



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana

TESIS DOCTORAL

**LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA INGLESA
EN EL SIGLO XVIII: ELLENOR FENN,
EDUCADORA Y LINGÜISTA**

Autora: Carmen Gallego Sturla

Directora: Dra. Lidia Taillefer de Haya

Málaga, 2015-2016





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Carmen Gallego Sturla

 <http://orcid.org/0000-0002-7658-4845>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Departamento de Filología
Inglesa, Francesa y Alemana

La Dra. Lidia Taillefer de Haya, Profesora Titular del Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana de la Universidad de Málaga,

CERTIFICA:

Que la tesis doctoral presentada por Dña. **Carmen Gallego Sturla**, titulada **LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA INGLESA EN EL SIGLO XVIII: ELLENOR FENN, EDUCADORA Y LINGÜISTA**, tras la fase de investigación y redacción, y según la legislación vigente, está terminada y revisada, considerándola apta para ser presentada y defendida ante el tribunal que ha de juzgarla.

Málaga, a 31 de octubre de 2015

Fdo.: Lidia Taillefer de Haya

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría comenzar dando las gracias a la directora de mi tesis doctoral, la Dra. Lidia Taillefer de Haya, por confiar en mí y dedicar tanto esfuerzo en perfeccionar mi proyecto a lo largo de estos años. Desde que comencé mi trabajo de investigación en la British Library de Londres, hace más de diez años, me ha ido proporcionado obras de gran valor para este estudio.

También debo expresar mi gratitud a la Dr. Deborah Simmanton, de la Universidad de Essex, quien me facilitó un gran listado bibliográfico, además de su propia tesis. Como editora me ofreció la posibilidad de publicar en su revista sobre estudios de la mujer una ponencia mía en la Universidad de Winchester, con oportunas recomendaciones.

Asimismo, el Dr. David Stoker, profesor retirado de la Universidad de Aberystwyth, me proporcionó artículos, bibliografía, fotos y curiosidades sobre Ellenor Fenn. Igualmente merece mención la Universidad de Oregón, que me permitió el acceso a importantes obras del siglo XVIII. No quisiera olvidarme de los trabajadores de la hemeroteca y del préstamo interbibliotecario de la Universidad de Málaga que me facilitaron tantas publicaciones y búsquedas para llevar a cabo mi trabajo.

Además me gustaría agradecer a mis amigos el apoyo, los ánimos y la ayuda que me han prestado, sobre todo a José Ríos y a Clara González. Finalmente, quiero dar las gracias a mi familia, a quien realmente va dedicada esta tesis doctoral. A mi madre, a mi padre y a mi hermano por respetar y apoyar mi decisión de continuar investigando, aún cuando eso significaba no poder contar

conmigo durante tantas tardes, tantos fines de semana y tantas vacaciones. Gracias especialmente a mi madre, que siempre con tanta amabilidad y cariño se ha encargado de mis comidas y de mi casa, cuidándome como si fuera una adolescente para que dedicara todo el tiempo a mi estudio. Gracias a mi padre, que siempre está de acuerdo con mis proyectos intelectuales, y gracias a mi hermano por su admiración y ayuda. Sin ellos, no me cabe la menor duda, esta tesis no habría llegado a su fin.



ELLENOR FENN
Portrait by Henry Walton in the possession of John Frere



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO.....	9
2.1 Crítica literaria feminista	9
2.2 Literatura femenina.....	17
2.3 Metodología y análisis.....	19
3. EL RENACIMIENTO INGLÉS.....	21
3.1 Antecedentes lingüísticos	24
3.1.1 Primeros estudios gramaticales ingleses.....	25
3.1.2 Traducciones.....	34
3.2 Antecedentes socio-culturales	37
3.2.1 Mujeres literatas.....	39
4. EL SIGLO XVIII EN INGLATERRA: SOCIEDAD Y EDUCACIÓN	43
4.1 La educación popular.....	46
4.2 Educación y movilidad social	57
4.3 La escolarización femenina	66
4.4 Colegios	73
4.5 Programaciones.....	81
4.6 Materiales didácticos	86
4.7 Juegos educativos en la Inglaterra georgiana	91
5. LA LINGÜÍSTICA INGLESA EN EL SIGLO XVIII.....	101
5.1 Cambio de actitud: exclusión del latín y enseñanza del inglés.....	102
5.2 El movimiento de reforma	111

5.3 Gramáticas de la lengua inglesa	118
5.4 Prescriptivismo <i>versus</i> descriptivismo	129
5.5 La educación lingüística de las mujeres europeas	138
5.6 Gramáticas simplificadas para mujeres	145
6. CONTEXTO DE LA MUJER LITERATA EN EL SIGLO XVIII.....	149
6.1 Educadoras y traductoras.....	150
6.2 Mujeres lingüistas inglesas.....	156
6.3 Recepción crítica de Ellenor Fenn.....	166
7. ANÁLISIS DE LAS OBRAS DE LADY ELLENOR FENN	175
7.1 Obras del primer periodo (1783-1789): Mrs. Teachwell.....	189
7.1.1 Libros de lectura, fábulas y correspondencia	189
7.1.2 Tratados gramaticales	199
7.1.3 Historia natural y compilaciones	205
7.1.4 Obra de ficción	207
7.2 Obras del segundo periodo (1797-1813): Mrs. Lovechild	208
7.2.1 <i>The Infant's Friend (I): A Spelling Book</i> (1797).....	221
7.2.2 <i>The Infant's Friend (II): Reading Lessons</i> (1797).....	226
7.2.3 <i>The Child's Grammar</i> (1798).....	228
7.2.3.1 Comparación de dos ediciones de <i>The Child's Grammar</i> (1798 y 1816).....	240
7.2.3.2 <i>The Child's Grammar Corresponding with Parsing</i> <i>Lessons</i> (1819).....	241
7.2.3.3 Comparación de <i>The Child's Grammar</i> (1798) y <i>The</i> <i>Child's Grammar Corresponding with Parsing Lessons</i> (1819).....	242

7.2.4 <i>The Mother's Grammar</i> (1798).....	243
7.2.5 <i>Parsing Lessons for Young Children</i> (1798) y <i>Parsing Lessons for Elder Pupils</i> (1798)	248
7.2.6 Otras obras	259
8. DISCUSIÓN.....	261
8.1 Influencias en las obras de Fenn	261
8.2 Repercusión de Fenn en las lingüistas inglesas del siglo XIX.....	277
8.2.1 Eliza Fenwick.....	277
8.2.2 Jane Haldimand Marcet.....	279
8.2.3 Julia Corner	282
8.2.4 Otras gramáticas inglesas	284
9. CONCLUSIONES	287
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	301
10.1 Fuentes primarias de Ellenor Fenn.....	301
10.2 Fuentes secundarias de Ellenor Fenn.....	305
11. ANEXOS.....	343
11.1 ANEXO I: Obras de Ellenor Fenn	343
11.2 ANEXO II: Cartas de Ellenor Fenn transcritas por David Stoker	349
11.3 ANEXO III: <i>The Golden Present</i> (1768).....	350
11.4 ANEXO IV: <i>The Infant's Delight</i> (1797)	351
11.5 ANEXO V: <i>The Female Guardian</i> (1784).....	352
11.6 ANEXO VI: <i>The Juvenile Tatler</i> (1790).....	353
11.7 ANEXO VII: <i>A Set of Toys</i> . Descripción de la Biblioteca Cotsen (Universidad de Princeton, Nueva Jersey).....	354
11.8 ANEXO VIII: <i>A Set of Toys</i> (c.1785) de la Colección Osborne	

(Universidad de Toronto, Canadá)	359
11.9 ANEXO IX: Artículo sobre la subasta de <i>A Set of Toys</i> (c.1785) en Christie's.....	360
11.10 ANEXO X: <i>The Rational Dame</i> (1786?)	361
11.11 ANEXO XI: <i>The Fairy Spectator</i> (1789).....	362
11.12 ANEXO XII: <i>Parsing Lessons for Young Children</i> (1798)	363
11.13 ANEXO XIII: <i>Parsing Lessons for Elders Pupils</i> (1798).....	366
11.14 ANEXO XIV: <i>Mrs. Lovechild's Book of Three Hundred and thirty-six Cuts for Children</i> (1800)	370
11.15 ANEXO XV: <i>Easy Readings</i> (1814).....	372

1. INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral, con el fin de analizar la obra de nuestra autora objeto de estudio, Ellenor Fenn, comienza abordando la crítica literaria feminista para proporcionar el marco teórico. Se trata de una lingüista inglesa de finales del siglo XVIII, razón por la que también nos adentramos en la sociedad y educación de ese periodo. Asimismo, es importante investigar los antecedentes lingüísticos y sociales del Renacimiento inglés. Comprobaremos cómo las educadoras, traductoras y, sobre todo, lingüistas deberían ampliar con sus obras el canon literario femenino de la época. De hecho, nuestro objetivo es demostrar cómo Lady Ellenor Fenn, especialmente a través de sus gramáticas, contribuyó al desarrollo de la lingüística inglesa.

En el segundo capítulo, el marco teórico, veremos que la crítica literaria feminista intenta recuperar las obras de escritoras olvidadas o excluidas, como es el caso de nuestra autora. Aunque las mujeres escribieron en todas las épocas, la tradición literaria masculina hizo que no alcanzaran el estatus de escritoras hasta finales del siglo XVIII.

Para exponer los antecedentes culturales del siglo XVIII, en el capítulo tres nos remontamos a la Reforma Protestante. La imprenta había fomentado el estudio de las lenguas gracias a los diccionarios, a las gramáticas, a las asociaciones culturales, etc. Lingüísticamente, fue el periodo con mayor crecimiento léxico en la historia del inglés. En cuanto al contexto social, sabemos que sólo los hombres de familias adineradas podían recibir formación, dedicándose luego a la vida pública, mientras que el fin educativo de las mujeres

era mejorar sus labores domésticas. Como mucho podían leer o traducir, nunca crear y, en tal caso, sólo textos religiosos.

A continuación, en el cuarto capítulo, investigamos la sociedad y educación en la Inglaterra georgiana. Ya nos encontramos en el siglo de la Ilustración, que se caracteriza por el auge de la burguesía. Entre racionalistas y empiristas, las teorías educativas estuvieron marcadas por las ideas de Locke, por lo que se incluyeron juegos educativos en la instrucción (como tarjetas, jeroglíficos, pictogramas, etc), a los que solamente los más pudientes tuvieron acceso.

Ante las revueltas de los más desfavorecidos, la formación se convirtió en una medida preventiva, lo cual llevaría a la educación de las masas a finales de siglo. También llegó a ser un vehículo por el que ascender socialmente.

En cuanto a la educación femenina, ésta tenía que adecuarse para que la mujer fuera una buena esposa y educadora de sus hijos. No obstante, las asignaturas que les enseñaban en los internados eran poco prácticas para la vida social; el propósito era proporcionarles simplemente una conversación educada y los “accomplishments” que agradaban a los hombres. Por el contrario, a las mujeres de clase media se las educaba para ayudar en el trabajo familiar, y a las más desfavorecidas para el servicio doméstico.

Así pues, la educación dependía de la clase social a la que se perteneciera. La clase alta podía permitirse tutores privados o acudir a los “Grammar Schools”. La clase media podía elegir entre una educación en casa o internados privados, y los de los estratos más bajos a partir de 1750 pudieron asistir a los “Charity Schools”, “Industry Schools” o “Sunday Schools”.

Las programaciones de las clases sociales más bajas sólo contemplaban la enseñanza de la lectura, para que pudieran tener acceso a las Sagradas Escrituras y aprendieran a ser serviles. Los más afortunados aprendían también a escribir y aritmética. En algunos colegios se introdujo alguna asignatura laboral, para las chicas generalmente la costura, de manera que les sirviera en el servicio doméstico o las fábricas. Aunque los materiales más usados continuaron siendo la Biblia, los catecismos y los libros de oraciones, a partir de mitad de siglo, gracias a John Newbery comienza a surgir una literatura dirigida a los niños, compitiendo con los “chapbooks” y “hornbooks” de la época (cuentos instructivos sobre ética y moral, simples y entretenidos).

El capítulo cinco se centra en la lingüística. Como era el comienzo del Inglés Contemporáneo, la gramática, el sistema de puntuación y la ortografía de finales de siglo difieren poco del inglés de hoy en día. La hegemonía de la lengua latina irá desapareciendo, cediendo su lugar a la lengua inglesa. Por esa razón aparecen un gran número de gramáticas, más de doscientas a partir de 1750 (Michael, 1987), siendo los protagonistas el obispo Robert Lowth y Lindley Murray. Además de nuestra autora, Ellenor Fenn, también surgieron otras importantes mujeres lingüistas.

Hubo una lucha constante entre gramáticas descriptivas y prescriptivas. La mayoría de las gramáticas del siglo XVIII siguieron la segunda tendencia, buscando el uso correcto de la lengua, siendo Lowth su mayor representante.

Por su parte, la gramática descriptiva, que se basaba en la observación del lenguaje, su uso y costumbre, tuvo menos seguidores; destaca Joseph Priestley en esta última corriente. Ambas tendencias, sin embargo, se encontraban influidas

por la tradición latina. Fue en esta época cuando comienza el movimiento de Reforma que romperá con la convención, surgiendo gramáticas con dos novedades: una nueva terminología vernácula y una cuádruple partición de las categorías (Barber, 1965).

