondo, es de falsa modestia, y que,

³⁹ Ver nota 5.

⁴⁰ Al parecer, era oriundo de Ríonegro, población próxima a Medellín. (Periódico *El Rionegrero*, 18 de febrero de 2016). <http://elrionegrero.com/jose-maria-salazar-precursor-del-periodismo-rionegrero/>

⁴¹ Cfr. Vila Rubio (2000).

a ojos del receptor, vinculaba ambas figuras. Y diríamos que eso también valdría para la dedicatoria al padre citada, una suerte de héroe nacional además de humanista.

4.3.3.2. “Privilegios”

Estos textos servían para informar sobre aspectos legales de las obras, en cuanto a autorizaciones para la publicación y a una especie de derechos de autor. Lo interesante de ellos es que explicitan el contexto político de la obra, por quien firma el permiso según la ley vigente, que puede ser el presidente del país o el gobernador de la provincia o región o, en el caso, de Chile, el rector de la universidad, siempre precisando las fechas de la autorización. Sin embargo, no en todas las obras aparecen estos privilegios. En ocasiones, carecen de menciones de este tipo y, en otras, se dice simplemente que “es propiedad del autor” o “del editor”, conforme a la ley de fecha tal. En cualquier caso, es, como decíamos, un dato que contribuye a contextualizar políticamente la obra en relación con su tiempo.

4.3.3.3. Apéndices, notas...

En algunas de las obras también aparecen paratextos de este tipo. Lo cierto es que tienen características muy diversas, y, por lo general, se refieren a cuestiones gramaticales, o a listados de palabras que pueden ser verbos, o en los tratados de ortografía, palabras de dudosa ortografía, antropónimos, topónimos, etc. Hay obras que no los contienen; en cambio, otras llegan incluso a incluir ocho apéndices, con numerales, catálogos de verbos con su régimen, ejercicios y notas al texto (Urcullu). En Álvarez (1886) y en Limardo (1899) se incorporan sendos apéndices con la nomenclatura de los tiempos de Bello. Ulpiano González también los añade con proverbios y refranes. Bello, por su parte, incluye una serie de notas, al final, en las que trata cuestiones varias, como la clasificación de las palabras, la concordancia, el género neutro, etc. Moreno Gómez Asencio, en el propio prólogo, reúne varios apuntes sobre aspectos gramaticales en los que disiente de sus predecesores, lo cual presta a su texto preliminar una clara singularidad dentro del conjunto. Otro autor, Salas Lavaquí (1883), añade una “Conclusión”, que, esta sí, viene a ser una continuación del prólogo y de la propia obra, ya que aboga ahí por la necesidad de una ortografía uniformizada que debe dictar la Academia chilena, y no la Universidad, en consonancia con la Academia española, tal y como han hecho la colombiana y otras más en el mundo hispanoamericano.

En resumen, sobre este conjunto de paratextos aparte de los prólogos, podemos decir que el patrón es precisamente la carencia de una pauta rígida, lo cual es coherente, si nos atenemos al hecho de que revisamos obras cuyo

lapso de tiempo recorre prácticamente un siglo, lo cual motiva la variedad. Por otra parte, ni social ni culturalmente, existían reglas fijadas acerca de las cuestiones ecdoicas o de edición: nos centramos en países distintos en proceso de afirmación nacional, política y cultural, lo cual tampoco podía ser garantía de uniformidad en muchos aspectos, como también en estos.

4.4. EL MENSAJE: EL DISCURSO PROLOGAL

Aquí hemos constatado una serie de argumentos de carácter constante y otros de condición variable⁴². Hemos considerado constantes los argumentos que se dan en siete o más de las obras. Creemos que, a partir de un porcentaje como ese, más del 23 %, tales argumentos se reconocen como una tendencia, lo cual nos permite clasificarlos como constantes. En consecuencia, estimaremos los argumentos que aparecen en menor número de textos como variables.

4.4.1. *Relación de argumentos*

En primer lugar, señalaremos aquellos argumentos que consideramos formales, pues se refieren a cuestiones metodológicas, estructurales, de formato, etc.; y, a continuación, indicaremos los argumentos referidos a las concepciones desplegadas en los textos prologales analizados. En todos incluimos el correspondiente número de ocurrencias.

4.4.1.1. Argumentos formales

Variables:

1. Ofrecimiento/sometimiento a receptores para posibles mejoras (3)
2. Recomendación explícita de la obra para centros de enseñanza (5)
3. Loas al autor (en preliminares extratextuales) (5)
4. Modificaciones y/o adiciones (5)
5. La obra como producto de un trabajo esforzado y laborioso (6)

Constantes:

1. Cuestiones de tipografía (7)
2. Estructura de la obra (8)

⁴² Cfr. Zamorano (2002a, 2002b, 2004).

3. Cuestiones prácticas (ejercicios, ejemplos, etc.) (10)
4. Mejoras en la edición (10)
5. Falsa modestia (13)
6. Cuestiones metodológicas (19)

4.4.1.2. Argumentos conceptuales

Variables:

1. Posible fragmentación del español (en paralelo a la Rumania) (1)
2. Responsabilidad del prologuista externo (1)
3. Neologismos aceptables debido al progreso de las ciencias y las artes (2)
4. Neologismos sintácticos no aceptables (2)
5. Escasa competencia de los maestros para la enseñanza de la gramática (2)
6. Consejos pedagógicos no exclusivamente gramaticales (2)
7. Originalidad de la obra (3)
8. Uso frente a etimología (3)
9. Servicio a la educación/instrucción pública (3)
10. Necesidad de unidad en la ortografía/la gramática (4)
11. Relación entre atraso y mala educación con incorrecciones lingüísticas (4)
12. Alusión a polémicas entre gramáticos (4)
13. Contribución al progreso ('adelantamiento') (4)
14. Obra de Bello como no adecuada para la enseñanza primaria (4)
15. Aprendizaje de la lengua materna frente al de lenguas extranjeras (5)
16. Anarquía o confusión en el sistema ortográfico/gramatical (5)
17. Reflexiones sobre el lenguaje (5)
18. Aprendizaje por uso *vs.* por principios (5)
19. Cita de autoridades (6)
20. Lengua de España *vs.* lengua de América (6)
21. Gramática práctica *vs.* gramática especulativa/filosófica (6)

Constantes:

1. Utilidad de la obra (7)
2. Confrontación y comparación castellano-latín (7)
3. Valoración de la lengua materna, del 'idioma patrio' (7)
4. Críticas negativas a otras/os gramáticas/os (previos o coetáneos) (7)
5. Aprendizaje memorístico *vs.* aprendizaje razonado (8)
6. Novedad de/novedades en la obra (9)
7. Necesidad de la obra (10)
8. Brevedad de la obra (10)
9. Dificultad en el aprendizaje/enseñanza de la gramática (10)
10. Cuestiones patrióticas y políticas (11)
11. Valor pedagógico de la gramática (14)

12. Claridad y orden en la obra (15)
13. Sencillez y simplicidad de la obra (15)
14. Mención de fuentes (16)⁴³
15. Alusión a los receptores (27)

4.4.2. Análisis de argumentos formales

No podemos olvidar que la función introductora en general se asienta en una tradición que se vio tempranamente formalizada por la Retórica, en la parte del discurso llamada exordio, que recurre a diversos *topoi*, si bien todos encaminados a captar la atención del receptor y, consecuentemente, a obtener su disposición favorable ante la obra que se le presenta⁴⁴. De ahí que sobre algunos de los argumentos tanto formales como conceptuales que hemos señalado planeen siempre estos objetivos. Son, además, tanto de carácter intralingüístico como extralingüístico.

