

Anarquismo, Jacobinismo y Lingüística: Reflexiones sociolingüísticas acerca de *LA GRAMÁTICA DEL OBRERO* (1932[1912]), de José Sánchez Rosa

ANTONIO DANIEL FUENTES GONZÁLEZ

Profesor Titular de Lingüística General
Universidad de Almería
Facultad de Humanidades
Departamento de Filología
04120-La Cañada, s/n, Almería
E-mail: dfuentes@ual.es

ANARQUISMO, JACOBINISMO Y LINGÜÍSTICA: REFLEXIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS ACERCA DE LA GRAMÁTICA DEL OBRERO (1932[1912]), DE JOSÉ SÁNCHEZ ROSA

RESUMEN: Desde 1912 hasta 1936 se editaron en Andalucía unos manuales escolares de gramática llamados *La gramática del obrero*, del maestro anarquista grazalemeño José Sánchez Rosa (1864-1936). Desde una pedagogía anarquista, influida por la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, dichos manuales estaban destinados a cultivar las primeras letras, tanto de niños, como de personas adultas. En contra de cualquier presuposición sobre pedagogía libertaria actual, ese anarquismo lingüístico se sitúa fuertemente anclado en el respeto a ultranza a la norma académica, muy especialmente en lo que concierne al destierro de una pronunciación llena de "vicios", asociada casi siempre con Andalucía. En este trabajo, se analizará el contexto sociolingüístico desde el que se redactan estas gramáticas y se apuntará su contraste con propuestas de política lingüística anarquistas de otros territorios (Uruguay, Brasil, Argentina) y de tiempos más recientes. Cabe decir, en síntesis, que la lengua como institución resultó relativamente inmune a la construcción de una nueva sociedad igualitaria, pues, desde la escena política de la izquierda, la pluralidad y la variación han sido fruto de un interés y de una apuesta teórica y doctrinal bastante más presente desde la segunda mitad del siglo XX.

PALABRAS CLAVES: gramática obrera; manualística; jacobinismo lingüístico; evaluación sociolingüística; anarquismo.

SUMARIO: 1. Introducción: contexto sociopolítico, educativo y cultural. 2. Análisis de *La gramática del obrero*. 3. Influencias de la Escuela Moderna. 4. Otras prácticas glotodidácticas anarquistas en Suramérica. 5. El papel del jacobinismo lingüístico. 6. Reflexiones finales.

ANARCHISM, JACOBINISM AND LINGUISTICS: SOCIOLINGUISTIC CONSIDERATIONS UPON LA GRAMÁTICA DEL OBRERO (1932[1912]), BY JOSÉ SÁNCHEZ ROSA

ABSTRACT: From 1912 till 1936 Some grammar school manuals were edited in Andalusia under the name of *La gramática del obrero* –The Worker's Grammar– by the anarchist teacher José Sánchez, from Grazalema (Cádiz, Spain). Those works, from an anarchist pedagogy perspective and under the influence of the Modern School of Ferrer i Guardia were intended for the basic literacy of adults and children. Paradoxical, as it can result today for any assumption concerning the present libertarian pedagogy, these works present a particular linguistic anarchism. Although anarchist in essence, they were strongly anchored in a deep respect for the academic norms, as it was the case of the banishment of a "bad" pronunciation *cliché* that was always associated to Andalusia. This work will analyze the sociolinguistic context where these grammars were produced. On equal grounds it will target the comparison with other proposals of anarchistic linguistic policies that took and take place in other countries (Uruguay, Brazil, Argentina). To sum it up, the study presents the idea that the language, as an institution, was relatively immune to the building of a new egalitarian society. The evidence is clear as the left-wing and progressive initiatives, the plural and the heterogeneous trends have paid more attention to this issue, especially from the second half of the twentieth century.

KEY WORDS: worker's grammar; handbooks; linguistic Jacobinism; sociolinguistic anarchism.

SUMMARY: 1. Introduction: Cultural, Educational and Sociopolitical Context. 2. Analysis of *La gramática del obrero* –The Worker's Grammar–. 3. Influences from the 'Escuela Moderna'. 4. Other Anarchist Glotodidactic Experiences from Latin America. 5. The Role of Linguistic Jacobinism. 6. Final Considerations.

ANARCHISME, JACOBINISME ET LINGUISTIQUE: RÉFLEXIONS SOCIOLINGUISTIQUES À PROPOS DE LA GRAMÁTICA DEL OBRERO (1932[1912]) DE JOSÉ SÁNCHEZ ROSA

RÉSUMÉ: De 1912 à 1936, des manuels de grammaire *La gramática del obrero* (La Grammaire de l'ouvrier) du maître anarchiste né à Grazalema, José Sánchez Rosa (1864-1936) ont été édités. Dès une pédagogie anarchiste, avec une forte influence de l'École Moderne de Ferrer i Guardia, ces manuels ont été destinés à cultiver les premiers écrits d'enfants et d'adultes. Contrairement à ce que qu'on pourrait penser de la pédagogie libertaire d'aujourd'hui, cet anarchisme linguistique respecte beaucoup la norme académique, principalement celle qui n'admet pas la mauvaise prononciation, c'est-à-dire, celle qui est pleine de "vices" (phonétiques), et qui est, la plupart de temps, associée à la prononciation andalouse. Nous proposons, dans cet article, développer une analyse du contexte sociolinguistique à partir duquel on rédige ces grammaires. Ensuite, nous rapprocherons cette étude d'autres propositions de politique linguistique anarchistes qui se manifestent dans d'autres territoires (Uruguay, Brésil, Argentine) ainsi que d'autres plus actuelles. Pour conclure, il faut dire que la conception de la langue, en tant qu'institution, est restée immunisée à la construction d'une nouvelle société égalitaire, car, en partant de la gauche, la pluralité et les changements ont été le résultat d'un intérêt et d'une pari théorique et doctrinale assez plus présents à partir de la deuxième moitié du XXème siècle.

MOTS CLÉS: grammaire ouvrière; manuelistique; jacobinisme linguistique; évaluation sociolinguistique; anarchisme.

SOMMAIRE: 1. Introduction: contexte sociopolitique, éducatif et culturel. 2. Analyse de *La gramática del obrero* (La grammaire de l'ouvrier). 3. Influences de l'École Moderne. 4. D'autres pratiques glotodidactiques anarchistes en Amérique du Sud. 5. Le rôle du jacobinisme linguistique. 6. Réflexions finales.

Fecha de Recepción 10/04/2017
Fecha de Revisión 16/10/2017
Fecha de Aceptación 20/10/2017
Fecha de Publicación 01/12/2017

Anarquismo, Jacobinismo y Lingüística: Reflexiones sociolingüísticas acerca de LA GRAMÁTICA DEL OBRERO (1932[1912]), de José Sánchez Rosa

ANTONIO DANIEL FUENTES GONZÁLEZ

1. INTRODUCCIÓN: CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO, EDUCATIVO Y CULTURAL

José Sánchez Rosa (Grazalema, 1864-Sevilla, 1936) fue un maestro de escuela anarquista. Para el anarquismo andaluz, con una fuerte base agraria a fines del siglo XIX y primer tercio del XX, la educación¹ era determinante en la concienciación obrera (Gutiérrez, 2005: 137). Instrucción y aprendizaje eran para él una toma de conciencia de la propia situación del ser humano, esclavizado por el mantenimiento de la ignorancia. Para erradicarla, la didáctica anarquista debía oponerse a la enseñanza estatal o religiosa. Iba a cortijadas y gañanías (sobre todo de la zona de Grazalema y de Jerez de la Frontera), aplicando los principios de la escuela racional (cientifismo moral, coeducación sexual y de clases sociales, higiene y juego)² y usando magistralmente la oralidad, que trasladaba al folleto breve en forma dialogada (Gutiérrez, 2005: 122-123).

Las peculiaridades del anarquismo andaluz han sido enfatizadas no pocas veces, pero destaca principalmente que arraigase en una zona de una tremenda desigualdad, considerada “la Sicilia de España” (Marvaud, 1910: 42, *apud* Hobsbawm, 1983[1959]: 117-118). Esas especificidades han puesto también de relieve que en aquella época la solidaridad con los condenados anarquistas catalanes solía levantar olas de protestas, frente al mutismo social andaluz, resultado de la diferencia entre una región ilustrada, como Cataluña, y otra, como Andalucía, más caracterizada por la ignorancia del trabajador y el salvaje egoísmo de la burguesía (Gutiérrez, 2005: 48).

En cualquier caso, Sánchez Rosa vivió una vida entregada a su causa revolucionaria, en las provincias de Cádiz, primero, y en Tánger, Ceuta y Sevilla, después, donde fue fusilado en agosto de 1936. Sufrió encarcelamientos, persecuciones y deportaciones, a pesar de que se negó reiteradamente a la utilización de la violencia, pues entendía tenazmente que “la libertad y la paz del pueblo estaban en los libros y no en las armas”³.

Gutiérrez (2005) ha dedicado una completísima y documentada monografía a su vida y obra, *La tiza, la tinta y la palabra. José Sánchez Rosa, maestro y anarquista andaluz (1864-1936)*. Ahí se destaca que cuanto más fracasaban las movilizaciones obreras más se afanaba Sánchez Rosa en la

¹ Debe apreciarse que, en el discurso anarquista y ampliamente obrero, educación y cultura eran equivalentes (Ruiz, 2015: 279).

² *Vid.* Ferrer (1908) y Nadal (2015: 120-275).

³ En *Universo andalucista*. Publicación electrónica:

<http://universoandalucista.blogspot.com.es/2010/06/jose-sanchez-rosa.html>.

propaganda masiva y en la educación, pues se entendía que -como en la Revolución Francesa- la palabra era la primera de las armas revolucionarias (Rodríguez Álvarez, 2001: 76). Por ello, editó libros de texto, moldeando minuciosamente títulos de la Biblioteca Moderna de Ferrer i Guardia (adaptó, por ejemplo, los contenidos matemáticos del sistema métrico decimal al sistema castellano, vigente entonces entre los trabajadores andaluces). Así, editó *La Aritmética del obrero* o *El Abogado del obrero*, creando a la postre su propia editorial; *La Biblioteca del Obrero*, cuyas ediciones eran muy populares entre los trabajadores. Creía que la propagación de la anarquía sería más eficaz si los textos estaban redactados por un obrero manual que escribe con palabras comprensibles. *La Gramática del obrero* (en adelante *La Gramática...*) se unió en 1912 a las obras anteriores, configurando los conocimientos que todo trabajador consciente debía poseer: contar, leer, escribir, y desenvolverse en la inextricable selva jurídica que parecía destinada a impedirle ejercer los derechos que teóricamente tenía reconocidos (Gutiérrez, 2005: 123-125).