Aunque la educación lingüística de las mujeres venía planteándose desde los griegos, es a principios del siglo XVIII cuando empiezan a ser incluidas en debates literarios, pero seguían sin poder ejercer una profesión al ser consideradas inferiores intelectualmente. En esta época también surge una literatura didáctica dirigida a ellas para que pudieran instruir a sus hijos. Así pues, aparecieron las primeras gramáticas simplificadas destinadas a mujeres, conteniendo solamente las reglas básicas. No era necesario que supieran latín, estudio superior al que no tenían acceso.

El sexto capítulo nos conduce al contexto de la mujer literata del siglo XVIII. Es a finales de este periodo, con la alfabetización masiva y los primeros movimientos de emancipación femenina, que surge una nueva literatura de mujeres, no sólo para entretenerlas sino también para educarlas. No obstante, aunque surja la expresión de “mujeres de letras”, la figura intelectual femenina continuará siendo una excepción y a las mujeres se les seguirá formando para cumplir con sus obligaciones de madre educadora y amable esposa, sin llegar a rivalizar con el conocimiento del hombre.

A pesar de la censura literaria femenina en esta época, destacarán mujeres ensayistas, poetas, pensadoras, etc. Aunque ya en el Renacimiento inglés aparece la mujer instruida gracias al Humanismo y a la Reforma Protestante, como dijimos anteriormente no será hasta finales del siglo XVIII que las mujeres

puedan dedicarse a la escritura profesionalmente, apareciendo un grupo de mujeres cultas denominado “Bluestocking”.

Entre 1770 y 1800, en el intento de fijar las lenguas, se publicaron noventa y nueve gramáticas (Alston, 1965). Varias autoras inglesas contribuyeron a ello, entre ellas Ann Fisher, Ellin Devis, Jane Gardiner, nuestra escritora, Ellenor Fenn, etc. Estas lingüistas defendieron la lengua inglesa como un tema de estudio esencial para las mujeres, de manera que fueran personas instruidas y productivas. En respuesta a las gramáticas inglesas escritas por sus coetáneos varones, que se caracterizaban por ser teóricas y densas, ellas escribieron otras más sencillas que pretendían ser introducciones a éstas para el público femenino, dado que no tenía formación.

Entre todas estas lingüistas publicaron doce gramáticas (Cajka, 2003), la mayoría de Lady Ellenor Fenn y Ann Fisher, que dirigía una imprenta junto con su marido, Thomas Slack, lo cual facilitaría la publicación de su obra. *The Mother's Grammar*, de nuestra prolífica autora de libros para niños, disfrutó de veintiuna impresiones, y *The Child's Grammar* de cuarenta y cinco (Michael, 1970). Esa fue una de las razones para centrarnos en ella. Además, ya existen varios trabajos sobre Ann Fisher.

La crítica feminista se ha centrado en mujeres que escribieron poesía, teatro y sobre todo ficción. No obstante, estas obras representan no más del 4% de las publicaciones de las mujeres del siglo XVIII (Aragón, 2003). Así pues, ignorar el resto, entre ellas las gramáticas, es tener una visión incompleta del corpus literario femenino. Además de incrementar nuestro conocimiento y nuestra apreciación de los escritos femeninos del siglo XVIII, incluir las obras de mujeres

lingüistas en el canon gramatical también ampliaría la historiografía de la lengua inglesa, ya que no fue una actividad solamente masculina. Es muy importante que también reconozcamos la labor de las mujeres que superaron las censuras y fueron pioneras en la publicación de obras que no eran de ficción, sino educativas y lingüísticas.

De entre las grandes lingüistas inglesas olvidadas del siglo XVIII, Fenn, Fisher y DuBois fueron las únicas que escribieron otro tipo de obras además de gramáticas, por lo que sus escritos influyeron probablemente en la forma de pensar, escribir y aprender de las niñas y mujeres de su época. Estas tres lingüistas representaban un punto intermedio entre la teoría y la práctica, fueron verdaderas educadoras, especialmente Ellenor Fenn (prueba de ello es su primer seudónimo, Mrs. Teachwell), al centrarse novedosamente en la instrucción de los niños, en concreto de las niñas (de ahí su segundo seudónimo, Mrs. Lovechild) y sus madres. Por su lado, Dorothea DuBois se centraría más en la educación de las mujeres adultas, y Ann Fisher en la de los adolescentes, como sus colegas varones venían haciendo desde hacía tiempo.

En cuanto a la recepción de la obra de Fenn, sabemos que sus publicaciones fueron bien consideradas por críticos coetáneos como William Godwin o William Enfield en periódicos de la época. Sin embargo, a principios del siglo XX, Darton y Muir juzgaron a Lady Fenn sobre todo por sus primeras obras, que consideraron demasiado morales y religiosas. Estos no tuvieron en cuenta sus obras posteriores, precisamente las gramaticales por las que Fenn destacaría como pionera. Afortunadamente, los críticos de la segunda mitad del

siglo XX (como Andrea Immel, Carol Percy, David Stoker, Karen Cajka y Karlijn Navest) sí la descubrirían como una educadora y lingüista innovadora.

El capítulo siete de este trabajo estudia a nuestra autora, Lady Ellenor Fenn. Éste se divide en dos periodos: el primero (1783-1789) se dedica a cuando ella publicaba con el seudónimo de Mrs. Teachwell, producción compuesta sobre todo por libros de lectura y fábulas, aunque publicó también obras sobre historia natural e, incluso, algún cuento de ficción; el segundo periodo (1797-1813) aborda las obras que Fenn publicó con el seudónimo de Mrs. Lovechild, época en la que resurgió como prolífica autora de gramáticas para niños.

Finalmente, en el capítulo ocho, investigaremos la influencia de John Ash y otros autores en la obra de Ellenor Fenn, al igual que la repercusión de su trabajo en gramáticas posteriores del siglo XIX.

A continuación exponemos las hipótesis de partida de nuestro trabajo doctoral sobre Lady Fenn:

1) Ellenor Fenn, hasta ahora considerada prolífica escritora de literatura infantil, es también una de las grandes educadoras del siglo XVIII, pues diseñó novedosos métodos y recursos didácticos, especialmente instructivos al ser recreativos. Contraria a los tradicionales y aburridos métodos memorísticos, Lady Fenn pretendió hacer del aprendizaje un placer y una diversión, integrando el juego como estrategia didáctica, dada la importancia del contexto. Precursora de la actual “ludology”, esta primera hipótesis constata el seudónimo de su primera etapa: “Mrs. Teachwell”.

2) Ellenor Fenn anticipa el Child Directed Speech ofreciendo un enfoque gradual y un formato conversacional en sus gramáticas. Sus obras gramaticales

adaptan el contenido para facilitar el aprendizaje tanto a las madres como, sobre todo, a las niñas a las que éstas iban a enseñar. Esta segunda hipótesis verifica su segundo seudónimo: “Mrs. Lovechild”.

3) Ellenor Fenn, al no ser conocida por sus publicaciones gramaticales, tampoco se ha considerado por su influencia en la lingüística. Ella, sin duda, tuvo una gran repercusión, especialmente entre las lingüistas inglesas del siglo XIX, debido a la gran popularidad que cosechó entre sus contemporáneos.

2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo analizaremos el desarrollo, los propósitos y las aportaciones que han consolidado la crítica literaria feminista. Ésta surgió como disciplina en la década de 1970 gracias a un grupo de académicas tanto europeas como norteamericanas.

Comenzaremos con Virginia Woolf, considerada la primera crítica literaria feminista, Kate Millet, que rompió con la ideología de la Nueva Crítica Estadounidense, y Elaine Showalter y *A Literature of their Own* (1977), obra en la que descubre a grandes autoras olvidadas. Finalmente, como uno de sus propósitos es recuperar la obra de escritoras ignoradas o excluidas del canon, nos centraremos en nuestra autora, Ellenor Fenn.

2.1 Crítica literaria feminista

Existen muchos tipos de feminismos, pero todos ellos tienen rasgos en común. La crítica feminista generalmente está de acuerdo en que la opresión de las mujeres es un hecho, que el género deja su huella en los textos. Si partimos de que la crítica literaria es el análisis de textos y de la información que contienen en relación con la sociedad de su tiempo, podríamos definir la crítica literaria feminista como el análisis de textos desde el punto de vista de la mujer (Cuder Domínguez, 2003: 73-86). Como Gerda Lerner afirma (1975: 9) en su ensayo “Placing Women in History: Definitions and Challenges”, utilizar los métodos tradicionales no es lo más apropiado para el estudio de la historia de las mujeres, ya que requiere su propia perspectiva.

Desde la literatura, la crítica literaria feminista pasa a otros ámbitos como el cine, la televisión, la publicidad, etc. De hecho, la crítica feminista empieza como una parte del movimiento internacional de liberación de la mujer y apareció como disciplina académica en la década de 1970, cuando una serie de profesoras universitarias a ambos lados del Atlántico intentaron aplicar el feminismo a su vida y a su trabajo (Sánchez, 2008).

Las feministas han introducido investigaciones llevadas a cabo en sociología, antropología, historia, psicología, ciencias políticas, etc. Por lo que una de las grandes aportaciones de la crítica feminista es su creciente interdisciplinaridad. Desde el principio, ellas han analizado textos de autores masculinos y femeninos, y han sabido utilizar las diferentes escuelas teóricas, incluyendo el análisis histórico, la crítica marxista, la teoría psicoanalítica, el análisis estilístico y la deconstrucción (Kolodny, 1992: 122). Sin embargo, al no permitir que se profundice en las diferentes disciplinas, al faltar una metodología unificadora, algunos piensan que esta interdisciplinaridad perjudica.

En el mundo contemporáneo, Virginia Woolf destaca como la primera crítica literaria feminista. Su ensayo *Una habitación propia* (1929) analiza por qué las escritoras no alcanzan tanto éxito como los escritores, argumentando que para crear las mujeres, necesitan independencia económica y personal, una habitación propia; a saber, un lugar donde poder escribir, hablar, vivir, en definitiva, ser libres. Según Aragón (2003), la obra de Woolf es fundamental para comprender la condición intelectual de las mujeres a lo largo de la historia occidental y las trabas que la sociedad patriarcal siempre ha puesto para que las

mujeres recibieran una educación que les permitiera una independencia.

Anteriormente ya indicamos que la crítica literaria feminista, como disciplina, surgió gracias al movimiento de un grupo de académicas, tanto europeas como norteamericanas. Los diferentes puntos de vista del feminismo determinan el análisis de la realidad, de manera que la interpretación que se hace depende de la línea de argumentación y del objetivo que se tenga al interpretar un texto. Así pues, conforme a Cabanilles (1988), muchas de estas críticas literarias destacan varios aspectos de esta práctica feminista:

a) Analizar a los grandes autores, realizando un estudio de sus obras desde el punto de vista feminista: cómo presentan a las mujeres, la actitud machista, el refuerzo o la inhibición de estereotipos, la ridiculización de la mujer, etc.

b) Recuperar la vida y obra de escritoras ignoradas a pesar de su calidad, infravaloradas como “obras escritas por mujeres”; en esta línea surgen dos corrientes:

1) Las teóricas francesas, que hacen del lenguaje la herramienta de la rebelión, basándose en el psicoanálisis (Jacques Lacan) y la filosofía (Jacques de Ridá); destacan Hélenè Cixous, Julia Kristeva y Luce Irigaray.

2) Las teóricas estadounidenses, que se basan en la historia y cultura que rodean a la obra y dan énfasis al entorno en que se escriben; figuras importantes de esta corriente son Elaine Showalter, Susan Gubar, Sandra Gilbert, Ellen Moers, Nina Baym, Nina Aerbach y Toril Moi. Es en esta última línea donde nos adentraremos al intentar recuperar la obra de nuestra olvidada autora, Lady Fenn, que contribuyó con sus publicaciones a la lingüística inglesa de finales del siglo XVIII.

3) Analizar a la mujer como receptora de una obra pudiendo ser influida por ésta. Esta última corriente también busca diferencias entre los escritos de mujeres y hombres, razón por la que también analizaremos todo el proceso de creación-recepción literaria desde un punto de vista interdisciplinar. Se tiende a una invisibilización y menosprecio de obras para niños o mujeres (Arriaga Flórez, 2003).

Estas tres grandes corrientes de la crítica literaria feminista son respectivamente francesa, anglo-norteamericana, e italiana, centrándose en el bio-lenguaje, en la lectura y en el sujeto femenino. Todas estas corrientes tienen un punto en común: el concepto del sujeto. En esta línea cabe destacar la propuesta de Elaine Showalter (Moi, 2002: 74), que ve la necesidad de distinguir entre: a) crítica feminista, que trata de la mujer lectora, y se limita al análisis de obras escritas por hombres; y b) crítica ginocrítica, que se dedica a la mujer como escritora.