Así, entre los de carácter formal, hay que destacar una serie de ellos que, en conjunto, remiten a los tópicos de la *captatio benevolentiae* así como al de *iudicem atentum parare*. Por ejemplo, el hecho de considerar la obra como el fruto de un gran y esforzado trabajo, lo cual, en los prólogos intratextuales, se traduce en el autoencomio y, en los extratextuales, en las loas al autor y a su obra. Asimismo, el ofrecimiento al público o a una parte de él para mejorar la obra, o bien la exposición de los perfeccionamientos con respecto a ediciones anteriores o a las obras que compendian, forman también parte de este grupo de *topoi*. Pero los argumentos formales contienen también temas de carácter meramente informativo, esto es, las cuestiones tipográficas, la explicación de la estructura o partes de la obra, y los aspectos prácticos y metodológicos, si bien estos últimos cobran aquí mayor relieve por cuanto los objetivos de los tratados gramaticales y ortográficos se focalizan en ofrecer instrumentos a los maestros y profesores para que puedan ejercer su docencia de forma satisfactoria, especialmente en unas materias consideradas de difícil aprendizaje, como veremos seguidamente. Por lo que hace a estos argumentos formales, cabe decir que se constatan a lo largo de todo el período contemplado.

Hemos dejado para un último comentario en este apartado la cuestión de un argumento constante y de carácter extralingüístico, dentro de los de tipo formal, que se refiere al *topos* de la falsa modestia. En nuestro corpus comprobamos que, como ocurrió durante la época áurea en obras sobre

⁴³ Especialmente, Bello, Salvá, la Academia española y Cuervo.

⁴⁴ Cfr. Vila Rubio (2000).

temáticas gramaticales y ortográficas, este tópico sigue presente, durante el siglo XIX, ya que pervive en buena parte de los prólogos intratextuales. En Ulpiano González, por ejemplo, leemos:

No soi literato, porque no pude serlo, a causa de la manera irracional como se ha hecho entre nosotros el estudio de las humanidades; i por lo tanto mi obra debe estar mui plagada de defectos, como hecha tan solo con las fuerzas propias del aficionado⁴⁵.

Benedetti, por su parte, lo plasma así:

Podrá no haber acierto en todo lo que propongo, muchas imperfecciones tendrá tal vez la ejecución de la obra; pero yo quedaré satisfecho con que algo siquiera de lo que ella contiene responda a las necesidades de la enseñanza...

Y Martín Restrepo Mejía (1894) elabora un razonamiento poético-intelectual al respecto que vale la pena reproducir:

No aspiro, pues, sino á facilitar la enseñanza de un segundo curso de Castellano: en los trabajos científicos, tras de los sabios que van descubriendo nuevos horizontes, vienen siempre modestos ayudantes encargados de dar forma didáctica á las verdades adquiridas.

4.4.3. *Análisis de argumentos conceptuales*

En este punto destaca el hecho de que algunos de estos argumentos también representan el tópico de atracción de la atención del receptor. Especialmente, aspectos como la originalidad, la necesidad, la utilidad, la brevedad, la claridad, el orden, la sencillez y la simplicidad de la obra. Villar (1858), por ejemplo, a través de una interrogación retórica, acude al argumento de la utilidad de su obra, a pesar de existir ya muchos tratados de gramática:

¿Es temeridad mía escribir una Gramática, hoy que el mundo está lleno de Obras de esta clase y que llevan casi todas el nombre de alguna notabilidad literaria? Si estoi satisfecho de la bondad de mi

⁴⁵ Todas las citas de este capítulo proceden de los prólogos de los autores y ediciones que se referencian. Dado que no todos llevan el número de página o que en algunos casos no se leen bien en los originales en pantalla, no indicaré ningún número de página, considerando suficiente la localización mencionada, siempre en los textos prologales. Asimismo, se respetará la ortografía de los originales.

trabajo es mi deber publicarlo, i ser útil a la juventud, sin que me arredre la consideración que precede.

Matto (1897), por su parte, en un claro interés de captar el beneplácito del receptor, afirma:

No creo haber hecho una cosa nueva, pero sí útil, y en tal concepto, espero que merecerá la benévola atención del personal dirigente de la instrucción de la República, de mis comprofesores y de mis alumnas.

Sin embargo, en estos casos, tales características cumplen, además, otra función, más allá de servir a dichos tópicos, puesto que todas estas cualidades se convierten en pertinentes e ineludibles en los contextos en los que se publican estas obras. Y ello es así porque se trata de incidir en la idea de su fácil accesibilidad tanto para maestros como para la infancia y la juventud a los que van dirigidas las obras, en el marco de una enseñanza necesaria para la educación y el progreso de las nuevas repúblicas. Así, en Urcullu (1854), ante las problemáticas que causa la confusión de fonemas y grafemas, leemos:

Observadas las reglas ortográficas que en ella [en la obra] se dan para el uso de varias letras que en la pronunciación y en la escritura pueden confundirse, la ortografía queda reducida a mucha sencillez, i de consiguiente se encontrará más facilidad para escribir correctamente.

Estos argumentos conceptuales, en ocasiones, son presentados de forma negativa, es decir, poniendo de manifiesto su ausencia en otros textos, por lo cual la obra que se presenta ha de suplir tal carencia. En Isaza (1910) se utiliza esta fórmula para ensalzar la brevedad, el orden y la claridad de la obra, cuando se dice:

En orden a la enseñanza de la Gramática en las escuelas de primeras letras, ha subido de punto la dificultad, debido á que los textos destinados á esa clase de establecimientos se extienden en la teoría de la materia, no siempre desarrollada con orden y claridad.

En cuanto a la necesidad de la obra para los docentes, Ulpiano González (1848) nos ofrece una muestra al afirmar sobre su obra que:

[...] me resolví á publicarla, porque habiendo sido examinador de los maestros de escuela de esta provincia, conocí que la mayor parte necesitaban de un libro de esta especie que los guiase;

Arroyo (1826), por su parte, ante el descuido del estudio de la propia lengua por parte de los gobiernos, en especial, el de España, se decide a compendiar la gramática académica “para sus hijos”, pero también con:

[...] el anhelo de estenderla á los niños que se hallan sin medios para conseguirla, me he resuelto á imprimir esta composicion que ofrezco desde luego á nuestros pobrecitos colombianos de estas nuestras escuelas, no porque yo la estime exacta, sino por ocurrir de algun modo a su necesidad.