Aunque no es estrictamente el objeto de este trabajo, la lectura de los textos del tiempo que vivió Sánchez Rosa resulta sociolingüísticamente muy atractiva, pues emergen a nuestros ojos géneros discursivos (mitines de controversia; lectura en voz alta⁴) o el uso de una fraseología peculiar (“Salir de gira de concienciación política”, “ir de excursión de propaganda”; las personas encargadas de ello eran denominadas “excursionistas”). Esas “giras y excursiones” sirvieron para que el maestro gaditano contrastase la pronunciación de otras zonas peninsulares con la andaluza, a la que solía remitir muchas “incurias” lingüísticas, como veremos en el análisis posterior. Sobresalen, asimismo, el uso de ciertos términos (como ‘productor’, ‘libertario’⁵, etc.) o la socionomástica anarquista de los apodos.

Sí que se puede incardinar este estudio dentro de la gramaticografía, en tanto que parte de la historiografía lingüística cuyo objeto de estudio está constituido por el libro mismo de gramática, resultado de muchas perspectivas (material, económica, política, cultural,...), testigo habitualmente lacónico, pero bien significativo, si nos aproximamos a los manuales a partir de un análisis multidisciplinar del objeto-libro que tenga en cuenta los contextos, las intenciones y las tensiones sociales que propiciaron su edición, su distribución y su uso⁶.

⁴ Al echar el cigarrillo (descanso) en el jornal del campo, era muy frecuente ver a un obrero leyendo el periódico y a los demás sentados a su alrededor, escuchando atentamente, también en las plazas y en las reuniones. En publicación electrónica: <http://www.centenario-ferreriguardia.org/Jose-Sanchez-Rosa.html>

⁵ Que presenta covariación (el Ministerio de Justicia afirmaba contra Ferrer i Guardia que “ha sido el verdadero jefe de los anarquistas, ácratas y libertarios españoles”, *apud* Solà, 2010: 195-196). De otro lado, González (2008: 100-109) señala que en el anarquismo español del siglo XX ‘libertario’ fue ocupando posiciones para designar, entre otras cosas, a los anarquistas más partidarios del colaboracionismo. Algo distinto parece significar ‘libertario’ para Anselmo Lorenzo (*apud* Fernández, 2002: 88), usado especialmente para los partidarios de la libertad total, frente al liberalismo.

⁶ *Vid.* algunas contribuciones destacadas de la gramaticografía hispánica en Martínez-Atienza

Con este estudio propongo considerar el manual de gramática de Sánchez Rosa como “un espacio de memoria” (Escolano, 2001). Tomando conceptos del cine anarquista, Cabeza (2007: 594-595) habla de gramática cinematográfica como el hecho de conocer los diferentes planos y los efectos dramáticos y narrativos que puede tener en la historia al yuxtaponerlos. En parte, esta recuperación de *La Gramática...* quiere señalar esos planos pedagógicos fundamentales para un gran relato de emancipación universal. Como tantas historias, la de Sánchez Rosa, más que escribirla los vencedores de 1936, la borraron (Amorós, 2011: 6). Por eso, hay historias (gramaticográficas también) que merecen ser contadas.

2. ANÁLISIS DE LA GRAMÁTICA DEL OBRERO

Hasta donde he tenido conocimiento, el análisis precedente más pormenorizado se encuentra en el trabajo de Ariza (2007). Se trata de una reseña donde destaca algunas creencias sociolingüísticas del maestro anarquista; también que sus ideas gramaticales y fonéticas eran las de la época; que divide la gramática en cuatro partes (analogía, sintaxis, prosodia y ortografía⁷); o que, enfocadas a los andaluces, las partes de prosodia y ortografía ocupan gran parte del libro: 121 páginas de las 177 que tiene (Ariza, 2007: 203).

Llama la atención que no se haya observado, ni desde instancias académicas, ni desde la escena anarquista española, que en la labor de Sánchez Rosa la lengua haya sido ajena a la propuesta de ruptura disciplinar tan idiosincrásica para la filosofía libertaria. Produce extrañeza, al menos desde la actualidad que nos recorre, que en algunas ocasiones las ideas lingüísticas del maestro gaditano sean todavía más normativistas de lo esperable. Sánchez Rosa era casi lo que viene llamándose un “Jeremías de la lengua” (cf. Longa, 2015) o, cuando menos, un guardián de la lengua, al decir fishmaniano. Como ya se habrá podido apreciar, no parece haber una propuesta revolucionaria de reforma ortográfica o una alabanza de la multiplicidad, por ejemplo; antes al contrario, hay en Sánchez Rosa una firme intención de que el revolucionario aprenda escrupulosamente las reglas ortográficas vigentes para transformar el mundo. Me atrevo a decir: aprende muy bien la ortografía y empezará a cambiar la sociedad.

Esto último plantea un gran interrogante, que pasa por dejar claro el punto de partida, pues todo “investigador debe ser consciente de los juicios previos con los que se acerca al objeto de estudio y ha de hacerlos explícitos para así poder «dejarse decir» por el objeto estudiado y establecer una comunicación realmente dialógica” (Sueiro, 2012: 835): ¿Por qué quienes querían eliminar todas las instituciones disciplinares no se planteaban, ni de

y Calero (2014), Gómez (2011), Zamorano (2012) o Lombardini (2014).

⁷ Calero (1986: 10) señala que la Ortografía y la Prosodia eran disciplinas consideradas partes integrantes de la gramática por un alto porcentaje de autores del período 1847-1920.

lejos, transformar las estructuras lingüísticas transmitidas por los aparatos académicos y gubernamentales?

Este análisis tratará los aspectos sociolingüísticos desde mi punto de vista más relevantes para esa “comunicación dialógica” con *La Gramática...*, a) secuenciando comentarios a partir de los paratextos (“Prólogo” y “Preliminares”); b) ponderando su afán didáctico; c) glosando algunas cuestiones terminológicas; d) desentrañando el papel de los ejemplos en la discursividad anarquista; y e) revisando el prescriptivismo ortográfico-prosódico desde el contexto andaluz.

La Gramática... que he podido conseguir data de 1932, 3ª edición, impresa en Casa de la Vega, Albareda, 45, en Sevilla, con un precio de 2 pesetas. Su prólogo, “¡Léase esto!”, es una declaración de intenciones, escrita

para el obrero especialmente [...] con demostraciones claras y muy comprensibles, de entre las cuatro partes en que se divide la Gramática, la Ortografía [...] me ha parecido oportuno empezar diciendo como⁸ se pronuncian las letras, para evitar costumbres y vicios que ocasionan incorrecciones, faltas de ortografía (pp. 7-9).

Poco después (p. 8), se explica la importancia de

significar con acierto los nombres propios, los tratamientos y demás casos en donde les corresponda su colocación [...] y terminamos con relaciones de palabras que por ignorancia, por costumbres o vicios, se pronuncian mal, diciendo como han de pronunciarse [en una gramática] que en vez de reglas contiene demostraciones⁹, con las que no dudamos que el obrero aprenderá lo que necesite de Gramática, y por lo tanto, de Ortografía.

Y finaliza, cuando, tras la lectura, el estudio y la reflexión, “ya conozco la Gramática, ya sé escribir con Ortografía, será la mayor satisfacción para su autor” (p. 9).

Casi como un viaje de ida y vuelta, Sánchez Rosa parte de la presuposición homológica *de facto* entre Ortografía y Prosodia. En los “Preliminares”, insiste en redoblar esfuerzos para la Ortografía, que

es la que a mayores dudas y confusiones se presta, de la que más necesitados se encuentran, no sólo los obreros manuales, sino muchos de los llamados intelectuales, y es por lo que, aunque haremos referencias a las tres partes, porque tiene relación estrechísima con la Ortografía, de ésta nos ocuparemos con preferencia, para que puedan aprender muy fácilmente y escribir, con la mayor corrección, los que lean y estudien en esta obrita.

Siendo la Prosodia la parte de la gramática que nos enseña la debida pronunciación de las letras sílabas y palabras, y como creemos que por la mala pronunciación se cometen innumerables faltas de ortografía, hemos creído oportuno empezar con lo que a Prosodia se refiere” (p. 11).

⁸ Este tipo de ‘cómo’ aparecerá casi sistemáticamente sin tilde en *La Gramática...*

⁹ Entiendo que entre ‘regla’ y ‘demostración’ la diferencia es esencialmente ostensiva. Debe apreciarse, empero, que la ‘demostración’ se inscribía en el discurso didáctico de lo ordenado (progresivo) y de lo razonado, para fundamentar los fenómenos que se explican, con sencillez en la formulación (de lo más simple a lo más complejo) y con abundantes ejercicios, muy relacionados con la democratización del saber lingüístico (Calero, 1986).

Inmediatamente después de esos “Preliminares” aparece un nítido conjunto de apreciaciones de su ideario lingüístico, que funcionan en la práctica como premisas para una promesa, pues hay que

saber como se han de pronunciar las letras, porque si no se pronuncian debidamente, tampoco se pronunciarán las sílabas ni las palabras, y no pronunciándolas bien no se puede escribir bien, porque si nos acostumbramos a pronunciar con el sonido de **s**¹⁰ lo que debe pronunciarse con el sonido de **c**, o con el sonido de **b** lo que debe pronunciarse con el de **v**, y así de otras, cuando se va a escribir se escribe conforme a la costumbre que se tiene de la mala pronunciación, y esto da ocasión a errores, porque son muchas las palabras que en nuestro idioma tienen distinta significación [...] por lo que he creído oportuno decir como han de intervenir los órganos de la boca para pronunciarlas. La letras para la pronunciación se dividen **en guturales, paladiales, dentales, labiales y nasales** (p. 12).

A lo largo del texto se aplica un prurito pedagógico para procurar allanar todo tecnicismo. Expondré algunos casos. Por ejemplo, “[l]a letra **a** se pronuncia con solo abrir la boca, arrojando el aliento sin el menor esfuerzo” (p. 13). También “cuando la **u** que se coloca entre la **g** y la **e**, y entre la **g** y la **i**, se necesita que suene, para pronunciar y escribir sus palabras correspondientes, sobre la **u** se colocan dos puntitos. Así: ü (llamados diéresis)” (pp. 77-78). El acento ortográfico lo define como “una rayita, trazada de derecha a izquierda, encima de las vocales de las sílabas que precisa hacer resaltar de las demás, para que se pongan a tono con su significado” (p. 110). Ese afán didáctico evita el término ‘hiato’, a cambio de detallar minuciosamente los motivos y los procedimientos de la acentuación en “Excepciones de las reglas establecidas en las demostraciones anteriores” (p. 112); igualmente, cuando sortea el término ‘diacrítico’, titulando el epígrafe “De los monosílabos (palabras de una sílaba que unas veces se acentúan y otras no)” (p. 114). Asimismo, destacan unos versos didácticos para la acentuación (p. 126):

Lleva acento todo esdrújulo,
y voz aguda en vocal,
pero no si en consonante,
eSe y **eNe** exceptuarás.
Voz grave y en consonante,
que es **eSe** o **eNe**, pondrás
con acento: como **trébol**:
y si no, mal estará.
Acento en **í**, **ú** penúltima,
si vocal precede o sigue,
pondrás: como en **río**, **frío**,
saúco, **aílllo**, **sonríe**.
En **qué**, **dónde**, **cuánto**, **quién** y **cuya**,
pon acento, si hay después
admiración o pregunta.

