

## La enseñanza de la gramática en el sistema de Lancaster: el *Compendio gramatical de la lengua nacional llamada castellana* de José Catalá y Codina (1821)

Grammar teaching in the Lancaster System: the *Compendio gramatical de la lengua castellana* of José Catalá y Codina

Carla De Natale\*

Universidad de Buenos Aires

---

### Abstract

In the year 1798 was found in England the first school in which mutual instruction was implemented. In Lancaster System, more advanced students (monitors) were supposed to transfer to their fellow students contents previously taught by their teacher. Thus, a single teacher could grant education to a big set of children. This method popularized and was applied in several countries all over the world, including Argentina, that had to deal with the lack of teachers. In this paper we shall analyze the case of José Catalá y Codina, a spanish scholastic who, while in charge of lancasterian schools in Buenos Aires and Montevideo, wrote two grammar handbooks: *Compendio gramatical de la lengua nacional llamada castellana* (1821) and *Explicaciones sobre el compendio de gramática* (1840). We will focus on those resources took by Codina from other works for him to make up his *Compendio* which, despite all its possible influences, is based primarily in Felipe Senillosa's *Gramática española* (1817).

**Key words:** José Catalá y Codina, Lancaster System, school grammar, Felipe Senillosa, sensualism.

### Resumen

En 1798 Joseph Lancaster fundó en Inglaterra la primera escuela en la que se implementó el método de instrucción mutua. El sistema lancasteriano suponía que los estudiantes más avanzados, denominados *monitores*, transmitirían a los demás los contenidos que les había enseñado el profesor. De esta manera, un solo docente podía garantizar la educación de una gran cantidad de niños. Este método se popularizó y fue aplicado en varios países del mundo, entre ellos la Argentina de principios del siglo XIX, que debía enfrentar el problema de la escasez de maestros. En este artículo analizaremos el caso de José Catalá y Codina, un docente español que, a cargo de escuelas lancasterianas en Buenos Aires y Montevideo, compuso dos gramáticas: el *Compendio gramatical de la lengua nacional llamada castellana* (1821) y las *Explicaciones sobre el compendio de gramática* (1840). En particular, nos interesa enfocarnos en los recursos que Codina tomó de otras obras para la composición de su *Compendio* que, a pesar de sus posibles influencias, se basa fundamentalmente en la *Gramática española* (1817) de Felipe Senillosa.

**Palabras clave:** José Catalá y Codina, sistema de Lancaster, gramática escolar, Felipe Senillosa, sensualismo.

---

## 1. Introducción

El sistema lancasteriano<sup>1</sup> se introdujo en las Provincias Unidas del Río de la Plata a principios del siglo XIX. Su aplicación, independientemente de sus resultados, cobra

---

\* Correspondencia con la autora: carladenatale1301@gmail.com.

<sup>1</sup> Al tratarse de un estudio que no se enfoca en la educación lancasteriana en sí misma sino en la labor de José Catalá y Codina, los términos “sistema” y “método”, que han sido distinguidos en parte de la bibliografía

relevancia porque constituyó uno de los primeros intentos de centralizar la educación pública (Narodowski 1994). En esta empresa destaca José Catalá y Codina, docente español defensor del por entonces novedoso método de enseñanza mutua (Amunátegui Solar 1895; Catalá Moyano 1931; Barreiro y Ramos 1954; González Demuro 2009). Su aporte como educador llega a nosotros a través de sus intervenciones en la prensa, de parte de su correspondencia y, fundamentalmente, de las gramáticas que se han publicado bajo su autoría: el *Compendio gramatical de la lengua nacional llamada castellana* (1821) y las posteriores *Explicaciones sobre el compendio de gramática* (1840).

Con respecto al método de Lancaster en sí mismo y su desarrollo en Sudamérica contamos con la exhaustiva descripción de Amunátegui Solar (1895) acerca de su aplicación en Chile y otros países sudamericanos, con el estudio de Corts Giner y Calderón España (1995-96) sobre su difusión en las colonias españolas y con el análisis de Narodowski (1994) del caso de Buenos Aires. En lo que se refiere a Codina, los trabajos existentes se limitan a cuestiones de índole biográfica. Disponemos también de una breve biografía escrita por Rodolfo Catalá Moyano (1931) y del estudio sobre educación y prensa en la Provincia Oriental de González Demuro (2009) en el que podemos apreciar una pequeña parte de la tarea docente del español en Montevideo. Además, algunos de sus datos biográficos son señalados en la *Revista histórica* (Barreiro y Ramos 1954). No obstante, aún no contamos con ningún tipo de producción que analice las gramáticas que escribió.

El presente trabajo es de carácter historiográfico (Koerner 2007; Swiggers 2009), entendiendo por historiografía de una disciplina, en este caso la lingüística, el “proceso de descripción, de interpretación y de comprensión de los productos, así como del quehacer que constituyen y caracterizan la disciplina en cuestión” (Swiggers 2012: 16). Nuestro corpus se compone de obras de gramaticografía didáctica, disciplina que definimos siguiendo a Swiggers (2012: 17) como “la redacción de obras gramaticales con vistas al aprendizaje/enseñanza de una (o de varias) lengua(s)”; a saber, el *Compendio* y las *Explicaciones* escritas por José Catalá y Codina. Además, nos enfocaremos en las fuentes fundamentales que el autor utiliza para su obra gramatical: la *Gramática española* (1817) de Felipe Senillosa y la *Gramática* (1796) de la Real Academia Española (GRAE).<sup>2</sup>

Esperamos ampliar las investigaciones en materia de gramaticografía didáctica decimonónica sudamericana, lo que a su vez significa un nuevo aporte a las investigaciones acerca de la aplicación del método lancasteriano por fuera de Europa. En este caso en particular, nos interesa indagar los recursos pedagógicos que se desarrollan en la obra de Catalá y Codina con el objetivo de reformular algunas categorías provenientes de la gramática general, que habían sido asimiladas al corpus gramatical argentino a partir de la *Gramática española* (1817) de Felipe Senillosa (Arnoux 2012; García Folgado 2010). Esperamos demostrar que el *Compendio* de José Catalá y Codina tiene que ser entendido como una

---

(Martín García 2016), son tomados aquí como intercambiables, pues los matices diferenciadores entre ellos no resultan relevantes para nuestros propósitos.

<sup>2</sup> Elegimos la edición de 1796 de la *Gramática* de la Real Academia Española porque, luego de analizar sus ediciones previas junto con el *Compendio* (1821), llegamos a la conclusión de que Codina se valió de esta versión para escribir su gramática. En primer lugar, en el apartado del participio (1821: 63), Codina incluye una lista con los verbos que tienen dos formas de participio. Esta misma lista se encuentra en las ediciones de 1772, 1781 y 1796, dejando de lado la de 1771. En segundo lugar, en el apartado de grados de comparación, el autor presenta los adjetivos que por sí mismos tienen grado comparativo y superlativo en el mismo orden (que no es alfabético) y con la misma disposición gráfica que en la GRAE de 1796. Las ediciones de 1772 y 1781 hacen un breve comentario del tema y no incluyen todos estos ejemplos. En tercer lugar, al enumerar ejemplos de nombres masculinos acabados en -e, Codina incluye palabras poco comunes como *dulcedumbre* o *azumbre* que no se encontraban en ninguna de las ediciones de la GRAE existentes hasta el momento excepto por la de 1796. Por último, cabe destacar que ninguna de estas cuestiones está presente en la *Gramática española* (1817) de Felipe Senillosa, la única a la que se hace mención explícita en el *Compendio*.

selección y adaptación de recursos de otras gramáticas en la que, más allá de sus posibles influencias, prima el ideario sensualista de la gramática de Senillosa. Para ello, estableceremos comparaciones entre el *Compendio*, sus posteriores *Explicaciones*, la *Gramática española* de Senillosa y la cuarta edición de la GRAE, obra de referencia en la tradición gramatical española (García Folgado 2013) de la que Codina y Senillosa se distancian partir del análisis de la proposición.

El trabajo se organiza en cuatro apartados: en el primero describimos el sistema de enseñanza mutua y los motivos por los cuales resultó atractivo en las colonias recientemente independientes, deteniéndonos en el caso de Buenos Aires por ser el primer lugar de Sudamérica que visita el promotor del sistema lancasteriano James Thomson y por tratarse del sitio en el que José Catalá y Codina publica el *Compendio*; en el segundo presentamos una breve biografía de su autor; en el tercero nos enfocamos en la descripción de las secciones de etimología y sintaxis del *Compendio* con el fin de establecer comparaciones con las *Explicaciones* y las mencionadas obras de Senillosa y la Real Academia Española; en el cuarto y último apartado presentamos las conclusiones.