Uno de los argumentos conceptuales, de carácter intralingüístico, que más se repite es el que hace hincapié en la dificultad tanto de aprendizaje como de enseñanza de la gramática y la ortografía, lo cual se presenta como uno de los escollos más importantes que hay que superar, para discentes y docentes y por el bien de la patria, y de ahí la relevancia de las obras que los textos proemiales introducen. Enrique Álvarez (1876) señala al respecto:

La experiencia que he adquirido como maestro de gramática castellana no me ha enseñado más que una cosa: que esta enseñanza es uno de los mayores obstáculos con que tropieza el institutor y que se haria gran bien á los directores y á los alumnos de colegios y escuelas si dicha enseñanza pudiera suprimirse [...] la gramática, que es un análisis de la lengua y que, como tal, no es ménos abstracta que cualquier otro ramo de la filosofía, no es comprensible, á lo menos en todas sus partes, sino para quien tenga las facultades intelectuales tan desenvueltas como queremos que las tengan los que han de estudiar metafísica.

Marroquín, en el prólogo al *Tratado* de 1866, tras revelar los aprietos por los que pasaba de niño por causa de la ortografía, prosigue así:

Tal fue nuestra vida de estudiantes; tal es la historia de las mujeres, reducidas, a pesar de ser la mas bella mitad del hombre, a poner *querida*, *buelbo*, *uebo*, *gayina*, *centimiento* i otras palabras que avergüenzan a sus amigas, enfrían el alma de sus novios e irritan a sus padres. I todo esto porqué? Porque no saben el árabe, el griego i el latin; i, porque aunque lo supieran, de nada les serviría si no supieran tambien la historia del lenguaje.

Curiosos comentarios acerca de la ignorancia de la ortografía por parte de ciertas mujeres, porque, aunque parece que generaliza, resulta que existen unas ‘amigas’ que sí saben ortografía, y, por supuesto, también sus novios y sus padres...

Estas ideas sobre la dificultad de la materia se repiten a lo largo del período estudiado, pero se agudizan, en cierta forma, a partir de la obra de Bello, que se observa como una manera más abstracta de explicar la gramática, lo cual lleva a que la oposición entre gramática práctica y gramática ‘filosófica’ –otro argumento nada raro en estos textos preliminares– sea un aspecto superable para quienes esperan una gramática escolar libre de especulaciones.

Los editores de la obra del chileno Reyes (1868) apelan también a la presunta dificultad del magisterio gramatical de Bello:

Pero, por lo mismo que su obra capital era un trabajo de análisis, de reconstrucción i de investigadora ciencia, su método rigurosamente filosófico, i sus grandes desenvolvimientos, no eran a propósito para presentar a los estudiantes las reglas gramaticales bajo la forma mas clara i tanjible, por decirlo así.

Por su parte, el propio Bello consideró que había que establecer una diferencia entre los distintos niveles de reflexión y enseñanza gramatical:

Hay en la gramática muchos puntos que no son accesibles a la inteligencia de la primera edad; y por eso he juzgado conveniente dividirla en dos cursos, reducido el primero a las nociones menos difíciles y más indispensables, y extensivo el segundo a aquellas partes del idioma que piden un entendimiento algo ejercitado.

Pero eso no bastó a quienes siguieron considerando no adecuada para la enseñanza a escolares la obra, sin más, del, sin embargo, referente y fuente notoria. La cuestión es que se aboga, por lo general, por una gramática práctica, con ejemplos claros del buen hablar, porque, entre otras funciones, conocer la gramática ha de servir para corregir vicios y usos vulgares. Pero, dado que Bello sigue siendo el paradigma que se considera que debería seguirse, la cuestión ha de resolverse hallando la mejor combinación en la enseñanza de ambas gramáticas. Y los autores que solventan este aspecto con fortuna son los que, con su labor, sirven adecuadamente a la patria y a las repúblicas hispanoamericanas. Es decir, hay que extender la doctrina de Bello, pero a través del “método natural” de enseñanza de la gramática, esto es, incluyendo multitud de ejemplos prácticos. Y es por ello que, para Marroquín, Isaza (1880) “ha resuelto el problema de hacer la enseñanza práctica y especulativa á un mismo tiempo”.

En la obra de Jorge Roa (1889), el prólogo extratextual de D. R. de Guzmán, de título “A los institutores”, tras elucubrar sobre el papel del prologuista externo y sus responsabilidades para con el público, se centra en esta dualidad gramatical, afirmando lo siguiente:

En la enseñanza de un idioma hay una parte mecánica, ó material, y otra filosófica, ó razonada, y no es dado al institutor emplear la primera con prescindencia de la otra, so pena de que las nociones gramaticales que se adquieran, no habiendo sido sustentadas por el raciocinio, se hagan del todo inútiles. Juzgo que para dar vigor al entendimiento y contribuir al desarrollo de él en sus primeros ensayos, no hay nada más saludable que el ejercicio bien dirigido del estudio de la gramática en su exposición teórica. De una combinación acertada de esta parte con la referente á prolocución, ejemplificación, pureza y propiedad del lenguaje, resultará la buena enseñanza de la gramática.

Marroquín, a pesar de ello, sigue ensalzando la figura y la aportación de Bello, en Isaza (1880):

La doctrina gramatical de Bello domina ya generalmente, no solo en Colombia sino en la mayor parte de la América española. (...) Mediante esta universal propagación de ella gozaremos pronto los americanos que hablamos español de una ventaja de que en mucho tiempo no disfrutarán los habitantes de la Península, á saber, la de la completa uniformidad de esta materia.

Las ideas patrióticas, a menudo con críticas negativas para con la que, hasta entrado el siglo, había sido la metrópoli, se repiten, asimismo, como argumento conceptual, extralingüístico e intralingüístico a la vez, en las páginas de los textos prologales, con mayor intensidad y una cierta agresividad en las obras más cercanas a los momentos de las respectivas independencias, aunque no dejen de aparecer a lo largo de todo el período revisado. Arroyo, en 1826, afirma al respecto:

La influencia de los gobiernos en nada se deja sentir mas que en la ilustración ó ignorancia de los pueblos; y habiendo fijado el de España todo su interés en comprimirnos hasta el deseo de saber, era de admirar que se encontrase en este departamento uno que otro ejemplar de la gramática de la academia española.

Juan Vicente González, en 1857⁴⁶, en la Advertencia a la 4.^a edición de su obra, confiesa haber dejado de considerar a Salvá y haberse decidido por seguir a Bello, desde que apareció su obra, por lo que opta por su nomenclatura verbal, ya que:

⁴⁶ Recuérdese que la 1.^a edición es de 1841.

Pasó el tiempo de usar la nomenclatura latina que adoptó la Real Academia Española, a imitación de toda la Europa que fundió sus gramáticas en las formas de aquella lengua. Mientras las sociedades literarias que cuidan del idioma, han adoptado sistemas peculiares a cada uno, aquel cuerpo ha renunciado a sus derechos, contentándose con celar débilmente los fueros de la ortografía, por manera que desde 1796 no corrige su gramática i la deja reimprimir por codiciosos especuladores que la alteran sin tino i sin otro propósito que la ganancia.

Esta contraposición entre una gramática española enraizada en la latina y otra que respeta los “giros peculiares” del idioma es, a menudo, puesta de relieve. En la obra de José Olegario Reyes (1868), el editor advierte de lo siguiente:

Antes de la publicación de la Gramática Castellana del sabio D. Andrés Bello, la enseñanza de nuestra lengua se hacia bajo la influencia de los falsos principios que habian inspirado á los gramáticos sus preocupaciones latinas, i un anhelo por amoldar la índole del español a un ideal de regularidad filológica, inconciliable con los modismos i jiros peculiares de cada idioma, i particularmente del español.