¹⁰ Si no hay indicación en contra, el énfasis tipográfico, muy en especial la letra negrilla, corresponderá al original.

Del mismo modo, para la acentuación ortográfica advierte que

Quando se escriben palabras, rótulos y a veces párrafos con letras mayúsculas, se les verá que aun correspondiéndoles acentos no los llevan. Esto no está conforme con la ortografía, pues deben acentuarse como en las palabras formadas de letras minúsculas. Luego lo correcto es el que fueran acentuadas; pero en ello hay una tolerancia sobrellevada por el uso (p. 126)

El apartado “De las partes de la oración” (pp. 19-56) expone lo que hoy comúnmente se entiende por morfología, tanto nominal como verbal. No se encuentran ejemplos que llamen la atención por su filosofía anarquista; es decir, la exposición resulta absolutamente estándar¹¹, tanto que hoy día se siguen transmitiendo recomendaciones y obligaciones gramaticales como la de que se “hagan muchos ejercicios de conjugación, hasta quedar bien enterados” (p. 48); también se usan argumentos como la eufonía, pues “las terminaciones **ado**, **ido**, sonarían muy mal” (p. 49), refiriéndose a los participios de verbos irregulares, contenido reforzado poco después, “para que suenen bien y expresen mejor su significado, se les aplican sus terminaciones correspondientes, como verbos irregulares que son” (p. 49), con la salvedad de que hay “verbos a los que le cae bien las dos terminaciones, como concluir, que le cabe conclu **ido**, y conclu **so**” (p. 49). Usa tanto criterios formales (“El adverbio es una parte invariable de la oración, es decir que no tiene ni género ni número, y se une al verbo, a un adjetivo o a otro adverbio para modificar su significación”, p. 49), como semánticos (“Los adverbios se dividen por su significación en nueve clases que son: de tiempo, de lugar,...”, p. 50).

Llama la atención que “las preposiciones se dividen en propias e impropias, siendo propias las que se emplean separadas de las palabras que las acompañan”¹², de modo que lo que actualmente catalogamos como prefijos, en *La Gramática...* (p. 52) eran preposiciones impropias, sea “**ab**, **ex**, **inter** o **pre**”.

Algunos ejemplos, como en la “DEMOSTRACIÓN N.º 131”, son sintomáticos de que no constituyen un excesivo vivero ideológico y sí del hábito clasificatorio de la época. Se quiere señalar que

[l]a **k** no es letra de nuestro Alfabeto, y se incluye en él porque en nuestro idioma se han introducido palabras de otras lenguas que la llevan [ofrece ejemplos de esos extranjerismos, más o menos adaptados, como] *Kan* (filósofo), [...] *Kroptkine* (filósofo y anarquista) [...], *Krūp* (fabricante de cañones) o *Kiel* (ciudad prusiana) (p. 89).

¹¹ No sin jocosidad, en algunos enlaces electrónicos aparece el siguiente ejercicio, sin tildes, adjudicado a la obra de Sánchez Rosa (particular que no he podido confirmar): “**GRAMÁTICA OBRERA. VERBO VOTAR**: Yo voto; Tu te alegras; El se rie; Nosotros callamos; Vosotros chupais; Ellos mangonean; **VERBO ABSTENERSE**: Yo me abstengo; Tu te enfadas; El se mosquea; Nosotros incordiamos; Vosotros temblais; Ellos se cagan”. Vid. <https://www.google.es/#q=verbo+votar+verbo+abstenerse+gramatica+obrero&spf=1>.

¹² En cualquier caso, tal división era usual en la tradición gramatical de la época.

Ese sustrato ideológico que a veces sí configura algunos ejemplos¹³, anima frases como las de la “DEMOSTRACIÓN N.º 38”, en que para ejemplificar las conjunciones finales se dice que “Todos los hombres deberían oponerse resueltamente a la guerra *para* que no pudiera hacerse. Deberían divulgarse estragos del alcoholismo *a fin de que* los hombres aborrecieran el feo vicio de beber y emborracharse” (p. 54); o en la “DEMOSTRACIÓN N.º 40”, para las explicativas:

Los más grandes enemigos de la Humanidad son tres, *a saber*: la ignorancia, el vicio y la desigualdad económica. La guerra es el azote mayor que pesa sobre la especie humana, *esto es*, que todos los males están comprendidos en ella. El hombre no es ni bueno ni malo de nacimiento, *es decir*, que si es bueno o malo depende de la educación que reciba y del ambiente que le rodee” (pp. 54-55).

Algunos ejemplos tienen ecos cristianos¹⁴, caso de las ejemplificaciones para las conjunciones terminativas (p. 55): “Para merecer el aprecio de tus semejantes, has de procurar ser altruista, proponiéndote, a la medida de tus fuerzas, aliviar los dolores del prójimo, *en suma*, amar a los demás como a ti mismo”. En la “DEMOSTRACIÓN N.º 68”, destaca el nombre “Acracio”¹⁵, para explicar la pronunciación de la letra c (p. 65). Para las interjecciones (p. 56), los ejemplos -tras atinadas consideraciones teóricas psico- y pragmalingüísticas- dan cuenta de sorpresas como “¡guay!”, tan despreciadas hoy por considerarse vulgarismo juvenil, o las desusadas “¡tate!” o “¡quiá!”, o alguna otra asociada a la comunicación humano-animal (“¡so! y otros más”, p. 56).

Muchos ejemplos quieren representar una determinada estructura social y una aceptabilidad colectiva desde la que se redactan los manuales, como pone de relieve Santiago (2009). Así, en la “DEMOSTRACIÓN N. 47”, se dice que “Palmira no puede salir ahora porque ha de lavarse, ha de vestirse¹⁶ y

¹³ Narvaja de Arnoux (1998: 281-308), al analizar el valor de los ejemplos en la gramática escolar de Andrés Bello, ha destacado la doble función de ilustrar la regla gramatical y de explayar los valores morales y las conductas. Los ejemplos naturalizan y legitiman formas del habla, que cristalizan en expresiones propias de una ideología y de una historicidad. Es obvio que Sánchez Rosa aplicó -en parte- esa filosofía ejemplificadora, lo que se observa igualmente en la *Cartilla Filológica Española* (Publicaciones de la Escuela Moderna, 1903), dado que “no era suficiente transmitir solo las reglas, que son las mismas del discurso hegemónico, sino que había que intervenir en la ejemplificación para mostrar esas reglas al servicio de un habla diferente (Stefano, 2009: 94).

¹⁴ Repárese cómo Lorenzo (1913: 26) llegó a presentar a Ferrer como “el ilustre mártir de la Escuela Moderna, antes que apóstol de la enseñanza racionalista, fué y continuó siendo un ardiente revolucionario”. En cualquier caso, el precedente revolucionario francés había legitimado el léxico y el discurso cristianos para resemantizar el sentimiento de hermandad (Rodríguez Álvarez, 2001: 717).

¹⁵ Stefano (2009: 94), en cambio, señala que la *Cartilla Filológica Española* había omitido los nombres del santoral cristiano.

¹⁶ Por ejemplo, Ferrero (2015) destaca la mordacidad de Harich (1988) en *Crítica de la impaciencia revolucionaria* contra el llamado neanarquismo de los sesenta del siglo XX, que identificaba revolución con estilo de vida y aspecto externo, de forma que vestido y moda eran instituciones eliminables, sin sospechar la superación histórica de esos planteamientos, aduciendo ejemplos de Lenin, Trotsky, Rosa Luxemburgo, Karl Liebknecht, Clara Zetkin,

ha de comer antes de ir al paseo”. Esos ejemplos conllevan puntos de vista de la época cuando clasifican elementos culturales extranjeros, por ejemplo; así, para hablar de lo que hoy es Alemania, usa el gentilicio ‘alemán’ para los antropónimos, y no como topónimo: “**Wolf** (filósofo alemán) [pero] **Wittemberg** (ciudad de Sajonia)” (p. 100).

Del sustrato ideológico mediante los ejemplos¹⁷ da cuenta especialmente el capítulo “Sobre el acertado uso de las letras mayúsculas” (pp. 106-109). Para el ejemplo de mayúsculas después de los dos puntos, “Dice Reclus: «La ayuda mutua que tanto ha contribuido a desarrollar de hombre a hombre y de pueblo a pueblo todos los elementos de mejora moral y material” (p. 107), lo cual no es óbice para dedicar un párrafo a los tratamientos: “Se pone letra inicial mayúscula a los nombres de dignidad, título, poder o cargo importante, cuando se refiera a persona determinada; pero cuando se refiera de un momento indeterminado, se escriben con minúscula” (p. 108).

Hay llamativos ejemplos que legitiman la propiedad, sea el caso “*Juan quiere que le dé mi pluma. Antonio viene para que le **dé** mi paraguas. Que te lo **dé**, que no te lo **dé**, que te conste, que mío siempre es*” (p. 118), sea en “*vendrán mañana Rodolfo y Pérez para ver mis máquinas, **mas** no sé por qué hacen ese viaje, no teniendo dinero para comprarlas*” (p. 119).

Más clarificada queda la ideología en el capítulo de ortografía puntuacional: “*Los trabajadores triunfarán, porque toda la razón está de su parte*” (p. 131).

De igual manera, se perciben algunos términos metagramaticales que contrastan ligeramente con los actuales (p. 133: “oraciones incidentales o explicativas”; o uso de expresiones adverbiales en lugar del actual nexos o conector: “Sin embargo, no obstante, por consiguiente (p. 135); para el punto y coma, presenta un ejemplo como este:

Llegaron los segadores portugueses, hombres ennegrecidos por el sol, sucios, tostados, pero fuertes; invadieron la campiña de Jerez, la de Sevilla, toda Andalucía; contrataron la siega de todas las mieses, a bajo precio; favorecieron a los dueños de la tierra, perjudicando a los obreros del país, que no encontraron quien les alquilara sus brazos (p. 136).

En relación con sus posiciones anarquistas, resulta ilustrativo el ejemplo para enseñar el correcto uso de los dos puntos, “después de las palabras de **Ordeno y mando, Hago saber, Resultandos y considerandos, de sentencias, bandos, orden y decretos**”, en que un ficticio gobernador civil ordena cerrar todas las tabernas y convertirlas en escuelas (p. 138); otro alcalde

Plejánov o del mismo Maximilien Robespierre, siempre elegantes y en nada similares a un *sans-culotte*.