## 2. El sistema de instrucción mutua o lancasteriano

### 2. 1. Joseph Lancaster

Este sistema se conoce como *lancasteriano* debido al nombre de su creador, Joseph Lancaster, un cuáquero inglés que implementó el método de instrucción mutua en la escuela primaria que fundó en 1798 en Borough-Road, Southwark. El éxito del sistema lancasteriano fue tal que para el año 1810 en Inglaterra ya había aproximadamente noventa escuelas que lo aplicaban (Corts Giner y Calderón España 1995-96). Si bien no es correcto atribuirle la autoría de este método de enseñanza a una sola persona, pues estrategias similares han sido mencionadas desde los tiempos de Plutarco y Jenofonte, tampoco podemos ignorar la relevancia que tuvo Lancaster en su propagación por diferentes partes del mundo. Esto fue posible gracias a la creación en 1808 de la Real Sociedad Lancasteriana, que difundió los principios de su sistema no solo en países cercanos a Inglaterra como Escocia e Irlanda, sino también en lugares remotos como Rusia, Sierra Leona o América. En 1818 el mismo Lancaster viaja a América, donde luego de pasar por los Estados Unidos conoce a Simón Bolívar, quien le proporciona los medios necesarios para establecer escuelas en Colombia (Corts Giner y Calderón España 1995-96). Ahora bien, no todo fue éxito para Lancaster. La Sociedad Nacional, fundada por la iglesia anglicana y dirigida por Andrew Bell,<sup>3</sup> quien es considerado el iniciador de las ideas de Lancaster en materia de educación, se oponía fervientemente al hecho de que la Sociedad Lancasteriana tuviera una amplia tolerancia religiosa. Perseguido por el fanatismo religioso en Inglaterra y no sabiendo aprovechar el prestigio que había adquirido en América, Lancaster muere en 1838 sumido en la pobreza (Amunátegui Solar 1895).

### 2. 2. Características principales

---

<sup>3</sup> Andrew Bell (1753-1832) fue un sacerdote y educador anglicano. En 1787 se estableció en Madrás, India, donde fundó un orfanato. Ante la falta de maestros creó un sistema de enseñanza recíproca entre estudiantes y asentó las bases para el posterior y prácticamente idéntico sistema monitorial de Joseph Lancaster. En 1795 regresa a Europa y publica un tratado sobre su método. Estas experiencias fueron recogidas por los cuáqueros para formar sociedades que brindaban instrucción gratuita a las clases populares (Southey 1844).

El método lancasteriano suponía una enseñanza de tipo recursiva en la que los estudiantes más avanzados, denominados *monitores*, impartían sus conocimientos a los que aún no los tenían. De esta manera, se rompe con el modelo tradicional en el que únicamente el docente podía transmitir su saber a los alumnos. Si bien los monitores ya existían, lo novedoso es que dentro de la lógica lancasteriana no eran simples ayudantes del profesor, sino figuras esenciales para la transmisión de los conocimientos curriculares. Nos encontramos, entonces, ante una estructura piramidal que tiene a los docentes en la cúspide, a los estudiantes en la base y a los monitores en un lugar intermedio en el que convergen la enseñanza y el aprendizaje. A pesar de que los textos lancasterianos prescribían hasta diez el número de alumnos bajo la tutela de un monitor, esto no era un impedimento para contar con clases numerosas, pues quinientos alumnos podían llegar a estar supeditados a un solo docente (Narodowski 1994).

El método lancasteriano se caracterizó también por su lógica utilitarista. Los alumnos se encontraban sujetos a un sistema de premios y castigos en el cual su conducta era evaluada para posteriormente asignar una pena o un beneficio. Ahora bien, al momento de evaluar las recompensas no solo importaba la conducta, sino que también era relevante la situación económica del estudiante, por lo cual no resultaba extraño que, mientras algunos recibían medallas, los más pobres fueran recompensados con libros o ropa (González Demuro 2009). El utilitarismo atravesaba las mismas relaciones jerárquicas dentro de la estructura piramidal, en la que solo el lugar del maestro era permanente: al ser el puesto de monitor el premio más alto al que se podía aspirar, las posiciones de la pirámide no eran estáticas y este lugar se encontraba en constante disputa. En un modelo de escuela que le asignaba demasiada importancia al orden y la disciplina, adoptando roles tanto activos como pasivos en materia de vigilancia, los alumnos mismos ejercían el control los unos sobre los otros (Narodowski 1994).

### 2. 3. *El caso de Buenos Aires*

A partir de lo expuesto podemos inferir que la inclusión de los monitores suponía una solución al problema de la escasez de maestros y, al mismo tiempo, garantizaba menores costos que otro tipo de sistemas en los que se tuviera que aumentar el cuerpo docente. Se cree que desde la época colonial hasta el proceso emancipatorio la mayor parte de la población de Buenos Aires que estaba alfabetizada había sido instruida en el ámbito privado, siendo muy pocos los que lo conseguían a partir de la débil oferta estatal (Narodowski 1994). No es llamativo, entonces, que este método haya resultado atractivo en los primeros años de las Provincias Unidas del Río de la Plata como territorio independiente de España. Si bien las ideas lancasterianas no tuvieron éxito al ser puestas en práctica, no podemos dejar de lado el hecho de que, como señala Narodowski (1994: 275), con ellas comienza “el primer intento serio de escolarización masiva en Buenos Aires”. Durante los años anteriores a la aplicación del método, la prensa porteña no pone en duda sus ventajas. A modo de ejemplo, hallamos una clara postura a favor del sistema de enseñanza mutua en la *Gazeta de Buenos Aires*.<sup>4</sup> El 27 de julio de 1816 este periódico incluye en la sección de noticias extranjeras una publicación del *Morning Chronicle*<sup>5</sup> que adulaba sus buenos resultados en la instrucción de

---

<sup>4</sup> La *Gazeta de Buenos Aires* fue un periódico impreso en Buenos Aires entre 1810 y 1821 que tenía como objetivo principal la publicidad de los actos de gobierno de la Primera Junta. Fue impulsada por Mariano Moreno y entre sus redactores se encontraron Manuel Belgrano y Juan José Castelli.

<sup>5</sup> El *Morning Chronicle* fue un periódico británico creado por William Woodfall en 1769 y que dejó de publicarse definitivamente en 1865. En la década de 1830 Charles Dickens comenzó a publicar en él.

las clases populares francesas, lo cual habría desatado la ira del clero que, según el cronista, quería un pueblo ignorante para dominarlo:

El clero está empleando toda su fuerza en reasumir su antiguo imperio, fundado en la ignorancia del pueblo. Al presente muchas escuelas están estableciendo el plan de Lancaster (*un Quacaro que ha merecido la aprobacion de toda la Europa por su excelente plan de educación para la juventud; el mejor que se conoce; ha florecido en Inglaterra su patria*) [...]. Los curas viendo que por este medio el pueblo se ilustraba se han opuesto con todas sus fuerzas (1816: 267-268, cursivas en el original).

Como se observa, en la noticia original la aclaración acerca de la identidad de Lancaster está ausente. Nos encontramos no solo con una valoración más que positiva de su método sino también con una opinión que, como luego explicaremos, era compartida por José Catalá y Codina: quienes se oponían al sistema de enseñanza mutua lo hacían porque no era favorable a su situación de privilegio que las clases populares se educaran (González Demuro 2009).

A pesar de las noticias provenientes de Europa, no fue hasta 1818, con la llegada de James Thomson<sup>6</sup>, que se tuvo un conocimiento más completo del sistema lancasteriano (Campobassi 1942). Thomson era un delegado de la Sociedad Lancasteriana y de la Sociedad Bíblica Inglesa<sup>7</sup> que había viajado a Sudamérica con el fin de difundir este método y de fomentar la lectura de la Biblia (Salvadores 1941). Poseemos información de sus experiencias tanto en Buenos Aires como en otras ciudades sudamericanas principalmente gracias a que en 1827 publicó *Letters on the moral and religious state of South America*, donde reunió parte de su correspondencia con la Sociedad Bíblica Inglesa durante su primer viaje a América del Sur, que duró aproximadamente siete años. Allí podemos apreciar que el compromiso de Thomson como educador estaba subordinado al que tenía como misionero y *colporteur*,<sup>8</sup> pues sus preocupaciones en materia de educación parecían tener como fin primordial la lectura de la Biblia. Esto se explicita en la segunda carta que escribe el 8 de octubre de 1821 en Santiago:

You know, of course, that my most prominent object in South America is the promoting of education on the Lancasterian plan. On this footing it was that I experienced so hearty a reception in this place. Great and respected as your Society is, and ought to be, in the eyes of England and of Europe, it would be yet an imprudence to proclaim one's self your agent here, with the sole or chief object of circulating the Bible [...]. Whilst, however, I hold myself forward in the eyes of South America, as a promoter of education and an instructor of youth, I consider myself in all respects as the servant of the British and Foreign Bible Society (Thomson 1827:14-15).

