

La formación lingüística para el magisterio: las *Contestaciones sumarias a los programas de gramática de Cervera y Royo (1898)*

Language training for teaching: the *Contestaciones sumarias a los programas de gramática* of Cervera y Royo (1898)

María José García Folgado *

Universitat de València - GIEL

Abstract

In this paper, we propose the relevance of tracing the collections of documents in teacher training centres, the so-called *Escuelas Normales* (Normal Schools), and their importance for reconstructing the history of grammar teaching in general, and, in particular, the history of school grammar. In order to do this, we approached a specific type of document: the so-called "Development" or "Answers" to the syllabi of the Spanish language subject, and we also analyse one text addressed to the *Escuelas Normales* of Valencia, produced by the 'normal school' teacher Cervera y Royo in his 1898 syllabus.

Key words: grammar teaching, *Escuelas Normales*, Spanish language, syllabus.

Resumen

En este trabajo, planteamos la pertinencia de rastrear los fondos documentales de los centros de formación de maestros, las llamadas *Escuelas Normales*, y su utilidad para reconstruir la historia de la enseñanza gramatical, en general, y en concreto, la historia de la gramática escolar. Para ello, abordamos un tipo de documento muy específico: los llamados "desarrollo" o "contestaciones" a los programas de la materia Lengua castellana y analizamos un texto destinado a las Escuelas Normales de Valencia, elaborado por el profesor normalista Cervera y Royo de acuerdo al programa que marcaba el Plan de estudios de 1898.

Palabras clave: enseñanza de la gramática, Escuelas Normales, lengua castellana, programas.

1. Introducción

En este trabajo, nos aproximamos a la producción documental de los centros de formación de maestros –las llamadas *Escuelas Normales*– como fuente para reconstruir la historia de la enseñanza gramatical, en general, y en concreto, la historia de la gramática escolar. Como punto de partida, consideramos que, en el periodo que va de mediados del XIX –la primera Escuela Normal se crea en España en 1837– a principios del XX, se puede rastrear una importante presencia del normalismo en la producción gramatical; así, se encuentra una buena cantidad de gramáticas destinadas a la enseñanza primaria y secundaria producidas por docentes formados en las Escuelas Normales¹ (p. e. Mínguez 1841, García Vázquez 1851) o por profesores de las propias Normales (p. e. Alonso Barahona 1860, Llavía Serra 1860).

* Correspondencia con la autora: Maria.jose.garcia-folgado@uv.es.

¹ Muchos autores incluyen en la portada su vinculación con la Normal, dado que parece que eso otorga un valor añadido al manual. Durante gran parte del siglo, los maestros mantuvieron una triple diferenciación: los denominados *incompletos*, que no tenían estudios específicos y a los que se les otorgaba un certificado mediante

Además de estas obras para la enseñanza, se localiza un conjunto significativo de manuales de gramática específicos para la formación de maestros como los de Flórez y González (1859, profesor de la Escuela Normal Central del Reino), Rementería y Fica (1839, catedrático de la Escuela Normal de Madrid), Herrainz (1869, director de la Escuela Normal superior de Segovia), Giró y Roma ([1852] ²1857 profesor de las Escuelas Normales de Valencia y Barcelona), Blanco y Sánchez (1896, profesor en la Escuela Normal Central y catedrático de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio), Orio y Rubio ([1875] 1886, director de la Escuela Normal de Palencia), etc.

Esta producción vinculada a la formación de maestros no solo resulta relevante por cuestiones de número, sino también por su calado teórico; estas gramáticas persiguen tanto que sus destinatarios “hablen y escriban correctamente”, objeto de los manuales destinados para primera y segunda enseñanza, como la ampliación de sus conocimientos teóricos, razón por la que, en la mayoría de los casos, van más allá de los postulados de la Academia (cuando no los abandonan directamente), tal y como se aprecia en la siguiente cita de Rementería y Fica:

Esta obra, en que he reunido lo que me ha parecido mejor de varias gramáticas y cuanto ha ido ocurriendo á mi propia observación, es el resultado de mis explicaciones en la cátedra que regento [...] si bien reconozco en cuanto al lenguaje cierta especie de poder moderador en la Academia española, que impida los estravíos á que pudieran dar lugar las opiniones particulares, respeto tanto la libertad, que emito las mias [...] Indispensable me ha parecido empezar por un examen de la gramática general, de cuyos principios dimanar las de todos los países (Rementería y Fica 1839: Advertencia).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que la producción normalista en materia lingüística comprende no solo manuales de gramática, sino también programas, apuntes, exámenes, memorias de maestros, artículos de prensa, etc. Precisamente, en este trabajo, tras una breve contextualización, nos vamos a centrar en un tipo de documento muy específico: los llamados “desarrollo” o “contestaciones” a los programas de enseñanza de lengua castellana. En concreto, vamos a ocuparnos de las *Contestaciones sumarias a los Programas de Gramática castellana* (Valencia 1898, reimpresso en 1913) elaboradas por el profesor normalista Cervera y Royo de acuerdo al plan de estudios para la formación de maestros de 1898 y destinado a la Escuela Normal de Valencia.

Sobre los programas de gramática –en general y no solo los destinados a la formación de maestros– hay realmente muy poca literatura y eso que se trata de un material especialmente importante en la reconstrucción de la historia de la gramática, tal y como señalan Martínez Domínguez y Esparza Torres (2014: 47):

Evidentemente, la peculiaridad principal de estos materiales, testimonio de la progresiva institucionalización de la enseñanza de la gramática en distintos niveles, a una y otra orilla del Atlántico, es que son de interés no solo para el historiador de la lingüística, sino también para los historiadores de la educación y de la organización escolar. Es más, con contadas excepciones, no es arriesgado afirmar que, a los programas de enseñanza se les ha hecho más caso en este segundo ámbito que en el de la historiografía lingüística. Y, sin embargo, es probable que, en buena parte, lo que pueda haber de concreto en aquello que se evoca bajo la cómoda etiqueta de “gramática tradicional” se haya ido configurando, ante todo, en las doctrinas y prácticas escolares, visibles, no solo en las obras académicas oficializadas para la enseñanza de la gramática española (*Epítome y Compendio*, que se suman al *Prontuario de*

un examen previo; los *elementales*, que cursaban dos años de estudios en una Escuela y obtenían un título; y los *superiores*, que estudiaban durante cuatro años (Lorenzo Vicente 1995).

ortografía, establecido por Real Orden y publicado por primera vez en 1844), en los textos escritos con arreglo a tal o cual decreto o en las obras aprobadas por tal o cual organismo competente, sino también en los programas para la enseñanza del latín y el castellano.

Las razones de este “olvido” responden, por un lado, a la poca importancia dada hasta hace relativamente poco tiempo al estudio de la corriente escolar desde la investigación historiográfica y a la casi ausencia de investigación histórica desde la didáctica de la lengua en España (García Folgado 2014). Desde la primera área, además, la investigación se ha centrado casi exclusivamente en los textos canónicos –gramáticas, manuales de análisis, etc.– y se han dejado de lado (o, si se los ha mencionado, ha sido de una forma testimonial) todos aquellos materiales que la escuela compone para cumplir su función, dado que se trata de géneros que entrarían en lo que ha dado en llamarse “epihistoriografía”, en el sentido dado al término por Zamorano Aguilar (2009: 211) y que incluye “todas aquellas fuentes y documentos que podemos llamar marginales, en tanto que no suelen ser prototípicos en la tarea interpretativa de la historia lingüística”.