Hacia finales de siglo, sin embargo, se aprecia un cierto cambio con respecto a las normas emanadas de la Real Academia⁴⁷. El venezolano Limardo elabora un *Compendio* basado en la gramática académica (1899), y su prologuista, Benjamín Güenza, asegura al respecto lo siguiente:

Este precioso trabajo, debido al celo de nuestro amigo y colega el Doctor Limardo por la instrucción pública, no ha menester nuestros encomios: fuera de no ser otra cosa que un extracto fidelísimo de la última edición de la Gramática española, la competencia de su autor, universalmente reconocida, y la necesidad urgente de uniformar la enseñanza de nuestra habla en la República nos relevan de hacerlo. Por otra parte, los compendios que existen entre nosotros no contienen, ni las reformas sustanciales efectuadas recientemente por aquel Ilustre Cuerpo, ni la adición de algunas materias importantes hecha por él,

⁴⁷ Aunque ha de tenerse en cuenta que las obras de la Academia española fueron consideradas fuentes a las que acudir durante todo el periodo; con mayor o menor presencia y, a veces, como “canon negativo”, pero nunca dejaron de serlo.

ni sus novísimas y minuciosas reglas en materias de ortografía y prosodia.

Se aprecia, pues, en estas palabras una postura favorable en lo que a la recepción de las ideas académicas se refiere en el ámbito hispanoamericano.

Una pieza destacable, con respecto a estampas transatlánticas en obras americanas, es la que hallamos en el texto proemial en Martín Restrepo Mejía (1910). Su prólogo extratextual, firmado por Luis T. Fallon, se nos antoja una rememoración de ciertas ideas nebrisesenses, concretamente, del prólogo dedicatoria a la reina Isabel la Católica, en 1492, puesto que el prologuista comienza afirmando que, a diferencia de los hablantes de la lengua castellana, los de otras lenguas dan la mayor importancia a la lengua materna porque recuerdan que “La edad de oro de cada idioma coincide con la era de la prosperidad de cada país”, añadiendo que “el lenguaje culto resulta ser no solamente signo de juicioso pensar sino monumento tradicional de la grandeza de la raza”. Y prosigue:“”

El pueblo que lo ha desarrollado es el orífice de la frase que perpetua esa grandeza. Pero así como es la misma suerte de entrambos en el engrandecimiento, subsiste el consorcio en la decadencia, por vía de compensación, y á la corrupción dialéctica, ocasionada por la inercia en el hablar, siguen de cerca la degeneración social y la dispersión de las gentes.

Como hemos visto, en varios de los textos prologales se recurre, a lo largo de todo el período revisado, a criterios patrióticos, especialmente, por medio de la mención reiterada en buena parte de los textos al “idioma patrio” o “lengua patria”, cuya mejora servirá para regenerar las formas de hablar, sin vicios ni incorrecciones, lo cual redundará en el “adelantamiento” de la cultura y el progreso de los pueblos hispanoamericanos. Ejemplos de ello son:

El cultivo del habla nativa es prenda de la cultura patria y base cardinal de adelantamiento, como nos da a entender el sabio Cuervo... (Fallon, en Restrepo 1910).

Estraño será a usted, sin duda, que una persona que no conoce se atreva a dirigirle una carta; pero me ha sido imposible resistir al deseo de manifestar a usted la satisfacción que he experimentado al leer su magnífica obra de Ortografía, tarea en extremo laboriosa i útil que da un honor nuevo a nuestra patria, como lo daría la misma Academia española. (De una carta al autor que el prologuista, J. M. Vergara, incluye en su prólogo; en Marroquín 1866).

Para Benedetti (1871), por su parte, la gramática es:

un medio de cultura intelectual, como la historia del pensamiento mismo en su mecanismo interior, como un ramo de los mas principales de la educación moderna, como un deber de todo ciudadano.

Este autor ya introduce, en el título de su obra, ese matiz patriótico y extensible a todas las repúblicas hispanoamericanas, lo cual reafirma en su prólogo;

[...] puedo asegurar que en la formación de este libro me han guiado las mas rectas intenciones i el mas ardiente deseo de ser útil a mi Patria i a todos los habitantes de las repúblicas hispano-americanas. [...] yo quedaré satisfecho con que algo siquiera de lo que ella [la obra] contiene responda a las necesidades de la enseñanza [...] i a los patrióticos deseos de los amantes y protectores de la instrucción pública.

Hasta aquí hemos desbrozado algunos de los argumentos formales y conceptuales, constantes y variables, e intralingüísticos y extralingüísticos, que se repiten en los textos prologales analizados.

4.5. EL CONTEXTO: INTRÍNSECO Y EXTRÍNSECO

En los apartados anteriores, se han ido contextualizando algunos de los argumentos citados, por lo que en esta sección tan solo trazaremos algunas pinceladas globales sobre este parámetro, tanto en clave intrínseca como extrínseca.

El contexto intrínseco de los textos prologales del corpus se focaliza en las ideas gramaticales y ortográficas que anuncian sus autores para sus respectivas obras. Obviamente, las fuentes y autoridades citadas por ellos proyectan las ideas que van a desarrollar en tales obras. Así, la tradición académica y las obras de Salvá, Bello y Cuervo, conforman el acervo principal y primordial en el que los tratadistas afirman que beben, lo cual deben, o deberían⁴⁸, mostrar en su obra, tanto si es en formato erotemático como en el de enunciación de principios y reglas con ejemplos y ejercicios.

⁴⁸ La tarea historiográfica aconseja analizar también el contenido de los tratados con el fin de constatar si lo que se indica en los prólogos se reafirma en el cuerpo de la obra. En este trabajo no nos podemos detener en ello, lo cual no obsta para que tengamos presente esa circunstancia.

Tampoco hay que olvidar que, en no pocas ocasiones, estas autoridades se ven rebatidas por los autores, de forma más o menos parcial, a lo largo del siglo⁴⁹. Por otra parte, la *Gramática* de Bello, a partir de su publicación, va a estar presente en buena parte de los textos prologales como fuente primordial de los tratados a los que preceden.

Al hilo de esta influencia, en un ámbito eminentemente didáctico, como son las obras del corpus, queremos destacar el argumento al que hemos hecho referencia en el punto 4.4.3. –gramática práctica frente a gramática especulativa–, ya que se entronca con las dos grandes líneas de pensamiento de las ideas gramaticales del siglo XIX respecto a la lengua española, y que proceden de estirpes distintas (gramática filosófica/general y gramática práctica/académica)⁵⁰, tanto en España como en Hispanoamérica. Como señala Zamorano, nos encontramos ante:

[...] por un lado, la vertiente “tradicional”, de corte greco-latino y marcadamente preceptista, ejemplificada, entre otros, en gran parte de los textos académicos; por otro, la vertiente “moderna”, con precedentes claros en la historia del pensamiento gramatical [...] y caracterizada por el carácter universalista [...] y la fundamentación racional (2008: 90).

Esa pugna, que intenta dejar de serlo, en aras de un aprendizaje eficaz de la gramática en niños y jóvenes, se aprecia en las ideas presentes en los prólogos analizados, como ya hemos señalado.

