

Alfabetización, ortografía y variación lingüística a partir de la edición de fuentes escritas del siglo XIX

Concepción Martínez Pasamar
Universidad de Navarra

Cristina Tabernero Sala
Universidad de Navarra

Recibido: 12-9-2013

Aceptado: 22-10-2013

Resumen: Se estudian en este trabajo varios documentos –todos ellos cartas– del siglo XIX, seleccionados de acuerdo con factores como el sexo y el nivel social de los emisores, la tipología documental y la cronología, que abarca toda la centuria. Estos aspectos se examinan aquí en relación con la escolarización, alfabetización y prácticas pedagógicas del momento con el fin de contribuir tanto a la historia de la cultura escrita como a la de la lengua española en la transición entre el Antiguo Régimen y la Edad Contemporánea. Las páginas siguientes muestran, además, la validez de la transcripción paleográfica para textos del siglo XIX en adelante: de un lado, esta parece suficiente frente a la edición crítica requerida en otros casos; por otro, únicamente la paleográfica permite un análisis exhaustivo de todos los fenómenos lingüísticos, especialmente los vinculados a la competencia escritoria de los usuarios de acuerdo con las variables sociales y su formación académica.

Palabras clave: edición, ortografía, alfabetización, cultura escrita, variación.

Abstract: We examine in this paper several documents –all of them letters– that were selected taking into account different factors: chronology (covering the whole century), addressers' gender and social level as well as

documentary typology. All these aspects are discussed in connection with school attendance, alphabetization and pedagogical practices in order to contribute to both the History of Written Culture as well as to History of Spanish in the transition from the *Ancien Régime* to Late modern period. These pages also show the validity of palaeographical transcription for the analysis of texts from 19th century onwards: on the one hand, it allows for the critical edition to be spared for that period; on the other, only this type of edition allows for an exhaustive analysis of all linguistic aspects, especially those related to the users, level of literacy according to social variables and academic training.

Keywords: edition, orthography, literacy, written culture, variation.

1. INTRODUCCIÓN

El siglo XIX continúa siendo todavía uno de los períodos más desatendidos de la historia de nuestra lengua, a pesar de las valiosas aportaciones de los últimos años¹ por desentrañar los cambios lingüísticos que se producen en un momento políticamente convulso y socialmente innovador, que despide el denominado Antiguo Régimen para dar comienzo a una nueva era que alcanza hasta el momento actual. Este contexto sociocultural ha de provocar forzosamente consecuencias en la evolución del español que hacen necesaria la edición de textos pertenecientes a esta centuria, sobre todo la de aquellos que se circunscriben al ámbito de lo privado, como sucede con las cartas que, en virtud de su campo, tenor y modo (Halliday, 1978), muestran el uso de distintos registros².

Precisamente uno de los elementos lingüísticos sujeto a mayor número de modificaciones durante los años del ochocientos y los del siglo precedente fue la ortografía, que se enseñaba por aquel entonces en las escuelas como parte de la instrucción elemental³.

Así pues, sobre la base de varios documentos epistolares, datados en Navarra durante el siglo XIX, procederemos al análisis del aspecto ortográfico en relación con variables lingüísticas que afectan a los interlo-

¹ Cf. a este propósito Isasi, 2011; Enguita, 2012; Martínez Pasamar, 2012; Gómez Seibane y Ramírez Luengo, 2012; Ramírez Luengo, 2012.

² Se ha señalado en numerosas ocasiones la especial adecuación de los textos epistolares para la observación de rasgos de oralidad en la escritura, precisamente por la condición limítrofe de aquellos entre ambas manifestaciones lingüísticas (cf. Oesterreicher, 1996).

³ Y es señalado por los especialistas en historia de la lectura y escritura como factor relevante en relación con la pronunciación, en el sentido de que «es en este ámbito, el de las reformas ortográficas, donde más se aprecia, en lo que a enseñanza se refiere, las tensiones entre oralidad y escritura» (Viñao, 2002: 358).

cutores y a su grado de formación (§4 y 5). Con este fin revisamos previamente las condiciones de alfabetización en la época que nos ocupa, tanto en lo que se refiere a los contenidos transmitidos y métodos empleados como a las prescripciones que circulaban en la época en obras académicas y escolares (§§2 y 3). Pretendemos, de este modo, contribuir a un mejor conocimiento de la historia de la cultura escrita y de la lengua española, mediante la comprobación del papel esencial que desempeña la escuela en la transmisión de la norma, así como de la relación de necesidad entre las variables sociales y geográficas y las manifestaciones lingüísticas (§6).

2. ALFABETIZACIÓN EN EL SIGLO XIX

Asistimos en el ochocientos a un cambio sustancial⁴ en el panorama educativo⁵, pues será bien entrado este siglo cuando la alfabetización se convierta en elemento esencial y la escuela, una vez concluido el Antiguo Régimen, comience a ser formalmente obligatoria⁶. Hasta entonces, según señala F.J. Laspalas (1993: 45), el conocimiento de la lectura, de la escritura y de la contabilidad, destrezas que constituían los saberes elementales, poseían fines utilitarios como la prosperidad y crecimiento de los pequeños negocios y la promoción social, en el caso de las ciudades; en el campo, sin embargo, la situación variaba según la condición de cada campesino: la alfabetización sería imprescindible para los propietarios de las explotaciones o permitiría a los jornaleros la promoción a capataces o la salida a las ciudades en calidad de criados⁷.

⁴ Puelles habla de «giro copernicano» (Puelles, 1999: 21).

⁵ Puede consultarse a este respecto el trabajo de M. de Puelles sobre *Educación e ideología en la España contemporánea*, que comienza con una introducción sobre el movimiento ilustrado en la España de la segunda mitad del siglo XVIII, antesala de «das profundas reformas que el liberalismo introducirá a lo largo del siglo XIX» (Puelles, 1999: 21).

Cf. asimismo Hernández Díaz, 1992 y los dos primeros capítulos de la obra de J.M. Fernández Soria (2002: 13-60) *Estado y educación en la España contemporánea*.

⁶ Cf. para España los datos de alfabetización y de escolarización que ofrece Viñao, 2009.

En el caso de Navarra, por ejemplo, el artículo 4º, ley 41, de 1780-1781 determinaba la obligatoriedad de la enseñanza: «Que de aquí en adelante en todos los pueblos donde huviere Maestro, y Escuela abierta, deban todos los Niños concurrir a ella» (Cuaderno de leyes y agravios reparados de las Cortes de 1780-1781, p.152). Esta ley 41 de las Cortes de Pamplona de 1780-1781 «pasa por ser una de las reglamentaciones pioneras más precisas y completas que en materia de primeras letras se produjeron en España antes del siglo XIX. La ley abogaba, abiertamente y por primera vez, por la escolarización de niños y niñas entre 5 y 12 años; buscaba un férreo control secular y uniforme de la educación [...] e impulsaba el magisterio y la educación femenina a cotas desconocidas hasta entonces» (Vergara, 2001: 61).

⁷ Son numerosos los estudios que se han preguntado sobre el posible perjuicio, derivado de los prejuicios del amo, que la alfabetización podría suponer para los jornaleros.

A pesar de estas restricciones, puede afirmarse que ya a principios del siglo XVI⁸, en las grandes ciudades, al menos, se empieza a constatar que las habilidades manuales no resultan suficientes para el desempeño de ciertos trabajos y profesiones que exigían una mínima instrucción básica –leer, escribir y contar–⁹. Como apunta T. Laqueur en unas palabras que reproducen la mayoría de los estudios sobre este tema, la alfabetización no respondía simplemente a las necesidades económicas o de movilidad social; la gente se alfabetizaba porque se sentía impactada «en todas las áreas de sus vidas por el poder de la comunicación que solo la palabra escrita hace posible» (cf. Cook-Gumperz, 1988 y Laspalas, 1993: 47). Esta necesidad, que no se constatará en el campo hasta el siglo XVIII¹⁰, afectaba a hombres y mujeres; sin duda, a estas últimas en menor medida, debido a que las labores que desempeñaban socialmente –cuidado del hogar, de los niños y costura– no exigían el conocimiento de ninguna de las destrezas elementales¹¹.

Ahora bien, la enseñanza de la escritura se ceñía básicamente al arte de la caligrafía, a la que solo más adelante, y como última etapa de la instrucción elemental, se añadieron los principios de «ortografía» y de «gramática»¹², principalmente como resultado de la reflexión que enfrentó a quienes concebían la escritura como elemento de carácter estético y ornamental, mera transcripción o copia de textos preexistentes, y a los que la entendían como instrumento de expresión y de comunicación. Paulatinamente, por tanto, el aspecto puramente gráfico de la escritura irá perdiendo terreno en favor de la enseñanza de la ortografía, lo que representa un cambio sustancial en la aprendizaje de la lectura y de la

⁸ Para el proceso de alfabetización en el Antiguo Régimen, cf. Viñao, 1992.

⁹ Cf. Petrucci, 1978: 184 y Laspalas, 1993: 43. Resulta evidente que habrá que esperar hasta el XVIII para el nacimiento de la escuela elemental, aunque ya durante el siglo XVI el conocimiento de la lectura y de la escritura se difundió ampliamente en las ciudades y en menor grado en el campo (Laspalas, 1993: 45).