En este sentido, concordamos plenamente con Martínez Domínguez y Esparza Torres (2014) y también con las ideas manifestadas por Zamorano Aguilar (2009) a propósito de las fuentes no canónicas y su valor como datos históricos:² los programas son determinantes para entender la configuración del género “gramática escolar” e, incluso, en un siglo como el XIX en el que el sistema educativo se asienta, diversifica y amplía hasta adoptar las formas que conocemos en la actualidad, nos atreveríamos a afirmar que para la configuración de la gramática española en general. Asimismo, consideramos que se trata de un corpus documental imprescindible –y canónico (Zamorano Aguilar 2009)– para la reconstrucción de la historia de la Didáctica de la lengua.

2. Breve contextualización

Como es sabido, la formación de maestros se realizaba de manera gremial hasta principios del siglo XIX, cuando en la mayoría de los países europeos empiezan a crearse centros profesionalizadores (Escolano Benito 1982; Melcón Beltrán 1992; Román Sánchez y Cano González 2008); en España, como ya se ha indicado, la fundación de Escuelas Normales se inicia en 1837 y se regula por diferentes planes de estudio a lo largo del siglo. La Escuela Normal de Maestros de Valencia se funda en 1845 y pocos años después se crea su homóloga para la formación de maestras.

Los diversos planes de estudio desde el Reglamento de 1843 incluyen la gramática castellana como contenido de estudio obligatorio para la formación de maestros y maestras. La materia correspondiente englobaba, en grado diferente según el plan y según si se trataba de formación masculina o femenina, gramática, ortografía, análisis y composición.

La época de la que nos vamos a ocupar en este trabajo, el tránsito entre el siglo XIX y el XX, destaca por ser un momento de cambio, ya que los planes de estudio elaborados entre 1898 y 1914³ otorgan un papel más destacado a los estudios de letras en la formación que se

² “Toda esta documentación, sin ser objeto central de la Historiografía de la lingüística, en el caso del canon/cánones, se constituye –según otra de nuestras hipótesis de investigación– como fuentes fundamentales que ayudan e, incluso, revolucionan la nómina de obras, autores, etc. tradicionalmente incluidos en el/los canon/cánones y, consecuentemente, modifican de forma sobresaliente la propia percepción y descripción de la historia del pensamiento lingüístico (en tanto que conjunto de datos estrictamente objetivos)” (Zamorano Aguilar 2009: 211).

³ Cinco planes se suceden en ese periodo: el de 1898, del ministro Gamazo (Real Decreto de 23 de septiembre de 1898); el de 1900, del ministro García Álix (Real Decreto de 6 de julio de 1900); el de 1901, del ministro Romanones (Real Decreto de 17 de agosto de 1901); el de 1903, del ministro Bugallal (Real Decreto de 24 de septiembre de 1903) y el de 1914, del ministro Bergamín (Real Decreto de 30 de agosto de 1914). Los planes de

les proporcionaba a los maestros (Melcón Beltrán 1992; González Pérez 1993; Ávila y Holgado 2008); así, no solo se produce un importante incremento horario (se pasa de 15 horas semanales en el Plan de 1898 a 54 en el de 1914 en la formación del magisterio elemental y de 16 a 19 en la superior), sino que la materia destinada a la formación lingüística en las Escuelas Normales se amplía con otros contenidos como gramática general o literatura castellana.

En el Real Decreto de 23 de septiembre de 1898 (*Gaceta de Madrid*, 25 de septiembre de 1898, t. III, p. 1251-1257), se recogen los contenidos que comprende cada materia; así, para las Escuelas Elementales el artículo 15 señala “Los estudios de Lengua Castellana comprenderán la Gramática elemental con ejercicios de análisis y redacción, teoría y práctica de la lectura y manejo del diccionario” y para las Superiores, el art. 23 indica:

Las lecciones de Gramática general irán precedidas de unos elementos de Lógica; los estudios de Filología castellana comprenderán principalmente la ampliación de Gramática, fundamentos de Lexicografía y del arte de leer; y la Literatura tendrá por objeto, además de la enseñanza de algunos principios literarios, el análisis de las obras de nuestros clásicos. Estas enseñanzas se completarán con frecuentes ejercicios de redacción, de lectura de escritos antiguos y de análisis gramatical y lógico (*Gaceta de Madrid*, n. 268, 25 de septiembre de 1898, p. 1253).

En este periodo, los profesores de las Escuelas Normales debían elaborar los programas de las materias bajo su responsabilidad, tal y como se indica en el artículo 1 de la Real Orden de 22 de noviembre de 1883: “Todo catedrático oficial de cualquier Establecimiento dependiente de la Dirección general de Instrucción pública está obligado á publicar el programa de su asignatura, compendiando en él la doctrina que haya de ser objeto de los exámenes” (*Colección de Reales Órdenes y Órdenes ministeriales relativas a Instrucción Pública*, 1896: 902). Estos programas tenían que ajustarse al plan vigente y debían ser aprobados por el claustro y muchos profesores los desarrollaron en lo que se denominaba “contestaciones” o “desarrollos”, que se convertían –ya fueran impresos o manuscritos, como apuntes de clase– en el material didáctico de referencia para su docencia. Ejemplos de ello son los textos elaborados para la Escuela Normal de Badajoz por Ortiz López (1884), para la Escuela Normal de Murcia por Faisá Sáez (1887) o Sevilla González (1891); el de Corvacho Landín para la Escuela Normal de Pontevedra (*ca.* 1889); el de Sardá (1883), elaborado para el centro madrileño (*ca.* 1885) o el de Leopoldo Elías Martínez para la Escuela Normal Superior de Maestros de Logroño (1912), entre muchos otros. Martínez Domingo & Esparza Torres (2014) han elaborado un listado de programas compuestos entre 1847 y 1900⁴, que hemos sintetizado en la figura 1 (se recogen únicamente los resultados para España), en la que se puede observar el importante aumento de publicaciones de este tipo de escritos a partir del último cuarto del siglo XIX:

1900 y 1901 mantienen la denominación “Lengua castellana” para las materias de la formación elemental y, en la superior, la denominación es “Estudios superiores de Gramática Castellana”. En 1914, se elimina la distinción de escuelas en elemental y superior y se organiza un único título con cuatro cursos; la asignatura pasa a impartirse con la denominación “Gramática castellana” en segundo y tercer curso (cf. Melcón Beltrán 1992; González Pérez 1993).

⁴ “[H]ay que partir de la base”, indican los autores, “de que desconocemos muchos de los textos que, aparecidos en América y en España, deberían integrarse en la relación que aquí ofrecemos [...] Los que aquí ofrecemos son los que hemos hallado en el curso de nuestra investigación para confeccionar los dos últimos tomos de BICRES” (Martínez Domínguez & Esparza Torres 2014: 48).



Figura 1. Programas de gramática publicados en España (1850-1900)
(Elaboración propia a partir de Martínez Domínguez y Esparza Torres 2014)

Nos parece interesante destacar que, en la misma línea de nuestra hipótesis de investigación actual, los autores aspiran con esta recopilación a conformar un corpus “con rasgos homogéneos y que, organizado cronológicamente, con los respectivos datos bibliográficos” sirva para “documentar el desarrollo de la enseñanza programada de la gramática en España y América [...] de acuerdo con el contexto legal y normativo (también socio-cultural o socio-educativo) al que responde la aparición de estos textos” (Martínez Domínguez & Esparza Torres 2014: 48).

3. Cervera y Royo y la formación de los maestros

Antonio Cervera y Royo (1846-1906) se formó en la Escuela Normal de Valencia y ejerció como docente tanto en la Escuela Normal masculina como en la femenina de esa misma ciudad entre 1893 y 1899 y, con posterioridad, en otros lugares como las Normales de Córdoba, Castellón o Alicante. Fue un profesional muy activo con un importante número de publicaciones pedagógicas en la prensa de la época.