A pesar de la separación material y política de la metrópoli, durante buena parte del siglo, las gramáticas de la Academia española y de Vicente Salvá siguieron teniendo una influencia considerable en los tratados y manuales publicados en Hispanoamérica. En cualquier caso, la aparición de la *Gramática* de Bello supuso el inicio de la influencia propiamente americana en las obras publicadas en estos países durante el siglo XIX. Martínez Atienza (2021) estudia diez tratados publicados en Colombia durante el siglo XIX⁵¹ y plantea la hipótesis de que las obras de las primeras décadas, dado que corresponden al período poscolonial:

[...] estarían más influidas por las gramáticas publicadas en España, en particular por la Academia, dada la continuidad de la relación con

⁴⁹ Como, por ejemplo, en Ulpiano González (1848), sobre el cual Martínez Atienza (2021) explica que casi el 59 % de las citas de esta obra se refieren a Salvá.

⁵⁰ Cfr. Calero Vaquera (1986).

⁵¹ Algunos, coincidentes con aquellos cuyos prólogos hemos analizado aquí.

la que hasta entonces había constituido la metrópoli. Sin embargo, en las últimas décadas la influencia de autores hispanoamericanos sería mayor, en especial de Andrés Bello, como forma de reivindicación de lo autóctono.

Sin faltarle razón en lo que argumenta, aún más teniendo en cuenta que esta autora ha penetrado en los contenidos de las obras⁵², a juzgar por los argumentos de carácter extralingüístico que nosotros hemos constatado en los textos prologales, nos parece que se da una circunstancia ambivalente en ellos. Así pues, si bien es cierto que la mención de las fuentes citadas casa con el planteamiento de Martínez Atienza, en el período poscolonial y, hasta bien avanzado el siglo, la expresión de los sentimientos hacia la metrópoli que exhiben los textos prologales son de rechazo hacia ella. No obstante, la situación irá evolucionando, hasta que, cerca ya de finales de siglo, la consideración hacia la Academia y lo que de España llega es no solo bienvenido, sino esperado, por el bien de la unidad de la lengua y de los sistemas gramaticales y ortográficos, y sin que ello signifique que la influencia de Bello deje de ser notable, entre otras cosas, porque ya lo era también en la propia España.

En cuanto al contexto extrínseco, cabe decir que el siglo XIX en Hispanoamérica es una época de gran turbulencia, en la que se desarrollan los movimientos para la independencia de las diferentes repúblicas. Guerras internas y definición de fronteras con las regiones vecinas son la tónica político-militar del siglo. Las independencias respecto de España de los países que aquí contemplamos se dieron entre 1811 (Venezuela) y 1821 (Perú), pasando por 1818 (Chile) y 1819 (Colombia), pero hay que tener en cuenta que, como decíamos, las fronteras en aquellos momentos delimitaban territorios cambiantes⁵³, lo cual tampoco era sinónimo de estabilidad política y social.

En definitiva, tras las independencias respectivas, se considera la educación como un factor de superación de las condiciones culturales vigentes durante la época colonial. Y, a la vez, se promueve especialmente el hecho de que los manuales escolares sean realizados por autores hispanoamericanos. Como muestra de ello, se sabe que un proyecto de

⁵² A ello me he referido en la nota 49.

⁵³ Como muestra de lo dicho: la Gran Colombia (1819-1821), la República de la Nueva Granada (1831-1858) y la Confederación granadina (1858-1863) contenían no únicamente la Colombia actual, sino territorios de Venezuela, Ecuador, Perú y Brasil, cuyas fronteras se dirimieron en cada etapa, a través de conflictos bélicos y/o diplomáticos.

ley del Estado de Cundinamarca (Colombia), de 1859, señalaba que “en igualdad de circunstancias”, se prefirieran los textos de colombianos o hispanoamericanos para colegios y escuelas (Cardona Zuluaga 2007: 97).

Por otra parte, según Narvaja de Arnoux (2014), la enseñanza de la gramática de la lengua propia interviene en la formación de las subjetividades nacionales que los Estados requerían, pero también en la normalización disciplinaria propia de las sociedades modernas. Tales ideas se aprecian en varios de los textos prologales estudiados.

Pero hay que tener en cuenta que los procesos de independencia no se dan de forma inmediata, sino que se materializan en procesos más o menos largos, y llenos de oscilaciones y dificultades para los habitantes de los diversos territorios. En el caso de Colombia, azotada por numerosos conflictos bélicos durante todo el siglo, se conformó, desde bien temprano, una situación de bipartidismo entre conservadores y liberales, que dio lugar a perspectivas políticas diversas que incidieron en el panorama sociocultural del país, y muy especialmente en el educativo⁵⁴. Así, este fragmento del prólogo de Celedón (1889), afin a los conservadores, refleja un claro sesgo religioso en sus ideas lingüísticas:

No quiere esto decir que admitamos la suposición de que la interjección haya sido el primer lenguaje humano, y que de él haya pasado el hombre á inventar otro más perfecto. Creemos que el primer idioma no fué invención humana, sino dispensación divina; y que Adán supo hablar desde que Dios le habló, es decir, inmedia[ta]mente después de su creación. ¿O acaso iba Dios á hablar á quien no podía entender ni contestar? ¿Quiérese quitar al Creador la intervención en lo que hay de más grande en el hombre, la expresión del pensamiento? ¿El que es el Verbo, -palabra por excelencia- habría de permitir que la primera pareja humana estuviera muda y sin poderse comunicar sus recíprocos afectos, hasta que inventara un idioma? Quien improvisó, para castigo, tantas lenguas en Babel, ¿no habría creado una sola para aquellos que acababan de salir de sus divinas manos en el Paraíso?

⁵⁴ Los períodos liberales y conservadores en Colombia fueron sucediéndose a lo largo del siglo e impregnando de diversas ideologías el mundo no solo político, sino también sociocultural y, sobre todo, educativo colombiano. El conservador tendía a la herencia española: religión, enseñanza de la gramática castellana según criterios académicos, educación selectiva..., mientras que el liberal de los radicales consideraba la religión y el apego a España como improductivo y nada aconsejable para el pueblo colombiano, que merecía una educación a todos los niveles y en clave colombiana (Jiménez 2013).

En cualquier caso, a lo largo del siglo se aprecia una oscilación de ideologías gramaticales que están enraizadas en las de tipo político, puesto que se encarnan en la alternancia de liberales (radicales) y conservadores en el gobierno colombiano. Sin embargo, en los prólogos percibimos que la lengua es un símbolo patriótico para ambas posiciones políticas; otra cosa son las formas en las que esto se desarrollará en la educación⁵⁵. Ángel Jiménez explica cómo, tras acabar el radicalismo liberal en Colombia a partir de 1880, que había querido formalizar la separación de España en varios ámbitos, los conservadores tejieron una red de intervenciones en varios frentes con el fin de ofrecer una imagen de la lengua castellana “como elemento cohesionador de una naciente comunidad nacional” (2013: 88). Y así, se observa, en autores como Celedón (1889) o el chileno Limardo (1899), el retorno a la Real Academia para “uniformizar” grafías y otros aspectos, acabando con el caos en el sistema gramatical y, sobre todo, ortográfico⁵⁶ en Hispanoamérica. Igualmente, José M. Marroquín (1874), en la cuarta edición de su tratado, regresa a la ortografía académica, una vez los “abusos” cometidos demostraron que iban en detrimento de la uniformidad de la escritura en todas las naciones hispanoamericanas y en España.