¹⁷ En relación con la importante cuestión de los ejemplos ilustrativos para las demostraciones, Stefano (2009: 94) detectaba también en la *Cartilla Filológica Española* colocaciones como “obrero hábil”, “burgués zafio”; con las preposiciones ofrecía construcciones más extensas (“digno ante el tirano”; “la instrucción obra contra el error”, “trabaja sin descanso”); con los verbos, no se reducía a frases breves S+V (“no siento tanto trabajar como vender el trabajo por un mezquino salario”); o al enseñar conjunciones (“Si quieres ser libre, estudia y enseña, ya que estudiando conocerás tus derechos, y enseñando, conocerán los demás sus deberes”).

prohíbe la actividad especulativa, bajo pena de repartir gratuitamente todas las existencias de los artículos encarecidos (p. 138). Asimismo, hay periodos oracionales para seguir practicando el correcto uso de los dos puntos. Como en “*Las razones que yo tengo para protestar son las siguientes: Los seres humanos no deben morir de hambre habiendo, como hay, de todo en abundancia*” (p. 139). La puntuación (de los puntos suspensivos) sigue ofreciendo oportunidades para el brote de una filosofía cívica que exige hablar adecuadamente: “*No grites ni emplees ese vocabulario tan soez, porque eso es propio de... ya me entiendes*” (p. 142). Sobresale también la “RECLAMACIÓN DE INDEMNIZACIÓN EN CASO DE MUERTE”, tomada para ejercitar el buen uso de las letras mayúsculas y las tildes (p. 150), documento didactizado de otra obra suya, *El Abogado del obrero*.

Aunque la tipografía, analizada con detenimiento no ofrece siempre regularidad de criterio, suele usarse para realzar la relevancia y frecuencia de los asuntos tratados, como cuando escribe en mayúsculas y en negrilla “**De las palabras ESTE, ESE, AQUEL, ESTA, ESA AQUELLA, ESTOS, ESOS, AQUELLOS, ESTAS, ESAS, AQUELLAS**” (p. 121), o en “**De las palabras QUE, COMO, QUIEN, CUANTO, CUANDO, DONDE, CUAL**”¹⁸ (p. 123).

La “DEMOSTRACIÓN N.º 184”, establece que “*Con mayúscula, El Rey de Italia, El Papa, El Cardenal Primado de España...*, y “*Con Minúscula*¹⁹, **Un papa, un rey, un cardenal...** [...] Se escriben con letra inicial mayúscula los tratamientos, y especialmente cuando van abreviados” (p. 108).

Como decía, el prescriptivismo es palmario en lo prosódico-ortográfico, de lo cual se ofrecerán varios casos. Posiblemente, ese prescriptivismo esté soportado por actitudes alfabecocéntricas, encauzadas por la idea de que nuestra escritura se ha encaminado hacia la perfección y, sobre todo, por homologar lo oral y lo escrito, de ninguna forma análogos (Moreno, 2005: 25); por tanto, no cabe defender pronunciación que no “coincida” con la escritura, es decir, lo inconsistente es el habla, nunca la ortografía²⁰.

Por ejemplo, para la letra **B**, dice que “se confunde, por no pronunciarla bien”, lo que le lleva a enfatizar la dificultad de su pronunciación en final de sílaba, precisamente en las llamadas sílabas inversas, que suele mezclarse con la de la **c**, la **d**, la **p**, la **x** o la **z** (en la “DEMOSTRACIÓN N.º 65” [p. ej.] *Abdicar, abscisa, absolver (librarlo de culpa) o absorber (embeber)*, p. 63).

En cuanto a la letra **C**, advierte que en algunas regiones “como Andalucía, la confunden en la pronunciación con la **s**, y al escribirla con la que cuando forma sílaba con la **e** y con la **i**, y, claro, como la pronuncian la escriben, cambiando la significación de lo que quieren decir”. Para la letra **D** “otra mala costumbre que hay que desterrar, muy generalizada en Andalucía, es

¹⁸ Ha de decirse que la regla acentual en estos casos apenas se cumple en *La Gramática...*, pues abundan los casos en que, debiendo llevar tilde, no la llevan.

¹⁹ Repárese en la errata de la mayúscula inicial.

²⁰ Con la novedad de que es analizada en el marco de las lenguas en contacto, *vid.* para esta cuestión Moreno (2016).

la de suprimir la **d** en las palabras que terminan en **ado** y en **ido**, como cuando dicen **admirao**, **borrao**, **comío**, **bebío**” (pp. 70-71), insistiendo en que

sobre esta costumbre²¹ hemos podido observar, que hay muchos individuos que sabiendo como se han de pronunciar esas palabras terminadas en **ado** y en **ido**, no quieren pronunciarlas temeroso de que se burlen de ellos, calificándolos de presumidos. ¡Qué temor tan pueril y falto de fundamento! Cuando merecen que les hagan burlas es cuando sabiéndolas pronunciar en la forma debida, lo hacen de tan basta manera y tan desagradable al oído de cuantos los escuchan (p. 71).

El inciso anterior continúa para la pronunciación contraria, en la “DEMOSTRACIÓN N.º 82”, es decir, cuando aparece la letra **d** en palabras, que “resultan muy mal cuando se pronuncian o escriben: **Bilbado** o **bacalado**, **Grado**, (aquí resulta que se confunde con grado de termómetro o de latitud) [...], **salvado** (otra confusión con el participio pasivo de verbo salvar)”, p. 71.

La coherencia normativa queda en entredicho a partir de los errores/erratas propios, por ejemplo, en “porfiastes”, “¿Fuistes al parque?” o “te comportastes” (pp. 55, 117 y 137, respectivamente); o en la arbitrariedad en el uso de las mayúsculas²²: “Iremos esta tarde a ver el Parque” (p. 57); también en el denominado dequeísmo: “Dice **el hermano** de Juan de que **él** fue siempre partidario, como el que más, de las ideas redentoras (p. 115); y el uso del infinitivo por el imperativo: “Escuchar, señores” (p. 142).

“**De la letra H** (pp. 80-86)”, tras apuntar que es muda, señala que

en algunas regiones, y especialmente en Andalucía, es mucha la gente que a la mayoría de las palabras que llevan **h**, aspirándola fuertemente, la sustituyen en la pronunciación con la **j**, pues tanto es así, que en Andalucía hay un adagio que dice «Los que no digan **jigo**, **jacha**, **jiguera**, no son de mi tierra» (pp. 80-81).

Dicha cuestión la reitera poco después, dado que

en Extremadura, en Murcia, en América del Sur y especialmente en Andalucía, pronuncian y hasta escriben con **j** muchas palabras que, con arreglo a la ortografía castellana, se deben escribir con **h**, y para *limar* en lo posible esas incorrecciones, téngase en cuenta lo que se dice en la siguiente demostración.

DEMOSTRACIÓN N.º 114

<i>Bien dicho</i>	<i>Mal dicho</i>	<i>Bien dicho</i>	<i>Mal dicho</i>
Hasta	Jasta	Hambre	jambre
Hace	jace	huído	juío
Hurón	jurón	hechura	jechura (p. 83).

La siguiente demostración (nº 115), añade que “se dice muy frecuentemente, claro que por la gente inculta: esto está güeco, en vez de **hueco**. ¿Eres de Güerva?, en vez de **Huelva**. He almorzado güevos fritos, en vez de **huevos** fritos, y algunos en esta palabra, queriendo ser más finos, lo hacen

²¹ También apuntada por Ariza (2007: 203).

²² Arbitrariedad que, como es sabido, es también muy frecuente hoy.

peor diciendo **vuevos**" (p. 84), realizaciones fonéticas para las que propone la demostración 116, a modo de ejercicio:

*Si vas de viaje procura **herrar** (poner herraduras) al caballo y procurarás también no **errar** (equivocar) el camino que has de seguir.
Herraron las puertas (pusieron hierros); pero erraron (equivocaron) las medidas, y el herraje se puso mal (p. 84).*

Acerca de la letra L²³ (p. 90) se informa de que

en muchas regiones la confunden al pronunciarla con la r, por lo que, casi todos los que hablan mal, dicen y escriben palabras como las siguientes [refiriéndose al rotacismo -l > -r]: *armacén*, por **almacén**; *armendra*, por **almendra**; [...] *cardear por caldear*; y tantas otras más que pudiéramos citar" (p. 90).

También trata el fenómeno inverso, conocido por lambdacismo o rotacismo inverso: "en la provincia de Córdoba²⁴ he observado muchas veces, que sustituyendo a la **r**, la hacen terminar en **l**, resultando como consecuencia una pronunciación desagradable e impropia, la que también llevan al papel en la escritura", aunque la demostración contigua (la n.º 133), incide no en el lambdacismo comentado, sino en otras soluciones de consonantes finales en -l (como "*comel*, por **comed**, *moralidal*, por **moralidad**, o *insensatel*, por **insensatez**", p. 90).

De la letra **ll** dice que "se confunde con la **y** debido a la mala pronunciación, tolerada desde la infancia por padres y maestros, haciéndose preciso el que se fijen con detención en la manera de pronunciar la **l** y la **y** para que resulte para cada una de estas letras su propio sonido, para evitar confusiones" (p. 90), lo que da cuenta, nuevamente, de la creencia en la homología entre perfección ortofónica y ortografía.

Sobre la letra **v**, señala que es "llamada vulgarmente *uve de corazón* [que se] confunde al no pronunciarla bien con la **b**, lo que se ha de tratar de evitar, porque al pronunciar la **v** como **b**, se cambia el significado de la palabra" (p. 98).

²³ Ha de notarse la costumbre de explicar las letras mayúsculas que coinciden con la numeración romana: "La **L** mayúscula, como número romano vale por 50 y con una rayita horizontal encima vale por 50.000" (p. 90).

²⁴ Creo que, antes que examinar a Sánchez Rosa de Dialectología, lo importante es que se basaba en sus observaciones, procedentes -como decía antes- de la vida errante del jornalero y perseguido político. El lambdacismo es una realización sometida a un alto grado de estigmatización. Para conocer la extensión dialectal y sociolingüística del lambdacismo (también lambdaización o lateralización), cf. Granados (2001). Sánchez Galvis (2012: 133), por otro lado, aduce que el lambdacismo, común a todos los territorios caribeños, es un fenómeno con gran frecuencia de ocurrencia en obras literarias puertorriqueñas. Corresponde a un fenómeno histórico del español, con pervivencia en este caso, todavía, en hablantes murcianos, especialmente lorquinos (información que agradezco a numerosos estudiantes de esa zona y al profesor Bañón Hernández, de la Universidad de Almería, originario de Lorca). Igualmente, el profesor emérito de Lengua Española de la Universidad de Granada, Torres Montes, originario del municipio de Nijar (Almería), me traslada que ese lambdacismo, o neutralización /-l/ : /-r/, está presente en su propio vernáculo ('almario', 'ábol', 'sulco', etc.).