¹⁰ Cf. para estas cuestiones Laspalas, 1993: 45-47.

¹¹ Sin embargo, como se señala en diversos estudios, en las tasas de alfabetización la variable sexo resulta menos determinante que la relativa al campo/ciudad. Laspalas (1993: 43) cita a este respecto los estudios de Saugnieux, 1986; Viñao, 1988 y Moreno, 1989.

¹² Viñao (2002: 356-357) resume esta ampliación de objetivos y el valor social aparejado al dominio de la ortografía.

El Plan y Reglamento General de 1831 en su artículo 32 del título 5 ordenó que: «En todas las Escuelas de Navarra se enseñara a los niños la Doctrina cristiana, leer y escribir correctamente, ideas generales de urbanidad, la Gramática y ortografía castellana, las cuatro reglas de contar por números enteros, quebrados denominados y mistos, y las simples de proporción» (Serna, 1990: 494). La regla tercera de 1798, del reglamento de Pamplona, referida a la escritura ordenaba «escribir con ortografía» (Serna, 1990: 494).

escritura, como dejan ver estas palabras de Picornell en su discurso sobre la enseñanza a los niños:

es reprehensible el descuido de los maestros en enseñar a los niños la ortografía. Esta es una omisión muy culpable, porque aunque consigan hacerles formar con limpieza y claridad los caracteres, esto sólo no basta para que puedan comprenderse fácilmente los pensamientos que se hubieren de comunicar por escrito. En mi concepto es más fácil leer con buen sentido una letra mal formada, por confusa que sea, como se observen las reglas de la ortografía, que otra bien formada y hermosa que carezca de esta ventaja. Deberán, pues, los maestros acostumbrar a sus discípulos a que se hagan familiares con los preceptos de la Ortografía de la Academia Española, y a que los observen escrupulosamente en sus planas. (Picornell, 1786, *apud* Laspalas, 1993: 203)

Ya no cabe la concepción de la escritura de modo instrumental como salida al mundo profesional¹³, ahora importa más responder a las necesidades cotidianas derivadas de un estilo de vida que va modificándose de modo sustancial:

La escritura, comentaba Joseph de Anduaga, era un medio imprescindible de comunicación entre los hombres. Por cierto, se exigía una letra particularmente clara, cuidada y elegante cuando se trataba de redactar papeles de gobierno, de justicia, de comercio o de extender diplomas, títulos, cédulas, índices de Archivos, etc. Pero, observaba, de cien niños que acuden a una escuela, apenas habrá seis que, con el tiempo, tengan un oficio que requiere tener una letra sobresaliente o con diversidad de formas. A lo mejor, de estos cien niños, habrá unos quince o veinte que sigan la carrera de la pluma. Los demás, o sea unos setenta y pico, no necesitarán tener una bella letra, pero sí en todo caso, una letra inteligible para comunicar con sus semejantes y llevar los asuntos de su casa. (Demerson, 1986, *apud* Laspalas, 1993: 204)

En el orden general de instrucción de la enseñanza pública entre finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, Navarra presenta peculiaridades propias que se cifraban en unos objetivos educativos tradicionales –formar hombres buenos y útiles a la sociedad– por medio de la enseñanza en las

¹³ En el que los tratadistas denunciaban precisamente el descuido de la norma: «Esta instrucción [en gramática y ortografía] es tanto mas necesaria, quanto al abrigo de las oficinas y tribunales del reyno se mantienen multitud de empleados en el egercicio de la pluma, sin otros medios ni estudios, por lo comun, que los que adquirieron en las escuelas de primeras letras». Y en nota: «Dá lástima ver por falta de estos principios en los que escriben los yerros substanciales y materiales que contienen la mayor parte de los documentos y escritos que se destinan á la posteridad para la conservación de los derechos de la Corona, y particulares [...]» (Torío, 1798: XIV).

escuelas de los conocimientos elementales (Serna, 1990: 499). Esta peculiaridad se traduce igualmente en términos cuantitativos que arrojan cifras superiores para la expansión de las escuelas de primeras letras en Navarra, que permitían alcanzar un 45,35% de escolarización frente al 25,78% del resto de España (cf. Laspalas, 1993: 202 y Vergara, 2001: 61)¹⁴. El recuento del censo de Godoy (1801) informa sobre la existencia en Navarra a finales del siglo XVIII de 303 escuelas de primeras letras para niños y 55 para niñas, que se repartían entre 829 núcleos de población –9 ciudades, 145 villas y 675 lugares–¹⁵. Resulta evidente, por tanto, como se ha indicado desde los estudios de historia de la educación, que la evolución de las tasas de escolarización no siguió una tendencia homogénea en toda Europa, que presentaba divergencias importantes entre regiones e, incluso, entre microrregiones muy cercanas (cf. Groperrin, 1984: 149 y Laspalas, 2001: 94)¹⁶.

La enseñanza de la escritura constituía, así pues, el segundo de los objetivos de la instrucción en las escuelas, que no debía emprenderse antes de los 7 años (cf. Serna, 1990: 625)¹⁷; para su aprendizaje circulaban diversos métodos, que reunían indicaciones sobre caligrafía y ortografía, y en ocasiones sobre gramática. En Navarra, cuyas localidades se debatían entre el uso de métodos antiguos y modernos, ganaba la partida sobre todos ellos el de D. Torcuato Torío de la Riva, «citado por la mayoría de los pueblos como el mejor, más moderno y razonado» (Serna, 1990:

¹⁴ Señala Laspalas (1993: 202, también Vergara, 2001: 61) que, por provincias, Navarra ocupaba el sexto lugar en tasas de escolaridad de niños, el quinto en las niñas y el tercero en escolarización total.

A. Viñao proporciona datos significativos sobre las diferencias entre las tasas de alfabetización de las diferentes regiones españolas (2009: 10).

¹⁵ Según estos datos, «al menos un 36% de las localidades disponían de una escuela de niños, [...] y en algo más de un 6% de ellas había también una escuela de niñas» (Laspalas, 2001: 87). Había pueblos que, muy próximos entre sí, compartían una misma escuela. Nos interesa destacar aquí por la localización del corpus manejado (cf. §6) el caso de los pueblos del valle de Lizoain –Lerruz, Yelz, Uroz y Mendióroz–. Además, Aoiz contaba ya en 1791 con escuela de niñas (Laspalas, 2001: 89).

¹⁶ En la comparación entre España y Europa, A. Viñao (2009: 10) apunta: «el proceso de alfabetización español se caracteriza, en comparación con el de dichos países [del norte y centro de Europa], por la existencia de claras y periódicas interrupciones en la gradualidad de su avance y la mayor lentitud en extenderse desde las zonas urbanas a las rurales, desde las capas sociales más elevadas primero a las clases medias y después a las bajas, desde los grupos sociales más relacionados con la cultura escrita a aquellos que vivían en un mundo oral, y desde los hombres a las mujeres».

Cf. este mismo artículo para una revisión de las causas que han provocado tales desajustes.

¹⁷ Solo a partir de la segunda mitad del siglo XIX se introduciría paulatinamente el aprendizaje simultáneo (cf. Viñao, 2002); sin embargo, Navarra, como se verá, presentaba una fuerte tendencia al tradicionalismo (cf. nota 18).

625); nos interesa destacar sobre todo el respaldo que obtuvo de las autoridades para su implantación (cf. *infra*), entre otros lugares, en los Seminarios Reales¹⁸. En cuanto a la ortografía que debía seguirse, las reglamentaciones locales mencionan la académica –recuérdense las palabras de Picornell citadas más arriba–, aunque no de modo impositivo:

Deberá mandar [el maestro] a sus Discipulos el que aprendan de memoria la ortografía por la obra, que con este título ha dado a luz la Academia Española, o por otra que sea igualmente recomendable por su brevedad, y fundadas reglas, cuya aplicación procurara enseñar practicamente a sus Discipulos, quando les corrige las planas. (Archivo Municipal de Pamplona, Sec. E.P. P.L., leg. 1, L.J.E.E., fol. 38, 4 enero 1799, apud Serna, 1990: 631)

En cualquier caso, la referencia más reiterada en Navarra durante el siglo XIX será el *Nuevo libro segundo* de la Junta Superior de Educación de Navarra, organismo creado según la Ley 22 del 11 de enero de 1828 de las Cortes de 1828-1829 para garantizar la unidad del sistema educativo (cf. Navallas, 2010: 133). Este texto, «aprobado para [...] las escuelas públicas y privadas de instrucción primaria por Real orden de 20 de Mayo de 1852»¹⁹ y compuesto por los maestros Felipe Huarte y Ezequiel Torrecilla, se empleó de modo cuasi-obligatorio en las escuelas navarras, cuando no existía imperativo legal al respecto, y sigue constatándose su uso hasta 1910 (cf. Soto, 2010), y esto por razones de índole pedagógica –era un manual riguroso y sistemático–, ideológica y social²⁰. Sin embargo, a excepción de unas líneas dedicadas a los signos de puntuación, en relación con la lectura, y de una lista de «Diccionos de antigua y estraña ortografía, con su equivalente sonido en la nuestra actualmente» no se hace mención de los usos ortográficos, que encontramos en cambio en otros manuales que también circularon por Navarra durante estos años.