Podemos interpretar la crítica feminista anglo-norteamericana como una lucha orientada prioritariamente a un cambio político y social. Para muchas críticas feministas, el problema fundamental ha sido combinar el compromiso político con lo que se consideraba buena crítica literaria. Los criterios vigentes para definir lo que es una buena crítica habían sido establecidos por varones burgueses de raza blanca, por lo que era poco probable que la crítica feminista los satisficiera, puesto que precisamente trata de derrocarlos o criticarlos (Humm, 1994: 2).

Dieron con dos soluciones para abordar este problema: por una parte, intentar reformar esos criterios desde dentro de la institución académica,

redactando un discurso crítico moderado que mantuviera su feminismo sin contradecir demasiado lo académico; por otra parte, escribir fuera de los criterios académicos. Aunque la opción más útil hubiera sido la segunda, la gran mayoría de las críticas literarias feministas de los años 1980 trabajaban en un marco académico y, por lo tanto, se encontraban atrapadas profesionalmente si querían ascender.

El éxito de Kate Millet, según Toril Moi (2002: 24), fue probablemente que, como ninguna otra crítica feminista, consiguió llenar el vacío existente entre la crítica institucional y la no institucional. En su tesis doctoral, *Sexual Politics* (1969), Millet establece que es necesario analizar los contextos sociales y culturales para poder comprender auténticamente la obra. Su análisis propone una perspectiva distinta de la del autor, y muestra cómo precisamente este conflicto entre el lector y el autor/texto puede sacar a la luz las premisas subyacentes de una obra. Por ello, esta tesis se convierte en “the first book of academic feminist literary criticism” (Clough, 1994: 473), base de la crítica feminista anglo-norteamericana. No obstante, Millet no solía reconocer la influencia que sobre ella habían ejercido sus propias predecesoras. No sólo ignoraba la influencia de sus predecesoras, sino que tampoco destacaba a escritoras; con excepción de Charlotte Brontë, aborda solamente a autores masculinos. Millet también fue criticada por no prestar ninguna atención a las estructuras formales del texto, centrandó su análisis plenamente en el contenido. Además, Millet tampoco afronta el problema de cómo leer el texto de una mujer, excepto en el caso de *Villette*, al analizar obras escritas sólo por hombres (Clough, 1994: 474). Debido a todas estas razones, su tesis *Sexual Politics* no se puede considerar un ejemplo a seguir

por las críticas feministas, aunque sí hay que reconocer que Millet fue una pionera al romper con la ideología de la Nueva Crítica Estadounidense, que en aquel momento era la tendencia dominante dentro del mundo literario occidental.

En cuanto a obras relevantes en la crítica literaria feminista, a finales de los años 1970 aparecieron tres importantes estudios acerca de la literatura escrita por mujeres, separándola de una tradición literaria que hasta entonces había sido plenamente masculina: *Literary Women* (1976) de Ellen Moers, *A Literature of their Own* (1977) de Elaine Showalter, y *The Mad Woman in the Attic* (1979) de Sandra Gilbert y Susan Gubar. Estas obras representan la consolidación de la crítica feminista anglo-norteamericana, donde se recogen los estudios especializados de las grandes escritoras de la literatura británica y estadounidense. Para estas críticas es la sociedad, y no la biología, la que conforma la percepción literaria del mundo propio de las mujeres.

En efecto, en *A Literature of Their Own: British Women Novelists from Brontë to Lessing*, Elaine Showalter (1977: 11) pretende “to describe the female literary tradition in the English novel from the generation of the Brontës to the present day, and to show how the development of this tradition is similar to the development of any literary subculture”. La autora se queja de que no hubiera publicaciones que recogieran la gran diversidad de escritoras de ficción inglesas, y también de que los estudios literarios de mujeres se redujeran a unas pocas grandes autoras. Además, en este estudio de la novela inglesa, Showalter busca intencionadamente la forma en la que las escritoras se concienciaran de que pertenecían a un espacio literario en el que antes no habían tenido cabida.

Descubre tres fases comunes a todas las subculturas literarias:

First there is a prolonged phase of *imitation* of the prevailing modes of the dominant tradition, and *internalization* of its standards of art and its views on social roles. Second, there is a phase of *protest* against these standards and values, and *advocacy* of minority rights and values, including a demand for autonomy. Finally, there is a phase of *self-discovery*, a turning inward freed from some of the dependency of opposition, a search for identity. An appropriate terminology for women writers is to call these stages, *Feminine*, *Feminist*, and *Female* (1977: 13).

El período literario femenino comienza con la aparición del seudónimo masculino de George Eliot en 1840 hasta su muerte en 1880; la fase feminista abarca desde 1880 a 1920; y la fase de la mujer va desde 1920 hasta nuestros días, aunque a partir de los años 1960 emprendió un nuevo rumbo gracias a la aparición del movimiento de mujeres. Así pues, la aportación de *A Literature of Their Own* a la crítica feminista es el descubrimiento de escritoras olvidadas o rechazadas, abriendo una vía para que se siguiera investigando sobre ellas.

Al no encontrar un término para definir el discurso femenino, Showalter usa la expresión francesa “gynocritique”. Ella divide la ginocrítica en cuatro modelos diferentes: biológico, lingüístico, psicológico y cultural. Cada uno de ellos pretende definir y diferenciar las características de las escritoras y de sus textos; cada modelo representa una escuela de crítica feminista ginocrítica con sus propios textos, estilos y métodos. Se solapan, aunque son secuenciales, ya que cada escuela contiene algo de la anterior. “Gynocritics is related to feminist research in history, anthropology, psychology and sociology, all of which have developed hypotheses of a female subculture” (Showalter, 1979: 28). Showalter cree que antes de poder afirmar que la literatura de mujeres es diferente y especial,

necesitamos reconstruir su pasado y establecer la continuidad de la tradición femenina de una década a otra, más que de una gran autora a otra:

The task of feminist critics is to find a new language, a new way of reading that can integrate our intelligence and our experience, our reason and our suffering, our skepticism and our vision. This enterprise should not be confined to women (Showalter, 1979: 39).

Para ello hay que volver a leer los textos escritos por mujeres, tanto por grandes escritoras como por desconocidas que fueron ocultadas, con una mirada limpia en la que el canon masculino no haya penetrado. El deseo de Showalter es crear un canon nuevo para la literatura de mujeres.

Por su lado, *The Madwoman in the Attic* (1979) proporciona una nueva concepción de la naturaleza de la tradición literaria femenina del siglo XIX, de la posición social de las escritoras. Sandra M. Gilbert y Susan Gubar ofrecen una serie de estudios sobre las principales escritoras anglo-norteamericanas de esa época. Otra cuestión que abordan las autoras es qué significaba ser escritora en una sociedad tan machista. Se preguntan si la escritora intentaba imitar al hombre o crear su propia voz. Debido a su limitación de movimientos, muchas de las autoras de dicho siglo decidieron resolver el problema escribiendo como si fueran hombres. De esta forma, ellas demostraban que no sólo eran tan buenas como los hombres, sino que, como escritoras, eran hombres. Sin embargo, otras autoras, desde Austen hasta Dickinson, ocultaron las preocupaciones femeninas en el subtexto de sus obras, oponiéndose y adaptándose a la vez a los modelos literarios machistas (Aragón, 2003).

Otra autora que contribuyó a desarrollar la crítica feminista anglonorteamericana fue Annette Kolodny. Sus escritos tratan algunos aspectos del feminismo después de los años 1960. Su principal objetivo es el estudio de la literatura de mujeres como una categoría independiente. Kolodny fue una de las precursoras de la teoría de la crítica feminista. En un artículo, “Some Notes on Defining a Feminist Literary Criticism” (1975: 75), declara: “As yet, no one has formulated any exacting definition of the term feminist criticism”; en esta misma publicación, Kolodny señala que existen modelos comunes en la literatura de mujeres que las diferencian de la de los hombres. La autora propone varios modelos estilísticos típicos de la ficción escrita por mujeres, entre los que destacan la *percepción reflexiva* y la *inversión*.

Concluimos, al igual que Kolodny, que el objetivo de la crítica feminista ha de centrarse en la incorporación de las escritoras olvidadas o excluidas de las programaciones académicas, dejando fuera los prejuicios sexistas. Es precisamente eso lo que pretendemos con este trabajo doctoral, recuperar la obra de Lady Fenn para darle el lugar que se merece tanto en la historia de la lingüística inglesa como en las programaciones académicas.

2.2 Literatura femenina

Deberíamos distinguir entre *literatura femenina* (conjunto de obras consideradas en función al sujeto que las escribe) y *escritura femenina* (conjunto de rasgos internos de las obras, independientes del sujeto que las escribe) (Ezell, 1993).

Asimismo, Arriaga Flórez (2003) distingue entre una *literatura femenina* y una *literatura masculina*, que se diferencia por sus contenidos y no por el género del autor; la literatura femenina no es exclusiva de las escritoras, del mismo modo que la literatura masculina es practicada por muchas autoras. Pero la literatura femenina no se puede comparar a su antagonista en términos de prestigio debido a una tradición social, política y cultural que sobrevalora lo masculino y minusvalora lo femenino. Conforme a Sánchez (2009), algunos de los problemas a los que se ha tenido que enfrentar la literatura femenina son los siguientes:

- a) Aunque hoy en día menos, la crítica le ha prestado poca atención; (de hecho, hasta la aparición de Virginia Woolf, hay muy poca crítica sobre mujeres).
- b) Se ha despreciado la creación femenina, por esta razón muchas autoras adoptaron nombres de hombres.
- c) Las obras de mujeres se estudian como algo inusual sin contextualizar con su época, lo que se denomina descontextualización histórica.
- d) Como se consideraba que las mujeres tienen menos que decir y aportar que los hombres, se las censuraba.
- e) No se publican todos los textos femeninos.
- f) Debido al miedo que tenían las mujeres de ser escritoras, encontraban problemas de auto-afirmación.

Por lo tanto, las diferencias entre la literatura femenina y la masculina están marcadas no por el sexo/género de sus autores sino en la adopción de una posición hegemónica o marginal, tradicional o innovadora, tal como fue el caso de

Lady Fenn, la autora que estudiamos en este trabajo por sus innovaciones en la educación infantil.

En conclusión, la tradición literaria canonizada —como señala Marina Zancan (1998: 9)— es la historia de un pensamiento masculino, no sólo por la ausencia de escritoras, sino también porque esa tradición ha codificado lo femenino a través de temas, estilos y escala de valores. Esto no ha impedido que las mujeres escriban en todas las épocas, aunque sin ser admitidas con el estatus de escritoras hasta finales del siglo XIX. La escritura femenina se desarrollaba en el ámbito de lo privado teniendo una escasa repercusión en la sociedad, que muy a menudo se ha mostrado reacia a aceptar los escritos que provenían de mujeres.

2.3 Metodología y Análisis

En nuestro trabajo doctoral llevamos a cabo un estudio cualitativo. Tras investigar el contexto, profundizamos en la obra de la autora. Seguimos una metodología inductiva, pues tras analizar toda su producción, concluimos cual fue su influencia, impacto e innovación en la lingüística inglesa del siglo XVIII.

En cuanto a la recogida de datos, hemos utilizado como fuentes primarias generales las obras originales de Lady Fenn, a las que hemos tenido acceso a través de la British Library de Londres, ciudad en la que residí durante dos años. De hecho, la mayoría de los textos estudiados son primeras ediciones. Se trata de obras tan antiguas que no está permitido a los lectores el acceso directo sino a través de fotocopias o pantallas digitalizadas. Para las obras que no se encontraban allí acudí a recopilar información a la Bodleian Library de la Universidad de

Oxford. Asimismo, se han consultado múltiples publicaciones a través de préstamos interbibliotecarios con otras bibliotecas como la de South Croydon, Wallington, Sutton y Yorkshire, las cuales disponen de muchas reimpresiones de las obras de la biblioteca de Londres. Igualmente, nos han sido muy útiles las bases de datos ECCO (Eighteenth Century Collections Online) y EEBO (Early English Books Online) para poder seguir investigando obras de este periodo.

Existen tres tesis relacionadas con nuestra materia. La tesis de Deborah Simmanton, *The Education and Training of Eighteenth-Century English Girls, with Special Reference to the Working Classes* (1988), de la Universidad de Essex que ella misma nos facilitó para la investigación. La segunda tesis consultada fue la de M^a Esther Rodríguez Gil, *Teaching English Grammar in the Eighteenth Century: Ann Fisher* (2002), de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. La tercera, *The Forgotten Women Grammarians of Eighteenth-Century England*, de la fallecida Karen Cajka (2003), se trata de una tesis inédita, en la Universidad de Connecticut que nos facilitó la Universidad de Oregón.

3. EL RENACIMIENTO INGLÉS

El Renacimiento fue un movimiento cultural que se originó en Italia a partir del siglo XIV, propagándose especialmente hacia el norte de Europa. A la par tuvo lugar otro movimiento religioso, la Reforma, que surgió en Alemania y que dio lugar a las diferentes formas de Protestantismo. Así pues, tanto el Renacimiento como la Reforma fomentaron un humanismo intelectual.

Firth (1966) destaca cómo las nuevas colonias y las obras de los misioneros despiertan el interés de los humanistas. El Renacimiento supuso un gran avance para los estudios lingüísticos, pues gracias a la expansión se conocieron lenguas exóticas con estructuras desconocidas hasta entonces y, también, obras de lingüistas de tradición diferente a la occidental.