Por su parte, en la joven república peruana⁵⁷, el ideario político propugnaba el planteamiento de que “sin educación no hay sociedad” (Calero Vaquera 2011). La política, especialmente, la liberal, presidió los esfuerzos pedagógicos del momento:

En la historia de la educación peruana, el que fuera presidente en cuatro ocasiones, Ramón Castilla (1844, 1845-1851, 1855-1862 y 1863), favoreció la enseñanza a través de la promulgación de su Reglamento de Instrucción Pública de 1850, con el que intentó poner fin a la desorganización administrativa y pedagógica imperante en el país (Calero Vaquera 2011).

⁵⁵ Lo cual suele ocurrir, y ha ocurrido, en diversas épocas y contextos geográficos, como, por ejemplo, en España, en los momentos previos e inmediatamente posteriores a la guerra civil, de 1936 a 1939. Como señalamos en otro trabajo: “[...] la lengua es uno de los factores más susceptibles de apropiación por parte de las diversas ideologías. Así, en los planes (educativos) del 34 y del 38, se observa cómo un mismo objetivo, el aprecio por la lengua, se realiza desde presupuestos ideológicos totalmente opuestos”. En el primero, republicano, se defendía el idioma como depositario de las raíces culturales y las señas de identidad; en el segundo, franquista, primaban las ideas imperiales y nacionalistas a ultranza (Vila Rubio 2012: 51).

⁵⁶ Debido a las propuestas de Sarmiento, ya mencionadas.

⁵⁷ Véanse más datos sobre el contexto peruano en el artículo de A. Zamorano en este mismo volumen.

Así, se ensayaron varias acciones pedagógicas, aunque, tras la independencia, no se produjeron grandes cambios en la educación, a pesar de que lo formativo pasó a ser preocupación de las nuevas autoridades. A partir de la Constitución de 1823, el panorama educativo del país va construyéndose, no sin las oscilaciones y enfrentamientos que también se daban en los otros países de la zona.

En Chile⁵⁸, es la Universidad, fundada en 1842, la que asume la responsabilidad del sistema educativo, como se comprueba en los llamados “privilegios” de algunas de las obras publicadas en aquel país, autorizaciones que firma el rector, que, en el caso de José O. Reyes⁵⁹, es Andrés Bello, en cuya obra este autor se había basado y a cuyas doctrinas se había atenido el texto.

4.6. EL CÓDIGO: LA LENGUA CASTELLANA

Con respecto al código, está claro que se trata de la lengua castellana. En los prólogos analizados, a menudo se realizan menciones a otras lenguas “modernas” para indicar que, antes de pasar a su aprendizaje, debe asentarse perfectamente el conocimiento de la propia lengua, “la lengua patria”. También, para comparar las maneras de los hispanohablantes con las formas en que los hablantes de esas otras lenguas proceden con ellas. Asimismo, se hace mención al latín, normalmente para confrontarlo con esa lengua “patria”, en el sentido que se ha descrito en el capítulo de los argumentos.

Pero, en cualquier caso, el objetivo de las obras del corpus es siempre el tratamiento gramatical u ortográfico de la *lengua española*, así como lo es el medio de transmisión. Ahora bien, hay que destacar el hecho de que en el citado corpus siempre se emplea la forma *lengua castellana*, a excepción de una sola ocasión, en la que se opta por utilizar lengua española. Es el colombiano Antonio Benedetti quien lo hace en su obra de 1871, publicada en París.

Como recuerda Zamorano (2019), la Real Academia siempre utilizó “castellana”, desde la primera edición de su gramática, en 1771, hasta la de 1924. De manera que las obras de nuestro corpus siguen, en general, la denominación académica. Sin embargo, con respecto a esta serie, no está

⁵⁸ Véanse más datos sobre el contexto chileno en los artículos de M. Bargalló y de E. Narvaja, D. Lauria y J. Cifuentes, ambos incluidos en este volumen.

⁵⁹ *Cfr.* Narvaja de Arnoux (2014).

de más alguna reflexión complementaria. La cuestión es que, en el período en el que se publican, no es descabellado pensar que fuera oportuna una aproximación glotopolítica a la denominación de la que se consideraba la “lengua patria”, lo cual incidiría en el proceso de afirmación nacional. Por ello, la utilización de “castellana” en lugar de “española” puede entenderse también desde esta perspectiva: “española” remite a España, mientras que “castellana” no incluye tal connotación. Y hay que recordar que, si de algún legado de la metrópoli no se desprendieron conscientemente las nuevas repúblicas, fue, sin duda, de la lengua común, pero haciéndola propia y “nacional” de sus respectivas sociedades.

En el caso de la obra de Benedetti, lo cierto es que, ya en la portada, este autor indica que se trata de un curso razonado y progresivo del “idioma nacional de las Repúblicas Hispano-americanas”, con lo cual, se usara la denominación que se usara, aquella afirmación nacional se producía igualmente. Dentro del prólogo, siempre se utiliza “lengua nacional”, y en el cuerpo de la obra, de estructura erotemática, a la pregunta “El idioma español, ¿no se llama también castellano?”, Benedetti responde, defendiendo su opción y con visión certera:

Sí señor, porque el idioma español que en lo antiguo se llamó romance, i que no era mas que el latin dejenerado i corrompido en España, recibió el nombre de castellano, cuando empezó a desarrollarse i perfeccionarse en las Castillas; pero desde que vino a ser el idioma dominante en la mayor parte de la Península, llámasele también, i con mas propiedad, español o lengua española (pág. 8).

Otros autores incluyen, asimismo, aclaraciones al respecto en el cuerpo de sus respectivas obras. Por ejemplo, Enrique Álvarez (1876), en los puntos 1 y 2 de sus “Nociones preliminares”, escribe:

1. GRAMÁTICA CASTELLANA es el arte de hablar correctamente la lengua castellana.
2. Dase á la lengua dicho nombre, por haber tenido su origen en la provincia de España llamada Castilla. Tambien se le da el nombre de española. Es la lengua de los Estados Hispano-americanos (pág. 1).

Y Martín Restrepo (1894), también en sus “Nociones preliminares” señala:

Gramática española ó castellana es el arte de hablar y escribir bien la lengua española ó castellana (pág. 2).

En el caso de Matto, peruana exiliada en Argentina, leemos estas observaciones, en la parte de “Nociones generales” de su *Analogía*:

Gramática Castellana es el arte de hablar y escribir correctamente el idioma castellano, llamado entre nosotros idioma nacional, por ser el habla de la Nación Argentina (pág. 1).

Y más adelante añade:

Se llama Gramática castellana por ser el conjunto de conocimientos y de reglas concernientes al idioma originario de Castilla, que trajeron á la América los conquistadores españoles (pág. 1).

En consecuencia, aunque estas declaraciones no se dan en todas las obras, lo cierto es que la existencia de ambas fórmulas está presente en la conciencia de los tratadistas, los cuales, claramente, prefieren una por encima de la otra.