¹⁸ Esto ocurrió en las localidades de Cortes, Sangüesa, Pamplona, Olite, Tudela, Corella, Aoiz, Puente la Reina, Los Arcos, Artajona, Milagro, Lerín, Berbinzana y Sada.

¹⁹ Estas líneas se leen en el primer folio del *Nuevo libro segundo*.

²⁰ «Un texto tradicional, fundamentado en valores conservadores, en la línea de unas ideas estabilizadoras para que los niños se “penetrasen” bien de ellas» (Soto, 2010: 187) para una sociedad eminentemente carlista-conservadora, aunque haya contado en algún momento con algunos órganos rectores liberales-isabelinos (cf. Soto, 2010: 202).

3. LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN NAVARRA. DISPOSICIONES Y PRÁCTICA REAL

Los especialistas en cultura escolar coinciden en señalar para cualquier época anterior al siglo XX la responsabilidad que recaía sobre los enseñantes en relación con la selección de los contenidos y los aspectos referentes a su transmisión. Pese a la existencia de directrices y disposiciones como el reglamento de escuelas de 1838, vinculado a la pedagogía de Pablo Montesinos y vigente hasta bien entrado el siglo siguiente, se apunta para el XIX una tendencia a la separación progresiva entre la práctica docente de los maestros, proclive a seguir sus propias inercias gremiales, y el quehacer teórico de los que, desde las instituciones o el ámbito académico, trabajaban en cuestiones educativas (cf. Escolano, 2001: 15-20 y Viñao, 2002: 347 y 349).

Tal situación se manifestaba en todos los aspectos de la actividad escolar al menos en el primer tercio de siglo, a tenor de las repuestas a los interrogatorios realizados por el gobierno a las distintas localidades a cuyo cargo existía escuela:

A pesar de estar determinada la dependencia de los maestros respecto del poder local, hubo numerosas respuestas manifestando que la escuela estaba entregada a la voluntad del maestro, dejando en evidencia el incumplimiento de las leyes y el carácter teórico que tuvieron. (Serna, 1990: 477)

Así pues, además del reglamento escolar, lo que hoy se entiende como programación curricular y metodología dependía en gran parte de las escuelas y maestros, que tendían a apoyarse en la tradición aprendida, la cual comportaba también el recurso al manual para la selección de materias y planificación de la enseñanza. Resulta por ello imprescindible, si se desea obtener una idea de los contenidos que formaban parte de la instrucción, acudir a las publicaciones de cuyo empleo existe constancia.

Puesto que es la ortografía en relación con la alfabetización la que aquí nos ocupa, será preciso atender tanto a las disposiciones oficiales como a lo dictado desde los manuales, que, aunque coincidentes a menudo, podían alejarse en otras ocasiones. En efecto, las novedades impuestas desde las instancias gubernamentales en materia de educación no solían tener implantación inmediata, y aunque en ocasiones las pautas administrativas y las orientaciones técnicas lograban interactuar en el mundo de la práctica escolar, con frecuencia podían encontrarse con la

resistencia de las costumbres y tradiciones propias del oficio (Escolano, 2001: 17 y Viñao, 2002: 349).

Se ha mencionado ya el hecho de que, dejando aparte la enseñanza de la doctrina cristiana, la escritura constituía el segundo peldaño en los contenidos del «currículo», tras el aprendizaje de la lectura y antes del de las reglas básicas de aritmética. Con respecto a la materia que aquí se aborda, la capacidad para escribir según una determinada tradición o norma ortográfica, interesan por tanto aquellas obras que se ocupan de las destrezas escritorias. Por ello resultan relevantes a este respecto tanto las indicaciones que los manuales puedan ofrecer en relación con la ortografía (generalmente vinculada a las enseñanzas gramaticales), como los modelos o normas expresas que aparezcan en los libros destinados a la vertiente más artesanal o técnica —la ya mencionada caligrafía—, que precedía a cualquier otra enseñanza relacionada con la escritura. De manera muy secundaria, pueden resultar de algún interés los métodos de deletreo o silabeo, pero únicamente en la medida en que proporcionan muestras escritas, ya que se solían emplear exclusivamente como cartillas para el aprendizaje de la lectura, destreza que, como ya se ha apuntado, se transmitía de manera independiente y previa a la escritura²¹.

Por otra parte, aunque los textos que analizamos se inscriben en el siglo XIX, los manuales vigentes en las escuelas durante esta centuria habían conocido su primera edición a finales de la anterior y algunos de ellos mantuvieron su prestigio hasta finales del novecientos, constituyendo autoridad reconocida para algunos de los autores navarros de mayor éxito²². De hecho, precisamente en 1801 alcanzó el rango de manual oficial para la enseñanza en España el ya mencionado *Arte de escribir por reglas y con muestras. Principios de ortografía y gramática castellanas* (1798) mediante real orden de Carlos IV por la que se disponía su distribución en

²¹ Y así se hizo con seguridad en Navarra entre 1780 y 1833, ya que, pese a las propuestas de enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, las teorías de la denominada «enseñanza mutua» no influyeron sobre la realidad escolar ni en Navarra ni a nivel nacional, ya que su implantación había sido un proyecto del gobierno constitucional (1822) y quedó sin ejecutar al ser sustituido por el Plan y Reglamento General de Escuelas de 1825, aprobado por Fernando VII, que establecía con claridad el método separado de enseñanza de lectura y escritura (cf. Serna, 1990: 615). A partir de este mismo plan de 1825 (art. 31) se estableció la obligatoriedad del método silábico, que se implantaría rápidamente al menos en las escuelas de Pamplona, donde consta que ya se empleaba (Serna, 1990: 618). El deletreo se prohibiría expresamente por el Reglamento General de 1831.

²² Ezequiel Torrecilla en su *Plan muy instructivo* (Torrecilla, 1827: 57) remite expresamente al *Arte de escribir* de Torcuato Torío (1798), pero alaba también de manera especial el del Padre Santiago Delgado (1799).

todas las escuelas, centros e instituciones con responsabilidad educativa del reino:

Se ha servido S.M. de mandar que se distribuyan ejemplares de su obra à todas las escuelas de las ciudades, villas y lugares del reyno, pagándose de sus respectivos propios y arbitrios, y también à todas las sociedades económicas, universidades literarias, seminarios, academias, colegios y demás cuerpos y comunidades a cuyo cargo esté la primera educación de la juventud, pagándose igualmente de sus fondos. (Torío, 1798: III)

Ya se ha dicho también que ostentaba el primer puesto entre los tratados de escritura empleados en las escuelas navarras, muchas de las cuales lo tenían como método preferencial y único²³ (cf. Serna, 1990: 626). Así pues, durante una buena parte del siglo XIX, desde la implantación efectiva de este manual en las escuelas de primeras letras y otros centros, existirá coincidencia entre lo establecido como preceptivo desde las instituciones y lo aplicado de manera efectiva en el aula, sin excluir la posibilidad de que se empleasen también otros tratados.

Más arriba aducíamos la opinión de Torío de la Riva con respecto a la insuficiencia de la caligrafía como contenido de las escuelas de primeras letras. Efectivamente, reclama este autor ya para esta etapa la enseñanza de la gramática y la ortografía, atribuyendo a esta una función relevante en relación con el sentido de los textos que se producen mediante la escritura o se interpretan en la lectura:

El conocimiento de la Gramática y Ortografía Castellana, no se debe omitir en ninguna de las escuelas, porque si la primera nos enseña a hablar y escribir en nuestro idioma, la segunda nos dá reglas para escribir con propiedad, y leer con el sentido y tono de voz que corresponde, y sus mismas notas nos manifiestan. [...] De aquí se infiere la necesidad que hay de que se enseñen en ellas con la perfección posible todos los ramos de primera Educación. (Torío, 1798: XIV)

²³ De las escuelas navarras que respondieron a la pregunta 6 del interrogatorio enviado en 1814 por el gobierno nacional, solo dos de niños declaraban emplear un método distinto. Las respuestas obtenidas de las escuelas de niñas fueron menos, y más difusas: Pamplona, que empleaba para niños el Torío, declaró usar el de Palomares para las niñas; en Artajona, bastaban «los renglones de la maestra» (Serna, 1990: 626). La mayor independencia de la enseñanza en las escuelas para niñas con respecto de ordenanzas e instituciones superiores se manifiesta también en el hecho de que en la misma encuesta varios municipios con centros para ambos sexos declaraban contar con ordenanzas locales para la escuela de niños, pero dejaban en manos de la maestra la dirección de la de niñas.

De manera más concreta, repasa Torío (1798) en el «Preludio a los elementos de ortografía castellana» los criterios habituales en los tratadistas; a saber, el uso constante, el origen de las voces y su pronunciación, para concluir que, puesto que no existe un uso común ni tampoco un conocimiento etimológico, ha de prevalecer para el caso del español la pronunciación de las voces como «regla principal y casi única». De este modo, la Ortografía se define como «una ciencia que enseña con que letras se debe escribir la voz conforme á la pronunciación que se la dá; de donde se sigue que todas las letras que no tienen lugar en la pronunciación de la voz, tampoco la deben tener en su escritura» (Torío, 1798: 375).