Por lo tanto, tuvieron lugar grandes desarrollos en el campo de las ciencias y de las letras, renaciendo el interés por las lenguas y literaturas clásicas. Asimismo, se empezaron a estudiar las lenguas nacionales.

El Renacimiento también supuso el primer paso para la lingüística diacrónica a raíz de entablar relaciones entre el latín y las lenguas romances (Michael, 1970:124). Desde el punto de vista lingüístico, mientras el estudio de las lenguas clásicas se detiene en la vertiente escrita, las nuevas gramáticas de las lenguas modernas prestan más atención a la relación entre ortografía y pronunciación. Se discutieron los cambios lingüísticos, y los factores de contacto.

Aunque no se diferenciaba claramente entre lingüística histórica y lingüística descriptiva, lo importante es que los análisis gramaticales y la enseñanza de las lenguas modernas comienzan a liberarse de las categorías

impuestas por el latín. Sin embargo, la separación definitiva entre los sustantivos y adjetivos en diferentes clases no tuvo lugar hasta el siglo XVIII (Alston, 1965: 240).

A su vez, el Renacimiento fue el primer periodo de la imprenta. Con ella se extendió la formación elemental, aunque la educación universal no se logró en Europa antes del siglo XIX. Así pues, el estudio tanto de las lenguas clásicas como de las extranjeras se vio fomentado por la publicación de textos, gramáticas y diccionarios.

También en esta época aparecen asociaciones culturales para el intercambio de conocimientos literarios y científicos. En Gran Bretaña se fundó en 1660 la Royal Society. De hecho, las revistas especializadas en lingüística tuvieron su origen en estas instituciones, que a partir del siglo XIX se considera una ciencia independiente.

La filosofía de los siglos XVI al XVIII se debatía entre racionalistas y empiristas, con sus correspondientes consecuencias en las cuestiones lingüísticas. El empirismo es una contribución británica que surgió como respuesta a la escolástica medieval. Se trataba de una nueva actitud científica que se basaba en la observación de datos. Francis Bacon fue el primero que planteó el valor de la inducción frente a la deducción, siendo secundado por Locke, Berkeley y Hume (Crystal, 1995: 296).

Fue precisamente este movimiento empirista el que animó al estudio de la fonética y comprobó la independencia gramatical de cada lengua. En efecto, Hume (Finegan, 1992: 121) llevó a cabo una investigación sobre las lenguas

observando el uso de escritores reconocidos y de hablantes socialmente aceptados.

Por su parte, el racionalismo está representado por Descartes que busca la verdad del conocimiento en la razón humana. Defiende que existen unas ideas innatas que forman la base de nuestro conocimiento. Bajo este movimiento se publicaron gramáticas filosóficas, especialmente en la escuela francesa de Port Royal. Su influencia puede comprobarse en las “grammaires raisonnees” y en las “gramáticas generales” del siglo XVIII (Michael, 1970:124).

En ciertos aspectos, las gramáticas racionalistas son las sucesoras de las gramáticas escolásticas medievales. Al pretender escribir una gramática general, tomaron ejemplos del latín, griego, hebreo y de muchas lenguas europeas, intentando descubrir las características universales del lenguaje. Por lo tanto, en el Renacimiento se da un cambio de actitud hacia las lenguas vernáculas europeas. Mientras los empiristas resaltaron las particularidades de cada lengua y la necesidad de reajustar las categorías, los racionalistas continuaron buscando lo que tenían de común todas las lenguas.

Cuando el latín comenzó a decaer como lengua internacional, a la par que se desarrollaban las lenguas vernáculas, surgió la idea de que el hombre podía mejorar, incluso crear lenguas a conveniencia. De hecho, Francis Bacon (Freeborn, 1992: 198) distinguió las gramáticas descriptivas de determinadas lenguas de la gramática general de raíz filosófica, queriendo mostrar con ello que era posible diseñar un idioma ideal con los mejores rasgos de las lenguas existentes. La propuesta más radical fue la de inventar un idioma nuevo para la ciencia y el comercio. En Inglaterra George Dalgarno y el Obispo John Wilkins

desarrollaron proyectos similares, destacando “Essay towards a real character and a philosophical language” (1668) de John Wilkins.

Por último, es también en el Renacimiento cuando se inventa el sistema de taquigrafía, muy relacionada con la criptografía de la época. En efecto, la taquigrafía moderna se remonta al trabajo que realizaron los ingleses en el siglo XVI. El autor más conocido fue Timothy Bright (Bloomfield, 1979: 231), que recomendó su sistema de caracteres por ser un sistema universal de comunicación escrita y un medio para mantener secretos.

3.1 Antecedentes lingüísticos

En este apartado abarcaremos el estado y los cambios de la lengua inglesa durante el Renacimiento (vocabulario, gramática, fonética, puntuación, etc.), además del papel de la traducción. La Restauración presencié el crecimiento léxico más rápido de la historia del inglés (1530-1660).

La gramática inglesa igualmente sufrió algunos cambios en el Renacimiento, sin embargo, las nociones sobre la corrección surgirán en el siglo XVIII. Se continuaba con el sistema latino de Prisciano de las ocho partes de la oración, aunque existían diferentes divisiones a la hora de clasificarlas. Destacó la gramática de Lilly.

En cuanto a la ortografía, el caos existente consigue una estandarización a finales del siglo XVI gracias a Richard Mulcaster, y se estabilizará la puntuación en el siguiente siglo de la mano de John Hart (Baugh & Cable, 1987). También aparecen los primeros estudiosos de fonética como W. Holder y J. Wallis.

Con respecto a la traducción en el Renacimiento, fue gracias a ésta que la mujer tuvo acceso a la cultura. En el siglo IX, el rey Alfredo el Grande organizó las primeras traducciones religiosas en inglés antiguo en su intento de educar al pueblo.

Será en esta época cuando surgen la teoría de la traducción, los colegios de traductores, el primer diccionario latino-inglés y muchas versiones de la Biblia. Tras Geoffrey Chaucer, las mujeres inglesas tomarán parte en la traducción religiosa.

3.1.1 Primeros estudios gramaticales ingleses

En el Renacimiento británico, el nivel lingüístico más desarrollado fue el léxico, dada la falta de vocablos para designar los nuevos conceptos e inventos que entraban de Europa. Así pues, los escritores comenzaron a introducir términos extranjeros, la mayoría del latín, aunque también del griego, francés, italiano, español y portugués (Crowley, 1996). Por lo tanto, en este periodo, surge un gran interés por la teoría y práctica de la traducción. Aparecieron una gran cantidad de traducciones de obras clásicas, a través de las que muchas palabras griegas y latinas se introdujeron al no encontrar equivalentes ingleses. Sin embargo, el influjo de vocabulario extranjero fue muy criticado por los puristas, pues lo veían como un impedimento para el desarrollo del inglés. Se considera que la Restauración, el periodo entre 1530 y 1660, fue testigo del crecimiento léxico más

rápido en la historia del inglés (Cohen, 1996). También se aprecian muchos cambios semánticos, ya que palabras antiguas adquirieron sentidos diferentes, como bien se observa en los textos religiosos. Un importante paso para organizar el léxico inglés fue la publicación del primer diccionario de palabras difíciles en 1604 por Robert Cawdray, el cual contenía glosas para tres mil palabras y fue un éxito comercial (Romaine, 1999:145).

Algunos autores estuvieron muy preocupados por la velocidad con que la lengua estaba cambiando, pues pensaban que tal vez sus obras serían ininteligibles para futuras generaciones. Tal fue el caso de Swift (Millward, 1989: 84), quien propuso como solución seguir el ejemplo de los franceses, fundar una Academia de la Lengua. Esta idea también había sido ya propuesta por Dryden y Defoe. Sin embargo, ni en Gran Bretaña ni en los Estados Unidos llegó a realizarse por falta de apoyo. Así pues, se pensó que si la lengua necesitaba consistencia y estabilidad, ésta se conseguiría a través de los diccionarios, las gramáticas, las guías de ortografía y los manuales de pronunciación.

Como hemos indicado anteriormente, la aportación del empirismo inglés durante el Renacimiento fue el comienzo de la descripción fonética de manera sistemática y del análisis formal de la gramática inglesa, desafiando el modelo gramatical latino. Desde el siglo XVI hasta el XVIII, la fonética¹ se trataba bajo los epígrafes de ortografía y ortoepía (Milroy, 1991: 528), y la investigación abarcaba aspectos de la fonética y fonología contemporáneas. Como hemos visto, se inició gracias a la actitud empírica de la filosofía británica desde Bacon a Hume, tradición conocida con el nombre de la Escuela Inglesa de Fonética.

¹ El término fonética se cita por primera vez en el siglo XIX.

Según Montes (1985), entre los estudiosos de la pronunciación inglesa de los siglos XVI y XVII destacaron J. Hart, W. Bullokar, A. Hume, R. Robinson, C. Butler, J. Wallis y W. Holder. Fue quizás el fonetista Holder el que tuvo más éxito, pues su descripción de la articulación de los sonidos se caracteriza por ser muy exacta y precisa; además, fue el primer lingüista de la tradición occidental que diagnosticó la articulación correcta entre la diferencia de consonantes sordas y sonoras (Bloomfield, 1979). En el siglo siguiente, A. Tucker (Nist, 1966: 48) se percató del uso generalizado de la vocal átona inglesa *shwa* /ə/ en las vacilaciones al hablar y en las “formas débiles” de las palabras. Los problemas debidos a la falta de correspondencia entre pronunciación y escritura desencadenaron la creación de nuevos símbolos para representar determinados sonidos, y varios de los símbolos empleados hoy en el alfabeto fonético internacional fueron inventados en esta época, por ejemplo por Wilkins.

Como hemos visto, la gramática inglesa de los siglos XVI y XVII había heredado el sistema latino de Prisciano de ocho partes de la oración, tal como aparece en la gramática latina de Lilly, prescrita oficialmente en las escuelas en 1540 por el rey Enrique VIII (Pooley, 1963: 575), siendo una gramática rigurosamente práctica y didáctica. Un siglo después, Bassett Jones publicó su *Essay on the Rationality of the Art of Speaking* (1670), un suplemento a la gramática de Lilly. Conforme a Michael (1970), a los artículos *a(n)* y *the* no se les asignó ninguna categoría como parte de la oración porque no tenían correspondencia en latín, solamente eran citados con notas o signos que se colocaban delante de los nombres.

Otros consideraron el artículo como una subclase de los nombres adjetivos, y finalmente Ben Jonson (Bloomfield, 1979) les asignó una clase independiente.

Algunos gramáticos, como A. Gill (Milroy, 1991) intentaron reorganizar el sistema latino, influenciados por Ramus, quien se sirvió de la flexión numeral como característica principal de distinción, separando los nombres y los verbos de las demás partes. Asimismo, se conserva la tradición latina al incluir el adjetivo dentro de los nombres (aunque formalmente está menos justificado en inglés que en latín), y también en el trato dado al participio (los más tradicionales lo consideraban una clase independiente, otros como un adjetivo).

En el siglo XVII, Wallis (Alston, 1965: 26) fue uno de los reformistas más radicales de la gramática descriptiva inglesa al asegurar que sólo existían dos tiempos verbales (presente y pasado), lográndose las demás distinciones de tiempo y aspecto a través de los verbos auxiliares. Otros gramáticos influenciados por las teorías de Port Royal hicieron dos divisiones de las ocho clases del latín (Baugh & Cable, 1987): objetos del pensamiento o modos del pensamiento. Wilkins y Cooper (Cohen, 1996) fueron más radicales al distinguir dos clases siguiendo una visión semántica: los integrales y las partículas, análisis muy semejante al de los gramáticos de Port Royal.

A partir de esta época, se escribieron muchas gramáticas del inglés modificando la tradición según las estructuras de dicha lengua. En cuanto al sistema ortográfico, como hemos indicado las primeras décadas del siglo XVII se caracterizaron por falta de uniformidad en la escritura y puntuación. Tal caos podía contemplarse no sólo si se comparaban textos impresos con manuscritos,

sino también dentro de la obra de un mismo autor. Algunos culpaban a la imprenta de ello, pues muchos impresores eran extranjeros.

La estandarización comienza a tener lugar al final del siglo XVI, a la cual Richard Mulcaster contribuyó en buena medida. Su *Elementarie* (1578) proporcionaba un cuadro que recomendaba ortografías para casi nueve mil palabras, lo que influyó a toda una generación de profesores y gramáticos (Barber, 1965).

Las vocales empezaron a deletrearse de una forma más predecible, por ejemplo siguiendo ciertas pautas para marcar la longitud. Hacia la década de 1630 se estandarizó el uso de la *u* y *v*, que empezaron a distinguirse por su posición (*v* inicial y *u* en medio de palabra); más adelante se continuó con la práctica continental y se adoptaron valores fonéticos fijos, la *v* representando una consonante y la *u* una vocal (Finegan, 1992: 121). Un proceso similar sufrieron la *j* y *i* (Fenning, 1771: 402).