Las *Contestaciones sumarias a los programas de gramática*, publicadas por primera vez en 1898 y reeditadas en 1913, son una obra compuesta para la Escuela Normal de Maestras, si bien, por su amplitud y profundidad, supera los límites que establecían los programas de estudio para las féminas. El propio Cervera, en las partes iniciales de la obra, reconoce esta peculiaridad de su programa y explica cómo tuvo, a instancias del claustro, que recortar los contenidos efectivamente impartidos en el aula, pero que a la hora de publicar sus *Contestaciones* prefirió mantener la versión más amplia porque “quizá podrían estas”, aludiendo a las lecciones suprimidas por el claustro, “no ser del todo inútil para quien deseara dar mayor extensión a sus estudios” ([1898] 1913: viii).

Las *Contestaciones*, tal y como reza su portada, también tienen por objeto la preparación para las oposiciones a las escuelas públicas de primera enseñanza, que incluían en la época, por lo general, un ejercicio de análisis gramatical y otro de análisis lógico-sintáctico. Este ejercicio era especialmente difícil para los aspirantes, tal y como señala, entre otros, Aguilar y Claramunt:

Que uno de los puntos más áridos para los aspirantes al Magisterio, como para muchos opositores, sea el Análisis de la sentencia dictada por uno de los jueces del Tribunal, no hay

que esforzarse en demostrarlo; basta haber presenciado exámenes de título ú oposiciones para convencerse de ello (Aguilar 1879: prólogo).

En su *Memoria* de oposición a las cátedras de la Escuelas Normales (Cervera y Royo 1899b) indica que el programa propuesto se publicó por primera vez en octubre de 1894 (véase más abajo) y que era el que el propio Cervera seguía en sus clases tanto en la Normal masculina como en la femenina; en cierta medida, el autor avanza un cambio que se dará en los planes de principios del XX: la unificación de los estudios para maestros y maestras en cuanto a programas y materias, con alguna excepción (Melcón Beltrán 1992).

En última instancia, su texto responde a una concepción unitaria de las dos materias que recogía el Plan de 1898: *Lengua castellana y Gramática general, filología y literatura castellanas*. En su *Memoria*, argumenta que, pese a lo que indica el Real Decreto, no se trata de dos materias distintas, sino una sola con un desarrollo cíclico.⁵

El plan que presenta en su *Memoria* es el que sigue en las *Contestaciones* y recoge los contenidos que, en opinión del autor, han de conformar la formación en materia lingüística de un maestro. De este plan, podemos destacar varias cuestiones. En primer lugar, en la dimensión externa, el autor da como fecha de composición de su programa 1894, coincidiendo, asimismo, con el inicio de la publicación de su *Gramática fundamental*⁶ y reivindica que el Plan oficial de 1898, no es, en realidad, más que una adaptación de su propuesta:

[...] el Plan oficial de estudios de la Gramática, prescrito en la reforma de 13 de Septiembre de 1898, forma parte del formulado y publicado por el que suscribe en 1894, y al cual ha venido sujetando la enseñanza de la Gramática en las dos Escuelas Normales de Valencia desde la referida fecha (Cervera y Royo 1899b: 137).

Ciertamente, si atendemos a la fecha de registro de la propiedad de las *Contestaciones* (que aparece recogida en la *Gaceta de Madrid* de 25 de enero de 1898, p. 278), nueve meses antes del Real Decreto de 23 de septiembre de 1898, se aprecia que las pretensiones de Cervera no son descabelladas y que, efectivamente, los redactores de la reforma tuvieron presente al valenciano.⁷

Desde la dimensión interna, es importante destacar la amplitud y la variedad de contenidos, que, como se puede apreciar en la figura 2, van desde conocimientos teóricos – que engloban las perspectivas filosófica, lingüística, gramatical y literaria sin olvidar los aspectos históricos– hasta aplicados.

⁵ El impulso a la enseñanza cíclica o cíclico-concéntrica se inicia en los finales del XIX, en concreto a finales de la década de los ochenta y sobre todo en el periodo de los noventa. Una figura destacada en la definición y difusión de esa propuesta es Pedro de Alcántara García, autor al que cita Cervera ([1898] 1913: 449, entre otros lugares) al tratar la cuestión. De especial importancia para el tema son sus obras *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza* (1879-1889) y *Compendio de pedagogía teórico-práctica* (1891), ambas usadas como manuales en las Escuelas Normales.

⁶ Si bien no se ha localizado hasta el momento ningún ejemplar de las 64 páginas que, según el autor, se imprimieron, partes de ese texto aparecen en diversas publicaciones periódicas vinculadas al magisterio como *La Escuela Moderna*. Asimismo, el autor alude a publicaciones previas de trabajos sobre enseñanza de la gramática en las actas de las Conferencias Pedagógicas valencianas

⁷ Entre otros datos, en el estudio comparativo entre su programa y el Plan de 1898 que elabora como apéndice de su *Memoria* menciona que envió el libro a Blanco y Sánchez, Secretario de la Dirección General de Instrucción Pública en esas fechas (1899b: 295).

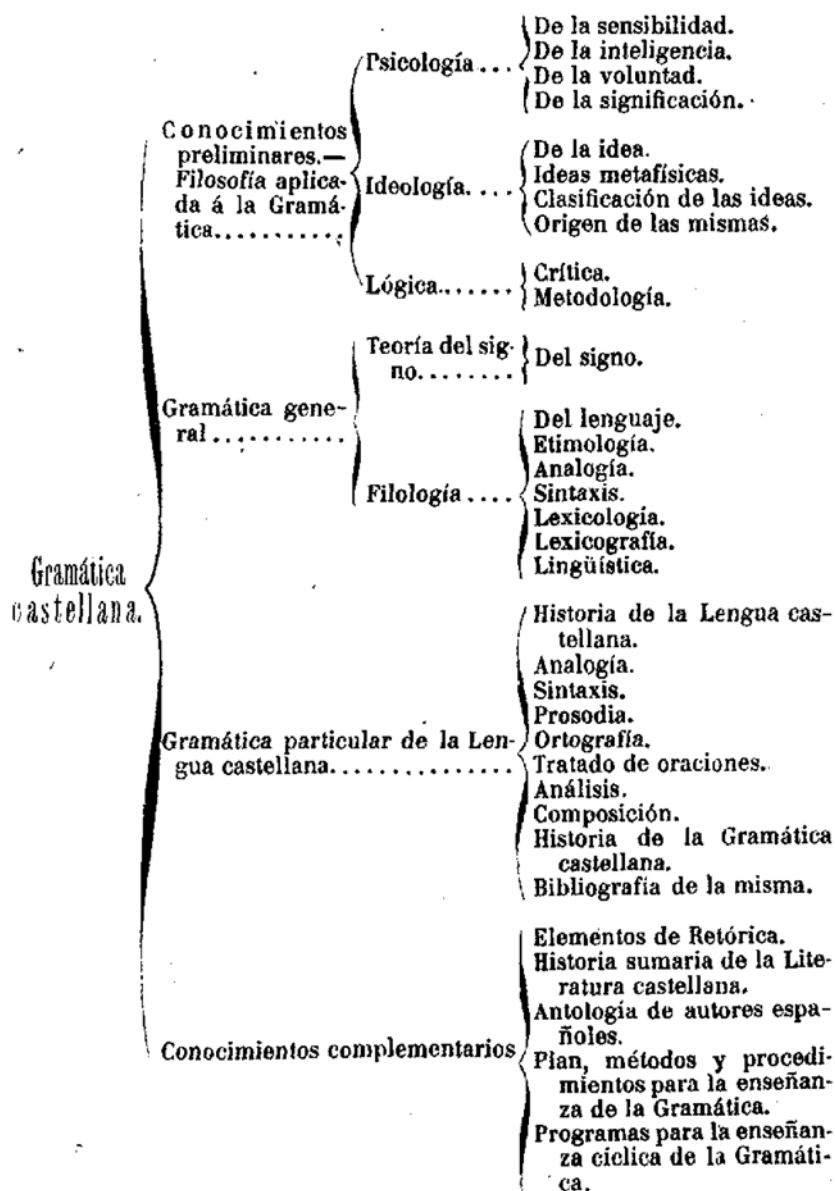


Figura 2. Plan de Cervera y Royo (1899b)