La promoción del sistema lancasteriano, al ser bien recibido en Sudamérica, funciona como medio para la circulación de la Biblia entre los jóvenes y la adopción de los valores morales y cristianos que se le asociaban. Si bien en algunas cartas Thomson manifiesta cierta preocupación por el material didáctico y solicita su colaboración a la Sociedad Bíblica Inglesa, generalmente las discusiones giran en torno a la forma de introducir las sagradas escrituras en el continente. Aun así, y a pesar de que no nombra a su autor, la gramática de Codina merece unas líneas:

<sup>6</sup>En Sudamérica era conocido como Diego Thomson, por lo cual muchos escritos tanto de la época como posteriores así lo nombran.

<sup>7</sup>Nos referimos a la aún existente Sociedad Bíblica Británica y Extranjera, conocida en Inglaterra y Gales como *The Bible Society*. Fue fundada en 1804 para abordar el problema de la falta de biblias en galés para los cristianos de habla galesa.

<sup>8</sup>El término *colporteur* se refiere a hombres que dedicaban su vida a la difusión y venta de la Biblia.

I believe I wrote you, before leaving Buenos Aires, that I had sent a Master to Monte Video, or that I was about to send one. He had not left Buenos Aires when I came away, as he was occupied in printing a grammar, which he had written for the use of our schools (Thomson 1827: 24).

Habiendo una opinión favorable del sistema de Lancaster y contando con el apoyo de Bernardino Rivadavia,<sup>9</sup> Thomson logra introducirlo a mediados de 1819. El 17 de agosto de ese año el Cabildo le dio el cargo de Director General de Escuelas, adoptando el compromiso de crear una escuela modelo del sistema de Lancaster –que terminó fundándose en diciembre– y de instruir a los preceptores del Estado (Salvadores 1941). De esta forma, el método lancasteriano, ya reconocido por el poder político, se articuló con los intentos de terminar con el problema de la dispersión de la educación. Al crearse la Universidad de Buenos Aires en 1821, las escuelas elementales públicas de varones pasaron a depender de su Departamento de Primeras Letras y en 1822 se dispone por decreto que el rector de la Universidad y el director del Departamento de Primeras Letras cuidarían de que se aplique el sistema lancasteriano (Narodowski 1994). Además, se decreta la obligatoriedad de la educación, compromiso que el Estado les pide a las familias a cambio de garantizar su gratuidad.

Como antes mencionamos, el método monitorial no logra ponerse efectivamente en práctica. Entre los principales motivos de su fracaso encontramos la disconformidad de los docentes, principalmente indignados por la reducción de sus salarios, y la de los ayudantes de preceptor, que fueron eliminados para ser reemplazados por los alumnos. Se generó tal descontento que, irónicamente, el sistema asociado a la disciplina y el control terminó por desencadenar desorden social y escolar, en gran parte gracias a la volatilidad de la pirámide en la que se estructuraba el poder (Martín García 2016; Narodowski 1994).

### 3. José Catalá y Codina

José Catalá y Codina nació en Valencia en 1780 y murió en Montevideo el 22 de septiembre de 1844. Liberal y republicano, emigró de España en 1812, cuando los partidarios de Fernando VII triunfaron y se retornó al absolutismo (Barreiro y Ramos 1954). Residió en los Estados Unidos, donde conoció a Manuel Dorrego,<sup>10</sup> quien por ese entonces se encontraba exiliado por el gobierno de Pueyrredón y quien lo convenció de ir a Buenos Aires para instalar el método lancasteriano (Caula 2007).

Por la correspondencia de Thomson sabemos que Catalá y Codina organizó en Buenos Aires un colegio que brindaba instrucción a 250 niñas. En tan buena estima lo tenía Thomson que lo envió en su nombre a Montevideo, donde fue recibido por Dámaso Larrañaga, fundador de la Sociedad Lancasteriana de Montevideo y principal interesado en que se adoptara el sistema monitorial (Thomson 1827). Catalá y Codina llegó a Montevideo en abril de 1821, y antes de que terminase el año se inauguró la primera escuela lancasteriana, en la que obtuvo el puesto de director (González Demuro 2009). De manera similar a lo que ocurrió en Buenos Aires, el método de instrucción mutua tuvo buena recepción por parte de la prensa. El *Pacífico Oriental*<sup>11</sup> publicó el discurso de apertura de la Escuela Lancasteriana que pronunció el valenciano, en el que define al método como “un medio fácil, eficaz y divertido

---

<sup>9</sup> Bernardino Rivadavia (1780-1845) fue el primer jefe de Estado de las Provincias Unidas del Río de la Plata que ejerció con el cargo de presidente entre 1826 y 1827.

<sup>10</sup> Manuel Dorrego (1787-1828) fue un político y militar argentino que participó en la guerra de la independencia y las guerras civiles argentinas. Cercano al ideario del federalismo y opuesto a la política de Juan Martín de Pueyrredón, director supremo del directorio argentino de 1816, fue exiliado a fines de ese mismo año.

<sup>11</sup> El *Pacífico Oriental* fue un periódico de la Provincia Oriental que surgió luego de la Ley de Imprenta de 1821. Publicó su primer número en diciembre de ese año y el último en julio de 1822.

que, conciliando el buen orden con la travesura de la edad pueril, les hace aprender *en corto tiempo*, todo lo perteneciente a la primera educación” (1821: 6, la cursiva es nuestra). El poco tiempo en el que un niño terminaba sus estudios era uno de los componentes más atractivos del nuevo método, que garantizaba que “en dos años los alumnos aprendían lo mismo que en seis con el sistema antiguo”, por lo que “cada persona tendría posibilidades de incorporarse antes al mercado de trabajo para ganar su propio dinero” (González Demuro 2009: 9). La lógica utilitarista que recorría a la educación bajo el sistema lancasteriano, además, se manifiesta en sus objetivos finales: brindar la instrucción suficiente para incrementar las oportunidades laborales de los jóvenes.

Ahora bien, Catalá y Codina también tuvo que enfrentar los cuestionamientos que recibía de sectores asociados con el catolicismo tradicional en Montevideo. Para ello, se valió de dos publicaciones en *El Publicista Mercantil*.<sup>12</sup> El 20 de febrero de 1824, escribió una defensa en la que señala lo absurdo de tildar a sus escuelas de anticatólicas, pues, según el autor, todos los niños sabían de memoria el catecismo, tal como se había demostrado en los exámenes públicos que este tipo de instituciones solía ofrecer. Este artículo también nos permite saber que, hasta la fecha, eran dos las escuelas de las que Catalá y Codina era director y fundador. El 24 de febrero, el valenciano publicó una segunda parte de su respuesta donde señaló que muchos se hacían eco de estas críticas por un marcado interés de clase, pues no les importaba ni la duración de la formación escolar ni si se le daba lugar a la fe católica, sino que lo único que en verdad los encolerizaba era “el pensar ellos que la plebe, las clases labradora y artesana puedan dentro de poco aprender todos a leer, escribir y contar” (1824: 2).

Los problemas de José Catalá con el poder fueron *in crescendo* hasta que, ese mismo año, luego de ser acusado de simpatizar con la causa independentista,<sup>13</sup> fue encarcelado. Imposibilitado de cumplir con su cargo y sin contar con el favor del oficialismo, la institución que dirigía prácticamente desapareció. Tuvo que esperar hasta 1826 para que la Sala de Representantes ordenara que se estableciera escuelas lancasterianas en todos los pueblos del territorio y lo designara el responsable máximo. La creación de estas escuelas se llevó a cabo no sin dificultades, y en este caso las opiniones de la prensa no siempre fueron favorables (González Demuro 2009). A pesar de las complicaciones, sabemos que, al menos hasta 1840, año en el que sus discípulos publicaron las *Explicaciones sobre el compendio de gramática*, su trabajo como gramático fue fundamental para la educación del país: “por un acuerdo de la Sociedad Lancasteriana del año 22, y después, por una resolución del Exmo. Gobierno del año 35, se ordenó que, en todas las escuelas del Estado, se enseñase la lengua del país por el expresado *Compendio* del Sr. Catalá” (1840: III).<sup>14</sup> La importancia que mantuvo el *Compendio* en Montevideo puede verse reflejada en el hecho de que en 1839 la Imprenta de la Caridad publicó la quinta edición del mismo<sup>15</sup> (Esparza Torres y Niederehe, 2012).