Así pues, en el siglo XVII se publicaron un gran número de guías de escritura, las cuales tuvieron repercusión en la imprenta. También la llegada de los primeros diccionarios supuso una gran presión para la estandarización.

Al principio del siglo XVII el uso de las mayúsculas se había extendido a títulos como *Sir*, formas de tratamiento (*Mistress*), nombres personificados, palabras enfatizadas y sintagmas (Jones, 1974: 228). Al comienzo del siglo XVIII la influencia de los libros germanos hicieron que esta práctica se extendiera aún más; llegaron a aparecer libros con todos o casi todos los sustantivos en mayúsculas, como ocurre en el alemán moderno. Sin embargo, a finales de dicho siglo, los gramáticos comenzaron a ver tal práctica innecesaria, por lo que crearon

reglas que conllevaron una drástica reducción de las mayúsculas en los sustantivos.

En cuanto a la puntuación, cabe citar que la base del sistema de puntuación moderno surgió en el Renacimiento. Tras una tradición gráfica inconsistente, los símbolos se usaban de forma retórica. John Hart (Jones, 1974: 263) tuvo un gran papel en este campo, distinguiendo la siguiente puntuación: punto, dos puntos, coma, signos de interrogación y exclamación, paréntesis, corchetes, apóstrofo, guión, diéresis y mayúsculas. También aparecieron otros símbolos en la imprenta: el punto y coma (intercambiable con los dos puntos), y las comillas para introducir el estilo directo. Pero no sólo aparecieron nuevos símbolos, sino que algunos antiguos adquirieron nuevos usos; por ejemplo, en el siglo XVIII el apóstrofo extendió su uso, primero indicando el genitivo singular de los sustantivos y, después, el genitivo plural (Leonard, 1929).

Los cambios de pronunciación que tuvieron lugar en el periodo del inglés moderno temprano fueron muchos y complejos. Los efectos del Gran Cambio Vocálico seguían influyendo el sistema y otros cambios estaban en curso. Existían claramente dos estilos de pronunciación a finales del siglo XVI: uno conservador, que refleja más fielmente la escritura, y otro más moderno. Algunos describieron los sonidos ingleses con mucha precisión, como puede observarse en el *Treatise on Speech* (1653) de John Wallis. Pero también podemos hablar de nuevas fuentes de variación, pues algunos de los indicadores de pronunciación más importantes de variación regional y social actuales aparecieron en el Renacimiento. La distinción en el inglés estándar moderno entre *cut* y *put* se desarrolló en el siglo XVII (Matthew, 2004: 357).

Previamente, ambas formas se pronunciaban como hoy día *put*, pero dicho sonido permaneció en ciertos contextos y en otros, sin embargo, dio lugar a /ʌ/. No obstante, el cambio fue ignorado en muchas regiones, donde la gente siguió utilizando /u/ en ambos contextos, lo que se ha convertido hoy día en uno de los principales medios para distinguir si un hablante procede del norte o del sur.

En el Renacimiento /r/ sonaba delante de consonante y al final de palabra, como sugiere la forma en la que ha permanecido en la escritura moderna (*corn, fire, jar*). Dejó de pronunciarse en inglés estándar en el siglo XVIII, con varios efectos en la vocal precedente, pero la mayoría de los acentos regionales norteamericanos y británicos retuvieron la /r/, por lo que la discrepancia entre sonido y ortografía se convirtió en blanco de la crítica purista (Johnson, 1755: 48).

También aparecieron dos nuevas consonantes: la *n* nasal se pronunciaba en Inglés Medio, pero siempre seguida de [g] o [k] (por ejemplo, *thing*), por lo que nunca tuvo un estatus independiente como fonema. Al principio del siglo XVII la [g] final dejó de pronunciarse en inglés estándar, dejando la *n* nasal como una unidad contrastiva separada (Michael, 1970: 242). Poco después la eliminación de la [g] se estableció socialmente.

Con respecto a los acentos, hay que añadir que muchas palabras tenían un patrón acentual diferente del que encontramos hoy. Hubo mucha variación debido a que el patrón acentual nativo, que tendía a acentuar en la sílaba de la raíz de la palabra, competía con el patrón oído en los préstamos romances, el cual tendía a acentuar la última sílaba o la más cercana a ésta. El acento también variaba dependiendo de la posición en la que una palabra aparecía en una oración.

En cuanto a la gramática del Inglés Moderno Temprano, aunque los principales cambios gramaticales se dieron antes del Renacimiento, también durante este período tuvieron lugar algunos importantes. Según Lass (1994), por ejemplo, algunas características en el uso de los verbos muestran diferencias con el uso actual (*to be* + participio, cuando hoy tenemos verbo *to have* + participio para el pretérito perfecto compuesto).

Asimismo, eran muy comunes las oraciones con doble negación. También hubo desarrollos estilísticos significativos en la sintaxis, pues el estilo sintáctico latino dejó una profunda huella en el inglés del siglo XVI. De esta manera, mientras que Caxton y Malory (Leonard, 1929: 186) tendían a utilizar la coordinación con *and* y *then*, e hicieron un uso limitado de la subordinación (mediante los conectores *which* o *that*), en el siglo XVI se hará un uso más amplio de la subordinación y una búsqueda mayor por el contraste retórico.

Los escritores experimentaron con nuevos patrones gramaticales para construir oraciones complejas. Siguiendo a Montes (1985), aparecieron nuevas conjunciones (por ejemplo, *because*), sin embargo *for* siguió expresando causa hasta principios del siglo XVII. Se hicieron muy comunes las construcciones con participios, aunque pudieran parecer incompletas al lector actual.

El desarrollo sintáctico del uso de *do* como verbo auxiliar es uno de los más importantes de este periodo. Durante esta época se hizo muy común su inserción en oraciones negativas e interrogativas, omitiéndose de las oraciones declarativas, excepto en casos de énfasis (Nist, 1966: 53).

El sistema de los pronombres de segunda persona (*thou/you*) estuvo sujeto a mucha investigación en el Renacimiento inglés, dado su importante papel en la

expresión de las relaciones personales y en el teatro. Según Robin (1962: 179), las principales etapas de su desarrollo fueron las siguientes:

a) En Inglés Antiguo, *thou* se usaba para referirse a una persona, funcionando como sujeto la forma *thee* y como objeto *you*; por otra parte, la forma *ye* se utilizaba para hacer referencia a más de una persona.

b) En el Inglés Medio, tanto *thou* como *ye* se usarán como forma singular de cortesía.

c) En el Inglés Moderno Temprano desaparece la distinción entre los usos de sujeto y objeto de *ye* y *you*, convirtiéndose *you* en la norma en todas las funciones gramaticales y situaciones sociales; *ye* continúa en uso, pero al final del siglo XVI se restringió a contextos literarios, religiosos o arcaicos (Görlach, 2001: 203). Alrededor de 1700 las formas *thou* también se restringieron de la misma manera. Así pues, en tiempos de Shakespeare, conforme a Smith (1999: 304) *you* era ya usado tanto para singular como para plural, aunque en singular también existía la alternativa *thou/thee*, utilizados por la gente de rango inferior cuando se dirigían a superiores y también por la clase alta para hablar entre ellos (en poesía para dirigirse a Dios y a seres sobrenaturales). Por el contrario, *thou/thee* eran utilizados por gente de rango superior al dirigirse a aquellos que eran inferiores y también entre la clase baja para hablarse entre sí. Sin embargo, a veces cuando un elemento emocional entraba en la situación, el uso de *thou* o *you* rompía las convenciones esperadas. A mediados del siglo XVII, *thou* estaba desapareciendo del uso estándar, aunque siguió vivo entre los Cuáqueros que desaprobaban la forma singular *you* y usaron *thou* para todo el mundo, pues era con la que Cristo hablaba y no hacía distinción social (Romaine, 1999: 517).

3.1.2 Traducciones

Es obvia la influencia de los traductores desde la Edad Media en la lingüística y en la sociedad. Aunque la cultura era asunto sobre todo de hombres, en la traducción a las mujeres se les permitirá participar en la religión (por ejemplo, a Eleanor Hull, Margery Kempe y Lady Margaret Beaufort), dando lugar a obras que presentarán distintas perspectivas. En consecuencia la traducción ampliaría la audiencia lectora.

Así pues, las traductoras plantarían las semillas del acceso femenino a la cultura. Debemos delimitar cuál era el trabajo de los hombres en el campo de la traducción para comprender mejor las aportaciones de las mujeres en este ámbito. Como sabemos, los monasterios se convirtieron en centros culturales tras la conquista romana. Aunque las mujeres quedaban fuera del ámbito cultural, hemos visto cómo empezaron a participar en la religión a través de la traducción.

En la sociedad inglesa, los obispos de Canterbury y Rochester siguieron el procedimiento de establecer colegios para educar a chicos para la clerecía, extendiendo la alfabetización. Así, conforme a Greanfield (1965: 5), la literatura anglo-sajona se desarrolló en una esfera latinizada y cristiana.

En los siglos VII y VIII, junto con latinistas como Aldhelm, el Beda Venerable y Alcuine, hubo algunos escritores de obras no cristianas que utilizaron el inglés, estableciendo el principio del uso de la lengua vernácula para propósitos literarios. Al analizar obras tanto religiosas como no religiosas se observa la influencia del latín en la sintaxis del inglés antiguo (Mitchell y Robinson, 1986: 61-70). Así fue como el inglés se convirtió en la primera lengua a la que se

tradujeron textos latinos. Esta práctica de la traducción fue apoyada por una teoría especialmente relevante en el campo de la traducción inglesa (Taillefer, 1997). En efecto, fue en Inglaterra donde se publicó a finales del siglo XVIII (1790) el primer estudio sistemático sobre traducción, *Essay on the Principles of Translation*, de Alexander Fraser Tytler.

Tras el imperio romano, las guerras y plagas devastaron Europa y sus libros. Bajo este contexto, la traducción parecía ser la única forma de recuperar la cultura. Además, el decaimiento de la erudición latina hizo la traducción necesaria. Sin embargo, no fue hasta el siglo IX que se desarrollaron actividades de traducción, lideradas por el rey anglo-sajón Alfredo el grande (849-899), para instruir y educar a la gente.

Alfredo el Grande, después de haber estudiado latín de adulto, empezó a hacer traducciones al inglés antiguo. Muchas de estas traducciones se hicieron con la ayuda de un grupo de eruditos varones. Eran traducciones de historia y religiosas. También ordenó el rey que todas las obras poéticas escritas en el dialecto anglo se tradujeran al sajón, primeros ejemplos de traducción de una lengua vernácula a otra (Myers, 1971). Así, las traducciones no sólo beneficiaron la cultura sino que, también, enriquecieron la lengua inglesa. El equipo de académicos varones del rey Alfredo, conocidos con el nombre de “colegio de traductores” (García, 1987: 14), fue el primer colegio de este tipo en Europa, precedido por “la casa de la sabiduría” en Bagdag a principios del siglo IX, medio siglo antes. El conocimiento extendido a través del mundo islámico gracias a Bagdag fue, a su vez, introducido en Europa por una serie de colegio de traductores esparcidos a lo largo de la costa mediterránea.

Fue cuando el rey Alfredo murió que la cultura inglesa quedó confinada a los monasterios. Según H.A. Minkoff (1971), el monje Alfredo se hizo conocido por una lista de vocabulario que se convirtió en el primer diccionario latino-inglés.

Cuando la Conquista Normanda en 1066, la lengua francesa ya dominaba Gran Bretaña. Las lenguas anglo-sajonas cayeron en declive y sólo sobrevivieron entre las clases sociales más bajas. El francés, además del latín, era la lengua de los colegios de chicos y de la corte. Más tarde, la pérdida de Normandía hizo que los anglo-normandos abandonaran el francés, hasta que fue definitivamente sustituido por el inglés en los colegios y se convirtió en el lenguaje judicial. La supremacía de la lengua inglesa tuvo lugar completamente en 1399 con Enrique IV en el poder (Greenfield, 1965).

En el siglo XIV, monjes, frailes y sacerdotes todavía disfrutaban de los privilegios que habían logrado en tiempos anteriores. Seguían teniendo influencia en los asuntos importantes del país y en las actividades de traducción de la época (Myers, 1971: 74-75). La importancia de las traducciones inglesas de textos religiosos se hace más clara cuando analizamos las numerosas versiones de la Biblia escritas en este periodo (Liuzza, 1994: 111-116).

No hubo traducciones en prosa de la Biblia en Inglés Medio hasta el siglo XIV. La mayoría de las traducciones se hicieron sin la aprobación eclesiástica (ya que los religiosos pensaban que las traducciones libres debilitarían su autoridad) antes de la Reforma, por lo que estuvieron marcadas por continuas controversias.

Entre las traducciones en prosa de la Biblia destacó la del teólogo John Wyclif, con la colaboración de Nicholas Hereford y John Purvey (Sanchez, 2002).

Su primera traducción completa sentó las bases del inglés bíblico y contribuyó al desarrollo de la prosa inglesa como género.

En la esfera cultural también destaca Geoffrey Chaucer, cuya actividad como traductor contribuyó a lo que es todavía considerado su mayor logro: ser el primero en adaptar la lengua inglesa para uso literario. Tras él hubo un periodo oscuro para la literatura anglo-sajona, ya que sólo unos pocos trabajos fueron traducidos. Será a partir de entonces cuando las mujeres se introducen en el terreno de la traducción, siendo responsables en un principio sólo de traducciones religiosas, adaptando sus discursos al sexo de la audiencia (Myers, 1971).