Estos contenidos son los que aparecen, ordenados de manera algo diferente, en las *Contestaciones*; este manual se divide en dos cursos, de 50 lecciones cada uno. El primer curso corresponde a los elementos de gramática castellana donde se explican las cuatro partes de la gramática y se destinan los capítulos finales al análisis y la composición. Incluye el autor unas lecciones iniciales en las que no solo se aborda la definición de gramática, su clasificación o la distinción de gramática general y particular, como sucede con gran parte de los tratados del periodo, sino que introduce una serie de lecciones de índole filosófica: así, trata la relación entre el lenguaje y pensamiento, se habla de las “facultades del alma” y su expresión gramatical, se aborda la teoría del signo, se desarrolla la teoría de las partes de la oración atendiendo a criterios lógicos, etc. Desde esa perspectiva, las explicaciones lingüísticas no se abordan desde criterios exclusivamente gramaticales, sino que es fundamental la orientación filosófica.

Como se desprende de la figura 2, para Cervera no se trata de estudiar gramática en un sentido estricto, sino de un conjunto de conocimientos de índole diversa que se encaminan a

proporcionar al futuro docente de una base sólida sobre la que apoyar la enseñanza de la lengua. Para él, el lenguaje tiene su razón de ser en los fenómenos mentales, de ahí que recurra para apoyar sus explicaciones a la gramática filosófica o que considere fundamental iniciar los estudios lingüísticos por la psicología:

[...] tal intimidad y tan estrecha unión entre las relaciones de los fenómenos psicológicos y su expresión por el lenguaje, exigen aparejados los estudios de los hechos del hablar y del por qué de los mismos (Cervera 1899a: 420).

Filosofía, Psicología, Ideología y Lógica, son ciencias cuyos elementos han de ser conocidos, ya que son la base científica, el fundamento racional, la obligada introducción al estudio sistemático de una Gramática cualquiera (Cervera 1899c: 371).

El autor se sitúa de forma clara en una línea teórica que atraviesa el siglo que basa la explicación de los fenómenos lingüísticos en la relación lengua-pensamiento y que vincula la gramática a la lógica y la ideología, que incluye la psicología. Desde la segunda mitad del XIX, en España ya aparece la psicología como materia de estudio del área filosófica en la segunda enseñanza (Decreto de 8 de junio de 1843, y ya definitivamente en la ley Moyano de 1857) y pasa a formar parte de las ciencias de referencia también para la enseñanza de la lengua. Cervera cita entre sus fuentes a autores vinculados a la enseñanza gramatical desde modelos lógicos como Balmes (1847) o Rey y Heredia (1849), entre otros; pero, sobre todo, una fuente es fundamental: Eduardo Benot (1853, 1889). En Benot, el modelo lógico ha dado paso al modelo psicológico, ya que para él “hablar es exteriorizar por medio de palabras los fenómenos psicológicos de nuestro ser” (*Arquitectura de las Lenguas*, I: 5, *apud* Hurtado Valero 2002: 28)⁸. Curiosamente, entre las lecciones que el claustro elimina para las clases de las maestras, se encuentran aquellas que se destinan en las *Contestaciones* a los aspectos lógicos y psicológicos, como, por ejemplo, en la segunda parte, las lecciones segunda (“Conexión de la Gramática y la Psicología”) y quinta (“Principales ideas metafísicas de necesaria aplicación a la Gramática”).

La segunda parte de las *Contestaciones* se destina, por una parte, a aquellos contenidos que exceden el terreno de la gramática castellana: ahí están las lecciones de psicología, la historia de la lengua o la historia de la gramática, pero también, atendiendo al carácter cíclico del programa, la ampliación –en caso de que sea necesaria– de la teoría gramatical ofrecida en las cincuenta lecciones precedentes. La inclusión de contenidos relativos a la historia de la lengua está en consonancia con el auge del comparatismo y de los estudios históricos en la última parte del XIX; más rara resulta la presencia de la historia de la gramática. Si bien el autor no aclara el objeto que persigue con este capítulo, de sus palabras se desprende la importancia de conocer las “fuentes objetivas de conocimiento para el estudio de la Gramática castellana” (1899b: 220) y, en concreto, lo que denomina “el legado [...] que recibe la actual generación” ([1898] 1913: 453). El interés de incluir este tipo de contenidos radica, precisamente, en una idea que Cervera sugiere en diversos lugares de sus *Contestaciones*: la teoría gramatical es muy diversa y su conocimiento exacto debería pasar por una reflexión explícita acerca de sus reglas y tecnicismos.

Para cerrar este apartado, nos gustaría destacar lo que en su programa aparece como “conocimientos complementarios” y, especialmente, los aspectos que tienen que ver con la

⁸ Durante el XIX, la psicología se desvincula progresivamente de la filosofía y se aproxima a los planteamientos de las ciencias naturales (*vid.* Saiz Roca y otros 2011). Como indica Hurtado Valero (2002: 28) “Benot emplea recursos de la psicología de los ideólogos, pero también conoce el influjo de la nueva psicología científica”. La importancia dada a los planteamientos científicos –en la línea del positivismo– se aprecia también en Cervera, quien demanda una gramática española desvinculada de la latina y científica (*vid. infra*).

didáctica de la lengua. Efectivamente, la lección 49 de las *Contestaciones* se destina al “Plan, método y procedimientos para la enseñanza de la Gramática en una Escuela elemental” ([1898] 1913: 447-449) y allí se explica de forma sucinta los aspectos metodológicos que se pueden resumir en la frase: “En las Escuelas primarias, los niños no deben saber que saben gramática hasta después de que la sepan” ([1898] 1913: 449). El autor es partidario del método inductivo, de ir de la observación de los usos lingüísticos a la formulación de las reglas de la gramática, no solo en la clase destinada a la lengua castellana, sino en cualquiera de ellas. Concretamente, el autor se remite a Alcántara García, quien en su *Compendio* ([1891] 1909) indica:

Con la marcha y los ejercicios propuestos hasta aquí para la enseñanza del Lenguaje, huelgan por completo las discusiones sobre si debe o no enseñarse la Gramática en las escuelas, y desde qué edad han de empezar a aprenderla los niños, en caso afirmativo. Todos los ejercicios mencionados lo son en cierto modo de Gramática. Lo que hay es que en ellos no se toma esta materia como una especie de disección de la lengua, ni mucho menos se aspira a enseñar el idioma por la Gramática, sino lo que es racional, la Gramática por la Lengua. En vez de imponer al niño la Gramática hecha y mediante definiciones abstractas que no entiende, reglas cuyos fundamentos desconoce, catálogos interminables de irregularidades, excepciones, etc., lo que resulta de lo anterior es que el niño mismo educa la Gramática de la práctica del Lenguaje (Alcántara ([1891] 1909: § 516).

La inclusión de los aspectos didácticos –y de otros que apenas hemos esbozado– pone de manifiesto la importancia que el autor otorga a la finalidad de su texto: no se trata de enseñar lengua (o gramática) a los futuros maestros sino de proporcionarles una formación integral que los prepare para la labor que realizarán en el futuro.