Guitarte (1991: 73) explica la situación, reafirmando que, conseguida la independencia, el español pasó a ser la lengua de los nuevos países americanos ya con sus personalidades políticas e históricas bien delimitadas:

[...] ahora la lengua española pertenece al patrimonio cultural de cada uno de ellos y, en cuanto tal, los hablantes americanos la cultivan y defienden como cosa propia, es decir, la hacen suya y adoptan una política lingüística frente a ella.

6. CONCLUSIONES

Nuestro interés al realizar este trabajo ha residido en mostrar cómo los textos prologales pueden ofrecer una información valiosa acerca de las obras en las que se insertan, así como en relación con el entorno en el que se producen y al que se dirigen, en esa relación bidireccional de la que ya hemos hablado y que se ha comprobado palmariamente que mantiene este tipo de paratextos. Con ello se ha contribuido al desarrollo del estudio de una parcela de la historiografía lingüística de la mano de unos materiales que se han empezado a considerar como piezas dignas de análisis desde hace relativamente poco tiempo.

La metodología utilizada nos ha permitido realizar, en el marco de la epihistoriografía, una investigación exhaustiva en relación con una serie de parámetros que parten de la teoría comunicativa de la HL, mediante la

cual se han puesto de relieve datos cuantitativos y cualitativos acerca de un conjunto de aspectos relevantes en el ámbito de las ideas lingüísticas y gramaticales del español en el siglo XIX en Hispanoamérica.

En cuanto a la forma de los paratextos, hemos comprobado que existe una tipología variada, siendo los más importantes y consistentes los textos prologales, que, a su vez, pueden denominarse de múltiples formas, si bien el término más común en la época y en nuestro corpus es el de *Advertencia*. Igualmente, se ha constatado que la perspectiva subjetiva, tanto en los prólogos intratextuales como en los extratextuales, domina por encima de la objetiva, lo que conlleva una interpretación de los textos en el marco de un claro entorno de intensidad expresiva debida al contexto extrínseco explicado. Y es que esa exaltación en los argumentos que tanto prologuistas internos como externos exhiben en los textos proemiales se explica por el deseo de reafirmación nacional y patriótica que forma parte de una ideología preocupada por el progreso (el “adelantamiento”) en unos territorios en trance de definirse política y geográficamente, y con un elemento común que por nada ni por nadie abandonarán: la lengua castellana.

Asimismo, hemos apreciado cómo los prólogos mantienen unas constantes en sus contenidos a lo largo del siglo XIX, que, no obstante, van evolucionando en algunos aspectos. Con respecto a las fuentes, por ejemplo, se observa que comienzan con una especie de anclaje en los tiempos de la colonia, con referencias a las gramáticas académicas y españolas, hasta que el trabajo de Bello aparece, casi a mitad de siglo, lo que provoca un cambio interesante, merced a la validez de su obra además de al hecho de la preferencia de autores hispanoamericanos en la época postcolonial más avanzada. Finalmente, acabando el siglo, los textos vuelven a mostrar un cierto viraje hacia las propuestas europeas, en aras de la unidad gramatical y ortográfica, sin dejar en ningún momento de considerar la obra de Bello como un modelo y una fuente destacada, aunque ya no la única.

La defensa del “idioma patrio” es una muestra del deseo de mantener la lengua común que las jóvenes repúblicas hispanoamericanas manifiestan a lo largo de todo el período estudiado. La lengua, además, será la “castellana”, más que la “española”, lo cual no dejará de ser polémico en los años venideros.

En esta línea, se considera muy importante para la constitución de los nuevos estados la educación de la “juventud”, que ampara a niños y a adolescentes, los principales receptores de las obras del corpus, junto con sus maestros. De ahí que haya que construir un entramado educativo que las diferentes repúblicas se afanan en llevar a cabo, no sin muchas dificultades y titubeos a lo largo del siglo. Los manuales y libros de texto se convierten en unos de los vectores más importantes para ello y sus autores devienen

en “apóstoles de la patria” y “consagrados luchadores contra la ignorancia” (Cardona Zuluaga 2007: 100).

Asimismo, ello se pone de manifiesto en el hecho de que la mayor parte de los autores de las obras, los emisores, son personajes dedicados a la política, de manera que constatamos el hecho de que elaborar manuales sobre las más diversas disciplinas formaba parte de la carrera política, en especial, aunque no únicamente, los dedicados al “idioma nacional de las repúblicas hispanoamericanas”.

Con respecto a los siglos anteriores, se aprecia que los paratextos han cambiado en lo que se refiere, por ejemplo, a los prólogos-dedicatorias, ya que, en los textos del corpus, ese es un formato raro de ver. Sin embargo, algún elemento tópico, como el de la falsa modestia, se mantiene muy vigente, en aras de captar la benevolencia del receptor. Junto a ello, la idea de erigirse en texto aprobado para escuelas y colegios preside, asimismo, la intencionalidad de muchos de nuestros prólogos. La inquietud didáctica y la pugna entre autores, con críticas acerbas de unos a otros, se mezclan en los textos, ofreciendo una imagen de efervescencia educativa coherente con el clima de opinión en el que se producen.

Así pues, queda claro que la función principal de los prólogos de las obras del corpus es la de encarnar el engranaje ideológico adecuado para la constitución de los nuevos estados, en un período convulso e inestable. A través de los instrumentos pedagógicos y sus variados métodos y disciplinas, podía cumplirse el objetivo principal de tales obras, que no era otro que el progreso de los países y el ensalzamiento educativo de sus ciudadanos. Y ello porque los prólogos son el depósito ideal en el que todas esas ideas tienen cabida y se ven plenamente reflejadas, ya que en el cuerpo de las obras el discurso debe referirse a la disciplina en cuestión.