3.2 Antecedentes socio-culturales

En el Renacimiento sólo gozaban de formación los hombres que procedían de familias adineradas y, a veces, también las mujeres si se podía costear. Pero mientras que la finalidad de formar a un hombre era capacitarlo para la vida pública, la de educar a una mujer era mejorar su labor doméstica. Así pues, a las renacentistas inglesas no se les solía instruir y, si se les instruía, sólo debían leer, jamás crear un texto original, como mucho traducir obras de los demás (Brink, 1980: 48).

En Inglaterra la traducción proliferó especialmente gracias al apoyo de la Reforma, pues era el medio para acceder a las nuevas ideas del continente. Dada la demanda, convenía que la traducción se considerase una actividad adecuada para las mujeres, aunque sólo podían trabajar con textos religiosos, nunca ficción.

Tenían al menos la posibilidad de elegir la obra a traducir, por lo que escogieron a los reformadores más importantes de la época como Erasmo y

Calvino, la mayoría de los cuales escribían en latín (Taillefer, 2006 a). Gracias a traducir textos religiosos, las mujeres pudieron tomar parte en las controversias religiosas de la época con conocimiento de causa.

Las renacentistas inglesas, al ser generalmente autodidactas, dominaban más las lenguas europeas que las clásicas, por lo que empezaron a traducir autores contemporáneos. En esa época, apenas había gramáticas ni diccionarios, por lo que con sus traducciones contribuyeron a formar el inglés moderno.

En general, los trabajos de las mujeres fueron anónimos y, además, al no tener posibilidades de publicación, la mayoría desaparecieron. No obstante, la falta de autoría las llevó a añadir prefacios a sus traducciones, lo que supuso un desarrollo para la traductología anglosajona. Entre las traductoras religiosas cabe citar a Margaret More Roper, a su hija Mary Roper Basset y a las hijas de Enrique VIII: Mary Tudor y Elizabeth Tudor. Entre las traductoras protestantes sobresalieron Lady Anne Cooke Bacon, Elizabeth Cooke, Lady Hoby, Lady Russell y Anne Vaughan Lock Dering Prowse (Makin, 1673: 24).

A mediados del siglo XVI, gracias al interés por la Antigüedad, las mujeres empiezan a adentrarse en obras seculares, tanto en literatura como en ensayos; ejemplo de ello fueron Johanna Fitzalan Lumley y Mary Sydney Herbert, condesa de Pembroke (Buchanan, 1762: 27). En el género caballeresco destacaron Margaret Tyler y Suzanne du Vegerre. Asimismo, conforme a Taillefer (2006 b), sobresalieron Elizabeth Tanfield Cary, Lady Falkland, Lucy Hutchinson, Aphra Behn, Anne Kingsmill Finch, condesa de Winchilsea, y Catherine Fowler Philips.

En conclusión, como la lingüística no surge como ciencia hasta el siglo XIX, el estudio del lenguaje se centró en la gramática y en la traducción. Por una cuestión puramente socio-cultural, las primeras europeas interesadas en cuestiones lingüísticas resultaron ser las inglesas. En lo que respecta a las reflexiones sobre la traducción, incluso resultaron ser más avanzadas que sus contemporáneos varones, dejando huella tanto en su lengua como en su cultura.

3.2.1 Mujeres literatas

Como hemos visto, las inglesas, desde su particular visión, enriquecieron la perspectiva masculina predominante. En la primera mitad del siglo XV destacó Dame Eleanor Hull quien, como todas las mujeres cultas, debido a su sexo estaba limitada a trabajar con textos religiosos. Según Barrat (2003: 277-296), se considera la primera traductora del francés al inglés, por lo que su propósito fue equilibrar su uso de neologismos para evitar sonar demasiado inglesa o francesa. En sus traducciones, Hull introdujo prefacios teóricos en los que explicaba sus procedimientos traductográficos. Esto se convirtió en una práctica que todos los traductores imitarían desde el Barroco en adelante.

Estas reflexiones teóricas se usaron con motivos pedagógicos. Según Taillefer (2014), las traducciones de estas mujeres completaron la lingüística inglesa, ya que ellas trataron aspectos olvidados por los hombres:

- a) Como las lenguas clásicas estaban altamente valoradas, las mujeres lingüistas se centraron en las lenguas modernas como el francés o el español.

b) Dado que el género poético era también considerado como el más importante por los eruditos varones, las mujeres se centraron en la prosa (científica, literaria, etc).

c) Como los hombres estaban interesados en la lingüística teórica, las mujeres abordaron la lingüística aplicada.

Por lo tanto, a través de la traducción o del estudio de la gramática, las mujeres contribuyeron significativamente en la historia de la lingüística inglesa. Una de estas mujeres fue Julian of Norwich, que tradujo la Biblia y textos religiosos medievales en latín y en inglés, base para sus teorías teológicas modernas. Su principal discípula fue Margery Kempe, cuyo libro, *The Book of Margery Kempe* (1436), fue completamente innovador y pionero por diversas razones (van Dijk, 2004):

a) En cuanto al contenido, se trataba de las memorias de una mujer.

b) Estaba escrito en inglés, la única lengua que conocía. Era una autobiografía no relatada en orden cronológico.

c) Daba una imagen poco común de la autora, presentada como una mística, una profeta.

Este libro era una especie de documental sobre la vida medieval inglesa (Trevisa, 1992). La protagonista es una mujer que rompe los valores tradicionales, lo que la convierte en un personaje con total autonomía. Al luchar contra la autoridad masculina pre-establecida, se convirtió en una figura temida y admirada. Analiza asuntos controvertidos como la riqueza, el poder o el estatus social. Su visión de la realidad es crítica, dando un informe histórico de lo que la rodeaba.

Según Sánchez (2002), tras la muerte de Kempe, Lady Margaret Beaufort entró en el panorama literario medieval. Madre de Enrique VII, fue patrona de las primeras imprentas inglesas. Beaufort también fue benefactora de varias universidades en Oxford y Cambridge, y apoyó económicamente a los principales traductores ingleses del periodo, contribuyendo así a la estandarización de la lengua y cultura inglesas. Al ser los textos religiosos todavía las únicas obras accesibles a las mujeres, tradujo muchos de ellos del francés. Como hemos visto, las traductoras empezaron a escribir prólogos, introducciones y notas a pie de página para explicar sus tareas de traducción y elecciones del idioma, lo que las catapultó como creadoras de textos.

Durante el Inglés Antiguo, el latín fue considerado un idioma superior, imitado e incluso copiado. Sin embargo, durante el Inglés Medio, tanto el francés como el latín compartieron el mismo prestigio lingüístico. Según Von Flotow (1997), los traductores estaban separados por género y campo de traducción: las mujeres traducían los textos religiosos mientras que los hombres también podían trabajar sobre manuscritos políticos y educativos que podían influir en la vida y educación de la gente. Entre las traductoras, varias contribuyeron a importantes cambios lingüísticos y mejoras en la traducción, aunque sus obras no fueron públicamente tenidas en cuenta hasta hace relativamente poco.

Siguiendo a Von Flotow (1997), podríamos empezar citando escritoras que abogaron por sus derechos desde el Renacimiento, entre ellas Margaret Tyrrell Tyler. Fue la primera inglesa que tradujo un romance de caballería directamente del español, cuando el conocimiento de esta lengua era algo extraño en esta época,

incluso para un hombre. La importancia de su traducción radica en el prefacio, considerado una especie de manifiesto político, donde también expone una de las primeras teorías de la traducción en prosa, ya que los traductólogos se habían centrado en la traducción poética. Justificaba el hecho de que una mujer pudiera traducir una obra secular y no religiosa, como era costumbre, con el único fin de entretener. Como sabemos, se suponía que las mujeres renacentistas no debían recibir formación y, en caso de haber estudiado, gracias al humanismo protestante inglés, podían leer, pero nunca escribir. Si llegaban a hacerlo, les estaba permitido traducir obras religiosas pero nunca crear su propia producción, y Tyler rompió con todas estas reglas.

4. EL SIGLO XVIII EN INGLATERRA: SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

Aunque el siglo XVIII no destacaría desde el punto de vista estético, sí fue extraordinario por sus corrientes culturales, ya que en él surgen muchas de las características del mundo moderno. A pesar de ser designado como la época del Neoclasicismo, según García (1996: 386) se pueden apreciar cuatro tendencias fundamentales:

- a) Perpetuación del barroquismo
- b) Renovación a través del Neoclasicismo
- c) Crítica racionalista e investigación erudita (Ilustración)
- d) Prerromanticismo

Aunque en el siglo anterior ya habían existido centros oficiales, los “salones literarios” caracterizarán esta época. En estas academias, una refinada sociedad discurría sobre temas literarios e imponía un arte basado en la reflexión, la sencillez y la pureza de estilo, antítesis del Barroco.

Siguiendo a Salmon (1994), la nota más interesante de este periodo la da un amplio movimiento de investigación y de crítica que recibe el nombre de Ilustración. Su origen hay que buscarlo, entre otras cosas, en el empirismo de la filosofía inglesa. Bacon, Locke, Hume y otros pensadores ingleses abandonan el estudio de las cuestiones metafísicas y, tomando como base del conocimiento la experiencia, inician una revisión de las ideas tradicionales que tendrá gran repercusión en toda Europa. El “Enciclopedismo francés” y la “Aufklärung” alemana figuran entre las manifestaciones más importantes de esta tendencia crítica (Freeborn, 1992).

Entre los rasgos que caracterizan la nueva orientación filosófica se encuentra la sustitución de los conceptos de jerarquía, disciplina y autoridad dogmática por los de igualdad, independencia intelectual y libre crítica (Görlach, 2001). En general, las figuras de este momento coinciden en una actitud de rebeldía y escepticismo frente al pasado tradicional.

En este sentido, muchas de las ideas de la Ilustración responden a una laicización de la cultura anterior (Jarret, 1965): la moral pierde su justificación religiosa y adopta un tono utilitario, los dogmas ceden paso a una vaga creencia en un ser Supremo (deísmo), la caridad se sustituye por una filantropía que exalta la fraternidad humana y un espíritu de tolerancia impregna las nuevas concepciones ideológicas. Según Salmon (1994: 196), todo ello tuvo enormes consecuencias. En primer lugar, la ausencia de un concepto religioso de la existencia, junto con el desarrollo económico, engendró un ideal de vida sensual que halló su realización social en el frívolo ambiente de Versalles. En segundo término, el abandono de las cuestiones metafísicas dio lugar a que la atención se centrara en los problemas científicos; en este sentido, se consiguieron magníficos resultados en el terreno de la técnica y de la ciencia experimental, lo que a su vez originó una ciega confianza en el progreso del hombre ayudado por la razón. Por último, la sustitución del “derecho divino” por el derecho natural, en una sociedad más preocupada por sus derechos que por sus deberes con la convicción de que es el pueblo y no el rey el sujeto de la soberanía, tuvo una trascendencia decisiva, ya que todo ello desembocó en la Revolución Francesa y en el predominio de las ideas liberales.

A mediados del siglo XVIII, y coincidiendo con el desarrollo de la burguesía, comienza a surgir en toda Europa el prerromanticismo.

Una de las causas de este cambio se encuentra como indicamos, en la filosofía sensualista de Inglaterra, ya que al exaltar el mundo de las sensaciones aparece una novela sentimental, basada precisamente en las sensaciones conmovedoras.

Por su parte, las ideas de la Enciclopedia (Jones, 1974) dieron lugar a una explosión de emotividad, al exaltar las nociones de filantropía y humanitarismo. No deja de ser curioso que el Enciclopedismo, tan apartado de toda efusión sentimental, preparara el camino de las emociones. La unión de las ideas filosóficas y del sentimentalismo es, en efecto, una de las características más sobresalientes de la segunda mitad del siglo.

Asimismo, la curiosidad intelectual propició una serie de viajes a países lejanos, que tuvieron como consecuencia la aparición de motivos exóticos. China, la India, Arabia y otros muchos escenarios desconocidos hasta entonces, comienzan a competir con el mundo mitológico grecolatino. Esta ideología desencadenará en el Romanticismo de la primera mitad del siglo XIX, momento que coincide con el triunfo del liberalismo en la mayor parte de los países europeos (King & Ryskamp, 1984).

La aspiración a un mundo superior y a los ideales de ímpetu heroico que el romántico se impone contrasta con el tono frívolo, sensual, irónico o escéptico del siglo XVIII (Willey, 1961: 224). Tras la época de las fiestas cortesanas y de la indiferencia moral se pasa a un espiritualismo. Ejemplo de ello es la enorme distancia entre la serena y equilibrada música del siglo XVIII (de Bach, Haydn y Mozart) y el desasosiego romántico (de Beethoven, Chopin o Schuman).