4. Las *Contestaciones* sumarias a los programas de gramática

En este apartado vamos a detenernos únicamente en dos aspectos: la definición y objeto de la gramática y la clasificación y tratamiento de las categorías gramaticales.

3. 1. Definición y objeto de la gramática

Cervera adopta la división de la gramática en ciencia y arte; se trata, sin embargo, de un tratamiento de la cuestión ligeramente alejado de la equivalencia entre ciencia y gramática general y arte y gramática particular habitual durante el siglo, dado que el autor considera que, en toda su extensión, la gramática ha de ser ciencia y no puede haber una separación entre ambos aspectos: “todo arte implica una ciencia” indica “mas también toda ciencia supone un arte” ([1898] 1913: 255). Para él, imbuido por el espíritu positivista de la época, “las reglas y preceptos del hablar, han de tener alguna razón ó fundamento científico”, porque si no se corre el riesgo de caer en “un empirismo vulgar ó inopia intelectual de la rutina ciega y torpe (1899c: 372-73). De hecho, Cervera considera que para formar “una gramática genuina y completamente castellana”, esto es, desligada de la latina, “falta emprender un trabajo científico y diferencial” y añade “científico, en cuanto sus reglas y preceptos sean derivados sistemáticamente de principios filosóficos del lenguaje” ([1898] 1913: 453).

No se trata ya solo de una gramática razonada o basada en los principios de la gramática general, como muchas que se publican desde finales del XVIII, sino de emplear los recursos de la lógica, la filosofía e, incluso, de la nueva psicología para lograr un marco que permita la investigación sobre los fenómenos propios de la lengua castellana. Por ello el autor aboga por que el estudio de la gramática incluya la reflexión amplia sobre el fenómeno lingüístico (y de

ahí la profundidad de los conocimientos preliminares vinculados a la psicología y la filosofía que aparecen en la figura 2) para, en última instancia, detenerse en las reglas y preceptos del castellano. El fin último es “conseguir la más propia y más correcta, la mejor expresión del pensamiento por medio de la palabra oral y escrita” ([1898] 1913: 224).⁹ La gramática general no es en Cervera, como en muchos de los gramáticos anteriores, una “introducción” o una herramienta propedéutica, sino el camino para la indagación lingüística y para el perfeccionamiento de la lengua.

Esto se relaciona con otra idea fundamental: Cervera reconoce la existencia de una “Gramática del idioma”, entendida como “esas leyes íntimas por las cuales se enlazan y tratan sus elementos” y que se encuentra “virtualmente contenida en los elementos del idioma desde el momento mismo en que se manifiesta” ([1898] 1913: 449-450, n. 3), que se diferencia de los libros que tratan de ella.¹⁰ Para el autor, los textos gramaticales son “códigos didácticos” destinados a recopilar las “leyes generales del lenguaje” y al igual que considera necesario, para obtener una idea global de la lengua, el estudio de su historia –desde la concepción de que “el lenguaje [...] se está continuamente creando” ([1898] 1913: 210)–, cree importante en la formación de los maestros el conocimiento de los modelos gramaticales. Significativamente, Cervera considera, como otros autores del periodo, que en la ciencia gramatical existe un problema terminológico importante:

[C]onsidero que una de las principales causas de confusión que reina en los estudios gramaticales y de la poca importancia que a su enseñanza se da, y hasta los escasos resultados de ésta, es el uso impropio de las palabras técnicas, cuyo sentido no se fija con la precisión debida, y que se aplican sin bastante discernimiento a casos diferentes y hasta muchas veces opuestos y contradictorios. Si en el tecnicismo gramatical no tenemos cuidado de precisar escrupulosamente el significado propio de cada voz, ¿para qué sirve el estudio de la Gramática? (Cervera y Royo [1898] 1913: 326, n. 1).

De hecho, reclama en varios lugares la “depuración” del “verdadero sentido de las voces técnicas de la Gramática” ([1898] 1913: 375, nota). Él mismo convierte las notas al pie en un lugar de debate y crítica de los términos gramaticales, donde contrasta sus ideas con las de los gramáticos contemporáneos. En muchos casos, remite a su proyectada *Gramática fundamental* para la ampliación de la cuestión tratada, gramática que tenía entre sus objetivos principales, precisamente, acometer este trabajo terminológico.

En la segunda parte de las *Contestaciones*, Cervera profundiza en la descripción del hecho gramatical y añade, entre otras cosas, una reflexión sobre la importancia y la utilidad de la gramática en relación con tres aspectos: la vida social, las necesidades del espíritu y su ejercitación. En el primer caso, cita a Bello y reflexiona sobre la necesidad tanto de expresar de manera comprensible lo que se quiere decir como de comprender lo que otros han dicho “lo cual abraza nada menos que la acertada enunciación y genuina interpretación de las leyes, de los contratos, de los testamentos, de los libros, de la correspondencia escrita; objetos en que se interesa cuanto hay de más precisa y más importante en la vida social” ([1898] 1913:

⁹ De hecho, al definir la gramática castellana, se acoge a la definición académica y añade que su objeto es “dar á conocer las reglas y preceptos que deben observarse para hablar y escribir correctamente dicha lengua, con arreglo á los principios generales del lenguaje y al uso de los buenos hablistas y escritores castellanos” ([1898] 1913: 18).

¹⁰ “Así como las sociedades pudieron vivir en un principio y prosperar después durante largo tiempo sujetas á sus leyes naturales, aunque no estuvieran éstas formuladas y regladas en ningún documento escrito, de igual manera viven las lenguas sujetas á sus leyes gramaticales, aunque éstas no consten escritas en ningún tratado; que los códigos, así jurídicos como didácticos, sólo aparecen cuando las sociedades y las lenguas han alcanzado ya cierto desarrollo y grado de perfeccionamiento” (Cervera y Royo [1898] 1913: 449-450, n. 3).

224). En el segundo caso, se alude a la idea de que el perfeccionamiento del lenguaje conduce al perfeccionamiento del pensamiento: “La Gramática, pues, que trata de conseguir la mejor expresión del pensamiento por medio de la palabra oral o escrita, es por consiguiente, una necesidad del espíritu” ([1898] 1913: 225). Relacionado con esto, en el último aspecto, la “gimnasia” del pensamiento, el autor señala los beneficios que la reflexión sobre el lenguaje tiene en el desarrollo de las facultades intelectuales. Asimismo, en este apartado incorpora una interesante apreciación acerca de la relación entre los sonidos de las voces y los significados, y cómo la modificación de uno conlleva la modificación del otro; estas apreciaciones, que están en la línea de los nacientes estudios de semántica, serán retomadas más adelante al establecer el autor los diferentes tipos de significado que poseen las voces.

3. 2. *Las categorías gramaticales*

El autor divide explícitamente la gramática castellana en las cuatro partes tradicionales, aunque su tratado, como ya hemos indicado, no sigue este planteamiento, porque no es una gramática al uso; no hay partes como tales, sino que las lecciones se suceden e imbrican unas con otras gracias a un sistema de referencias interno. Asimismo, la teoría se amplía considerablemente si atendemos, por ejemplo, al modelo académico, especialmente en los capítulos que corresponden a los contenidos de la Analogía. El autor la define, sin demasiada novedad, como “la parte de la Gramática que enseña a conocer el valor y el oficio de las palabras consideradas aisladamente, con todos sus accidentes y propiedades” ([1898] 1913: 18); no obstante, Cervera es consciente, dado que parte de la observación sistemática de la lengua, de que el abordaje de la “palabra” no puede ser único y lineal, sino que las palabras presentan “diversidad de aspectos que son los puntos de vista que sirven de base para clasificarlas analógicamente” ([1898] 1913: 19). De ahí que en la Analogía se emprenda el estudio de la palabra atendiendo a su estructura, su composición, su origen y su significación.