Tras este preludio justificativo que, sin embargo, no señala cuáles son las fuentes directas de las normas que se expondrán, desgrena el autor información sobre la correspondencia entre sonidos y letras («Del oficio y uso de las letras») y, precedidas de las indicaciones sobre el empleo de mayúsculas, otras normas ortográficas («De los acentos, puntos y notas de la escritura»), entre las que resultan especialmente detalladas las relativas a la puntuación. Cierra las páginas dedicadas a este tema una amplia «Lista alfabética de voces de dudosa ortografía».

Efectivamente, parece que la instrucción acerca de las normas ortográficas estaba estrechamente vinculada a la caligrafía, como lo corrobora para Navarra el testimonio de algún maestro en su respuesta al interrogatorio de 1814, que proporciona también ciertos datos sobre los métodos: de memoria, a través de la corrección de las planas por parte del maestro y mediante el dictado (cf. Serna, 1990: 631).

Pese a que, como decíamos, no se refiere expresamente Torío de la Riva a la *Ortografía* de la Real Academia, su criterio viene a coincidir con el que esta había adoptado en su edición de 1741, por el cual prevalecía la pronunciación sobre, por este orden —y en esto discrepa la institución de Torío—, la etimología y el uso. Esta última doctrina iría ganando adeptos a lo largo del XVIII y del XIX, de manera que tratados publicados con anterioridad van actualizando en sus reediciones las normas de ortografía de acuerdo con las académicas en vigor (cf. Esteve, 2007: 3). Así sucede, por ejemplo, con el *Catón*²⁴, en cuya edición de 1823 se indica «Corregida según las reglas de la ortografía de la Real Academia Española».

Con todo, el criterio académico no fue el único²⁵ ni careció tampoco de detractores, y así, parece ser la fundación en 1843 de una *Academia*

²⁴ Cf. *Referencias bibliográficas*.

²⁵ Así, una obra de tradición dieciochesca aún empleada en el XIX y ponderada por Ezequiel Torrecilla, la del Padre Delgado, establecía como primer criterio ortográfico el etimológico; en caso

literaria i científica de Profesores de Instrucción Primaria en Madrid la que provoca la reacción oficialista. El Consejo de Instrucción Pública denuncia este problema a la monarquía, con el resultado de que por Real Orden de Isabel II se impone en todo el reino la enseñanza de la ortografía académica (*Prontuario de la Ortografía de la lengua castellana*, 1844).

La ley no impide que cada persona en particular, e incluso en la publicación de obras, use la ortografía que considere más adecuada, pero los maestros deberán acogerse inexorablemente en sus enseñanzas a la teoría expuesta por la Academia y seguirla dentro de la más pura ortodoxia; en caso contrario, indica la ley, serán suspendidos en su magisterio. (Esteve, 2007: 4)

Sin embargo, los vaivenes políticos del XIX español acarrearían aún cambios en las disposiciones sobre esta cuestión: durante el denominado sexenio democrático que siguió a la revolución de 1868, se declaró la libertad de enseñanza y se estableció por ley que los maestros empleasen aquellos métodos que considerasen más apropiados, también en materia ortográfica, ya que la norma académica pierde el principio de autoridad que se le había conferido; sin embargo, lo recuperará en 1875, con la Restauración borbónica, por Real Decreto de Alfonso XIII. Resultaría, con todo, arriesgado pensar que la libertad de enseñanza septembrina tuviera grandes repercusiones en las escuelas navarras, como se ha dicho, adelantadas con respecto a otras regiones españolas en cuanto al alcance de la instrucción de la población, pero conservadoras, en general, en relación con los contenidos y a menudo también con la metodología.

En definitiva, bien de manera indirecta, por seguir un método coincidente con el criterio académico y oficial durante la primera mitad del XIX –el manual de Torío–, bien de manera directa, por tener en cuenta la legislación vigente durante la segunda mitad –con la salvedad del sexenio–, parece que las escuelas y otras instituciones tendieron a ajustarse también en Navarra a una ortografía basada principalmente en la pronunciación. Consideraremos, pues, lo expuesto en la obra de la Academia y en la de Torcuato Torío de la Riva como referencias principales para la ortografía modélica a la que debían tender los escribientes cuyas cartas se analizan en estas páginas.

de ignorarse el origen de las voces, quedaba el recurso al uso o la pronunciación (Delgado, 1799: 31).

4. CORPUS. DESCRIPCIÓN DE LOS DOCUMENTOS

Hemos seleccionado como textos para nuestro estudio una muestra²⁶ de un corpus de cartas privadas del siglo XIX, siete en concreto²⁷, escogidas en virtud de su finalidad y tema, del emisor, de la relación que este guarda con su interlocutor, y de la habilidad que muestra en el manejo de la escritura. Es decir, volvemos a tener presentes de modo esencial, como señalábamos al inicio de este trabajo, los factores que condicionan el registro: campo, tenor y modo (cf. §1).

Tres de los documentos (nº 1, 2, 3) se emiten en localidades pertenecientes actualmente al partido judicial de Aoiz, en el prepirineo navarro; otro de ellos, el nº 6, se localiza en el Romanzado, límite por su parte noroccidental con la zona mencionada anteriormente, y los tres restantes (nº 4, 5 y 7) se escriben en Pamplona.



Fig. 1. Lugares de emisión de las cartas

²⁶ Entendemos que el carácter parcial de la muestra restringe el alcance de las conclusiones de este trabajo; sin embargo, los criterios de selección, según creemos, contribuyen a salvar esta limitación, común, por otra parte, en estudios de este carácter.

²⁷ Estas cartas se pueden encontrar editadas de acuerdo con los criterios de CHARTA en Tabernero, 2013.

Cronológicamente recorren el siglo XIX, desde 1816 hasta 1894 (ver tabla *infra*) y casi en su totalidad son escritos por hombres, aunque hemos querido recoger también la escritura de una mujer, Jorja Setoain (nº 5).

De los emisores es evidente, por su condición de redactores de las cartas, que todos ellos han recibido algún tipo de instrucción, aunque sea elemental, en los rudimentos de la lectura y de la escritura, a pesar de que muestren diferencias en virtud de su ocupación: un escribano (nº 1), un preboste (nº 2), un abad ‘cura párroco’²⁸ (nº 3) son los que declaran explícitamente su condición; quien escribe la carta solicitando ama de casa parece ser también *abad* (nº 6) y poco habría que señalar en este sentido sobre Jorja Setoain (nº 5), dedicada, según los usos de la época, a los oficios del hogar.

El documento nº 4 se redacta desde la cárcel y contiene, además de la carta de José Usa, la respuesta de su destinatario, Francisco Beriain, que permite observar diferencias lingüísticas relevantes²⁹ entre ambos emisores. Queda sin referencia explícita sobre el perfil del emisor el documento nº 7, del que se presume, por el tenor del texto y por el uso de la lengua, una condición popular.

La relación entre los interlocutores puede calificarse de familiar en los documentos 5 –carta de Jorja Setoain a su primo el abad de Redín– y 6 –carta de Miguel Fernández a su primo el abad de Redín–; de solidaridad podría hablarse en el documento nº 2 –carta de Andrés Esteban, Preboste, al abad de Redín– y de distancia³⁰ en el nº 4 –carta de José Usa a José Francisco Beriain, que contiene respuesta de este último– y en el nº 7 –carta de justificación de impago de una deuda.

Los temas pertenecen en unas ocasiones a las conversaciones en el ámbito de lo privado, entre familiares –documento nº 5 sobre asuntos familiares, documento nº 6 de solicitud de ama de casa– o entre amigos o colegas –documentos nº 2 y 3 para el concierto de un partido de pelota– y otros se refieren a asuntos sobre el motivo que provoca la relación entre los interlocutores –documento nº 1 para informar sobre el pago de

²⁸ *Abad* era la denominación común en Navarra y Aragón para referirse al cura párroco.

²⁹ Elementos como la diferencia de tratamiento —José Usa se dirige a José Francisco Beriain de *usted* y este contesta de *tú*—, además de la distintas habilidades de uno y otro en el ejercicio de la escritura —tanto material como concepcional (Oesterreicher, 1996)—, llevan a concluir la desigualdad social y cultural entre los interlocutores. Por otra parte, el reconocimiento de la autoridad del otro, que se plasma en la súplica de perdón, constituye una estrategia que muestra asimismo la interacción entre los interlocutores (cf. Calsamiglia y Tusón, 1999: 173-174).

³⁰ Manejamos aquí la interrelación usual entre los dos ejes que suelen distinguirse en la relación entre los interlocutores: el de la distancia/proximidad y el de la jerarquía/solidaridad (cf. Calsamiglia y Tusón, 1999: 329).

impuestos, documento nº 7 para justificar el impago de una deuda y documento nº 4 para solicitar el perdón que revoque una sentencia.