4.1 La educación popular

El desarrollo de la educación del siglo XVIII tiene raíces en los debates políticos y filosóficos de la época. “The heavenly city of the eighteenth-century Philosophers” (1932), título del bien conocido discurso de la Ilustración de Carl Becker, se basaba en anteponer la razón humana a la superstición. El conocimiento y la comprensión adoptan un papel crucial, cambiando el modo de pensar de la sociedad e influyendo tanto en la teoría como en la práctica educativa.

A finales del siglo XVII, la obra de Newton supuso un cambio en la concepción del mundo, que hasta entonces sólo podía comprenderse a través de la religión. Newton (Simmonton, 1988: 65) sugirió que el mundo estaba gobernado por leyes de la naturaleza, que eran inteligibles y razonables.

El movimiento científico de los siglos XVI y XVII habían producido un clima de opinión en el cual las explicaciones supernaturales ya no satisfacían (Willey, 1961: 4). Ahora todo se basaba en la naturaleza y la razón. Para Newton, Locke y otros la voz de la razón era la voz de Dios, el creador razonable de un universo que funcionaba por leyes de causa material. Obviamente, la nueva cosmología provocó controversia entre los religiosos. Muchos miembros de la Iglesia Anglicana negaron el Deísmo; otros usaron el mensaje racionalista para ahuyentar el desafío de los supersticiosos y el entusiasmo de los disidentes. Para otros la cristiandad se convirtió en una religión razonable.

La razón y las leyes de la naturaleza también influyeron en la sociedad y política. Por ejemplo, desde 1688 la constitución británica había sido sagrada e

inviolable. Sin embargo, conforme a Watts (1769), Locke mantenía que las constituciones eran el trabajo de los hombres y no de la naturaleza, por lo que debían ser modificadas si no funcionaban.

Este argumento condujo a la necesidad de comprender la naturaleza y el funcionamiento de la mente humana. De esta manera, la explicación de Newton sobre las leyes de la naturaleza y la exposición de Locke sobre la comprensión humana condujo a la creencia de un mundo perfecto “in which reasonable educators produced reasonable men to live in a reasonable society under a reasonable constitution” (Jarre, 1965: 362). Junto a este pensamiento se encuentra la noción de progreso y perfectibilidad del hombre (Passmore, 1965: 21), perfectibilidad que requiere un vínculo entre la razón individual y el bien de la sociedad. En 1699 Shaftesbury, en su artículo “Inquiry Concerning Virtue”, demostró que los hombres razonables deseaban para la sociedad el mismo bien que para ellos mismos. Medio siglo después, David Hartle mostrará un argumento más complejo en *Observations on Man* (1749), exponiendo que el sentido moral se formaba por asociación de ideas más que por una facultad innata. Para que estas asociaciones buscaran el bien, el hombre debía manipular las circunstancias para conseguir un comportamiento mejor. Más tarde, Hartly y Godwin, proclamarían que el carácter de los hombres era producto de las circunstancias, pero que el hombre también estaba ansioso por controlar y alterar las circunstancias para conseguir un carácter adecuado (Willey, 1961: 152-153).

Esto implicaba que la tarea de los educadores era asegurar que todas las mentes se desarrollaran de forma natural y razonable, y la tarea de los legisladores era ver que la ley permitía que los hombres razonables persiguieran sus intereses

libremente. Así nació un nuevo radicalismo que deseaba una sociedad perfecta, en lugar del republicanismo del siglo XVII. Defensores de esta visión del mundo incluyen a Joseph Priestley (*Essay on the First Principles of Government*, 1768) y Richard Price (*Observations on the Nature of Civil Liberty*, 1776). También en 1776, el año de la declaración de los derechos en Norteamérica, Adam Smith publicó *Wealth of Nations*, sobre las leyes y los motivos que gobiernan el comportamiento económico. Según Simmanton (1988), su afirmación “true self-love and social are the same” refleja mucho del pensamiento del siglo XVIII sobre el papel del gobierno, justificando la actitud “laissez faire” tan importante para la posterior política social y económica. Debido a que el ser humano resultaba maleable por la perfectibilidad, la educación se convirtió en un tema central en los debates políticos y filosóficos de finales del siglo. De hecho, las opiniones sobre la intervención gubernamental significaron un acercamiento al sistema educativo en Inglaterra. Inconformistas como Priestley se opusieron a la propuesta de John Brown de una educación estatal, pues pensaban que fortalecería el poder del grupo gobernante, que actuaría para conseguir la conformidad religiosa (Passmore, 1965: 44). De esta manera, la educación siguió siendo un asunto de elección individual, cuya provisión dependía de la comunidad. Al mismo tiempo, se desarrolló la idea de que la educación requería de intervención estatal.

Jeremy Benthan convirtió el concepto sobre la utilidad en una gran herramienta social (Watkin y Barker, 1949: 577-83). La cuestión era si algo resultaba útil o no para la gente. Tomó de Priestley la expresión “the greatest happiness of the greatest Number” (Simmanton, 1988: 70). Sus seguidores pidieron una reforma

social legislada durante la primera mitad del siglo XIX, incluyendo la ley del pobre y la legislación de las fábricas. Esto influyó en los liberales Henry Brougham y Samuel Whitbread, primeros defensores de la educación estatal para las masas (Simon, 1960: 132-152).

Frente a la visión optimista y racionalista de la sociedad se encontraban la religión y el radicalismo. De hecho, los predicadores evangélicos existieron a lo largo de todo el siglo. Inicialmente los metodistas tuvieron mucha fuerza entre las clases trabajadoras. En un principio, se consideraron formales y trabajadores, pues predicaban la resignación. Así pues, la espiritualidad y rectitud volvieron a ponerse de moda entre las clases medias. Los terremotos en Londres y Lisboa desafiaron las nociones de racionalidad. En efecto, desde 1760, con la subida al trono de Jorge III, la monarquía estableció un estándar de piedad y virtud doméstica que fue muy bien recibida. En este clima de cambio, el metodismo tuvo un efecto muy duradero en la Iglesia Anglicana debido al rejuvenecimiento de la fe y a un entusiasmo por la religión (Andrews, 1970: 68-92).

Desde dentro de la Iglesia, la respuesta evangélica demostró una visión similar de preocupación moral y filantropía. Los grupos evangélicos compartían la compasión por el sufrimiento y trabajaban para aliviar la pobreza y los males sociales. Al igual que los metodistas, los evangélicos también apoyaban el orden social establecido y eran contrarios al radicalismo. No atacaban las desigualdades sociales, sino que promovían una cristiandad activa contra los males del mundo y luchaban por una reforma a través de la filantropía, la educación y la iniciativa misionera. En Gran Bretaña temían las ideas revolucionarias, sobre todo entre los pobres ignorantes.

A la reacción contra el radicalismo se sumó el cambio en la concepción de la naturaleza. Hume (1738: 115) empezó a cuestionar la relación entre naturaleza y razón. El rechazo más directo al racionalismo puro tuvo lugar después de mitad de siglo, cuando la naturaleza se percibió de muchas formas diferentes y se utilizó para justificar la revolución, la razón y la sensibilidad.

Un desafío importante a la visión racionalista de la naturaleza fue la de Burke, quien creía en la naturaleza orgánica de la sociedad. Es decir, contrario a Locke y a su noción de “tabula rasa”, Burke creía que la gente heredaba predisposiciones del pasado, prejuicios que variaban de tiempo y lugar (Andrews, 1970: 73). Así pues, no existía una sociedad natural o ideal. Él abogaba (Pope, 1734: 516) por el hombre como un todo y no como una abstracción artificial arrancada de su pasado. La naturaleza funcionaba de dos formas, a través de la cabeza y del corazón.

Esta visión de la naturaleza no suplantó la visión racionalista, pues en los trabajos de Mary Wollstonecraft, de la que hablaremos más adelante, podemos observar una mezcla de razón y sentimientos. La revisión de la naturaleza y de la sociedad orgánica fueron factores significativos en Inglaterra. Así, la revolución norteamericana fue vista con buenos ojos, mientras que la revolución francesa se consideró como destructiva para el organismo de la sociedad. Los metodistas y los evangélicos tenían la imagen de que el hombre por naturaleza poseía un bárbaro en su interior, que necesitaba controlarse y mejorar. Hay otros indicios en arte, arquitectura y literatura de un creciente romanticismo, de una moda por lo gótico y una fascinación por lo sublime, lo cual refleja el cambio. Lo más importante educación y, particularmente, sobre la educación de las chicas.

Aparece un cambio en la educación de los niños. Partiendo de un punto de vista tremendamente pesimista de la naturaleza humana, los filósofos neo-platónicos en la década de 1680 afirmaban que no sólo el niño nacía con conocimiento sino también con una bondad innata (Sommerville, 1988: 120-121). La idea de los conocimientos innatos no era nueva, pero la de la inocencia innata sí lo era. Esto llevaba a creer que el niño nacía bueno y era corrompido por la sociedad. Locke hizo dos contribuciones significativas a las ideas del aprendizaje. Primero, con respecto a sus ideas del conocimiento humano publicó *An Essay Concerning Human Understanding* (1690) y, segundo, aplicó su epistemología a la cuestión de la educación social con *Some Thoughts Concerning Education* (1693), ofreciendo una perspectiva diferente de cómo educar a los niños para su papel como adultos.

Como se sabe, para Locke la mente de un niño al nacer era una tabula rasa. Así, el niño no nace ni bueno ni malo, sino inocente, y no se convertía en una criatura moral hasta que desarrollaba voluntad, la habilidad de resistirse a los impulsos y de tomar decisiones deliberadas. Atacando a las ideas innatas, Locke intentaba demostrar que todo nuestro conocimiento deriva de la observación, “either about external sensible objects, or about the internal operations of our minds perceived and reflected upon by ourselves” (Locke, 1689: 89). Para él la educación significaba el desarrollo mental y físico de las capacidades a través de la experiencia, más que los ejercicios tradicionales de memorizar. Sus ideas le condujeron a una visión profunda del niño y a enfatizar la importancia de los años de la infancia para el carácter.

El proceso de aprendizaje debía empezar temprano, según las capacidades del niño, quien debía aprender a través del placer. Al mismo tiempo advertía a los padres de que no fueran demasiado benévolos a la hora de inculcar a sus hijos obediencia y respeto. Recomendaba corregirlos a través del remordimiento y de la alabanza, para que adoptaran la moral de sus padres y fueran vulnerables a la presión social (Locke, 1922: 152-153). Como los puritanos, creía que el carácter de los niños podía moldearse. De todos los hombres, “Nine parts of Ten are what they are, Good or Evil, useful or not, by their Education” (Locke, 1922: 114). Así, la educación había de utilizarse para crear el tipo de personas que requería la sociedad tanto moral como profesionalmente. Para que esta educación fuera útil, él recomendaba asignaturas diferentes de las ofertadas por los clásicos “Grammar Schools”, afirmando: “The Great Business of all is Virtue and Wisdom. Teach him to get a Mastery over his Inclinations, and submit his Appetite to Reason” (Locke, 1922: 313-314)

Aunque Locke se preocupó por una élite social pequeña, a través de la sociedad del siglo XVIII su influencia alteró el énfasis educativo, dotando al niño para conseguir un trabajo remunerado. Colegios más modernos para chicos de clase media anunciaban que enseñaban virtudes sociales útiles propuestas por “Lockean educationalists” tales como la sobriedad, obediencia, trabajo y compasión (Plumb, 1975: 69). Sin embargo, su filosofía y sus pensamientos fueron inaccesibles o acogidos de forma diferente. Tal fue el caso de la educación de los niños pobres, donde “character moulding” y “early influences” adquirieron una connotación muy diferente a la que tenían en la educación de los niños de clase media (Koepp, 2006).

Al principio del siglo XVIII, aquellos interesados en instruir a los pobres y establecer un “Charity School” podían seguir la obra del Dr. James Talbot, *The Cristian Schoolmaster* (1737). En este manual, la primera preocupación era que la población pobre cristiana fuese obediente y servil. Él declaró que la primera empresa de todo profesor era “to imprint in the Minds and memory of the Children’ the doctrines and principles of the established religion, putting it before all else, including reading” (Talbot, 1707: 24). En segundo lugar, pensaba que había que habituar a estos niños a ser obedientes, humildes y respetuosos con sus mayores. Estas ideas impregnaron los folletos, tratados y sermones dados en los colegios, haciendo eco a las ideas de Locke.

A finales de siglo, la creencia de que la experiencia y los ejemplos más tempranos eran de vital importancia desencadenó el deseo de apartar a los niños pobres de la nociva influencia de sus padres. Se decía que el comportamiento mezquino de las clases más bajas se debía a su diferente instrucción y a los perniciosos ejemplos de sus familias y vecinos. No se confiaba en que unos padres pobres fueran un buen ejemplo, por lo que había que rescatarlos de la ignorancia y el vicio: “The education of poor children is no longer entirely left to their ignorant and corrupted parents”, escribió Sarah Trimmer, “if they are not in general better taught for the future, the fault will lie with ourselves” (Trimmer, 1801: 28).