Así, el autor incluye un capítulo denominado *Morfología* destinado a “la formación de los vocablos”, un apartado destinado a la composición, otro a la Etimología, esto es “al origen de las palabras” y, por último, a la explicación de las categorías gramaticales y sus accidentes.

Nos vamos a detener en esta última clasificación. El autor procede de manera descendente en su explicación, es decir, primero define qué es oración –“palabra o reunión de palabras que expresa un concepto cabal” ([1898] 1913: 9)–, después los términos de la oración –sujeto, verbo, atributo y complementos– y, en último lugar, los elementos constitutivos de los términos de la oración, esto es, las palabras.

Es importante señalar que el tratamiento de la palabra, en sentido amplio, se imbrica en Cervera en una teoría del signo,¹¹ que se desarrolla en profundidad en la segunda parte del tratado, que se concreta en la idea de que el lenguaje es “un conjunto o colección de signos [...] con que el hombre expresa todo lo que pasa en su interior” (Cervera y Royo [1898] 1913: 257) y el lenguaje hablado “el conjunto sistémico de palabras con significación convenida entre quien lo usa” (Cervera y Royo [1898] 1913: 260).

Partes de la oración	
Según las ideas que representan	Según el oficio que desempeñan en la oración
Palabras sustantivas	nombre
	pronombre
Palabras adjetivas	verbo

¹¹ Siguiendo a Balmes (1847), Cervera define signo y lo divide en natural y artificial, aludiendo a la noción de arbitrariedad. Para esta cuestión y los antecedentes de Saussure, véase Hassler (2017).

	artículo
	adjetivo
	participio
	adverbio
Palabras de relación	preposición
Palabras conexas	conjunción
Palabras afectivas o emocionales	interjección

Tabla 1. Clasificación de las partes de la oración (Cervera y Royo [1898] 1913)

Como se puede ver en la Tabla 1, la primera clasificación incluye cinco clases en función de las ideas que las palabras representan de manera aislada: palabras sustantivas –que representan las ideas de sustancia–, adjetivas –que engloban las ideas de suceder, cantidad o extensión y cualidad–, y las palabras de relación, conexas y afectivas. Esta clasificación se complementa con otra en la cual las palabras se consideran “construidas con otras, formando oraciones gramaticales” ([1898] 1913: 28): así, introduce diez clases –nombre, pronombre, verbo, artículo, adjetivo, participio, adverbio, preposición, conjunción e interjección– entendidas como “categorías gramaticales”. Para el autor, las categorías gramaticales son “los diferentes conceptos condicionales que, de cada palabra se forma, atendiendo a los diferentes oficios que pueden desempeñar en la oración” ([1898] 1913: 291), esto conlleva una comprensión abierta de las “categorías”, según la cual las palabras pueden desempeñar oficios distintos sin estar restringidas. De ahí que el autor establezca una distinción muy interesante en lo que denomina “valor gramatical de las palabras” que, contrariamente a lo que pueda parecer, no se basa en criterios propiamente gramaticales sino que atiende de manera prioritaria al significado. La noción de “valor”, de hecho, se define como “alcance de la significación o importancia de los elementos del lenguaje” ([1898] 1913: 464) y, así, el valor gramatical absoluto “es el que, atendiendo al fondo ideológico [es decir, el atingente a las ideas], cada palabra tiene por sí, consideradas aisladamente” y el valor relativo “el que se les asigna, teniendo en cuenta el oficio que en la oración desempeña”. Un poco más adelante, añade: “la significación propia de las palabras, que permanece inalterable cuando se las considera sin relación con otra palabra es el valor absoluto de las mismas”, mientras que el valor relativo de las palabras “consiste en lo que significan, combinadas con las demás” y “en la posición que ocupan respecto de otras palabras” ([1898] 1913: 294-295).

El autor aprecia que los elementos constitutivos del lenguaje pueden ser explicados desde esas dos dimensiones, lo que conlleva entender que la noción misma de significado no es estática. Desde ahí, añade la distinción entre *sentido*, *significación* y *significado*, en la cual el sentido es “el fondo de la idea. Da sentido a las palabras la inteligencia de quien habla; pero no al capricho arbitrario de cada cual, sino acomodándolo a la significación generalmente convenida y aceptada”, mientras que la significación y el significado vienen a concretar el sentido en el uso y así, la significación “es el sentido que a la misma da quien habla” y el significado “es el sentido de la misma palabra, interpretado por quien escucha” (Cervera y Royo [1898] 1913: 296-297).

Esto se relaciona, a su vez, con la distinción establecida entre *voz*, *vocablo*, *palabra*, *dicción*, *expresión* y *término*, conceptos que, a diferencia de otros autores, no considera sinónimos. Los dos primeros aluden al aspecto sonoro del lenguaje, donde *voz* alude únicamente al sonido y *vocablo* a la voz articulada; en la *palabra* se reúnen el sonido y la idea¹² –“es la voz pronunciada ó significativa de una idea”–, mientras que la *dicción* y la

¹² Un poco más adelante, va a referirse a la palabra en tanto que elemento psíquico-físico del lenguaje aludiendo a su doble carácter: físico o sonoro y espiritual o psíquico “desde el momento en que el hombre articula los sonidos intencionalmente; es decir, con el propósito reflexivo de significar con ellos alguna idea, aparece el

expresión incorporan los aspectos de uso: la primera en relación con lo entonativo –“es la voz pronunciada significativa de una idea y dicha con cierta entonación á quien la escucha”– y la segunda a los aspectos afectivos. Por último, con *término* se alude a la noción de valor relativo, dado que se trata de la palabra “relacionada con otras, con las que forma concepto” (Cervera y Royo [1898] 1913: 19).

Asimismo, para Cervera, en la determinación de las categorías gramaticales es fundamental la posición: “las distintas posiciones de las palabras”, indica, “constituyen diferentes categorías que tienen mayor o menor importancia gramatical, según el *caso* en el que se encuentren” (1913: 295). La noción de caso es determinante y no se limita a ser una categoría morfológica, sino que los casos aluden a valores de carácter relacional:

Hay quien opina que los casos únicamente son inflexiones o desinencias, es decir, modificaciones materiales de las palabras [...]. Pero esto es, a mi juicio, un error. El caso no está en la terminación del vocablo, sino en la diferente situación de las palabras substantivas, en relación con las demás que constituyen el conjunto expresivo de la oración gramatical (Cervera y Royo [1898] 1913: 42, n. 1).

De ahí que, si bien se consideran los seis casos tradicionales (nominativo, acusativo, dativo, vocativo, genitivo y ablativo), el autor los divide en tres supracategorías: sustantiva, adjetiva y adverbial, determinadas por la relación gramatical que los términos entablan con otras palabras en la cláusula ([1898] 1913: 40-41).