Otra salvedad es el nombre de algunas de las letras, cuando para la “**W doble** [señala que] está mal cuando decimos: *uve doble*, debiendo decir *v doble*” (p. 100). Sobre las letras **Y** y la **Z** (pp. 102-103) remite a los problemas comentados para otras letras antes expuestas, especialmente para la **z**, que remite a la **c** y la **d**, pues hay quienes “escriben y pronuncian *azto*, en vez de **acto**; *exazto*, en vez de **exacto**; *pazto*, en vez de **pacto**” (p. 103).

El capítulo “Palabras homónimas” (pp. 151-165) trata de demostrar cómo “las palabras cambian de significación al cambiar de letra por otra, al ir con **h** o sin **h**, al llevar la **b** por la **v**, la **ll** por la **y**, la **c** en vez de la **s** o de la **z**, al llevar o no acento, en fin, cuando se pronuncian o escriben en forma indebida” (p. 151). Con ello, fabrica algunos ejemplos, que manifiestan ceceo o seseo: “Se **abrasa** si no es por su amigo, y por eso, agradecido, lo **abraza**. [...] Aquel que hizo **asesinar** a su hijo, cuando fue a **acecinar** la carne” (p. 151). También destaca términos que hoy mantienen variantes ortográficas en el DRAE, como en “Si llueve mucho se **anega** la huerta, y de los sembrados en la **hanega**²⁵ de la parte baja, nada cogemos”, con algunos errores o imprecisiones, caso de “**Has** el favor de traer ese **haz** de yerba, hazlo que coman estos animales” (p. 152) o “**Safra**, con la **s**, cosecha anual de caña dulce²⁶. **Zafra**, con **z**, vasija de metal, con agujeritos, que usan los aceiteros, y apellido” (p. 164).

Mucha atención requiere el capítulo “De cómo deben pronunciarse algunas palabras” (pp. 171-175). Por ejemplo, se da cuenta de un rotacismo más extendido que en el apartado dedicado a la letra **l**, también en sílabas compuestas (“*Dicen: Crotilde; Deben decir: Clotilde; Dicen: brusca; Deben decir: blusa*”, p. 171)²⁷. Ocurre, asimismo, al comentar los frecuentes lambdacismos en “palabras que se pronuncian mal porque ponen la **l** en donde debe de ir la **r** [como en los casos de] *Balcelona* [Barcelona], *blinco* [brinco], *goldo* [gordo], *salval* [salvar] o *señol* [señor]” (p. 172).

Hace también hincapié en contra de las simplificaciones de sílabas trabadas, como en “(*asolución* [absolución]; *ojeto* [objeto]; *susistencia* [subsistencia]; *osequío* [obsequio]; *interrución* [interrupción]; *acetar* [aceptar]; *manífico* [magnífico]; *dino* [digno]; *inorante* [ignorante]; *insinificante* [insignificante]; *paré* [pared]; *salú* [salud]; *virtú* [virtud]”, p. 172).

²⁵ El DRAE contiene “hanega. 1. f. fanega. Del ár. hisp. *faniqa* 'medida de áridos', y este del ár. clás. *faniqah* 'saco para acarrear tierra'. 1.f. Medida de capacidad para áridos que, según el marco de Castilla, tiene 12 celemines y equivale a 55,5,l., pero es muy variable según las diversas regiones de España. 2. f. Porción de granos, legumbres, semillas o cosas semejantes que cabe en una fanega”.

²⁶ Este ejemplo puede trasladar un error, ya que a la cosecha de la caña de azúcar (y en general a todo el proceso de elaboración del azúcar) se le conoce como ‘zafra’, particular que el DRAE también acoge.

²⁷ De hecho todavía hoy los egabrenses suelen reirse de los lucentinos diciendo “sardinas como sabres, más brancas que la prata”, información personal que agradezco al profesor A. Manjón Cabeza-Cruz, de la Universidad de Granada.

Termina “citando incorrecciones en la pronunciación de las palabras [...] que muy frecuentemente se usan hasta por personas medianamente instruidas”, caso de *sospresa* [sorpresa]; abujero [agujero]; *diferencia* [diferencia]; *Ugenio* [Eugenio]; Ceviya [Sevilla] o *venistes* [vinistes, sic] (p. 174).

Con todo lo anterior, es preciso indicar que, como detallaré después, Sánchez Rosa era un anarquista, maestro de escuela de la época, que traslada en su gramática un conjunto didáctico-presuposicional difundido dogmáticamente por la pedagogía libertaria, más todavía al aplicarse al contexto agrario andaluz.

3. INFLUENCIAS DE LA ESCUELA MODERNA

Durante el siglo XIX y los inicios del XX, las burguesías todavía revolucionarias construyeron un lenguaje igualitario (mérito, esfuerzo, democracia, sociedad de iguales, instrucción, progreso, etc.), que en los años 20 del pasado siglo dará paso al discurso de la higiene y de la decencia para impedir el ascenso de las clases obreras y campesinas, consideradas zafias y chabacanas. Estos últimos grupos sociales organizaron sistemas socioculturales alternativos, puesto que la educación se había convertido en el gran instrumento liberal de mantenimiento de la desigualdad. Con una enseñanza primaria residual, los españoles vinieron a clasificarse en quienes habían estudiado y en quienes no habían estudiado (Lerena, 1986[1976]:169-175). Ese discurso liberal escondía hábilmente la realidad de una masa considerable de niños sin escuela, de la mano de unos sueldos estables para los maestros, tan estables que serán los mismos de 1860 a 1901, inferiores incluso a los de un jornalero (Turin, 1967: 77-91).

En ese contexto Ferrer i Guardia crea en 1901 la Escuela Moderna de Barcelona como basamento de una cultura de oposición a la ideología dominante, asumida específicamente por parte del obrerismo del primer tercio del siglo XX. Diluido el republicanismo radical, acabó convirtiéndose en referente de la pedagogía libertaria, sobre todo a partir de 1917-1918, años en que los círculos obreros le añadieron el aprendizaje de oficios y diferentes artesanías (Orihuela *et al.*, 2011: 76-80).

Anselmo Lorenzo (1913: 7) defendía que el déficit cultural debían superarlo institucionalmente los obreros con escuelas racionalistas, si no

las escuelas tradicionales seguirían domesticando rebeldías más que cultivando inteligencias, y las llamadas laicas y las impropriamente llamadas modernas servirán de preparación para la lucha individual más que para la acción generalizada y altruista, y los centros de estudios y ateneos no pasarán de torneos para la vanidad con escaso provecho para la generalidad.

Tales escuelas enseñaban a leer y a escribir mediante una gramática²⁸ memorística, con maestros que tenían una misma regla para todas las inte-

²⁸ Conviene indicar que, para los antecedentes linguodidácticos, García Folgado (2005: 647)

ligencias, porque se exigía la unidad de la masa que servía para la estabilidad inalterable del orden burgués (Lorenzo, 1913: 19-20), que bloqueaba la racionalidad lectora y detenía las posibilidades de escritura, perpetuando la fe ciega en los tiranos (Lorenzo 1913: 25-26).

Cuevas (2010) remite ese planteamiento al segundo periodo de la educación anarquista española, significada por “el modelo de la enseñanza racionalista”, donde también se inscribiría el trabajo pedagógico de Sánchez Rosa, pues su fusilamiento impidió otro tipo de soluciones en la guerra de España.

Se pretendía adquirir un método racional mediante la lectura y la observación. En el anarquismo coexiste con la representación de la lectura como crítica otra que concibe la lectura como un acto espontáneo y obediente. La activación de una u otra dependerá de la orientación discursiva, ya que esta coexistencia de representaciones lectoras se imbrica con una concepción dicotómica del lenguaje: a) el lenguaje que engaña, el del poder, y b) el discurso científico, en general el del propio ideario, verdadero y transparente, que no demanda ningún desenmascaramiento (Stefano, 2002: 27). En ese entorno, la Escuela Moderna de Barcelona, promovió escuelas libertarias en España y en

el extranjero, al tiempo que desarrolló sus textos escolares para fomentar una lectura intensiva, reiterativa, redundante, que fijase sentidos para disputarle al poder el modo de nombrar y entender la realidad, con una indisimulada tensión entre lo individual y lo grupal (Stefano, 2002: 31-35).

La Biblioteca de la Escuela Moderna de Barcelona destinó títulos importantes a la enseñanza de la lengua, de la lectura y de la escritura, como la *Cartilla Filológica Española* (publicada sin autor expreso, aunque fuese probablemente el propio Ferrer) o el *Compendio Razonado de Gramática Española*, de Palasí (1905). Tras un detallado análisis de estas obras, Stefano (2009: 67-79) apunta también la sorpresa de que quienes lucharon contra todo tipo de autoridad, no solo no se rebelaran ante la autoridad arbitraria de las normas gramaticales, sino que las reprodujeran e instaran a hablar normativamente; de ahí que en la colección de Ferrer, los niños usen formas de la llamada lengua culta, puesto que las gramáticas son objetos normativos que, al legitimar determinadas formas y prácticas lingüísticas, constituyen dispositivos socialmente disciplinarios (Lazzarato, 2013[2011]), especialmente para la consolidación de los estados nacionales, que encontraron una formidable herramienta en las llamadas gramáticas escolares (Stefano, 2009: 80-82).

subraya que desde 1768 la gramática será fundamental en la escuela, pues la Ilustración entendía las lenguas vernáculas como vehículo inestimable de difusión cultural-nacional. Por otra parte, Calero (2009: 64) señala dos modos diferentes de hacer gramática, el especulativo y el escolar, provenientes de Francia. Esa filiación gala no permeará algunas posiciones, como las de Jovellanos, que defendía la memorización (Calero, 2009: 66-67). Pasado el tiempo, en la época de las ediciones de *La Gramática...*, Battista (2011) pondera la influencia de propuestas equilibradamente racionalistas que empezaron a considerar la lengua también como un fenómeno vivo.

La gramática de Palasí (1905) pertenece al tipo de gramáticas escolares de fines del XIX; centradas en lenguas particulares y desarrolladas en el marco de un Estado-nación, suelen articularse con principios de las gramáticas generales o logicistas, esto es, progresistas, pero no necesariamente libertarias. El pensamiento ilustrado enfatizó la anticipación del conocimiento gramatical. Se quería enseñar gramática a edades tempranas, porque la lengua era expresión del pensamiento: si hablas bien, pensarás bien, podría resumirse. Todo este constructo teórico fue decisivo en la valoración del uso ejemplar del lenguaje, presente en muchas tendencias anarquistas. P. Robin (1981[1893]) admitía que si hay un terreno en el que hace falta el dogmatismo era en el terreno de la enseñanza de la lengua. En este sentido, el anarquismo se sometió a la autoridad lingüística del poder político-económico, transmitida con instrumentos como las gramáticas o los diccionarios (Stefano, 2009: 83).