Nº	Data	Localización	Tipología	Emisor	Sexo	Tema/Finalidad	Interlocutor
1	1816, diciembre 21	Urroz Navarra	Carta privada	Nicolás Buelta (escribano)	H	Información sobre pago de impuestos	José de Aldunate, abad de Redín
2	[1817], abril 22	Lizoain	Carta privada	Andrés Esteban (Preboste)	H	Concierto de un partido pelota	José de Aldunate, abad de Redín
3	1817 abril, 24	Redín	Carta privada	Juan José Fernández, abad de Redín	H	Respuesta a la carta anterior (doc. 2) y comentario sobre la mala situación económica de Navarra	Antonio Esteban, Prevoste
4	1830, marzo, 7	Pamplona	Carta privada	José Usa	H	Solicitud de perdón	José Francisco Berriain
5	1840, junio 6	Pamplona	Carta privada	Jorja Setoain	M	Notificación sobre asunto familiar	José de Aldunate, abad de Redín
6	1869, abril 1	Berroya	Carta privada	Miguel Fernández	H	Solicitud de ama de casa	Tomás Fernández, abad de Redín
7	1894 diciembre 8	Pamplona	Carta privada	José Uriz	H	Justificación por el impago de una deuda	Babil Fernández

Fig. 2. Tabla de datos sobre los documentos del corpus

5. ORTOGRAFÍA Y ALFABETIZACIÓN EN CARTAS PRIVADAS DEL SIGLO XIX EN NAVARRA

El análisis de las cartas descritas en el epígrafe anterior arroja los resultados que pasamos a describir; seguiremos para su presentación la secuenciación por grafías usual en las ortografías académicas y en los textos empleados en las escuelas durante el siglo XIX.

Respecto a los signos vocálicos, el único elemento que presenta alternancias tiene que ver con la grafía empleada para el fonema vocálico /i/. Sabido es que la *y* griega fue restringiendo su empleo como representación de la vocal hasta quedar reducida en el siglo XIX a la semivocal

de los diptongos decrecientes *ai*, *ei*, *oi*, *ui* o de los triptongos, en final de palabra y a la conjunción *y* (*Ortografía*, 1815)³¹, normativa que observa también el manual de Torío (1798: 379); esta regla supone una restricción para *y*, que se empleaba con anterioridad, y así lo respaldan los usos académicos, en vocablos de origen griego y en los diptongos mencionados sin necesidad de que /i/ fuera el elemento átono y estuviera colocado a final de palabra; de hecho, en el documento 2, de 1817, todavía encontramos *cuydado* y en los documentos 4 y 6 aparece *y* en inicial de palabra –*ycieron*, *ymano*, *yjos* (doc. 4) e *ynteresados* (doc. 6)– uso explícitamente censurado por Torío (1798: 379): «De la latina usaremos siempre que suene como vocal, [...] siempre que antecede á consonante en principio de diction, ya sea como mayúscula, ya como minúscula, como en *ingenio*, *igual*, *irritacion*; *iglesia*, *Indalecio*, *Ildefonso*, &c.»; es regular, en cambio, el empleo de esta grafía en los diptongos en final de palabra: *hay*, *muy* (doc. 3), *ay* (doc. 6) y en la conjunción (docs. 4 y 6). El mayor número de transgresiones para la que en aquel momento se habría consolidado ya como norma general a este respecto las presenta el documento 4, de 1830, redactado por uno de los dos emisores para los que hemos supuesto el nivel de instrucción más bajo, que parece guardar cierta sistematicidad en el uso de la *y* inicial seguida de consonante según comprueba la deformación fonética del verbo *dimanar* en *ymanar*.

1/1816 Escribano Trans.	2/[1817] Preboste Sociab.	3/1817 “abad” Sociab.	4/1830 Oficio desc. (preso) T/S	5/1840 Ama de casa T/S	6/1869 <i>¿abad?</i> T/S	7/1894 Oficio desc. Trans.
<i>i/y</i>	<i>cuydado</i>	<i>hay</i> <i>muy</i>	<i>ycieron</i> <i>ymano</i> <i>yjos</i> <i>y</i>		<i>ynteresados</i> <i>ay</i> <i>y</i>	

Fig. 3. *i/y*

Las letras *b* y *v* presentan también irregularidades en la documentación, de acuerdo con las vacilaciones que estas grafías han arrastrado secularmente. A la pregunta sobre los contextos de uso de una u otra responde el manual de Torío (1798: 378) con estas palabras: «Tan dificultoso es averiguarlo que casi no hay en esta ciencia ó arte norte fijo que

³¹ Según resume A. Esteve (2007: 8), las ortografías reformistas de corte fonológico propugnaron el empleo de *i* únicamente para la representación de la vocal e y para la consonante.

nos gobierne», para hacer referencia después a criterios que coinciden con las ediciones académicas de la ortografía durante los siglos XVIII y XIX³²:

se escribirá siempre con *b* y no *v* ántes de las consonantes *l* y *r*, como en las voces *blanco*, *brios*, *doble*, *braveza*, *bloqueo*: al fin de sílaba cuando se interpone después de vocal y ántes de consonante, como en *abstinenia*, *absolver*, *obstar*, *obtener*: en todas aquellas voces que aunque según su origen se deban escribir como *v*, se acostumbra escribirlas con *b* por un uso demasiado autorizado y constante, como, v.g., *abogado*, *boda*, *baluarte*, *becerro*, *bochorno*, *barrer*, y todos los tiempos del verbo *haber*; en fin se usará *b* y no *v* en cualquier de los casos que no se pueda conocer con cual de estas dos letras se debe escribir la voz. (Torío, 1798: 378)

Son los documentos 2 (*vuestra*, *conserve*, *haber*, *buena*, *boberia*, *jóvenes*, *diversión*, *vino*, *vinos*, frente a *tube*, *detube*, *prevoste*³³) y 3 (*favorecida*, *Navarra*, *navarros*, *jovenes*, *saben*, *venir*, *divertirse*, *voluntad*, *abiertas*, *servidor*, *sabedores*, *vivir* frente a *prevoste*, *boy*, *probecho*), redactados por *abades* en 1817, los que más observan los dictados escolares o académicos; en cambio, el resto de las cartas presenta un uso anárquico de estas grafías (documento 1: *nobenos*, *robos*, *recevi*, *delibere*, *recibo*, *abena*; documento 4: *sabedor*, *aprovecha*, *motibo*, *nabaja*, *bieron*, *binieron*, *bino*, *andaba*, *marshava*, *escribi*), incluso en el interior de un mismo documento respecto a una misma voz: en la carta emitida por el abad de Redín en 1869 puede leerse *gobierno* y *govierno* o en el documento 4, de 1830, redactado desde la cárcel, *vuelbo* y *buelbo* o *recevi* y *recibo* en el documento 1. A su vez, puede comprobarse en varias de las cartas la reiteración de uso en ciertos términos: *sabedor* en 4 y en 7 –también *saben* en 7–, (*b*)*aber* en 2 y en 7, *recibi* en 4, en la parte correspondiente a la respuesta de José Francisco Beriain, y en 7. Todos estos datos muestran que la vacilación histórica en el uso de estas grafías se refleja a lo largo de todo el siglo XIX, sin que se encuentren divergencias significativas entre el principio y el final de la centuria, aunque influye en la observación de los usos sancionados por las autoridades el grado de formación y nivel sociocultural de los hablantes.

³² También a este respecto hubo posturas encontradas, que tomaban como base la correspondencia o no con sonidos distintos: los que sostenían la distinción fonológica entre /b/ y /v/ pretendían la distinción de grafía en virtud de la pronunciación y quienes mantenían la igualación se repartían entre los criterios de uso y etimología, solo de uso o eliminación de *v* y mantenimiento únicamente de *b* (cf. Esteve, 2007: 9-10).

³³ En el caso de *prevoste* posiblemente influya el origen francés y el uso de esta lengua frente al *prevoste* del español.

	1/1816 Escribano Trans.	2/[1817] Preboste Sociab.	3/ 1817 “abad” Sociab.	4/1830 Oficio desc. (preso) T/S	5/1840 Ama de casa T/S	6/1869 ¿abad? T/S	7/1894 Oficio desc. Trans.
<i>b/v</i>	<i>nobenos</i>	<i>vuestra</i>	<i>favorecida</i>	<i>sabedor</i>	<i>recivido</i>	<i>gobierno</i>	<i>varrio</i>
	<i>robos</i>	<i>conserve</i>	<i>Navarra</i>	<i>aprobecha</i>		<i>gobierno</i>	<i>sabedor</i>
	<i>recevi</i>	<i>haber</i>	<i>navarros</i>	<i>motibo</i>		<i>beo</i>	<i>tubemos aber</i>
	<i>delibere</i>	<i>buena</i>	<i>jóvenes</i>	<i>nabaja</i>		<i>sabedores</i>	<i>vastante</i>
	<i>recibo</i>	<i>boberia</i>	<i>saben venir</i>	<i>bieron</i>		<i>boy</i>	<i>recibi</i>
	<i>abena</i>	<i>jóvenes</i>	<i>divertirse</i>	<i>binieron</i>		<i>probecho</i>	<i>vivo nueba</i>
		<i>diversión</i>	<i>voluntad</i>	<i>bino</i>		<i>bivir</i>	<i>todavía</i>
		<i>vino</i>	<i>abiertas</i>	<i>andaba</i>			
		<i>vinos</i>	<i>servidor</i>	<i>marchava</i>			
			<i>sabedores</i>	<i>escribi</i>			
		<i>tube</i>	<i>vivir</i>	<i>vuelbo</i>			
		<i>detube</i>		<i>buelbo</i>			
		<i>prevoste</i>	<i>prevoste</i>				
			<i>boy</i>	<i>recibiste</i>			
			<i>probecho</i>				