Nuestro autor no es original en sus planteamientos; de hecho, ofrece abiertamente sus fuentes, incorpora citas literales –que aparecen en un índice final– y en el apartado destinado a la historia de la gramática advierte que allí reseña las obras que conoce y ha leído. Estamos ante una obra destinada para la formación de profesionales de la enseñanza y su autor ofrece a los alumnos la posibilidad de buscar en las fuentes las explicaciones adicionales. Las ideas que presenta sobre la clasificación de las palabras según su oficio y su valor, las recoge fundamentalmente de dos fuentes: Monlau y Benot¹³. En la concepción benotiana, como es sabido, es fundamental la función –con repercusiones semánticas– para entender su punto de vista sobre “la pertinencia gramatical de la estructura formal de las unidades lingüísticas”, tal y como ya puso de manifiesto Martínez Linares (2001: 177). También para Monlau (1870: s.v. partes de la oración) las palabras se clasifican atendiendo a “su oficio en la oración gramatical”; para este autor, las palabras no son nombre o verbo por sí mismas, sino “por las funciones que desempeñan, por el papel que les hacemos representar en la oración”. Y añade: “Y es que (no se olvide nunca) la palabra es signo de la idea y esta es la que determina la categoría gramatical del signo”. También la distinción entre los tipos de significado procede del *Vocabulario gramatical* (1870) de Monlau.

Por su parte, la noción de *valor* también procede de Benot, quien en la *Arquitectura de las lenguas* ya indicaba que “el hablar depende de dos principios: de que las palabras tienen un valor por sí; de que este valor es limitable y restringible por medio de la combinación” (AL 1: 38, *apud* Hurtado Valero 2002: 53). Asimismo, la interpretación del *caso* como “un sistema de funciones sintáctico-semánticas mediante el cual se conectan las masas elocutivas de

elemento espiritual o psíquico, combinado y fundido en unión indisoluble con el elemento físico o material” ([1898] 1913: 262).

¹³ Sobre la fecha de publicación de la *Arquitectura*, indica Zamorano (2004: 405, n. 2): “La crítica se divide a la hora de fechar esta obra, clave en el pensamiento gramatical de Benot: Sarmiento y Peñalver Castillo, en sus ediciones del *Arte* y de los *Apuntes* respectivamente, la datan en 1889; Lope Blanch y Lliteras, también en 1889; Wigdorsky en 1900; Jiménez Gámez la considera posterior a 1889; Escavy y Hernández Guerrero, entre 1888 y 1891; Martínez Linares en 1890”. Como Zamorano, nosotros seguimos la propuesta de Lope Blanch (1994) y Lliteras (2001).

carácter sustantivo para formar [...] oraciones” (Hurtado Valero 2002: XX) y su división en tres subsistemas procede de la *Arquitectura*, obra que Cervera cita en diversos lugares.

La concepción de las categorías gramaticales basada en la significación de las palabras es fundamental en la Analogía en Cervera, quien, de hecho, también incluye una categoría nueva, las “palabras mixto-nexivas”:

Fúndase esta distinción en el carácter excepcional de estas palabras, que establece una diferencia radical entre las mismas y las demás partes de la oración, pues mientras éstas tienen sólo cada una la significación de una idea, ora substantiva, adjetiva, de relación, conexiva o afectiva, las *mixto-nexivas* significan una idea substantiva, adjetiva o adverbial, más otra conexiva: es decir tienen una significación *mixta* [...] son mixto-nexivas las palabras *que, quien, cual, cuyo, como, donde, cuando* ([1898] 1913: 35-36).

Con esta nueva categoría –que es una adaptación de los “nexos” de Benot (*vid* Maquieira 2019), tal y como él mismo reconoce– el autor está introduciendo una clara distinción entre las conjunciones, caracterizadas por su valor relacionante, de unión, y estos elementos que no solo unen oraciones, sino que añaden un significado adicional, adverbial mayoritariamente.

Pese a las remisiones a Benot, las *Contestaciones* no son un tratado ortodoxamente benotiano, dado que su finalidad es formar maestros para las escuelas primarias. De ahí que estas ideas apenas traspasen a la sintaxis y no se encuentren allí, por ejemplo, las nociones de frase o cláusula. De hecho, la noción de cláusula, excepto en la definición genérica de *caso* y en algunos comentarios en nota (p. ej. en la página 405) o actividades, está notablemente ausente, al igual que la idea de que las funciones pueden ser ejercidas no solo por palabras, sino por grupos de palabras, a la que únicamente se refiere Cervera al explicar la diferencia entre construcción y sintaxis.

5. A modo de cierre

El somero análisis efectuado de la obra de Cervera y Royo presenta diversos aspectos de interés para la historiografía lingüística y para la historia de la gramática escolar:

- Se trata de un texto que se escribe para las Escuelas Normales, esto es, para la formación de maestros; eso supone, por una parte, que los contenidos que incluye van más allá de los contenidos habituales de las gramáticas del periodo, dando cabida a cuestiones relacionadas con la filosofía y la psicología, pero también a la historia del idioma y su codificación gramatical, por ejemplo.
- Por otra parte, estos contenidos muestran en su desarrollo teórico un esfuerzo por convertir la gramática en un verdadero código didáctico que sirva para explicar el lenguaje, de ahí que el autor trabaje por precisar los conceptos a partir de la reflexión sobre los usos lingüísticos y contrastando sus opiniones con la de otros gramáticos.

En relación con los aspectos teóricos, hemos expuesto someramente la concepción de las partes de la oración que Cervera articula en el marco de la teoría del signo. Los aspectos vinculados de forma más que evidente con la ciencia Semántica finisecular, a partir de fuentes diversas (Balmes, Monlau), se imbrican con la concepción de las categorías gramaticales desde la perspectiva semántico-funcional de Benot, sin dejar de lado una perspectiva más tradicional (RAE, Orió y Rubio) vinculada a la educación inicial, lo que da al texto de Cervera un carácter claramente heterogéneo.

Nuestro objetivo al empezar este trabajo –que, obviamente, requiere aún de mucha investigación– era constatar que, efectivamente, hay una corriente gramatical didáctica vinculada a las Escuelas Normales y a la formación de maestros con un peso importante en la

producción gramatical del XIX y principios del XX. La revisión efectuada de un programa completo para la asignatura Gramática o Lengua castellana de la Escuela Normal de Valencia muestra que se trata de un texto que va más allá de los planteamientos de las gramáticas al uso o las obras destinadas a otros niveles educativos, ya que se sacude el yugo de la gramática académica y abre un espacio de teorización y discusión sobre las nociones lingüísticas, sobre el lenguaje, las ciencias afines, la historia de la lengua e, incluso, la historia de la gramática. Por estas razones, como ya se ha dicho, y en la línea de Martínez Domínguez y Esparza Torres (2014), consideramos que la investigación de los textos y documentos de raigambre normalista pueden ser un aporte importante para la historia de la gramaticografía didáctica.

Bibliografía

Fuentes primarias

- Cervera y Royo, Antonio. [1898] 1913. *Contestaciones sumarias a los programas de gramática castellana* (Grado elemental). Valencia: Matías Real.
- Cervera y Royo, Antonio. 1899a. “Filosofía aplicada a la Gramática”. *La Escuela Moderna* 9: 99. 417-424.
- Cervera y Royo, Antonio. 1899b. “Memoria sobre la enseñanza de la lengua castellana, gramática general, filología y literatura castellanas”. *La Escuela Moderna* año 9: 101. 133-146. 9: 102. 219-224. 9: 103. 290-300.
- Cervera y Royo, Antonio. 1899c. “Contenido y límites de la gramática”. *La Escuela Moderna* 9: 104. 371-375.