Creemos que, con lo expuesto hasta aquí, ha quedado demostrado que, por medio del estudio y análisis de los textos de nuestro corpus –que ha resultado muy rico en revelaciones sobre las ideas glotopolíticas y gramaticales del siglo XIX en Hispanoamérica–, se confirma la hipótesis de que los prólogos de una serie, analizados desde los parámetros de la teoría comunicativa en HL, ofrecen la posibilidad de interpretar hechos e ideas lingüísticas y gramaticales en sus respectivos contextos, lo cual permite ampliar perspectivas en los estudios de la historiografía de la lingüística y, en definitiva, contribuir a su avance.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BREKLE, HERBERT E. 1986. What is the History of Linguistics and to what end is it studied? A didactic approach. En Th. Bynon y F.R. Palmer (eds.), *Studies in the History of the Western Linguistics. In honour of R.H. Robins*, pp. 1-10. London: Cambridge University Press.
- CALERO VAQUERA, MARÍA LUISA. 1986. *Historia de la gramática española (1847-1920). De Bello a Lenz*. Madrid: Gredos.
- _____. 2011. La enseñanza del español en Perú: la gramática castellana (1871, 7.^a ed.) de Manuel M. Salazar. *Revista de Lingüística teórica y aplicada* 49-2: 35-55.
- CARDONA ZULUAGA, ALBA P. 2007. La nación de papel. Textos escolares, política y educación en el marco de la reforma educativa de 1870. *Co-herencia* 6-4: 87-113.
- GARMENDIA GRATERÓN, OMAR J. 2013. Cuatro textos escolares de gramática en la historia de la educación en Venezuela. *Teorías, enfoques y aplicaciones en ciencias sociales* 12: 119-134.
- GÉNETTE, GERARD. 1987. *Seuils*. Paris: Editions du Seuil.
- GÓMEZ ASENCIO, JOSÉ JESÚS. 2000. El prólogo como programa. A propósito de la GRAE de 1771. *Boletín de la Real Academia Española LXXX-Cuaderno CCLXXIX*: 27-46.
- GÓMEZ ASENCIO, JOSÉ J., MONTORO DEL ARCO ESTEBAN T. Y SWIGGERS, PIERRE. 2014. Principios, tareas, métodos e instrumentos en historiografía lingüística. En M. L. Calero Vaquera et al. (eds.), *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística*, 1, pp. 266-301. Münster: Nodus Publikationen.
- GUITARTE, GUILLERMO L. 1991. Del español de España al español de veinte naciones: la integración de América al concepto de lengua española. En *El español de América: Actas del III Congreso Internacional del Español en América (Valladolid, 3-9 de julio de 1989)*, pp. 65-86, vol. I. En <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/le/article/view/1113>.
- JAKOBSON, ROMAN. 1983. *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra. En <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Jakobson%20-%20Linguistica%20y%20poetica.pdf>.
- JIMÉNEZ BECERRA, ABSALÓN. 2017. Pensamiento pedagógico colombiano: Martín Restrepo Mejía. Una mirada a sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro y escuela. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* 19-29: 246-269.
- JIMÉNEZ, ÁNGEL. 2013. Ciencia, lengua e hispanidad en la construcción de la cultura nacional en Colombia, 1867-1880. *Iberoamericana*, XIII, 50: 85-99.
- KOERNER, E. F. KONRAD. 1989. Models in Linguistic Historiography. En *Practicing Linguistic Historiography*, pp. 47-60. Amsterdam: John Benjamins.
- MALKIEL, YAKOV Y LANGDON, MARGARET. 1969. History and Histories of Linguistics, *Romance Philology* 22: 530-569.
- MARTÍNEZ ATIENZA, MARÍA. 2021. Panorama y canon en la enseñanza de la gramática española en Colombia durante el siglo XIX. *Literatura y lingüística* n°44, 263-290.
- NARVAJA DE ARNOUX, ELVIRA. 2014. Hacia una gramática castellana para la escuela secundaria: opciones y desplazamientos a mediados del siglo XIX. *Boletín de Filología* 49, 2: 19-48
- PINEDA CUPA, MIGUEL ÁNGEL. 2017. Jorge Roa y la librería nueva: antecedentes y aspectos esenciales sobre el editor colombiano a finales del siglo XIX. *Lingüística y Literatura*, 71: 109-130. En: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n71a06>
- PORQUERAS MAYO, ALBERTO. 1957. *El prólogo como género literario. Su estudio en el Siglo de Oro español*. Madrid: CSIC.
- SWIGGERS, PIERRE. 1990. Reflections on (Models for) Linguistic Historiography. En W. Hüllen (ed.), *Understanding the Historiography of Linguistics. Problems and projects*, pp. 21-33. Münster: Nodus Publikationen.

- _____. 2004. Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la lingüística. En C. Corrales et al. (eds.), *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística*, pp. 113-146. Madrid: Arco/Libros, vol. I.
- VILA RUBIO, NEUS. 2000. Aproximación a las ideas lingüísticas del Siglo de Oro a través de algunos prólogos de obras sobre la lengua. En F. Sevilla y C. Alvar (eds.), *Actas XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas (Madrid, julio de 1998)*, pp. 572-582. Madrid: Editorial Castalia, vol. III.
- _____. 2012. Gramática y pedagogía en la España del siglo XX (1907-1970). En N. Vila Rubio (ed.), *Lengua, literatura y educación en la España del siglo XX*, pp. 39-82. Bern: Peter Lang.
- XAMMAR, LUIS F. 1944. 'El Murciélagos' en la literatura peruana. *Letras* 10, 29: 309-329.
- ZAMORANO AGUILAR, ALFONSO, MONTORO DEL ARCO, ESTEBAN T., MARTÍNEZ ATIENZA, MARÍA Y VILA RUBIO, NEUS. 2020. Hispanograma: Las ideas gramaticales en los países de la América del Pacífico. *Anales de Lingüística* 4: 249-271.
- ZAMORANO AGUILAR, ALFONSO. 2002a. Teoría y estructura de los prólogos en los tratados gramaticales españoles (1847-1999). En M. Á. Esparza, B. Fernández y H-J. Niederehe (eds.), *Estudios de Historiografía Lingüística (Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística, Vigo, 7-10 febrero 2001)*, pp. 489-502. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- _____. 2002b. Materiales olvidados para la historia de la lingüística: el "prólogo" en la gramaticografía española de la primera mitad del siglo XX. En J. de Dios Luque, A. Pamies y F. J. Manjón (eds.), *Nuevas tendencias en la investigación lingüística*, pp. 591-604. Granada: Granada Lingvistica.
- _____. 2004. El prólogo en la historia de la gramática española de la segunda mitad del siglo XX. Tipologías y argumentos conceptuales y formales. En *History of Linguistics in texts and Concepts*, pp. 251-266. Münster: Nodus Publikationen, vol. I.
- _____. 2008. Ideología, lengua y enseñanza en la España del XIX: la teoría gramatical de Ángel María Terradillos. *Lingüística* 20: 49-98.
- _____. 2009a. Epihistoriografía de la lingüística y teoría del canon. En M. Veyrat Rigat y E. Serra Alegre (coords.), *La lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario*, pp. 209-220, Madrid: Arco/Libros.
- _____. 2009b. Luis de Mata y Araujo en el marco de la gramática general del siglo XIX. Evolución de un ideario teórico. *Beitrag zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 19, 1: 87-120.
- _____. 2010a. Teoría del canon y gramaticografía. La tradición española de 1750 a 1850. En V. Gaviño Rodríguez y F. Durán López (eds.), *Gramática, canon e historia literaria (1750-1850)*, pp. 421-466. Madrid: Visor Libros.
- _____. 2010c. Los principios gramaticales del presbítero colombiano Rafael Celedón (1833-1902): canon y fundamentos teóricos. En C. Assunção, G. Fernandes y M. Loureiro (eds.), *Ideias lingüísticas na Península Ibérica (séc. XIV a séc. XIX): projeção da linguística ibérica na América Latina e Ásia*, pp. 877-893, Münster: Nodus Publikationen, vol. II.
- _____. 2013. La investigación con series textuales en historiografía de la lingüística. A propósito de la obra de F. Gámez Marín (1868-1932). *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 21, 1: 173-192.
- _____. 2017. Series textuales, edición de textos y gramaticografía. Teoría, aplicación, constantes y variables. *Beitrag zur Geschichte der Sprachwissenschaft* 27, 1: 115-135.
- _____. 2019. La obra gramatical como fuente de ideologías en historiografía de la lingüística: el nivel intralingüístico. *Tonos Digital* 36: 1-23.