Fig. 4. *b/v*

La distribución de las grafías *c* y *ç* para representar el sonido interdental, que fue siempre del modo que hoy la conocemos a pesar de los intentos igualadores de numerosos tratadistas de los siglos XIX y XX, seguidores de los usos de Correas (cf. Esteve, 2007: 11), no implica complicación alguna, según se desprende de las palabras de Torío (1798: 382): «el [oficio] de la segunda [ç] es tan sencillo con las vocales *a, o, u* que con ningunos varía su sonido, como se advierte en las voces *çagal, çarçal, çumo*. Las combinaciones de *e é i*, son propias de la *c* y no de la *ç* como queda advertido». Esta sistematicidad se comprueba de igual manera en los documentos del corpus, que no presentan apenas excepción a esta regla; las únicas discordancias proceden del documento 4 –*entonçes, despaxio*–, que coincide una vez más con el emisor menos diestro en la escritura. Es también él quien ofrece el único caso de seseo –*dies y ocho* al lado de *dieç y ocho*–, que no ha de extrañar en una zona bilingüe³⁴ en la que son comunes, como corresponde a la confusión de sibilantes en la pronunciación, los casos de confusión también ortográfica. Se sabe que al menos a principios del siglo XIX el euskera era lengua de instrucción

³⁴ Ha de recordarse que el documento se redacta desde la cárcel de Pamplona, si bien tanto su emisor como su receptor, autor de la respuesta, procederían presumiblemente de la zona en la que se encontraba archivada, la localidad de Redín, ubicada, como ya se ha dicho, en el prepirineo navarro.

en zonas vascófonas para la enseñanza de la lectura vinculada a la doctrina religiosa³⁵.

	1/1816 Escribano Trans.	2/[1817] Preboste Sociab.	3/ 1817 “abad” Sociab.	4/1830 Oficio desc. (preso) T/S	5/1840 Ama de casa T/S	6/1869 ¿abad? T/S	7/1894 Oficio desc. Trans.
<i>c/z</i>	<i>razones</i>	<i>ciertas</i>	<i>estimacion</i>	<i>conocieron</i>			
	<i>parezca</i>	<i>longaniza</i>	<i>favorecida</i>	<i>ycieron</i>			
	<i>pellizquea</i>		<i>carece</i>	<i>entonces</i>			
	<i>menuceles</i>		<i>plaza (2)</i>	<i>despazio</i>			
	<i>liquidación</i>		<i>reduze</i>	<i>dies y ocho/</i>			
	<i>alcance</i>		<i>aficion</i>	<i>dies y ocho</i>			
	<i>diezmos</i>		<i>apreciable</i>				
			<i>honorcillo</i>				
			<i>silencio</i>				
			<i>choza</i>				
			<i>franqueza</i>				

Fig. 5. *c/z*

En relación asimismo con la localización de los documentos no podemos dejar de mencionar la sistematicidad en el empleo, según la norma, de las grafías *ll/y*, que revelan la distinción en la pronunciación de ambos fonemas para esta área geográfica.

A excepción de la Academia, que todavía en 1726 mantiene reglas para el uso de *g, j* y *x*, el resto de tratadistas abogaba ya por la eliminación de *x* y el uso como criterio de empleo de *g* y *j* (cf. Esteve, 2007: 13). Sin embargo, el manual de escuela de primeras letras se refiere aún a la equivalencia de las letras *jota* y *equis*, pues, ante la pregunta sobre el uso de la *j* en las pronunciaciones fuertes con *e, i*, contesta: «No es necesaria [la *j*], porque, como hemos dicho en su lugar, lo mismo suenan estas dos vocales estando precedidas de *g*, que siguiéndose á *jota* ó *equis*» (Torío, 1798: 380). Ha de destacarse que el manual de Torío no parece observar el criterio académico de la conservación de *g* y *j* de acuerdo con el uso y tampoco escoge la orientación reformista de las ortografías posteriores

³⁵ Cf. para estos aspectos López Atxurra, 2000.

Dávila y Eizagirre (1991: 195) se refieren a las disposiciones de 1875 del gobierno carlista en el Señorío de Vizcaya, que otorgaban preferencia «al cultivo del idioma bascongado en las escuelas de Vizcaya» y a la prescripción de la Junta de Instrucción de Guipúzcoa del mismo año, según la cual en todas las escuelas de la Provincia de Guipúzcoa debería darse «la enseñanza de la lectura primero en lengua bascongada y después en la castellana»; como consecuencia de este reglamento guipuzcoano se editó una cartilla de lectura *-Iracurtzaren asierac-*, que se vendió como texto oficial en las escuelas. La guerra, sin embargo, volvió poco efectivas estas medidas.

de los siglos XIX y XX, que abogaban por la *j* como única representación de /x/. Por el contrario, este tratadista de finales del XVIII, consciente de las dudas y dificultades que acompañan a estas grafías, opta por la simplificación en *g*:

M. ¿Y podremos usar indistintamente de la *g* en cuantas combinaciones guturales se presenten?

D. Sí Señor, y de éste modo quitamos las dudas que ocurren por querer substituir á ésta letra la *j* ó la *x* en las sílabas ó combinaciones de igual sonido: v.g., la voz gemido la escriben unos con *g*, otros con *j*, y otros con *x*, cuya variedad dá motivo á las dificultades que ocurren para arreglar su escritura; pero es claro que si en lugar de escribir xemido con *x*, ó jemido con *j* escribimos gemido con *g*, quedará la voz con igual valor y sonido que ántes; de donde se infiere, que no añadiendo ni quitando á las sílabas *ge*, *gi* ningun valor, del que tienen en su significacion y sonido, tanto la *j* como la *x* se deben desterrar de semejantes combinaciones, y usar siempre de la *g*. (Torío, 1798: 379)

En los documentos del corpus no se aprecia, sin embargo, un uso regular sino las vacilaciones características de estas grafías —*viage* (doc.1), *diligencias* (doc. 2), *sugetar*, *dejando*, *paja* (doc. 3), *mujer* (doc. 6)—, que no acaban de fijarse, sobre todo a principios de la centuria en la que encontramos en un mismo texto soluciones distintas (doc. 1: *pilage/pilaje*). No obstante, se lee también *diriji*, *dirijirtela* en la respuesta que contiene el documento 4, redactada por José Francisco Beriain. El texto más asistemático resulta ser, como viene siendo habitual, este número 4, donde se aprecia la mayor irregularidad en el uso: *revagaran*, *ogala*, *floga*, *originaran*, *cogiendo*, frente a *jurar*, *juramentos*, *navaja*, *yjos*, *rebaje*.

	1/1816 Escribano Trans.	2/[1817] Preboste Sociab.	3/ 1817 "abad" Sociab.	4/1830 Oficio desc. (preso) T/S	5/1840 Ama de casa T/S	6/1869 i. abad? T/S	7/1894 Oficio desc. Trans.
<i>g/j/x</i>	<i>viage</i> <i>pilage/pilaje</i>	<i>diligencias</i>	<i>jugar</i> <i>juego</i> <i>sugetar</i> <i>dejando</i> <i>paja</i>	<i>revaçaran</i> <i>ogala</i> <i>floga</i> <i>originaran</i> <i>cogiendo</i> <i>jurado</i> <i>juramentos</i> <i>nabaja</i> <i>yjos</i> <i>nabaja</i> <i>rebaje</i> <i>diriji (2)</i> <i>dirijirtela</i> <i>(2)</i>		<i>mujer</i>	

Fig. 6. *g/j/x*

La representación para la velar sonora posee una tradición asentada con el uso de *g* ante *a* y vocales velares y de *gu* ante palatales, que refrendan los tratados ortográficos en su mayoría, entre ellos los académicos, y los manuales de escuela (cf. Esteve, 2007: 12-13 y Torío, 1798: 379). También nuestros documentos observan en gran parte esta regla, que, pese a haber conocido detractores nunca perdió vigencia: *pegue*, *siguiente*, (doc. 4), *Miguel*, *Aguirre* (doc. 5). No dejan de aparecer, sin embargo, infracciones como *consegir* (doc. 4) y *gisar* (doc. 6).