Fuentes secundarias

- Aguilar y Claramunt, Simón. 1879. *Tratado de análisis gramatical y lógico*. Valencia: Valls y Cia.
- Alcántara García, Pedro de. 1879-1889. *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía*, 8 vols. Madrid: English y Gras.
- Alcántara García, Pedro de. [1891] 1909. *Compendio de pedagogía teórico-práctica*. Madrid: Librería de Perlado, Páez y compañía. Edición electrónica de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en Internet: www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcc53h3.
- Alonso Barahona, Lope. 1860. *Breve tratado de análisis gramatical y lógico de las oraciones y períodos por D. ____, autor y editor*. Madrid: Imprenta de Hernando.
- Balmes, Jaime. 1847. *Curso de Filosofía elemental*. Madrid: Imprenta y Fundición de E. Aguado.
- Benot, Eduardo. 1853. *Breves apuntes sobre los casos y las oraciones, preparatorios para el estudio de las lenguas por el método del profesor Ollendorff, redactados para el uso de los alumnos del colegio de San Felipe Neri de Cádiz*. Cádiz: Imprenta de Filomeno Fernández de Arjona.
- Benot, Eduardo. 1889. *Arquitectura de las lenguas*, 3 vols. Madrid: Juan Muñoz Sánchez.
- Blanco y Sánchez, Rufino. 1896. *Lengua castellana: tratado de análisis*. Madrid: El Magisterio español.
- Colección de Reales Órdenes y Órdenes ministeriales relativas a Instrucción Pública: Comprende desde el año 1839 hasta el 31 de diciembre de 1884*. Vol. 1. 1896. Madrid: Joaquín Baquedano.

- Corvacho Landín, Cándido. ca. 1889. *Programa de gramática castellana para los alumnos de 1º y 2º año: enseñanza elemental. Escuela Normal Superior de Maestros de Pontevedra*. Pontevedra: s.n.
- Escolano Benito, Agustín. 1982. “Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica”. *Revista de educación* 269. 55-76.
- Faisá Sáez, Mariano. 1887. *Programa de gramática para exámenes de prueba de curso en la Escuela Normal Superior de Maestras de la provincia de Murcia: primer curso*. Murcia: s.n.
- Flórez y González, José María. 1859. *Principios de gramática filosófica o razonada, y reglas para proceder con acierto en el análisis y composición de nuestro idioma, conforme a lo que previene el gobierno de S.M. Por D. José María Flórez encargado de esta asignatura en la Escuela Normal Central del Reino*. Madrid: Imprenta de Manuel Minuesa.
- García Folgado, María José. 2014. “La historia de la enseñanza de la gramática, reflexiones sobre un campo de investigación”. *Lenguaje y textos* 40. 63-72.
- García Vázquez, José. 1851. *Compendio filosófico racional mecánico de Gramática Española ó Castellana que precedido de unas nociones ortológicas ofrece a la juventud española el profesor de instrucción primaria superior D. José García Vázquez, discípulo por S. M. de la Escuela Normal Superior del Reino*. Málaga: Imprenta de D. Francisco Gea.
- Giró y Roma, José. [1852] 1857. *Gramática elemental de la lengua castellana, aprobada para servir de texto en las Escuelas Normales de Instrucción primaria del Reino*. Barcelona: Imprenta de Roberto Torres.
- González Pérez, Teresa. 1993. *Las Escuelas de Magisterio en el primer tercio del siglo XX: la formación de maestros en La Laguna*. Tesis doctoral. La Laguna: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna. Edición electrónica: <ftp://tesis.bbt.ull.es/ccssyhum/cs180.pdf>.
- Haßler, Gerda. 2017. “La semiótica al inicio del siglo XX: condiciones de un cambio en la metodología lingüística”. *BSEHL* 11. 105-121.
- Herrainz, Gregorio. 1869. *Gramática castellana teórico-práctica en todas sus partes. Obra acomodada a las necesidades de esta enseñanza en las Escuelas Normales del Reino*. Madrid: Imprenta de la Monarquía Democrática.
- Hurtado Valero, Pedro M. 2002. *Eduardo Benot: una aventura gramatical*. Madrid: Verbum.
- Llavía Serra, Juan. ²1860. *Nuevo tratado de análisis lógico al alcance de los niños*. Gerona: F. Dorca.
- Lorenzo Vicente, Juan Antonio. 1995. “Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990)”. *Revista Complutense de Educación* 6: 2. 203-229.
- Maquieira, Marina. 2019. “El nexos en la *Arquitectura de las lenguas* (ca. 1889), de Benot”. *Estudios lingüísticos en homenaje a Emilio Ridruejo*, vol. 2, ed. por Antonio Briz, María José Martínez Alcalde, Nieves Mendizábal, Mara Fuertes Gutiérrez, José Luis Blas y Margarita Porcar, 869-882. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Martínez, Leopoldo Elías. 1921. *Programa de Lengua Castellana: primer curso*. Logroño: Imprenta y Librería de El Riojano.
- Martínez Domínguez, Luis Manuel y Miguel Ángel Esparza Torres. 2014. “Materiales para el estudio de los programas de enseñanza de lenguas en España y América en el siglo XIX”. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 9, 47-90.
- Melcón Beltrán, Julia. 1992. *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mínguez, Urbano. 1841. *Elementos de gramática española para uso de las Escuelas primarias, por D. Urbano Mínguez, alumno que ha sido de la Escuela Normal Central del Reino por la provincia de Guadalajara*. Madrid: Imprenta de Antonio Mateis Muñoz.

- Monlau, Pedro Felipe. 1870. *Vocabulario gramatical de la lengua castellana: que contiene la definición y explicación de las voces técnicas usadas en gramática con sus correspondientes observaciones y ejemplos*. Madrid: Rivadeneyra.
- Orio y Rubio, Millán. ³1886 [1875]. *Tratado teórico-práctico de análisis gramatical y lógico de las oraciones: escrito con destino a los señores maestros y a los aspirantes a serlo*. Palencia: Imprenta y Librería de Santiago Peralta.
- Ortiz López, Juan José. 1884. *Programa de gramática castellana formado con sujeción à la Real orden de 22 de Noviembre de 1883. Escuela Normal Superior de Maestros de la Provincia de Badajoz*. Badajoz: Uceda hermanos.
- REAL DECRETO DE 23 DE SEPTIEMBRE DE 1898. Reorganización de las Escuelas Normales. *Gaceta de Madrid*, núm. 268, de 25 de septiembre de 1898, 1251-1257.
- Rementería y Fica, Mariano de. 1839. *Conferencias gramaticales sobre la lengua española ó elementos explanados de ella. Obra especialmente destinada a la enseñanza de los alumnos del seminario de la Escuela Normal de Instrucción Primaria de Madrid y acomodada para todos los establecimientos de educación*. Madrid: Imprenta de Ferrer y Compañía
- Rey y Heredia, José María y Pedro Felipe Monlau. 1849. *Curso de psicología y lógica para uso de los institutos y colegios de segunda enseñanza*. Madrid: Imprenta de La Publicidad.
- Román Sánchez, José María y Cano González, Rufino. 2008. "La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio". *Educación XXI* 11. 73-101.
- Saiz Roca, Milagros (coord.). 2011. *Historia de la Psicología*. Barcelona: UOC.
- Sarda y Llaberia, A. 1883. *Programa de Gramática, Primer Año*. [Madrid: s.n.].
- Sevilla González, Luis. 1891. *Explicación de gramática: arreglada al programa de la Escuela Normal Superior de Maestras, de la provincia de Murcia: primer curso*. S.l.: s.n. [Lorca: Imp. de Guillermo Sevilla].
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2004. "Observaciones sobre el pensamiento gramatical de Eduardo Benot (1822-1907). A propósito de la Arquitectura de las lenguas (c. 1889)". *Estudios lingüísticos y literarios In memoriam Eugenio Coseriu (1921-2002)*, ed. María Luisa Calero Vaquera y Fernando Rivera Cárdenas, 403-428. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2009. "Epihistoriografía de la Lingüística y Teoría del Canon". *La lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al Profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario*, ed. por Montserrat Veyrat Rigat y Enrique Serra Alegre, 209-220. Madrid: Arco/Libros.