#### 4. El *Compendio gramatical de la lengua nacional llamada castellana*

<sup>12</sup> El *Publicista Mercantil* fue un diario de Montevideo fundado en 1824.

<sup>13</sup> Por ese entonces el poder estaba en manos de Carlos Federico Lecor (1767-1836), militar y administrador colonial portugués, cuyo ejército venció a las fuerzas artiguistas en la batalla de Tacuarembó de 1820. Luego de la independencia de Brasil, los miembros de la invasión luso-brasileña se fraccionaron en dos: por un lado, se encontraban los que apoyaban al rey Juan VI de Portugal; por el otro, los que secundaban al emperador Pedro I de Brasil. Lecor, que además era un antiguo mecenas de las escuelas lancasterianas, se encontraba dentro del último grupo. Acusado de ir en contra de sus intereses, José Catalá y Codina es encarcelado por unos meses (Ruiz Amado 1933; González Demuro 2009).

<sup>14</sup> Catalá y Codina, José. 1840. *Explicaciones sobre el compendio de gramática*. Montevideo, Imprenta de la Caridad. Todas las referencias bibliográficas se harán sobre esta edición indicando a continuación el número de página entre paréntesis.

<sup>15</sup> Desconocemos el paradero de las ediciones previas publicadas por esta editorial.

José Catalá y Codina publica su *Compendio* en Buenos Aires en 1821, antes de instalarse en Montevideo. La portada, además de incluir el nombre de su autor, explica que se trata del “preceptor de la escuela central de Lancaster en esta ciudad; [...] por si puede servir para el uso de las escuelas de enseñanza mutua en Sud América” (Catalá y Codina 1821).<sup>16</sup> En comparación con la GRAE de 1796, que ocupa 479 páginas, es una gramática breve, de tan solo 113 páginas. Posee una advertencia inicial, en la que el autor nos explica su disconformidad con las gramáticas existentes e indica que ninguna brindaba “reglas concisas y fáciles para aprender con la debida perfección” (2). Como desarrollaremos en los próximos apartados, esta es una verdad a medias, ya que las reglas presentes en esta gramática no son más que una reescritura de la *Gramática española* que Felipe Senillosa<sup>17</sup> había publicado en 1817. Además, aunque no menciona ninguna fuente, el mismo Codina agrega en esta advertencia que sería un error considerar al *Compendio* como una obra original suya, puesto que “es una compilación sacada de varios autores antiguos y modernos” (1821: 2), reduciendo su autoría a una mera cuestión de reordenamiento. Esto da cuenta de que no hubo un proceso de elaboración de un libro de gramática que se ajuste especialmente a los requerimientos de la educación lancasteriana, sino que se trató de una selección y agrupación de recursos de otras gramáticas para llevar a cabo esta tarea lo mejor posible.

La obra está organizada a partir de los siguientes apartados:

- Ortografía: incluye dos apartados, uno al comienzo de la obra (3-5), en el que explica nociones teóricas, y otro hacia el final, en el que expone reglas ortográficas específicas (87-89).
- Etimología: sección destinada a explicaciones gramaticales que incluye las clases de palabras de la oración (5-75).
- Sintaxis: desarrolla aspectos relacionados con el análisis de la proposición (75-84).
- Prosodia: explica brevemente cuestiones teóricas relativas a la pronunciación (84-85).
- Puntuación: señala los signos de puntuación como los límites de la proposición (85-86).
- Ejercicios: ofrece dos series de ejercicios, una orientada a la etimología (89-105) y otra al análisis de la proposición (105-111).

En cuanto a la microestructura de la obra, debido a los objetivos de nuestro trabajo, nos detendremos solamente en los apartados de etimología y sintaxis, ya que en las *Explicaciones* los editores los relacionan con la Real Academia Española y con el análisis de la proposición respectivamente (ver 4. 2. 2). Tomando este juicio, analizaremos en qué medida la gramática de Codina fue influida por la GRAE y por el análisis lógico de Senillosa.

#### 4. 1. Etimología

Catalá y Codina reconoce nueve clases de palabras:

Clase de Palabras	Definición	Criterio
Artículo	Palabra que se pone delante del sustantivo para	Sintáctico

<sup>16</sup> Todas las referencias se harán indicando el número de página entre paréntesis.

<sup>17</sup> Felipe Senillosa (1790-1858) fue un agrimensor, ingeniero, docente, investigador y político argentino de origen español. En 1817, la Imprenta de los Expositos publica su *Gramática española ó principios de la gramática general aplicados á la lengua castellana*, en la que, tal como su título lo explica, pretendía que la lengua se estudie atendiendo a los principios generales del lenguaje combinando el análisis gramatical con el análisis lógico.

	determinarle y demostrar hasta dónde llega su significación (6).	(colocacional y funcional)
<b>Nombre</b>	Significa la existencia de cualquier cosa o persona (7).	Semántico
<b>Adjetivo</b>	Se añade al sustantivo para expresar su calidad (12-13).	Sintáctico (funcional)
<b>Pronombre</b>	Se usa en lugar del nombre para evitar la repetición de este (16).	Sintáctico (colocacional y funcional)
<b>Verbo</b>	Palabra que significa existencia, acción o pasión (21).	Semántico
<b>Adverbio</b>	Se junta al verbo, al adjetivo o al adverbio para expresar alguna calidad o circunstancia respecto de él (65).	Sintáctico (funcional)
<b>Preposición</b>	Sirve para unir unas palabras con otras y demostrar la relación que hay entre ellas (67).	Sintáctico (funcional)
<b>Conjunción</b>	Sirve para unir una sentencia con otra, hacer de dos o más sentencias una sola; y, algunas veces, une solo palabras (73).	Sintáctico (funcional)
<b>Intergección</b>	Se coloca entre las partes de una sentencia para expresar las pasiones o emociones del que habla (75).	Sintáctico (funcional)

**Tabla I: clases de palabras (Catalá y Codina 1821)**

Si tomamos en cuenta el criterio de descripción de las clases de palabras presente en la Tabla I, podemos inferir que la argumentación de Catalá y Codina sigue mayormente un criterio funcional.<sup>18</sup> Al observar las subclases de palabras que integran el resto del *Compendio*, nos encontramos con una gran cantidad de clasificaciones semánticas, como ocurre, por ejemplo, con los nombres: “*Nombre común* es el que, ò significa especie que contiene muchas clases, como, *animal, arbol*; ò clase que contiene muchos individuos; como, *hombre*” (7); o con los verbos, “El verbo se divide, con respecto a su significación, en Substantivo, Activo, Pasivo, Neutro y Recíproco” (21); y también sintáctico-funcionales, como es el caso del pronombre *se*, que “sirve también para formar la pasiva de los verbos en las terceras personas de singular y plural, y del infinitivo” (17). Cuando tiene que definir conceptos, Catalá y Codina recurre en muy pocas oportunidades al criterio formal, como al introducir el participio, que “se llama así, porque participa del nombre y del verbo” (63), o al ampliar la información del adjetivo, que “concuera con el sustantivo en género y número” (13). Ahora bien, esto no significa que haya erradicado las cuestiones formales de su gramática. De hecho, el *Compendio* posee numerosas reflexiones morfológicas, principalmente centradas en las irregularidades de la lengua. El caso más llamativo es el de los verbos, puesto que elabora una extensa lista que pretende incluir todas las formas irregulares de la lengua (58-63), junto con un número de referencia que se corresponde con un caso específico de conjugación irregular previamente señalado. Por ejemplo, el verbo *contraer* se encuentra acompañado del número 22, lo que remite al lector a la conjugación del verbo *traer* (59). Con el fin de indagar el juicio del autor a la hora de seleccionar recursos de otras gramáticas, nos detendremos en este listado.

<sup>18</sup> Los criterios mencionados en la tabla provienen de Calero Vaquera (1986), quien redefine los propuestos inicialmente por Gómez Asencio (1981) para el estudio de la gramaticografía española entre 1771 y 1847. De acuerdo con Calero Vaquera el criterio formal atiende a las características morfológicas de las palabras, por ejemplo, en cuanto a si son variables o invariables, en cuanto a sus accidentes, etc.; el criterio semántico o lógico-objetivo tiene que ver con el significado de las palabras, con la realidad que ellas designan; y por último, el criterio sintáctico presenta una doble modalidad: puede ser colocacional, si se trata de definiciones que “refieren a la colocación de las palabras y a su combinación con otras palabras en el discurso”; o funcional, cuando “alude a la función u oficio de las palabras en la oración” (1986: 53).