Las grafías propias de la velar sorda presentan, en cuanto a la regularidad en el uso, situación parecida a las anteriores de *g/gu*, de manera que se establecía unanimemente *c* ante *a*, *o*, *u* y *qu* ante *e*, *i*. Ahora bien, la Academia mantuvo en su *Ortografía* hasta su edición de 1754 las excepciones para *quando*, *quanto* «y algunas que tienen la sílaba *qüe*, como *aqüeducto*, *Qüestor*, *conseqüente*, *qüestion*, y *sus derivados*» (p. 37), que a partir de 1815 reciben el tratamiento preceptivo hasta la actualidad. Por su parte, el manual de Torío, de acuerdo con un criterio basado en la pronunciación³⁶, aconseja en todo caso el uso de *c*, reservando *q* para «usarse en las

³⁶ Al tratar de las excepciones al uso de la grafía *c* se señala explícitamente: «Muchos las han concedido sin ser precisamente necesarias pretendiendo se escriban [...] *cuotidiano*, *cuociente*, *cual* y *consequencia*, v. g., con *q*; pero como nosotros llevamos la mira de simplificar cuanto se pueda la escritura, y por otra parte no se altera el significado y sonido de las voces porque se escriban con *c*,

sílabas *que, qui*, cuando se liquida la *u* que tienen en medio, como en *queja, quicio, &c*» (Torío, 1798: 378). Los documentos de nuestro corpus parecen reflejar el uso tradicional, coincidente con el académico anterior a la edición de 1815 –*quando* (doc. 1), *quartos, quando* (doc. 3), *quantos, quatro* (doc. 4)–, que solo se modificará en los textos más tardíos de 1869 y 1894: *cuanto* (doc. 6) y *cuarto* (doc. 7). El texto n° 4 presenta además las formas *osguero, esguapara* –junto a *escapar*–, *guajo*, para las que resulta arriesgado aventurar una causa concreta pues son varias las posibilidades, desde el aspecto puramente gráfico hasta el fónico relacionado con las interferencias derivadas del contacto de lenguas o variedades existentes en la zona.

1/1816 Escribano Trans.	2/[1817] Preboste Sociab.	3/ 1817 “abad” Sociab.	4/1830 Oficio desc. (preso) T/S	5/1840 Ama de casa T/S	6/1869 ¿abad? T/S	7/1894 Oficio desc. Trans.
<i>g/gu</i>			<i>pegue, siguiente consejir</i>	<i>Miguel Aguirre</i>	<i>gisar</i>	
<i>c/qu</i>		<i>que quando acomode cuenta</i>	<i>Cataluña contra cuentas</i>	<i>quartos calidad catalanes quando franqueza</i>	<i>quantos quatro guajo esguapara escapar osguero</i>	<i>cuanto cuarto</i>

Fig. 7. *g/gu* y *c/qu*

La preceptiva para la grafía *h* coincide en los tratados ortográficos, excepto en aquellos que propugnan su desaparición, y en los manuales de escuela, que observan las reglas vigentes hoy. En los documentos las transgresiones a esta norma se producen en la mano de aquellos emisores menos diestros en la práctica de la escritura, caso de la primera parte del documento 4 –*oy, á, an, ombres, aria, yjos, ombros, ubiese, abia, ay* al lado de *hacia*– y el documento 7 –*aber, an, aora*– y, en ocasiones, el documento 6 –*ablar, ago, huna, basi/asi* junto a *balla* y *hombre*–; en cambio, prevalece el ajuste a la norma en los autores de los documentos 1 –*be*–, 2 –*haber, hace*, 3 –*hay, habilidad, honesta, honorcillo* y la ultracorrección *berario*–, 5 –*hijos, be*,

no hemos tenido por conveniente admitir unas excepciones que sirven solo de confusión sin prestar ninguna utilidad» (Torío, 1798: 378).

han frente a *se alla-* y de la segunda parte del texto 4 *-hechos, halla, hallarme, herida, ahora*.

1/1816 Escribano Trans.	2/[1817] Preboste Sociab.	3/ 1817 “abad” Sociab.	4/1830 Oficio desc. (preso) T/S	5/1840 Ama de casa T/S	6/1869 ¿abad? T/S	7/1894 Oficio desc. Trans.	
<i>h</i>	<i>he</i>	<i>haber</i> <i>hace</i>	<i>hay</i> <i>habilidad</i> <i>honesta</i> <i>honorcillo</i> <i>herario</i>	<i>oy</i> <i>á</i> <i>an</i> <i>ombres</i> <i>aria</i> <i>yjos</i> <i>ombros</i> <i>ubiese</i> <i>abia</i> <i>ay</i> <i>hacia</i> <i>hechos</i> <i>halla</i> <i>hallarme</i> <i>herida</i> <i>ahora</i>	<i>hijos</i> <i>he</i> <i>han</i> <i>(se) alla</i>	<i>ablar</i> <i>huna</i> <i>ago</i> <i>hasi</i> <i>asi</i> <i>halla</i> <i>hombre</i>	<i>aber</i> <i>an</i> <i>aora</i>

Fig. 8. *h*

Aunque la Academia admitió la simplificación en la escritura, por medio de *s*, del grafema *x* seguido de consonante (*extranjero, extraño, extremo*) en el período comprendido entre la *Ortografía* de 1815 y el *Prontuario* de 1844, los diccionarios no reflejaron esta concesión en ninguna de sus ediciones (cf. NTLLE), de manera que los documentos no hacen sino mostrar la vacilación que acompaña a este grafema de diversa pronunciación según el contexto: *exponer* (doc. 3), *expresiones, espresa*³⁷, *desaminaron* (doc. 4), *expresiones* (doc. 7). Este aspecto no se contempla en el manual del maestro Torío³⁸, que en la lista de palabras de dudosa ortografía aboga por la escritura con *x* en casos similares a los anteriores (prefijo *extra*): *extravagante, extravasarse, extravenarse, extraviar, extraviado* (Torío, 1798: 388).

³⁷ A este respecto se comportan del mismo modo los dos emisores del documento a los que separa, como sabemos, su condición diastrática.

³⁸ De hecho, las ortografías académicas contemporáneas realizaban mención expresa de la obligación de escribir *x*, como representación de *α*, «en medio de dición, siguiendose consonante [...] como en *extremo, expresar, extinguir*» (*Ortografía*, 1754: 76).

1/1816 Escribano Trans.	2/[1817] Preboste Sociab.	3/ 1817 "abad" Sociab.	4/1830 Oficio desc. (preso) T/S	5/1840 Ama de casa T/S	6/1869 ;abad? T/S	7/1894 Oficio desc. Trans.
<i>x/s</i>		<i>exponer</i>	<i>desaminaron</i> <i>espresiones</i>			<i>espresiones</i>
			<i>espresa</i>			

Fig. 9. *x/s*

6. REFLEXIONES FINALES Y PERSPECTIVAS DE ESTUDIO

Son diversos los aspectos que se desprenden del análisis precedente en torno a los cuales se abren diferentes vías de estudio, necesarias todas ellas para ahondar en el conocimiento de la lengua decimonónica.

6.1. En relación con los dos aspectos que se han considerado en nuestro trabajo, la ortografía en el proceso de alfabetización, justo en aquella etapa de enseñanza que tiene que ver con la adquisición de la escritura, se comprueba que la formación escolar funciona, al modo como sucede hoy, de medio transmisor de la norma. Por tanto, esta solo se hará efectiva en la medida en que docentes y materiales escolares recojan la evolución en las disposiciones que atañen a estos aspectos, que, como se ha apuntado (cf. §2), prescribían acatar desde pincipios de siglo lo expuesto en el Torío y, posteriormente, las normas de la Real Academia.

6.2. Por otra parte, puede establecerse cierta gradación entre los emisores de las cartas estudiadas: el texto 4 en su primera parte, la redacción debida a José Usa, y el texto 7 presentan, sin duda, el mayor grado de transgresión ortográfica, que ha de corresponderse asimismo con el nivel menor de instrucción, lo que corroboran otros posibles niveles de análisis lingüístico y discursivo; por el otro extremo, el redactor de la segunda parte del documento 4 muestra la mayor destreza en la escritura, seguida por los *abades* de los documentos 2, 3 y 6, existiendo entre ellos al mismo tiempo discrepancias en el uso de la norma, que podrían descubrir diferentes grados de formación.

6.3. El documento 5 nos ha permitido constatar lo indicado por algunos estudios: el hecho de que la escolarización femenina había alcanzado cierto grado de efectividad en Navarra ya en la primera mitad del XIX, sin que en este caso concreto se observe una relevancia especial de

la condición femenina –sobre la que prevalecería el nivel sociocultural³⁹– en relación con la escritura.

6.4. Con respecto de los escollos que presenta la ortografía, se observa, dada la época de redacción de estos documentos, la tendencia de los redactores al error en los casos en que, dependiendo del contexto, existe más de un grafema para un mismo sonido: *b* y *v*, *g*, *j*; *qu*, *c*; *i*, *y*; *b/c*, *z*, agravado en esta ocasión por la posibilidad de seseo derivado de la procedencia de sus emisores; a estos hay que añadir las lógicas vacilaciones entre el empleo de *b* o su omisión, que, al lado de *b/v*, marca quizá más que ningún otro aspecto el grado de instrucción de aquellos.

De los pares mencionados, en algunos de ellos prima la tendencia a la tradición (*qu,c*) hasta casi finales de siglo; en otros, el recurso a una forma que ya en esta época puede tacharse de arcaica (*i/y*) coincide con redactores menos expertos (doc. 4 y, en menor medida, 6) y que se sitúan antes del último cuarto del siglo XIX.

6.5. La edición de nuestros textos corrobora la idea apuntada en estudios anteriores (cf. Gómez-Seibane y Ramírez Luengo, 2012) para documentación decimonónica sobre la suficiencia de la versión paleográfica, que presenta escasas discrepancias con la presentación crítica y que permite transmitir la información íntegra de los aspectos que pueden interesar al estudio lingüístico.