A pesar de todo, en el prólogo “A los Señores Profesores”, Palasí (1905: 5-6) mantiene que su *Compendio*

difiere bastante de los textos dogmáticos [...] procediendo siempre *de lo fácil á lo difícil* [...] Respecto á los verbos, aunque no estamos muy conformes con la denominación que se da á los diferentes modos y tiempos, no introducimos apenas modificación, á fin de evitar confusiones a aquellos alumnos que antes ó después estudien por la *gramática oficial*.

Esa posición de tolerancia crítica a la gramática oficial no lo es tanto en *La Gramática...* de Sánchez Rosa, partidario sin reparos, por ejemplo, de la eliminación de la tilde en vocales en función preposicional, según decretaba “la Real Academia de la Lengua” (p. 58).

De un interés sociolingüístico indudable, en el “Prefacio” a la *Cartilla...*, se puntualizaba que

sobre la masa enorme de los analfabetos hay una capa asaz considerable de gentes que saben leer sin entender lo que leen, que saben hacer letras y no pueden escribir el más pobre pensamiento, que hablan repitiendo torpemente frases hechas, lugares comunes, modismos vulgares y torpes interjecciones, todo por haber repetido en la escuela como aves parleras las lecciones gramaticales sin aprovechar la más mínima noción, hemos procurado que el escolar aprenda qué es idea, qué es pensamiento, qué son partes de la oración y cuál es la significación de estas divisiones, [estos elementos gramaticales] aprendidos intuitivamente en la infancia han de arraigar en la inteligencia de modo indestructible durante toda la vida (Publicaciones de Escuela Moderna de Barcelona, 1903: 3-4).

Dentro de la interacción de núcleos anarquistas, la acción didáctica de Sánchez Rosa queda registrada como escuela racionalista del anarquismo andaluz (García Benítez, 1985), si bien Montero (2008) señala que para los casos de Sánchez Rosa o de Muñoz Benítez²⁹ su verdadero origen está en el

²⁹ Anarquista gaditano, discípulo de Sánchez Rosa, fue también maestro racionalista. Publicación electrónica: <http://puertoreal.cnt.es/bibliografias-anarquistas/2329-antonio-munoz-benitez-maestro-racionalista.html>.

método de enseñanza integral, presentado en 1872. Con las referencias del mismo Ferrer y de Palasí, puede decirse que Sánchez Rosa sitúa su gramática en un contexto concreto, andaluz de ámbito rural. El fragmento anterior de la *Cartilla...* ilustra la importancia de la relación entre gramática, lenguaje y pensamiento, siguiendo los preceptos ilustrados. Frente a lo vulgar y estereotipado y falta de raciocinio, deben superponerse recursos lingüísticos conscientes que transmitan un pensamiento racional. Sánchez Rosa, entonces, al abundar en valoraciones sociolingüísticas (creencias, actitudes y conciencia sociolingüísticas), lo que está haciendo al adaptar la gramática al contexto andaluz es tomar *in solidum* todo el nutridísimo conjunto de estigmatizaciones y de estereotipos sociolingüísticos negativos que han ido circulando a lo largo de los tiempos para (y a veces desde) Andalucía (Fuentes, 2016; Rodríguez-Iglesias, 2015).

En cualquier caso, esa aceptación de las normas no será gratuita, pues esas mismas normas acogerán expresiones revolucionarias, propias de un discurso ético-propositivo, del deber-ser anarquista a través del énfasis, la reiteración y la concentración en adquirir sus reglas, identificándolas con el internacionalismo, algo atenuado en *La Gramática...*

4. OTRAS PRÁCTICAS GLOTODIDÁCTICAS ANARQUISTAS EN SURAMÉRICA

Menezes y Menezes (2008) resaltan que en el Brasil de 1920 muchos textos revolucionarios anarquistas usaban la ortografía simplificada, en contraste con Sánchez Rosa. Un botón de muestra:

Ser anarquista e dizer-se partidario da conservação etimológica da lingua é estar em dezacordo com o ideal que viza a transformação radical que aí está.

Ser anarquista e esperar que o governo ou as academias de letras rezolvam o assunto, é quase dezejar que estas instituições decretem a abolição da propriedade particular e o esterminio do dinheiro.

Caminhar para o futuro conservando a etimologia e um alfabeto reduzido e complicado é confessar falta de competencia creadora ou gostar de conservar aleijões detestáveis. Um povo progride á medida que se vai instruindo: eis a razão porque se debe simplificar o método do ensino para que assim melhor se iluminem as consciencias. A grafia portugueza é a maior cauza do analfabetismo, já pela deficiencia de letras distintas e também pela confusão dos valores das mesmas..." (*Paladinos do porvir*, 1920, *apud* Menezes y Menezes, 2008: 1).

El planteamiento político es semejante al del maestro andaluz (la revolución mediante la educación), pero diferente por el modo de llevarlo a la práctica. Posiblemente ello puede explicarse por las características de la nueva república brasileña, en un país de exesclavos que negaba sus raíces africanas, con grandes terratenientes y con un 85% de analfabetismo. La exclusión social era así una característica tangible del Brasil, a pesar de los esfuerzos por dotarse de un barniz civilizatorio. Claro está que parte de esas

características las padeció Sánchez Rosa en el campo andaluz. Quizá el terreno abonado para esa centralidad que ocupó la ortografía simplificada³⁰ en las primeras décadas del siglo XX estuviera en el propio Brasil, de una diversidad impresionante, por la población que ya había allí, por la que fue llegando de Europa y por la que obligaron a abandonar África. Más que nunca, los sistemas de representación de la escritura -de suyo bastante complejos en cualquier lengua- se sintieron como obstáculos profundos en la alfabetización de las clases populares (Menezes y Menezes, 2008).

Por otra parte, Delgado (2010) ha estudiado para el periodo 1900-1930 la formación anarquista del intelectual autónomo en el Río de la Plata, donde se construían dos naciones, Argentina y Uruguay, y donde el conjunto de propuestas educativas anarquistas no pudo competir contra sus gobiernos, como sí lo hicieron en España. Ello puede explicar el autodidactismo tan característico del anarquismo rioplatense, que tomó frecuentemente la incorrección estilístico-gramatical como forma de resistencia cultural (Delgado, 2010: 177-178), aunque también Quiroga (2004: 17) haya destacado que para muchos de aquellos libertarios “hablar bien” tuviese una importancia superlativa.

El intelectual, muchas veces corrector de textos anarquistas escritos por obreros que no estaban plenamente alfabetizados ni en español ni en sus lenguas propias (recordemos que eran países de inmigración), se enfrentaba a una escritura sintácticamente peculiar y en su tarea revisora debía priorizar el carácter individual del texto, cuya singularidad debía preservarse a toda costa, pues allí residía su único interés; el estilo no era relevante, sino la existencia de un concepto que el obrero manifestaba a tuestas y que el hombre de letras debía saber interpretar, mantener y transmitir. Se trataba de una tarea orientadora, no de una instrucción al uso (Delgado, 2010: 179). Así, para muchos obreros parecía que la única forma de adquirir conocimientos fuera una revelación en la que estaba el secreto del idioma (¿por qué las cosas se llaman como se llaman y no de otra manera?). A ese déficit se sobreponía la instrucción y comprobaban que no había misterio alguno al descubrir que el lenguaje era convención organizada racionalmente, de modo que también se legitimó y fijó la hechura lingüística singular de sus textos (Delgado, 2010: 181).

Finalmente, Sardi (2007) observa en la Argentina de inicios del siglo XX una tensión entre rupturas y tradiciones en la enseñanza de la lengua, pues la escuela se transformó en espacio privilegiado para el disciplinamiento lingüístico-cultural. Sin embargo, algunos profesores se rebelaron, cultivando modos más democráticos de leer y escribir en el aula, convirtiendo sus clases en momentos de intercambio y socialización.

³⁰ Como forma de actuación social, se ha reparado en la importancia de la ortografía. Calero (2010) ha definido los objetivos de una nueva subdisciplina lingüística, la Etnortografía, dentro de la Glotopolítica. Así, es menester subrayar cómo -desde una superestructura político-económica que manejaba el concepto de ‘nacionalismos entrelazados’- se da cuenta de la necesidad de una reforma ortográfica, la de Andrés Bello, como forma instrumental para la cultura latinoamericana poscolonial (Velleman, 2014).

En Argentina, Stefano (2010) ha subrayado la interrelación entre anarquismo y esperanto, lengua artificial que no estuvo muy presente entre el repertorio comunicativo de ácratas españoles. No obstante, para Sánchez Rosa se ha señalado que aprendió esperanto y lo difundió, en concreto en su variante ido (esperanto reformado), del que incluyó unas lecciones introductorias en *La Gramática del Obrero*, edición de 1916, en Huelva, publicada con el seudónimo de Tomás Gómez³¹. Por lo demás, no parece que hayan proliferado especialmente en España núcleos anarcoesperantistas, aunque hay constancia de que en la escuela racionalista de Ferrol se enseñaba (Fernández Fernández, 2000).

Hecha esta panorámica temporal, la pluralidad lingüística y las propuestas novedosas anti- o paranormativas llegarían especialmente en el último tercio del siglo XX, como detallan Pereira (2010) o Casas y Tibatá (2011).

5. EL PAPEL DEL JACOBINISMO LINGÜÍSTICO

Vistas las instrucciones lingüísticas que animan *La Gramática...* de Sánchez Rosa, creo que es oportuno ligarlas con el concepto de jacobinismo lingüístico. Gardin (1975: 36) señala que el jacobinismo lingüístico inicial actúa polarizada y complementariamente mediante la fórmula “lengua francesa como progreso y lengua regional como reacción”³². Con esta nítida dicotomía, entiendo que el maestro gaditano pudo operar inconsciente y adaptativamente a una tierra, cuyos habitantes iletrados eran fruto de esa reacción.

Benedicto (2009: 49-50) recuerda que en la Francia de 1789 se pasó de la lengua del estado (monárquico fuertemente centralizante) a la nación lingüística mediante el francés. El *Club de los Jacobinos* tuvo un papel central en esa correlación, cuya doctrina toma el célebre informe del abate Grégoire *Sobre la necesidad y los medios de exterminar los dialectos y de universalizar el uso de la lengua francesa*, en donde había “que extirpar la diversidad de idiomas groseros que prolongan la infancia de la razón y la vejez de los prejuicios”. En 1794 daba ejemplo de ello el revolucionario Barère, sentenciando que “[e]l federalismo y la superstición habla bajo bretón, la emigración y el odio de la República hablan alemán (alsaciano), la contrarrevolución habla italiano (corso) y el fanatismo habla vasco” (*apud* Benedicto, 2009: 50).