La confección de esta lista resulta peculiar, en primer lugar, porque podría haber formado parte de su principal fuente de apoyo, la *Gramática española* de Senillosa. Inmediatamente después de su brevísima introducción a los verbos irregulares, Senillosa señala en una nota que “al fin se encontrará una lista, por òrden alfabético, de todos los verbos irregulares y su conjugación (suplemento num. 3)” (28).<sup>19</sup> Así como desconocemos la presunta segunda parte de esta gramática (García Folgado 2010), tampoco tenemos noticias de este listado. Teniendo en cuenta que Catalá y Codina no muestra demasiado interés en diferenciarse de Senillosa – especialmente en las *Explicaciones*– (ver 4. 2. 1. y 4. 2. 2.), y que ambas pretenden incluir todos los verbos irregulares de la lengua ordenados alfabéticamente, no sería aventurado considerar que se trata de la misma lista. En segundo lugar, la exhaustividad de la lista supone una diferencia con la GRAE. Al examinar el Capítulo VIII de esta gramática, dedicado a los verbos irregulares (143), nos encontramos con que no se le otorga al lector un listado completo como pretenden Catalá y Codina y, presuntamente, Senillosa. Si tomamos el verbo *acertar*, utilizado por la RAE para el primer modelo de verbo irregular conjugado (147), notamos que en el *Compendio* aparece dentro de la lista junto al número 2, que remite a la conjugación del verbo *negar* (37). Ambos modelos de conjugación cuentan con una explicación previa prácticamente igual<sup>20</sup> y, como es de esperarse, concuerdan en tiempo, modo y persona. Ahora bien, aunque la lista de verbos irregulares de la RAE que acompaña a *acertar* (149-151) posee varios ejemplos, la de la gramática de Catalá y Codina la supera.<sup>21</sup>

La GRAE, por ser una obra con aspiraciones que contemplan más que la enseñanza escolar, tiene una meticulosidad mayor que el *Compendio* e incluye algunos verbos irregulares de uso antiguo (198-199). El apartado de verbos irregulares que presuntamente toma de Senillosa es una excepción y, a partir de la lectura de las *Explicaciones*, podemos inferir que se trató de un material útil especialmente para los estudiantes del español como lengua segunda. Aunque Catalá y Codina señala en la advertencia inicial del *Compendio* que busca que los niños aprendan “con la debida perfección *su propia* lengua” (2, la cursiva es nuestra), los editores de las *Explicaciones* mencionan una serie de destinatarios de la gramática, entre los que se encuentran los extranjeros: “porque lo más difícil para ellos, que son nuestros jéneros, *verbos irregulares* y pronombres, se explican” (1840: III, la cursiva es nuestra).

Para finalizar con el apartado de etimología, señalaremos una reflexión del autor en la que explica por qué opta por eliminar la enseñanza de casos gramaticales:

En los idiomas Latín, Alemán y otros, la terminación del nombre varía según la relación ó dependencia que tiene en la frase y á estas alteraciones llaman *casos*, lo mismo que al espresar estas variaciones llaman *declinar*. En nuestro idioma, como los nombres solo varían por la forma del plural, carecen, por consiguiente, de *casos*, e, igualmente, de *declinaciones*. Esto no obstante, espresamos esta dependencia de los nombres por medio de las preposiciones (12).

Este párrafo supone una fuerte ruptura con la *Gramática* de la RAE, que reconoce seis casos en los que se pueden declinar las partes de la oración: nominativo, genitivo, dativo, acusativo, vocativo y ablativo (GRAE 1796: 5).<sup>22</sup> Además, esta gramática dedica numerosas páginas a declinar palabras en todos los casos –excepto por el vocativo–, como ocurre, por

<sup>19</sup> Todas las referencias se harán indicando el número de página entre paréntesis.

<sup>20</sup> Mientras que la GRAE establece que el verbo “es irregular porque entre sus letras radicales admite en algunos tiempos ántes de la *e* del infinitivo una *i* que este no tiene” (147), el *Compendio* de Codina dice que “este verbo admite la letra *i* antes de la última *e* radical, en todas las personas de los tres presentes, excepto las dos primeras del plural” (7).

<sup>21</sup> La lista de la GRAE incluye cincuenta verbos presentes en la del *Compendio*, que con cuarenta y cinco verbos adicionales casi la duplica.

<sup>22</sup> Todas las referencias se harán indicando el número de página entre paréntesis.

ejemplo, en el capítulo II, en el que se llega al absurdo de explicitar la invariabilidad morfológica de los artículos en función del caso (9-10). En contraposición, Catalá y Codina se limita a hacer unos breves señalamientos acerca de las pocas formas que sí varían en el apartado dedicado a los pronombres (16-19) y enfatiza en las preposiciones, las construcciones reflexivas y lo que comúnmente conocemos como *objeto directo e indirecto* como causantes del cambio. Es interesante notar que, si bien no suscribe la exhaustividad de la RAE ni menciona casos gramaticales, tampoco se ajusta a lo expuesto sobre el tema en la *Gramática española* de Senillosa, en donde se ignora por completo la variación que puede surgir entre los pronombres.

#### 4. 2. Sintaxis

En este apartado, Catalá y Codina se separa radicalmente de la RAE y prácticamente copia la *Gramática española* de Felipe Senillosa. La sintaxis es definida como “la que trata de la concordancia y construcción de las palabras en una sentencia” (75) y, con el fin de hacerla más breve y clara para los niños, Catalá y Codina se propone explicarla a partir de la proposición, a la que define como “una sentencia ó juicio manifestado” (75). A continuación, mostraremos las partes de la proposición que Codina incluye en este apartado junto con la definición de Senillosa:

<b>Unidad</b>	<b>Catalá y Codina</b>	<b>Senillosa</b>
<b>Sujeto</b>	Parte principal de un juicio (76).	Parte que expresa la idea primaria o que ha originado el juicio (35).
<b>Atributo</b>	Calidad o acción que se le atribuye al sujeto (76).	Parte que denota la idea secundaria del juicio, o bien sea lo que se atribuye al sujeto (35).
<b>Complemento</b>	Todos los nombres o dicciones que tienen por objeto limitar la significación del atributo (76).	Todos aquellos juicios incidentes cuyo objeto es determinar o completar el sentido del atributo (35).
<b>Calificativo</b>	Todo adjetivo también es calificativo cuando lo antecede el relativo <i>que</i> y el verbo substantivo <i>ser</i> , expresos o suplidos (76).	Explica alguna propiedad o determina la significación del sujeto, o bien sea el nombre (36).
<b>Atributo nombre</b>	Todo atributo, cuando pasa a ser sujeto o complemento, tiene el verbo en infinitivo y se llama <i>atributo nombre</i> (76-77).	Todo atributo es susceptible de convertirse en sujeto; en cuyo caso ese atributo sujeto es el nombre de una idea abstracta, a saber, la calidad observada, y por lo tanto lo llamaremos <i>atributo nombre</i> (41).

**Tabla II: partes de la proposición (Catalá y Codina 1821)**

Además, el *Compendio* describe nueve tipos de proposiciones (calificativa, compuesta, nombre, negativa, afirmativa, interrogativa, admirativa, imperativa, expositiva y condicional) y culmina detallando el orden de los elementos que la conforman. En el medio de la

exposición de estos contenidos, Catalá y Codina enuncia catorce reglas sintácticas. Del mismo modo que ocurre con las categorías presentes en la Tabla II, las definiciones y ejemplificaciones que acompañan a los tipos de proposiciones y reglas las toma de Senillosa. Debido al parecido que hay entre ambas producciones, analizaremos el apartado de sintaxis del *Compendio* junto con la gramática de Senillosa.