6.6. Si bien no tiene cabida en este trabajo por razones evidentes de espacio, el análisis de la puntuación y de la separación de palabras, entre otros fenómenos, revisten asimismo interés, al menos en un primer acercamiento, en la medida en que estos aspectos constituyen objeto de las prescripciones de manuales y ortografías coetáneas.

6.7. Somos conscientes de que las reflexiones que acabamos de presentar deberán ser contrastadas con un número de documentos mayor, que abarque procedencias y tipologías diversas. De este modo estaremos en disposición de obtener un conocimiento más amplio y profundo no solo de aspectos puramente lingüísticos sino también de aquellos que atañen a la cultura escolar de los hablantes y a su formación en relación con los fenómenos que abarca el proceso de la escritura, desde los puramente materiales, como los que aquí se han tratado, hasta los discursivos que descubren el proceso de elaboración del texto entre la creación individual y el respeto a la tradición aprendida.

³⁹ Esta influiría, en primer lugar, en el acceso a la escolarización y, en los casos de instrucción, en el grado de formación adquirido, pero el perfil socioeconómico tendría también repercusiones en el ejercicio posterior de la escritura, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.

Referencias bibliográficas

- CALSAMIGLIA, Helena y Amparo TUSÓN (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- CATÓN (1823)= *Catón cristiano con ejemplos, para uso de las escuelas; añadido con un nuevo método de escribir por reglas, una colección de muestras que pueden servir para aprender á escribir, y cinco modos de ayudar á misa*, nueva edición corregida según las reglas de la ortografía de la Real Academia Española, Barcelona, Imprenta de la viuda é hijos de D. Antonio Brusi.
- CHARTA= *Corpus hispánico y americano en la Red: textos antiguos. Criterios de edición*. [10-09-2013] <<http://www.charta.es/criterios-de-edicion->>
- COOK-GUMPERZ, Jenny (1988): «Alfabetización y escolarización: ¿Una ecuación inmutable?» en Jenny Cook-Gumperz, *La construcción social de la alfabetización*, Madrid, Paidós-Mec.
- DÁVILA, Paulí y Ana EIZAGIRRE (1992): «Alfabetización y euskaldunización en Euskal Herria», en Agustín Escolano (ed.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 187-211.
- DELGADO, Santiago (1799): *Elementos de gramática castellana, ortografía, caligrafía y urbanidad para uso de las Escuelas Pías*, segunda impresión, Madrid, Imprenta de don Benito Cano.
- ENGUITA, José María (2012): «Apuntes sobre la lengua española en la segunda mitad del siglo XIX» en Concepción Martínez Pasamar y Cristina Tabernero (eds.), «*Por seso e por maestría*». *Homenaje a la profesora Carmen Saralegui*, Pamplona, Eunsa, 127-148.
- ESCOLANO, Agustín (2001): «Las culturas escolares en España en la perspectiva histórica», en *Primer encuentro de la Historia de la Educación en Navarra*, Pamplona, Gobierno de Navarra, 11-31.
- ESTEVE, Abraham (2007): «Contribución al estudio de las ideas ortográficas en España», *Tonos digital. Revista de estudios filológicos*, 13, 1-30. [10-09-2013]
<http://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/relecturas_A_ideas.htm>
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan M. (2002): *Estado y educación en la España contemporánea*, Madrid, Síntesis.
- GÓMEZ SEIBANE, Sara y José Luis RAMÍREZ LUENGO (2012): «La edición de textos lingüísticos del siglo XIX: reflexiones sobre algunos ejemplos de la zona vasca», en M^a Jesús Torrens y Pedro Sánchez-Prieto (eds.), *Nuevas perspectivas para la edición y el estudio de documentos hispánicos antiguos*, Bern, Peter Lang, 147-159.

- GROSPERRIN, Bernard (1984): *Les petites écoles de l'Ancien Régime*, Rennes, Ouest-France.
- HALLIDAY, Michael A.K. (1978): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (1992): «Alfabetización y sociedad en la revolución liberal española», en Agustín Escolano (ed.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 69-89.
- ISASI, Carmen y Javier ENRÍQUEZ (2011): «El castellano en documentos del siglo XIX: testimonios de manos inhábiles», *Moenia*, 17, 421-434.
- LASPALAS, Francisco Javier (1993): *La «reinención» de la escuela. Cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la Edad Moderna*, Pamplona, EUNSA.
- (2001): «Las escuelas de primeras letras en Navarra a finales del Antiguo Régimen (1780-1820)», en *Primer encuentro de la Historia de la Educación en Navarra*, Pamplona, Gobierno de Navarra, 85-98.
- LÓPEZ ATXURRA, Rafael (2000) «Historia de las instituciones educativas en Euskal Herria. La enseñanza primaria en el Antiguo Régimen. Pautas para la investigación», en Rafael Mieza y Juan Gracia (eds.) *Haciendo Historia. Homenaje a M^a Angeles Larrea*, EHU-UPV, Bilbao, 419-445.
- MARTÍNEZ PASAMAR, Concepción (2012): «Variación y discurso jurídico-administrativo. Un siglo de documentación en la Ribera del Alto Ebro, Navarra (1833-1929)», en Concepción Martínez Pasamar y Cristina Tabernerero (eds.), «*Por seso e por maestría*». *Homenaje a la profesora Carmen Saralegui*, Pamplona, EUNSA, 357-385.
- MORENO, Pedro Luis (1989): *Alfabetización y cultura impresa en Lorca (1760-1860)*, Murcia, Universidad de Murcia.
- NAVALLAS, Javier (2010): «La Junta Superior de Educación», en Ezequiel Torrecilla (2010) [1833]: *Nuevo libro segundo de la Junta Superior de Educación de Navarra*, Pamplona, Gobierno de Navarra, 131-160.
- NTLLE= Real Academia española (2001): *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española*, Madrid, Espasa. [DVD]
- OESTERREICHER, Wulf (1996): «Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología», en Thomas Kotschi, Wulf Oesterreicher y Klaus Zimmermann (eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Frankfurt/Madrid, Vervuert/Iberoamericana, 317-340.

- PETRUCCI, Armando (1978): «Scrittura, alfabetismo ed educazione nella Roma del primo cinquecento. Da un libretto di conti di Maddalena Pizzicarola in Trastevere», *Scrittura e Civiltà*, 2, 163-208.
- PUELLES, Manuel de (1999) [1980]: *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos (4ª ed.).
- RAMÍREZ LUENGO, José Luis (ed.) (2012): *Por sendas ignoradas. Estudios sobre el español del siglo XIX*, Lugo, Axac.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1754): *Orthographia de la Lengua Española*, 2.ª ed. Imprenta de Gabriel Ramírez, Madrid.
- (1815): *Ortografía de la Lengua Castellana*, 8.ª ed. Imprenta Real, Madrid.
- (1844): *Prontuario de la Ortografía de la Lengua Castellana*, Imprenta Nacional, Madrid.
- SAUGNIEUX, Joël (1986): *Les mots et les livres. Études d'histoire culturelle*, Lyon, PUL-CNRS.
- SERNA, Pilar (1990): *La instrucción pública en Navarra de 1780 a 1833*, Pamplona, Gráficas Iruña.
- SOTO, Francisco (2010): «El *Nuevo libro segundo* de la Junta Superior de Educación de Navarra. Un texto casi centenario», en Ezequiel Torrecilla (2010) [1833]: *Nuevo libro segundo de la Junta Superior de Educación de Navarra*, Pamplona, Gobierno de Navarra, 161-205.
- TABERNERO, Cristina (2013): «Documentos navarros. Cartas privadas», en Carmen Isasi y José Luis Ramírez Luengo (eds.), *Una muestra documental del castellano norteño en el siglo XIX*, Lugo, Axac, 177-211.
- TORÍO DE LA RIVA, Torquato (1798) *Arte de escribir por reglas y con muestras, segun la doctrina de los mejores autores antiguos y modernos, estrangeros y nacionales*, Madrid, Viuda de D. Joaquín Ibarra.
- TORRECILLA, Ezequiel (1827): *Plan muy instructivo a los maestros de primeras letras acerca de los conocimientos que abarca su profesión y modo de comunicarlos con orden, método y claridad á sus discípulos*, Pamplona, Imprenta de Francisco Erasun y Rada.
- (2010) [1833]: *Nuevo libro segundo de la Junta Superior de Educación de Navarra*, Pamplona, Gobierno de Navarra.
- VERGARA, Javier (2001): «La Historia de la Educación en Navarra y su dimensión historiográfica (Edades Media y Moderna)», en *Primer encuentro de la Historia de la Educación en Navarra*, Pamplona, Gobierno de Navarra, 33-68.
- VIÑAO, Antonio (1988): «Alfabetización e Ilustración: Difusión y usos de la cultura escrita», en *La Educación en la Ilustración Española*, nº extraordinario de la revista *Educación*, 275-302.

- (1992): «Alfabetización, lectura y escritura en el Antiguo Régimen (siglos XVI-XVIII)», en Agustín Escolano (ed.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 45-68.
- (2002): «La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis sociohistórico», *Anales de documentación*, 5, 345-359.
- (2009): «La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme», en Pedro Luis Moreno y Clotilde Navarro (coords.), *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, 3-1, Salamanca, Universidad de Salamanca. [10-9-2013]
<http://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_vinao.pdf>