Se fue configurando una trinidad laica y republicana: Francia, el francés y los franceses, sin multilingüismo, una república política, que reducía las lenguas a lo privado. Benedicto (2009: 52-53) sintetiza que el lema era “una

³¹ Cf. *Homenaje 150 aniversario nacimiento José Sánchez Rosa en Grazalema*. Publicación electrónica: <http://www.portaloaca.com/historia/biografias/9514-homenaje-150-aniversario-nacimiento-jose-sanchez-rosa-en-grazalema.html>.

³² Para el desarrollo del jacobinismo lingüístico en Francia, *vid.* Favereau (1994) o Fernández Cepedal (2005), que en zonas de Alsacia llegó a implantar medidas de verdadero terrorismo lingüístico; para su influencia general en la actualidad, Comelles y Martínez (1997).

república, una ciudadanía, una lengua”³³ para asegurar la cohesión discursivo-ideológica entre el pueblo y los jacobinos (Ceamanos, 2002). Sin embargo, tampoco cabe pensar que la ecuación “Ilustración lingüística como jacobinismo” fuese obligatoria, pues Gomila (1997: 35) apunta que también se contemplaron lenguas universales sintéticas, como el esperanto.

Con el esquema jacobino clásico, que tiene reminiscencias dantescas (Fuentes y Fimognari, 2012), Sánchez Rosa pudo seguir convencido, como tantos otros, de que gramática española era progreso y habla andaluza reacción e ignorancia. Kabatek (2007: 804), en ese sentido, ha destacado “un monolítico jacobinismo lingüístico castellanizante”, que habría pretendido una total eliminación de las otras lenguas españolas, y de sus variedades, agrego yo. Para Sánchez Rosa, ese jacobinismo pudo sentirse no tanto como centralización estatal y sí como garantía de participación política de toda la clase obrera mediante la enseñanza gramatical.

6. REFLEXIONES FINALES

Hoy, pasado más de un siglo de la primera edición de *La Gramática...*, resulta notorio el viraje de preocupaciones en la educación lingüística. Desde reflexiones anarquistas actuales se declara -póngase por caso- que la grafía muestra que los cerebros de los niños se circunscriben de manera formal en el espacio escolar, incorporándolos al sistema político de la “dictadura del lenguaje” (Casas y Tibatá, 2011). Se analiza todo, haciendo consciente todo discurso y sus recursos, en la cotidianidad privada, en la pública, en la íntima. ¿Cómo se ha producido esta transformación entre la labor de Sánchez Rosa y autores como Casas y Tibatá o las estrategias ortográficas subversivas estudiadas por Acosta (2016)?

La educación anarquista de aquellos primeros tiempos respondía a la necesidad obrera de salir del analfabetismo y del atraso. Era la transición del iletrado al ilustrado, pero -como se ha visto- el sistema educativo sirvió/sirve tanto a la igualdad como a la desigualdad. La continuidad histórica de la pedagogía libertaria quizá se deba a la fragmentación del anarquismo, como tantas grandes propuestas, renunciando inconscientemente a la revolución y entreverándose con muchos movimientos sociales antiautoritarios. *La Gramática...*, más allá de la fetichización de la mercancía marxista (Becerra, 2013), pudo reificarse no como una conquista a trozos, sino como conquista de la totalidad gramatical, sin fisuras, contra el espejo de una burguesía dotada de medios ideológicos y propagandísticos más antiguos y eficaces. Se planteó una dura lucha, con iguales herramientas, pero fines distintos,

³³ El pensamiento glotojacobino ha sido analizado como un modelo consciente en la construcción nacional de varios países; interesa reseñar especialmente aquí que también representó a) una nueva matriz discursiva (Rodríguez Álvarez, 1997), b) que tiene su papel en la glotopolítica de Andrés Bello para la América hispanohablante (Brumme, 1992) o c) su incompatibilidad con la democracia (Canfield, 2007).

negándole a la propia lengua-gramática la política y otorgándosela a la lengua-discurso. Si Andalucía era fruto del caciquismo y de la injusticia, el hablar y, por tanto, escribir desde Andalucía era también fruto del caciquismo, pensó el maestro grazalemeño.

Los anarquismos posteriores incidirán en todo el repertorio verbal, modulando una amplia serie de propuestas lingüísticas reformistas (no solo ellos), que perseguían los mismos objetivos que Sánchez Rosa, eso sí, también a partir de la conciencia de habitar un mundo (des)ordenado por una ideología de forma múltiple y aparentemente libre, lejos del abismo clasista del campo andaluz, donde en sus agrocidades el señorito caminaba por la aceras y el jornalero por la calzada, como las bestias. El nativo andaluz de *La Gramática...* era interpelado negativamente como inculto, como extranjero lingüístico al que debía amputársele jacobinamente su incorrección verbal, para acumular un capital simbólico vedado hasta entonces. Gramática era verdad y trascendencia, tanto que aquella gramática obrera fue pensada como lo común para cualquier otredad social, como macizo identitario sin clases mediante un lenguaje compacto, que, como casi todo el resto de conceptos sociales, era fijado en el dualismo bien – mal. Virno (2003: 18-23) ha señalado que la multitud hobbesiana no transfería sus pluralidades lingüísticas, impidiéndole una norma común inteligible en la acción colectiva. El Estado y la anarquía competían por el sujeto Pueblo, y para ese servicio un nomos único debía aniquilar todo hablar distinto, edificando una lengua posindividual, que en el campo andaluz y también en otros contextos se hizo jacobina para sobreponerse a estructuras comunicativas medievales.

La metagramática naturaliza el propio sistema de oportunidades al que apresa: nunca dice que es ideológica (es perfecta, sea reglada o demostrada). Cuando hay conflicto, suele rechazarlo, calificándolo de no-gramática y de ignorancia. Este proceso, como proceso ideológico triunfante, es no consciente, obviando que también hay violencia en cualquier lenguaje (Esposito, 2006[1998]). Por ello, Sánchez Rosa no cuestionó la homología entre ortografía-habla. Quizá, buscar esa distinción prosódica arcaico-castellanista era un aldabonazo para soldar a andaluces incultos, analfabetos, esclavos, bestias, sumisos (los muchos) con el anarquista, revolucionario, crítico, diferenciado del común, que hablaba bien porque escribía bien (los pocos).

Es el embrujo de la lengua como salvación redentora, coexistiendo con las prisiones camufladas de quienes ordenan y mandan.

REFERENCIAS

- ACOSTA MATOS, M. M. (2016): *Subversiones lingüísticas del español: @, x, e como morfemas de género inclusivo y otros recursos estilísticos en publicaciones anarquistas contemporáneas*, New York: City University of New York.
- AMORÓS, M. (2011): *Maroto, el héroe. Una biografía del anarquismo andaluz*, Barcelona: Virus.

- ARIZA VIGUERA, M. (2007): "La gramática del obrero, de José Sánchez Rosa (1933)", *Philologia Hispalensis*, 21, pp. 203-205.
- BATTISTA, E. (2011): "La Gramática castellana (1914) de Manuel de Montolíu. Un análisis de sus concepciones gramaticales y lingüísticas", *Revista argentina de historiografía lingüística*, III, 1, pp. 1-28.
- BECERRA MAYOR, D. (2013): *La novela de la no-ideología. Introducción a la producción literaria del capitalismo avanzado en España*, Madrid: Tierradenadie.
- BENEDICTO, M. E. (2009): "La educación bilingüe y los objetivos lingüísticos nacionales: el objetivo de Francia", *Educación y futuro*, 20, pp. 45-63.
- BRUMME, J. (1992): "El IV Centenario y la compensación de la pérdida de las colonias españolas: «la unidad de la lengua»", *Apuntes*, 4, pp. 1-22.
- CABEZA SAN DEOGRACIAS, J. (2007): "Aplicación de la Poética de Aristóteles al cine anarquista: el ejemplo de «Aurora de Esperanza» (Antonio Sau, 1937)". En Marzal Felici, J. y Gómez Tarín, F. J. (eds.): *Metodologías de análisis del film*, Madrid: Edipo. Publicación electrónica: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/38609/Jos%C3%A9%20Cabeza%20San%20Deogracias.pdf?sequence=1>.
- CALERO VAQUERA, M. L. (1986): *Historia de la gramática española (1847-1920). De A. Bello a R. Lenz*, Madrid: Gredos.
- CALERO VAQUERA, M. L. (2009): "La recepción del análisis (lógico y gramatical) en manuales escolares españoles del XVIII: deudas y silencios". En García Martín, J. M. & GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. (coords.): *Las ideas y realidades lingüísticas en los siglos XVIII y XIX*, Cádiz: UCA, pp. 63-75.
- CALERO VAQUERA, M. L. (2010): "Ideología y discurso lingüístico: la Etnortografía como subdisciplina de la glotopolítica", *Boletín de Filología*, 45, 2, pp. 31-48.
- CANFIELD, M. (2007): "Reflexiones de Ariel a cien años de su publicación", *Signos literarios y lingüísticos*, 3, 1, pp. 123-144.
- CASAS, A. & TIBATÁ, H. E. (2011): "Una comprensión política del aprendizaje de la lengua escrita. Democracia del lenguaje", *Cuadernos de lingüística hispánica*, 13, p. 113-128.
- CEAMANOS LLORENS, R. (2002): "Lingüística e Historia Social. Los comienzos de una aventura interdisciplinar en la historiografía francesa", *Brocar*, 26, pp. 265-277.
- COMELLES, J. M. & MARTÍNEZ, A. Á. (1997): "Paradojas de la antropología médica europea", *Nueva Antropología*, 52, pp. 187-214.
- CUEVAS NOA, F. J. (2010): "La línea rojinegra educativa del anarquismo español", *HAOL*, 21, pp. 101-109.
- DELGADO, L. (2010): "La participación del anarquismo en la formación del intelectual autónomo en el Río de la Plata (1900-1930)", *Contra corriente*, 8, 1, pp. 163-197. Publicación electrónica: www.ncsu.edu/project/contracorriente.
- ESCOLANO BENITO, A. (2001): "El libro escolar como espacio de memoria". En Ossenbach, G. y Somoza, M. (eds.): *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid: UNED, pp. 35-46.