#### 4. 2. 1. La influencia de Felipe Senillosa

Para tratar la obra de Senillosa debemos remontarnos al momento en que emigró a París. Allí, además de ser tomado prisionero por el ejército napoleónico, conoció al filósofo francés Destutt de Tracy (Arnoux 2012: 43), pensador que fue el primero en utilizar el término *ideología* y el principal exponente de lo que bajo dicha palabra se conoció como “ciencia de las ideas”. En el prólogo de su gramática, Senillosa manifiesta que Destutt le dio el visto bueno a su obra (II). Es importante advertir que, independientemente de los posteriores conflictos que los ideólogos tuvieron con Napoleón, estaban asociados el pensamiento republicano (Thompson 2002). Cansado de la represión de la monarquía, del mismo modo que Codina, Senillosa emigró al Río de la Plata durante el reinado de Fernando VII, luego de pasar una breve estancia en España (Arnoux 2012). La llegada de Senillosa a la Argentina en 1816 estuvo condicionada por Bernardino Rivadavia, quien también se relacionó con de Tracy y “encontró en la corriente de pensamiento ideológica el medio de resolver los problemas que se manifestaban en la sociedad argentina en ese momento” (García Folgado 2010). Como el modelo lancasteriano de Thomson, las ideas de Destutt de Tracy captaron la atención de Rivadavia para el progreso de la incipiente nación. Tenemos que tener en cuenta que la Ideología no solo trataba con nociones filosóficas en un plano abstracto, sino que también suponía la participación activa de sus representantes en cuestiones civiles. En materia de educación, por ejemplo, se esperaba que una suerte de aristocracia del saber eduque a las masas y prepare el camino para la democracia (*ibid.*). Es por ello que los ideólogos apostaban por un tipo de educación reflexiva, no memorística. Senillosa esperaba lograr que la gramática se estudiase de forma racional a partir del análisis de la proposición, categoría que se desprende de la *Gramática* (1660) de Port Royal, la cual le otorga importancia al análisis lógico en relación con los pronombres relativos (Arnoux 2012). Además, Senillosa se nutre de otras fuentes asociadas con el pensamiento de los ideólogos, como es el caso de Du Marsais, para quien la proposición puede ser considerada gramatical o lógicamente (Luis 2016); o de Condillac, quien retoma la idea del doble análisis de Du Marsais (García Folgado 2010) y señala que las lenguas tienen que ser entendidas como métodos analíticos y que “el pensamiento considerado en general es el mismo en todos los hombres, pues en todos proviene igualmente de la sensación, y en todos se compone y descompone del mismo modo” ([1775] 1813: 219). La gramática de Senillosa supone tanto el análisis lógico como el gramatical y articula los conceptos analíticos de componer y descomponer (García Folgado 2010). No es de extrañar que, en el prólogo de su obra, Senillosa señale el carácter moderno de su método de análisis al mismo tiempo que ataca a la Real Academia Española (II-III).

Si bien Catalá y Codina elabora sus gramáticas a partir de clasificaciones y conceptos propios de la GRAE, al dedicar el apartado sobre sintaxis íntegramente al análisis de la proposición marca una distancia radical con ella. Como los ideólogos, apela a los principios de las gramáticas generales para un aprendizaje reflexivo (Arnoux 2012) y busca asegurar la educación de las masas. Desconocemos si hubo algún tipo de contacto entre los gramáticos, pero basándonos en el *Compendio* y las *Explicaciones* es fácil suponer un espectro de lecturas en común asociadas a determinados lineamientos de accionar político.

Como ya señalamos, el apartado de Catalá y Codina dedicado a la sintaxis es prácticamente una copia de la sección tercera de la gramática de Senillosa. Ahora bien, no se trata de una mera reproducción. Si bien las definiciones de las categorías no presentan diferencias significativas y en ocasiones llegan a utilizar los mismos ejemplos, las catorce reglas del *Compendio* reorganizan y reducen la sección tercera de la *Gramática española*. Antes de comenzar a analizar estas diferencias, quisiéramos hacer dos aclaraciones. En primer lugar, son diferencias mínimas dentro de un gran conjunto de similitudes. No obstante, es importante señalarlas porque, si bien son pocas, la distancia que Catalá y Codina guarda con Senillosa es mucho más marcada en el *Compendio* que en las *Explicaciones* (ver 4. 2. 2.). En segundo lugar, las reglas de Catalá y Codina no tienen que ser entendidas como las reglas sin sentido de las que habla Senillosa en el prólogo de su gramática (III), que claramente hacen referencia a los contenidos de la GRAE. Las reglas del *Compendio* no son más que una reescritura y selección de postulados que hay en la obra de Senillosa, como puede apreciarse en la Tabla III:

Regla	Catalá y Codina	Senillosa
I	Cuando un nombre es atributo y tiene calificativo, este debe concertar con el sujeto a quien el nombre se refiere (76).	Si el nombre calificado está empleado como atributo, debe atenderse a que la idea principal es el sujeto, y que sobre esta recae el atributo (37).
II	Dos o más sujetos unidos con la conjunción y rigen el plural (77).	Dos o más simples sujetos reunidos requieren el plural (46).
III	Cuando los sujetos reunidos están ligados con la conjunción disyuntiva o y el sentido del atributo no admite a la vez más que un sujeto, rigen el singular; [pero si admite dos o más sujetos, regirá entonces el plural] (77).	Con la conjunción o se observan las mismas reglas que con y. Sin embargo, el sujeto no siendo compuesto más que de dos nombres o pronombres singulares, de la tercera persona y del mismo género; se acostumbra dejar el atributo en singular: particularmente cuando indican una sola y misma idea (49).
IV	Cuando concurren nombres o pronombres de diferentes personas, la primera se coloca en el último lugar, y la segunda en el penúltimo (78).	En habiendo nombres o pronombres de distintas personas. La primera persona se coloca la última y la segunda en penúltimo lugar (47).
V	Cuando pronombres de diversas personas componen el sujeto, el atributo se pone en la primera del plural siempre que en aquellos entre la primera persona; y se pone en la segunda del plural si entra la segunda y no la primera (78).	El conjunto o reunión de diversas personas es considerado como primera persona del plural siempre que se halla comprendida la primera del singular; es considerado como segunda persona del plural si no hallándose la primera estuviese la segunda del singular, [y es llamado tercera del plural cuando no se halla la primera ni la segunda] (47).
VI	Cuando el sujeto se compone de nombres o pronombres de diversos géneros, la concordancia se hace en el plural en el género masculino. Se exceptúan de esta regla los adjetivos calificativos, cuando llevan suprimido el verbo, en cuyo caso concuerdan con el más inmediato (78).	Cuando los sujetos reunidos son de diversos géneros, el pronombre o el adjetivo que les hace referencia permanece en su estado natural de masculino. Los calificativos, cuando no van puestos en forma de proposición concuerdan con el nombre más cercano (47-48).
VII	Cuando los sujetos reunidos son del género neutro, el atributo se conserva en	Los atributos nombres y las proposiciones nombres son neutros y no tienen plural (48).

	singular; debiéndose entender que son de este género las proposiciones nombres y los atributos nombres, o llámense infinitivos nombres (79).	
VIII	Se suele colocar algunas veces, a fin de varios nombres, el adjetivo colectivo <i>todo</i> , u otro neutro que abrace la reunión de aquellos; en este caso, el atributo concierne con el neutro (79).	No se encontró ninguna sentencia correspondiente con esta regla.
IX	Los nombres colectivos multitud, muchedumbre, infinidad y otros, se usan, a veces, sin más sentido que el de manifestar cantidad o porción; en este caso, la concordancia se hace más bien con la imaginación, cuya principal idea se fija en el nombre a que estos colectivos preceden (79).	Cuando decimos <i>una infinidad de hombres, una muchedumbre de mujeres, un pedazo de carne</i> , como lo que entendemos decir es: <i>muchos hombres, muchas mujeres, tanta carne</i> ; hacemos concordar el atributo con <i>hombres, mujeres</i> , aunque parezcan como sujetos los nombres <i>infinidad, muchedumbre</i> , llamados <i>colectivos</i> . En esos y otros casos se atiende más bien a las ideas que a las palabras (47-48).
X	Cuando alguna de estas palabras de uso particular en la negación precede al verbo, se suprime el adverbio <i>no</i> . No obstante lo dicho, el uso ha introducido el adverbio <i>no</i> sin sentido negativo en algunas comparaciones, después de la conjunción <i>a menos que</i> , y en algún otro caso (80).	El adverbio <i>no</i> se suprime, en las proposiciones negativas, cuando el atributo está precedido de una de las palabras <i>ninguno, nada, nadie, tampoco, nunca, o jamás</i> , o alguna otra de uso particular en los casos de negación (52).
XI	El sujeto de la proposición interrogativa se pospone generalmente al atributo (81).	El sujeto de la proposición interrogativa sigue comúnmente al atributo (53).
XII	En la proposición imperativa, el sujeto, cuando se expresa, se pospone al atributo (82).	En la proposición imperativa el sujeto se pospone al atributo, [excepto cuando a la tercera persona le precede el <i>que</i> ] (55).
XIII	Aunque en la proposición imperativa el verbo toma, en varias personas, una forma particular, en la negativa se conserva en subjuntivo (82).	Si la proposición imperativa es negativa, el verbo permanece en todas sus personas en el subjuntivo (53).
XIV	En la proposición condicional hay que distinguir dos modos de habla; el positivo y terminante, y el incierto o dudoso. En el primero se usa del indicativo, empleando en la condición el presente en lugar del futuro; y en el segundo se hace uso del modo condicional poniendo el verbo de la condición en el imperfecto de subjuntivo (82).	Y hay además que distinguir, sea en la proposición expositiva, interrogativa o admirativa, el modo positivo y determinado del condicional o dudoso (56).

**Tabla III: reglas sintácticas (Senillosa 1817; Catalá y Codina 1821)**

En lo referido a las sintaxis, las diferencias son mínimas. Como las categorías de Senillosa ya han sido analizadas (García Folgado 2010; Arnoux 2012), creemos más significativo focalizarnos en la reorganización y selección de contenidos que hace Catalá y Codina. En cuanto al primer punto, si tuviéramos que identificar las reglas de Codina en la gramática de Senillosa, las encontraríamos en el siguiente orden: I, II, IV, V, VI, IX, VI nuevamente, VII, III, X, XI, XII, XIII, XIV. Podemos suponer que el autor busca una mejor gradualidad en la introducción de los contenidos que Senillosa. En las *Explicaciones*, si bien se toma el trabajo

de señalar a qué reglas del *Compendio* hace referencia, elige otro orden en función de la profundidad de sus argumentaciones: al desarrollar con más detalle la sintaxis, es de esperarse que establezca relaciones entre elementos ausentes en el *Compendio*. En cuanto a la selección, el *Compendio* reduce el tratamiento que Senillosa le da a la sintaxis, como es habitual en los textos de primeras letras. Ahora bien, que Catalá y Codina haya decidido eliminar determinados elementos de su gramática no implica que estos estén ausentes en el espectro de contenidos que un docente puede transmitir en clase a partir de los alcances del material bibliográfico. La *Gramática española* de Senillosa puede haber tenido más incidencia en la educación de los alumnos de las escuelas lancasterianas que la que se manifiesta en el *Compendio*. Es posible confirmar esta suposición a partir de las *Explicaciones*, obra en la que se retoman elementos de la gramática de Senillosa que Codina no incluyó en su compendio gramatical.

#### 4. 2. 2. Las *Explicaciones sobre el compendio de gramática*

Sabemos que las *Explicaciones* fueron publicadas en el año 1840 en la Imprenta de la Caridad de Montevideo por “unos jóvenes Orientales, amantes del progreso de las luces en esta República” (III) con el permiso de Codina. En la advertencia inicial, los editores señalan que Codina compuso esta gramática en el año 1822, momento en el que ya estaba instalado en Montevideo y contaba con el apoyo del gobierno (ver 3), y que, antes de su publicación, circulaba “manuscrito, en manos de varios preceptores” (III). El carácter explicativo que se le asigna a esta obra, si bien se debe a que Codina decide agrupar las sentencias bajo subtítulos rotulados como explicaciones numeradas, también puede rastrearse en los fundamentos teóricos que contiene. A diferencia del *Compendio*, está acompañada de reflexiones de sus editores acerca de sus destinatarios y de las obras que fueron tomadas para su composición. Ellos insisten en la necesidad de crear una gramática concisa, alegando que la omisión de determinados contenidos “pueden muy bien suplirse por medio de las explicaciones de los profesores, y se evita á la vez, recargar, con ellas, la memoria de los niños” (III), lo cual supone un distanciamiento de la GRAE y, en cierto modo, también de la *Gramática española* de Senillosa, más exhaustiva que el *Compendio* en el tratamiento de la sintaxis (ver 4.2.1). También señalan que está dirigida a maestros, a niños, a toda persona adulta que quiera aprender y a los extranjeros que tengan unos pocos conocimientos de castellano, lo que puede dar cuenta de sus contextos de circulación más allá de las intenciones iniciales de su autor, que se limita a decir que las *Explicaciones* “proporcionan a los maestros medios fáciles para enseñarla [la gramática] con fruto a sus discípulos” (1) y menciona a los extranjeros para cuestiones específicas, como ocurre con el suplemento número 1 (50), que explica el uso del verbo *ser* y señala las dificultades que puede generar en hablantes no nativos del español. Además, los editores establecen una comparación entre los apartados de etimología –aquí llamada *analogía* (IV)– y sintaxis. En cuanto al primero, indican que Catalá y Codina no quiso apartarse del plan de la RAE, pero que se encargó de eliminar las cuestiones relativas al latín:

[...] se ha contentado solo con modificar [unas partes, corregir, ilustrar y adicionar otras, y suprimir algunos puntos que, en el día, no son más que rutinas que nos habían legado los latinos cuando nosotros hablábamos su lengua; pero ahora que la latina se ha convertido en lengua muerta, y que la nuestra es enteramente distinta de ella, creemos que ha hecho muy bien el autor en suprimir aquellos puntos que se han hecho estraños á nuestra lengua castellana, por serle inútiles, innecesarios (IV).

Ni el *Compendio* ni sus *Explicaciones* se detienen en cuestiones relativas al estudio de lenguas clásicas, que extenderían el tiempo de educación de los niños que necesitan salir al mercado laboral, decisión que acentúa, entonces, la concepción utilitarista de la educación que tenían Catalá y Codina y sus discípulos. En cuanto a la sintaxis, no mencionan a Senillosa, pero señalan que “se ha separado, en un todo, del sistema de la Academia; y, en su lugar, se ha establecido el modernísimo de las proposiciones” (IV). Junto con el aprendizaje de los saberes relativos a la analogía, poder “denominar, analizar, ò *componer y descomponer* cualquier proposición” (IV, la cursiva es nuestra) significa saber gramática.

La advertencia inicial de los editores, en la que se introduce el análisis de la proposición como eje de estudio de la sintaxis, armoniza con el inicio que Catalá y Codina les dio a las *Explicaciones*. Esta gramática comienza con un apartado sobre la sensibilidad que, en parte, se vale de las definiciones preliminares de la *Gramática española* (VI) y que la inscribe dentro de la corriente sensualista, que supone apartarse del innatismo y entender al conocimiento como algo que se construye a partir de la sensación (Luis 2010: 52):

Ella [la sensibilidad], por medio de los sentidos esternos ó internos, pone nuestro espíritu en contacto con las cosas materiales que nos rodean; por eso, pues, una idea no es otra cosa que el conocimiento que hay en nosotros de una impresión recibida. De aquí la mácsima de todos los Filósofos de que nada puede haber en el entendimiento que no hubiese pasado antes por alguno de los sentidos. De aquí la falsedad de las ideas innatas de los Cartesianos. De aquí, por último, el jeneral convenio de los Lójicos sobre que no ecsisten mas ideas que las *adventicias* y *facticias* (1).

A partir de esta introducción, rotulada como la primera explicación, podemos inferir que la GRAE posee un papel subordinado dentro de la producción de Catalá y Codina. De hecho, ni siquiera en lo relativo a la etimología resulta un material útil y completo para los fines del autor. Esto se nota en el tratamiento de los verbos, porque, si bien pueden presentar elementos en común con la GRAE, Catalá y Codina elige priorizar el juicio de Senillosa. Las dos gramáticas del valenciano tienen un suplemento en el que se incluye la misma tabla de conjugación. Sabemos por el *Compendio* que fue compuesta por Felipe Senillosa y en las *Explicaciones*, esta vez sin mencionar a su autor, Catalá y Codina agrega que “explica nuestros tiempos con mayor ecsactitud, precisión y claridad, y con todos los jiros de que es susceptible la lengua Castellana” (51). A esto se le suma que el autor elige incluir en la parte de analogía de sus *Explicaciones* argumentaciones propias de Senillosa. Esto ocurre, por ejemplo, con el verbo sustantivo, categoría presente tanto en la GRAE como en la *Gramática Española*, pero explicado bajo los conceptos del método analítico:

El sustantivo, que es *ser* y también *estar*, sirve solamente para indicar que hay *juicio* ó *proposición*. Cuando digo *Pedro... bueno*, solo espreso dos ideas sin ningún enlace; pero si, en medio de ellas, coloco el sustantivo *es*, quedará formado un juicio debido al sustantivo *ser* que ha unido las dos ideas en una que llamamos *proposición* (10).

Además, los contenidos que Catalá y Codina trata con más exhaustividad en las *Explicaciones* son los que se corresponden con el apartado de sintaxis, siempre siguiendo a la *Gramática española* de Senillosa hasta en la ejemplificación, e incluso incluye un concepto no mencionado en el *Compendio*<sup>23</sup> pero crucial para el marco teórico de Senillosa: la elipsis,

<sup>23</sup> En el *Compendio*, Codina no menciona la elipsis como tal, pero ofrece una breve aproximación a su tratamiento en las *Explicaciones*: “algunas veces se pone el verbo de la proposición nombre en infinitivo, pero se suprime la conjunción *que*” (1821: 77).

“operación que le permite mostrar la relación entre enunciados y efectuar comprobaciones gramaticales” (Arnoux 2012: 53).