- ESPOSITO, R. (2006[1998]): "Lenguaje y violencia entre Benjamin y Canetti", *Revista de Filosofía*, 38, pp. 61-69.
- FAVEREAU, F. (1994): "Langue bretonne, nation française, République jacobine et perspective européenne", *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 3, pp. 75-84.
- FERNÁNDEZ, M. A. (2002): "Anarquía". En Fernández Sebastián, J. y Fuentes, J. F. (dirs.): *Diccionario político y social del siglo XIX español*, Madrid: Alianza, pp. 84-88.
- FERNÁNDEZ CEPEDAL, J. M. (2005): "Lengua universal, lengua francesa y patois. El principio de la unidad lingüística", *La Tadeo*, 71, pp. 87-97.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, E. (2000): "A Escuela racionalista de Ferrer", *ALRM*, pp. 1-15. Publicación electrónica: http://www.institutodemer.es/articulos/segundaaportacion/LA%26_32_ESCUELA%26_32_RACIONALISTA%26_32_DE%26_32_FERRER.pdf.
- FERRER I GUARDIA, F. (1908): *La escuela moderna*. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna. Publicación electrónica: <http://www.ferrerguardia.org/es/la-escuela-moderna>.
- FERRERO, Á. (2015): "En el vigésimo aniversario de la muerte de Wolfgang Harich", en *Rebelión*, 04.12.2015. Publicación electrónica: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=206415>.
- FUENTES GONZÁLEZ, A. D. (2016): "Trabas y fisuras para una educación lingüística ciudadana". En Martínez Ezquerro, A. y Campos Fernández-Figares, M. (eds.): *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro, pp. 137-150.
- FUENTES GONZÁLEZ, A. D. y FIMOGNARI, S. (2012): "Las valoraciones sociolingüísticas de Dante y su persistencia en la Italia actual", *RSEI (Revista de la Sociedad Española de Italianistas)*, Vols. 7-8, 2011-12, pp. 173-203.
- GARCÍA BENÍTEZ, A. (1985): *Sánchez Rosa. Una escuela racionalista del anarquismo andaluz*. II Congreso de Profesores investigadores, Benalmádena: Hespérides.
- GARCÍA FOLGADO, M. J. (2005): *La gramática española y su enseñanza en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX (1768-1815)*, València: Universitat de València.
- GARDIN, B. (1975): "Loi Deixonne et langues régionales: représentation de la nature et de la fonction de leur enseignement", *Langue française*, n°25, pp. 29-36. Publicación electrónica: DOI: 10.3406/lfr.1975.6054
- GÓMEZ ASENCIO, J. J. (dir.) (2011): *El castellano y su codificación gramatical. Volumen III. De 1700 a 1835*, Salamanca: Fundación Instituto castellano y leonés de la lengua.
- GOMILA BENEJAM, A. (1997): "De Babel a Pentecostés. Actitudes ilustradas ante la diversidad lingüística", *Laguna: Revista de filosofía*, 4, pp. 29-38.
- GONZÁLEZ CALLEJA, E. (2008): "Anarquismo". En Fernández Sebastián, J. y Fuentes, J. F. (dirs.): *Diccionario político y social del siglo XX español*, Madrid: Alianza Editorial, pp. 100-109.
- GRANADOS, H. (2001): "La neutralización de /r/ y /l/ en el dia-

- lecto oriental del español de Venezuela: más allá del sistema de la lengua”, *Lingua Americana*, V, 8, pp. 28-44.
- GUTIÉRREZ MOLINA, J. L. (2005): *La tiza, la tinta y la palabra. José Sánchez Rosa, maestro y anarquista andaluz (1864-1936)*, Ubrique: Editorial Tréveris-Libre Pensamiento.
- HARICH, W. (1988): *Crítica de la impaciencia revolucionaria*, Barcelona: Crítica.
- HOBSBAWM, E. J. (1983[1959]): *Rebeldes primitivos. Estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX*, Barcelona: Ariel.
- KABATEK, J. (2007): “Dos Españas, dos normalidades. Visiones bipolares sobre la situación lingüística en la España actual”. En Arnscheidt, G. y Joan i Tous, P. (coords.): *Una de las dos Españas: representaciones de un conflicto identitario en la historia y en las literaturas hispánicas: estudios reunidos en homenaje a Manfred Tietz*, Madrid: Iberoamericana-Vervuert, pp. 803-816.
- LAZZARATO, M. (2013[2011]): *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*, Buenos Aires: Amorrortu.
- LERENA ALESÓN, C. (1986[1976]): *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona: Ariel.
- LOMBARDINI, H. E. (2014): “Gramáticas para la enseñanza del español en la Italia del siglo XIX: el caso de Francesco Marin”, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- LONGA, V. M. (2015): “¡La lengua se corrompe! Prescriptivismo y representaciones apocalípticas sobre el lenguaje en un ‘Jeremías’ moderno”, *Representaciones*, XI, 2, pp. 81-116.
- LORENZO, A. (1913): *Contra la ignorancia*. Publicación electrónica: www.anselmolorenzo.es
- MARTÍNEZ-ATIENZA, M. & (2014): “Gramáticas de español para italianos (1873-1915): la emigración como motivo para el aprendizaje de lenguas”, *Ibero*, 80, pp. 261- 275.
- MARVAUD, A. (1910): *La question sociale en Espagne*, Paris: Félix Alcan Editeur.
- MENEZES, L. M. de & MENEZES, L. de (2008): “Em «dezacordo» com a norma: a ortografia simplificada como estratégia anarquista de luta contra o analfabetismo”, *Vozes em diálogo*, 2, pp. 1-13. Publicación electrónica: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/vozesemdialogo/articulo/viewFile/924/853>.
- MONTERO PEDRERA, A. M. (2008): “Muñoz Benitez, epígono de la escuela racionalista”, *Andalucía en la Historia*, 19, pp. 10-13. Publicación electrónica: <http://hdl.handle.net/11441/34803>.
- MORENO CABRERA, J. C. (2005): *Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*, Madrid: Síntesis.
- MORENO CABRERA, J. C. (2016): “Contacto lingüístico a través de la escritura”, *Multilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid: Síntesis, pp. 117-124.
- NADAL MASEGOSA, A. (2015): *Análisis y valoración de la vigencia de los principios pedagógicos de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia en el Estado Español en el siglo XXI. Estudio de casos*, Málaga: UMA. Publicación electrónica: <http://riuma.uma.es>.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. (1998): “El ejemplo como ilustración y como norma en las gramáticas

- escolares de Andrés Bello”, *Linguas e instrumentos lingüísticos, Campinas*, pp. 31-57.
- ORIHUELA, A., LAZCANO LEYVA, F., RIVERA ANAYA, L. (2011): “Escuela y arte en la experiencia libertaria: hacia una escuela donde lo peor son las vacaciones y un arte donde lo peor son las obras de arte”, *Desacuerdos*, 6, pp. 74-97.
- PALASÍ I MARTÍN, F. (1905): *Compendio Razonado de Gramática Española gradualmente ordenada*, Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna. Publicación electrónica: <http://biblioteca.ferrerguardia.org/es/fondos/archivo-digital-ffg/publicacions-i-documents/3-editorial-publicaciones-de-la-escuela-moderna>.
- PEREIRA, I. (2010), *Les grammaires de la contestation: Un guide de la gauche radicale*, Paris, La Découverte.
- PUBLICACIONES DE LA ESCUELA MODERNA DE BARCELONA (1903): *Cartilla filológica española. Primer libro de lectura*, Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna. Publicación electrónica: <http://biblioteca.ferrerguardia.org/es/fondos/archivo-digital-ffg/publicacions-i-documents/3-editorial-publicaciones-de-la-escuela-moderna>.
- QUIROGA, N. (2004): “Prácticas políticas y cambio cultural: anarquistas autodidactas hacia mediados de 1940”, *Estudios Iberoamericanos*, XXX, 1, pp. 139-160.
- ROBIN, P. (1981[1893]): *Manifiesto a los partidarios de la educación integral*, Barcelona: Calamus Scriptorius.
- RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, A. (2001): “De la palabra pública a la opinión pública. El lenguaje sociopolítico del medio societario jacobino”, *Historia Contemporánea*, 23, pp. 713-728.
- RODRÍGUEZ-IGLESIAS, Í. (2015): “La «hybris del punto cero» metalingüístico sobre el valor indexical: la lengua como marcador de la heterojerarquía de dominación”, *Otros Logos*, 6, pp. 91-115.
- RUIZ GARCÍA, M. I. (2015): *El obrerismo consciente. Almería 1900-1923*, Almería: UAL.
- SÁNCHEZ GALVIS, J. A. (2012): “Traducción y variedad lingüística: hacia un modelo de reconstrucción dialectal”, *RAEL*, 11, pp. 125-136.
- SÁNCHEZ ROSA, J. (1932^{3a} [1912]): *La Gramática del Obrero*, Sevilla: Casa de la Vega.
- SANTIAGO GUERVÓS, J. de (2009): “La discriminación en los manuales de ELE: un periodo crítico”, *MarcoELE*, 8, 5. Publicación electrónica: <http://hdl.handle.net/10366/112889>.
- SARDI, V. (2007). “Historias de lectura y escritura en la escuela: entre la ruptura y la hegemonía”, *Anales de la educación común*, 3, 6, , pp. 79-84.
- SOLÀ GUSSINYER, P. (2010): “Apèndix documental Elements d’un procés de crim d’estat (discurs de l’auditor de guerra en el judici contra Ferrer i Guàrdia amb comentaris crítics de Pere Solà)”, *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, 16 (juliol-desembre, 2010), pp. 187-208.
- STEFANO, M. di (2002): “Pensamiento ilustrado y acción contestataria: ideas sobre la lectura en las propuestas educativas del anarquismo a principios del siglo XX”. En Camarero, H. Cernadas, J., Pittaluga, R. y Tortti,

- C. (coords.) *II Jornadas de Historia de las Izquierdas de Buenos Aires, 11, 12 y 13 de diciembre de 2002*, Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, pp. 21-36. Publicación electrónica: <http://www.cedinci.org/jornadas/2/M2.pdf>.
- STEFANO, M. di (2009): *Políticas del lenguaje del anarquismo argentino (1897-1917)*. Publicación electrónica: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1595>.
- STEFANO, M. di (2010): "Esperanto y anarquismo en la Argentina de principios del siglo XX", *Spanish in Context*, 7, 1, pp. 100-119.
- SUEIRO JUSTEL, J. (2012): "La historia de la lingüística como diálogo: una vuelta más en torno al círculo interpretativo". En Jiménez Juliá, T., López Meirama, B., Vázquez Rozas, V. y Veiga Rodríguez, A. (coords.): *Cum corde et in nova grammatica: estudios ofrecidos a Guillermo Rojo*, Santiago de Compostela: USC, pp. 831-840.
- TURIN, I. (1967): *La educación en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*, Madrid: Aguilar.
- VELLEMAN, B. L. (2014): "Bello y las «escrituras disciplinarias»: diccionarios, gramáticas, ortografías", *Boletín de Filología*, 49, 1, Publicación electrónica: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032014000100011>.
- VIRNO, P. (2003): *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*, Madrid: Traficantes de sueños.
- ZAMORANO AGUILAR, A. (coord.) (2012): *Reflexión lingüística y lengua en la España del XIX: marcos, panoramas y nuevas aportaciones*, Munich: Lincom.