Ahora bien, aunque tanto las *Explicaciones* como el *Compendio* dan muestras de que Catalá y Codina prefieren los contenidos de la *Gramática española* por encima de los de la GRAE, el hecho de que haya sentido la necesidad de escribir su propia gramática da cuenta de que la obra de Senillosa no le bastaba por sí misma para educar a los alumnos de las escuelas lancasterianas. Existe, en efecto, una distancia entre su propuesta didáctica y la de Senillosa. Del mismo modo que en el *Compendio*, en las *Explicaciones* hay líneas argumentativas y clasificaciones que no pueden ser atribuidas a la *Gramática española*. Esta obra, que se ubica al inicio de la corriente ideológica en la lingüística hispánica (García Folgado 2010), es una fuente ineludible para todo aquel que suscriba a la corriente del sensualismo y su influencia en la labor de Catalá y Codina es indiscutible, pero no podemos reducirla a una mera reproducción. Catalá y Codina, inserto en un contexto educativo específico, se encargó de componer gramáticas teniendo como premisa tanto que puedan servir a sus alumnos como medio para entender los contenidos con mayor facilidad y rapidez que con los métodos tradicionales como que se ajusten al pensamiento de los lógicos.

## 5. Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos marcado el alto grado de influencia que ha tenido la *Gramática española* de Senillosa tanto en el *Compendio* como las *Explicaciones*. Si bien existen elementos de la GRAE que son tomados por Catalá y Codina para sus producciones, en ambas gramáticas prima el ideario sensualista de Senillosa. Para acercarnos a las obras de Catalá y Codina debemos evitar caer en sentencias reduccionistas como las de los editores que las *Explicaciones*, que señalan que la analogía no se aparta de la RAE, cuando incluye la tabla de tiempos verbales de Senillosa. Su producción de gramáticas escolares tiene que ser entendida como una reorganización consciente de elementos de diversas obras, como él mismo señala en la advertencia inicial del *Compendio*, aunque subordinados al análisis de la proposición.

En cuanto a su rol como exponente del sistema lancasteriano, Catalá y Codina encuentra en este método la forma de explotar su potencial en beneficio de la educación de las jóvenes generaciones de la clase trabajadora. La necesidad de insertar a estos niños en el mercado laboral posibilita la composición de obras que se aparten del modelo de la Academia. Catalá y Codina logra este distanciamiento no solo a partir de una reducción radical de sus contenidos, sino también por la incorporación de elementos de un autor como Senillosa, que critica explícitamente a la RAE en el prólogo de su gramática al mismo tiempo que señala lo moderno de su método analítico (II-III). En armonía con el sistema de enseñanza mutua, el análisis lógico se presenta como un método moderno que busca romper con las ataduras de los métodos tradicionales..

## Bibliografía

### *Fuentes primarias*

- Catalá y Codina, José. 1821. *Compendio gramatical de la lengua nacional llamada castellana*. Buenos Aires: Imprenta de expósitos.
- Catalá y Codina, José. 1821. “Discurso pronunciado por D. José Catalá Codina, instructor de la Escuela Lancasteriana, en el día de su apertura”. 29 de diciembre de 1821. *Pacífico oriental*. 6-7.

- Catalá y Codina, José. 1824. “Defensa del sistema de Lancaster y respuesta á los ataques que, á la sordina, le hacen los ignorantes”. 20 de febrero de 1824. *Publicista mercantil*. 2.
- Catalá y Codina, José. 1824. Continúa la defensa del sistema Lancasteriano. 24 de febrero de 1824. *Publicista Mercantil*. 1-2.
- Catalá y Codina, José. 1840. *Explicaciones sobre el compendio de gramática*. Montevideo: Imprenta de la caridad.
- Noticias extranjeras. 17 de julio de 1816. *Gazeta de Buenos Aires*. 267-268.
- Real Academia Española. 1796. *Gramática de la lengua castellana*. Cuarta edición. Madrid: por la viuda de Don Joaquín Ibarra, impresora de la Real Academia.
- Senillosa, Felipe, 1817. *Gramática española o principios de la gramática general aplicados a la lengua castellana*. Buenos Aires: Imprenta de expósitos.
- Thomson, James. 1827. *Letters on the moral and religious state of South America*. Londres: James Nisbet.

#### *Fuentes secundarias*

- Amunátegui Solar, Domingo. 1895. *El sistema de Lancáster en Chile i en otros países sud-americanos*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- Arnoux, Elvira. 2012. “La primera gramática escolar ‘general’ publicada en Buenos Aires en los años de la Independencia: la *Gramática Española o Principios de la Gramática General aplicados a la Lengua Castellana* de Felipe Senillosa”. *Histoire, Epistémologie, Langage* 34: 2. 43-61.
- Barreiro y Ramos, Antonio. 1954. *Revista histórica*, XX-XXI. Montevideo: Museo Histórico Nacional.
- Calero Vaquera, María Luisa. 1986. *Historia de la gramática española (1847-1920)*. De A. Bello a R. Lenz. Madrid: Gredos.
- Campobassi, José Salvador. 1942. *La educación primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*. Buenos Aires: Talleres gráficos del consejo nacional de educación.
- Catalá Moyano, Rodolfo. 1931. *Biografía de José Catalá y Codina*. Montevideo: [s. n.].
- Caula, Nelson. 2007. *Un tal Pepe Artigas*. Montevideo: Rosebud ediciones.
- Condillac, Etienne Bonnot de. [1775] 1813. *Curso de estudios para la instrucción del príncipe de Parma*. Vol. I: Gramática. Cádiz: Imprenta de Carreño.
- Corts Giner, María Isabel y María Consolación Calderón España. 1995-96. “El método de enseñanza mutua. Su difusión en la América colonial española”. *Historia educativa* XIV-XV. 279-300.
- Esparza Torres, Miguel Ángel. y Hans-Josef Niederehe. 2012. *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES IV): Desde el año 1801 hasta el año 1860*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- García Folgado, María José. 2010. “Estudiar gramática bajo un orden analítico: la obra de Felipe Senillosa (1817)”. *Ars longa. Diez años de AJIHLE*, ed. por María Teresa Encinas Manterola; Mónica González Manzano; Miguel Gutiérrez Maté; María Ángeles López Vallejo; Carolina Martín Gallego; Laura Romero Aguilera; Marta Torres Martínez e Irene Vicente Miguel. 663-678. Buenos Aires: Ediciones Voces del Sur.
- García Folgado, María José. 2013: *Los inicios de la gramática escolar en España (1768-1813)*. Una aproximación historiográfica. Munich: Peniope.
- Gómez Asencio, José J. 1981. *Gramática y categorías gramaticales en la tradición española (1771-1847)*. Salamanca: Ediciones Universidad.
- González Demuro, Wilson. 2009. “La educación y la prensa periódica oriental en tiempos de revolución, 1814-1819”. Trabajo presentado en las XII Jornadas

- Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. San Carlos de Bariloche: Universidad Nacional del Comahue.
- Koerner, E. F. K. 2007. "La historiografía de la lingüística. Pasado, presente y futuro". *Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos*, ed. por Josefa Dorta; Cristóbal Corrales y Dolores Corbella, 15-56. Madrid: Arco Libros.
- Luis, Carlos. 2010. "Cuando pensar era sentir: una mirada a la Gramática de Destutt de Tracy". *Revista argentina de historiografía lingüística*, II: 1. 39-53.
- Luis, Carlos. 2016. "Dumarsais y la gramaticalización del significado". *Revista argentina de historiografía lingüística*, VIII: 1. 29-36.
- Martín García, Ana. 2016. "El método de enseñanza mutua de Joseph Lancaster. Análisis y actualización a un nuevo contexto". Tesis de grado: Universidad Internacional de la Rioja.
- Narodowski, Mariano. 1994. "La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires" *Anuario del IEHS* 9. 255-277.
- Ruiz Amado, Ramón. 1933. *Las repúblicas hispanoamericanas. Su independencia y vida independiente*. Barcelona: Tipografía la Educación.
- Salvadores, Antonino. 1941. *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*. Buenos Aires: Talleres gráficos del consejo nacional de educación.
- Southey, Charles. 1844. *The life of the Rev. Andrew Bell* (Vol. II). Londres: John Murray.
- Swiggers, Pierre. 2009. "La historia de la lingüística: apuntes y reflexiones". *Revista argentina de historiografía lingüística*. I: 1. 67-76.
- Swiggers, Pierre. 2012. "Historiografía de la gramaticografía didáctica: apuntes metodológicos con referencia a la (historia de la) gramática española y francesa". *Lengua, literatura y educación en la España del siglo XX*, ed. por en Neus Vila Rubio, 15-39. Berlín: Peter Lang.
- Thompson, John. 2002. *Ideología y cultura moderna. Teoría Crítica social en la era de la comunicación de las masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.