Así, las ideas de Locke se convirtieron en una creencia en la perfección. Rousseau transmitió el optimismo de la perfección en Inglaterra con la publicación inglesa de *Emile* en 1762. Mientras que los escritores anteriores pensaban que las instituciones eran necesarias para corregir los males humanos, Rousseau sostenía que la naturaleza era fuente de bien, que era la sociedad la que

corrompía. Por lo tanto, en su libro era central preservar la naturaleza original del niño, controlando su educación y lo que le rodea: “as soon as the child begins to take notice, what is shown him must be carefully chosen”. La contribución más importante de Rousseau fue convertir al niño en el centro de la educación, abogando que ésta debe adecuarse al niño: “every age, every station in life, has a perfection, a ripeness of its own” (Rousseau, 1762: 122). Así, la educación debía basarse en las diferentes etapas psicológicas y físicas que el niño atraviesa desde su nacimiento hasta la madurez. Asociada con esta visión se encuentra la “negative education” de Rousseau, el desarrollo del alumno en un medio natural sin el beneficio de lecciones formales.

El impacto de Rousseau en Inglaterra fue mayor en los radicales de finales de siglo como Richard Edgeworth, David Williams, Joseph Priestley, Erasmus Darwin, Mary Wollstonecraft, William Godwin y Thomas Day (Andrews, 1970: 80). Sin lugar a dudas, su trabajo contribuyó a nuevos métodos de enseñanza y nuevas direcciones en el sistema educativo inglés, aunque el efecto en la práctica fue bastante modesto en aquel momento. Siguiendo sus ideas, muchos llevaron a cabo experimentos similares para educar a los niños como “nobles salvajes” (Williams, 1789: 185), según el segundo libro de *Emile*.

Richard Edgeworth escribió *Practical Education* (1825) con su hija mayor, Maria. Proponían la educación libre, sin restricciones, pues en la práctica educativa todavía eran muy comunes los ejercicios de memoria, repetición, etc. Ellos argumentaban que la educación debía ser un proceso centrado en el niño, adaptado a su nivel y habilidad, progresando en dificultad conforme se hiciera mayor.

De la misma forma, el interés del niño debería estimularse para que la educación fuera agradable y no penosa, creativa y no limitadora. Con claros vínculos con Locke, y desarrollando las teorías partidarias de Hartley y Priestley, Edgeworth afirmó: “ the general principle, that we should associate pleasure with whatever we wish that our pupils should purgue, and the pain with whatever we wish that they should avoid forms [...] the basis of our plan of education” (Edgeworth, 1811: 410). La obra de Edgeworth es lo mejor en teoría educativa de final de siglo.

Por su parte, David Williams abrió la Lawrence Street Academy, donde puso en práctica durante dos años otra teoría educativa que debía mucho a Rousseau. Él creía en la educación según la naturaleza, bondad innata y la perfección del hombre. Sin embargo, para él el objeto de la educación era reconciliar las demandas de la naturaleza y de la sociedad, la educación era “the art of forming a man on racional principles, and yet making him capable of entering into the community and becoming a useful and good citizen” (Williams, 1774: 15). Así pues, Williams es el primer pedagogo británico que aplicó las partes útiles de Rousseau (Stewart y McCann, 1967: 39).

Williams declaró que los cambios y las mejoras en el manejo de los niños y en los colegios eran resultado de la influencia de Rousseau. Sin embargo, también hubo una gran reacción en contra de las ideas de Rousseau, especialmente con respecto a la educación de los niños pobres. A pesar del optimismo por la esperanza de la perfección humana, gran parte de la sociedad mantenía una visión más tradicional y ortodoxa. También la religión evangélica y la reacción revolucionaria influyeron en la educación de los pobres.

Las nociones innovadoras sólo tenían sutiles efectos en la educación de los más pobres, siendo la influencia mayor en las parroquias. Los sectores conservadores de la sociedad. Reaccionaron fuertemente contra la educación “natural” de Rousseau y manifestaron miedo por la excesiva libertad de los niños de las clases más bajas. Aceptando la importancia de la naturaleza, la mayoría de los escritores deseaban controlar las impresiones a las que los niños pobres eran expuestos.

Un representante de esta opinión fue John Brown, quien criticó a Rousseau en los sermones por su incorrecta lógica al esperar discernimiento de un niño, si el niño “acquire not Virtue in his Infancy, the Condition of human Nature inevitably leads him to acquire That which is destructive [sic] of it” (Brown, 1764: 12). Al creer que la virtud no es inherente sino adquirida, abogaba por inculcar en edad temprana los hábitos de obediencia, autocontrol y abnegación. De la misma manera, Hannah More, miembro de la secta de Clapham, recalca la corrupción del ser humano en *Strictures on Female Education* (1818), exponiendo que el principal fin de la educación era rectificar esos grandes males implícitos en el ser humano.

Con respecto a los pobres, los evangélicos intervinieron en su educación inculcándoles moral y principios de la cristiandad, específicamente de la religión establecida. Estos debatieron sobre la necesidad de educar a los pobres y sobre la formación.

Las actividades de Hannah More ilustran bien este aspecto. Además de contribuir al lado filosófico del debate con su anterior obra, también proporcionó literatura moralista con *Cheap Repository Tracts* (1795-98), estableciendo y

dirigiendo colegios para educar a los pobres: “ my object has not been to teach dogmas and opinions, but to form the lower class to habits of industry and virtue” (More, 1801: 152). More tuvo un papel poco común entre las mujeres del grupo evangélico, ya que éstas eran mayoritariamente el telón de fondo de las actividades de los varones. Ellas definieron el papel de las mujeres, lo cual tuvo repercusiones en su educación. A su vez, las asociaciones benéficas educativas llevadas a cabo por las evangélicas darían lugar a actividades de caridad entre las mujeres de clase media acomodadas en el siguiente siglo. La filantropía se consideraba como adecuada especialmente para las mujeres, ya que la conducta correcta y el fervor moral eran percibidos como femeninos.

En la última mitad del siglo XVIII, la teoría de la educación sobre formar a los pobres incorporaba tanto la nueva visión liberal del niño inocente como los conceptos tradicionales de la naturaleza corrupta del ser humano. Así, ante las contradicciones que surgieron, se abogó por asegurar el futuro del niño, de la sociedad, del comportamiento y de la religión, inculcando desde edades muy tempranas los principios adecuados. Conforme a Brown (1764), como resultado del renacimiento religioso y moral en combinación con las visiones “equivocadas” de Rousseau, se puso mayor énfasis en la debilidad inherente del ser humano, en los apetitos y en las pasiones, lo que requería una educación temprana para controlarlos y contrarrestarlos.

4.2 Educación y movilidad social

En esta sección profundizaremos en los motivos que llevaron a educar a los sectores más pobres de la sociedad. Como hemos visto, las demandas de una

educación popular empezaron a finales del siglo XVIII. Los nuevos problemas sociales surgidos de los cambios económicos y demográficos aumentaron, consolidándose en las nuevas áreas industriales. Los controles sobre los gremios disminuían y los comercios estaban desorientados; los puestos tradicionales estaban desapareciendo y otros nuevos surgían (Pinchbeck, 1969: 67). Esta situación creaba incertidumbre sobre el estatus, por lo que aumentó la preocupación por mantener las distinciones sociales, por enseñar valores cristianos y por mejorar los modales de los niños de las clases trabajadoras.

Así pues, fue sobre todo la preocupación por el mantenimiento del sistema social lo que llevó a ver la educación como una medida preventiva, especialmente en la educación para los pobres. Autores como Blackstone, Adam Smith, Thomas Paine y Thomas Malthus abogaron a favor de la instrucción de las masas, ya que también evitaría revueltas. Blackstone (1800: 450) afirmaba que un niño sin educación “lead a life useless to others and shameful to himself”.

Sin embargo, para ninguno de estos autores la educación nacional era el tema central, pero ésta representaba la llave para la realización de muchas teorías políticas. La posición social era de gran importancia para mucha gente, pues la identidad pública estaba definida por nacimiento, propiedad, trabajo y rango en el orden social. Las clases no eran homogéneas sino que estaban divididas por estratos. Dentro de cada uno había un número de gradaciones ínfimas que eran importantes para diferenciar el estatus y definir el lugar de cada uno en la sociedad. Conforme la sociedad cambiaba, estas distinciones también lo hacían.

Entre los pobres se distinguía al pobre digno, al pobre indigente, a los trabajadores honestos pobres y a aquellos que dependían de la limosna parroquial. Reeve, Wakefield y Trimmer describieron el sistema educativo en términos de una educación apropiada para cada estrato (Reeve, 1792: 70).

Se iba aceptando el poder de la educación para mejorar. Junto con el sentido de mejora científica e industrial y un sentimiento de prosperidad creciente, las aspiraciones sociales llevaron a muchas acciones. Como Dorothy Marshall describía: “class distinctions were important and gave form and order to everyday living, but created no insurmountable barrier to either economic or individual progress” (Marshall, 1962: 39). Así, la creencia en una mejora se traducían en un deseo de ascenso social.

Aumentó el empleo de trabajadores asalariados al mando de encargados cualificados, en lugar de los obreros que empezaban como aprendices. La sociedad inglesa de finales del siglo XVIII destacaba por su emulación social, cada clase copiaba al estrato que tenía justo por encima, ya fuese por contacto directo con los superiores, la prensa o los rumores.

Por lo tanto, no sorprende que la educación fuese un vehículo importante para ascender socialmente. La visión de Locke de educar al hombre social se fusionaba con la oportunidad económica, resultando en una educación mejor para los niños de todas las clases. Para las clases comerciales, y probablemente para los artesanos cualificados, Plumb (1950: 71-73) detectó un crecimiento constante en las instalaciones educativas de 1700 a 1770.

Con el aumento de las academias y los “boarding schools” se pretendía que las asignaturas útiles crearan al hombre social de Locke, concentrándose en

asignaturas sociales y comerciales tales como escritura, aritmética, inglés, dibujo, baile y música (Pickering, 1981: 220). Con frecuencia, también se ofrecían francés, cálculo y navegación. El nuevo currículo estaba claramente diseñado para proporcionar a los jóvenes varones una futura carrera.

Según Plumb (1950: 143), había ciudades como Wolverhampton donde “that classical instruction is little needed by the mass of inhabitants of a manufacturing and Trading town”. De hecho, a finales del siglo XVIII los padres empezaron a llevarse a sus hijos de los “Grammar Schools” al encontrar el sistema educativo poco adecuado para su clase social.

También aumentó el número de colegios para chicas de clase media. Igual que para los varones, la finalidad de su educación era sus perspectivas de futuro, aunque el énfasis era menos académico y más social, ya que su futuro consistía en casarse: “in the education of females, the same view actuates every rank: an advantageous settlement in marriage is the universal prize, for which parents of all classes enter their daughters upon the lists” (Wakefield, 1798: 29).

Los padres parecían encantados de pagar por esta educación para que sus hijas pudieran competir de manera efectiva en el mercado del matrimonio. Según Lawrence (1977), educar a una chica en un “fashionable boarding school” podía costar unas doscientas libras al año, aunque algunos padres pudieron encontrar sucedáneos por menos.

Los “accomplishments” se arraigaron en el currículo como respuesta a este objetivo, restando importancia a las “útiles” cualidades domésticas. Para algunas chicas, incluso esta educación podía serle útil si tenían que acabar recurriendo a un trabajo como profesoras o institutrices. Para las chicas que se encontraban en

una posición más baja en la jerarquía social, este tipo de puesto suponía un avance en estatus social.

La movilidad social era crucial para las clases más bajas de la sociedad. Deseaban tanto ese avance social que, cuando podían permitirse las pequeñas cuotas que cobraban los “Day Schools”, pagaban. El valor dado a la educación y a la movilidad social por estos grupos aún se discutía, ya que la evidencia aún era escasa. Contra esta visión se encuentra la imagen del padre pobre que se negaba a enviar a sus hijos al colegio y los ponía a trabajar.

Este doble patrón existente en la educación de los menos adinerados, pagar tasas o acudir a un colegio de caridad, dependía de la economía familiar. Plumb (1950) sugiere que algunas familias de artesanos pudieron pagar la educación de sus hijos debido a la cantidad de pequeños “Day Schools” esparcidos por pueblos y ciudades. También la competencia entre los colegios mantenía las cuotas bajas, haciéndolas permisibles para algunos. En consecuencia, muchos escritores de finales del siglo XVIII, como Reeve, expresaron su preocupación por la tendencia entre las clases más bajas de educar a sus hijos por encima de su posición social: “the children of farmers, artificers and mechanics, all come into the World as Gentry. They send them to the same schools with the first Gentry in the country, and they fancy themselves their equals” (Reeve, 1792: 60).

Las circunstancias económicas eran de crucial importancia. La mayoría de los colegios cobraban cuotas, y las más pequeñas incluso representaban una traba para la mayoría de la gente con bajos ingresos. Como hemos visto, algunos colegios eran gratis, ya fuese porque no cobraban o porque las tasas, libros y uniformes las pagaban organizaciones benéficas. Incluso así, enviar a los niños al

colegio suponía un coste, pues mientras que asistían a clase no trabajaban, lo que para muchas familias era necesario. Cuando el trabajo era estacional, los niños tenían más oportunidades de asistir al colegio. Las primeras etapas de la revolución industrial, con sus oportunidades para emplear a niños durante todo el año, aumentaron el “opportunity cost” de la educación a las familias en regiones afectadas por los cambios laborales (Marshall, 1962: 364).

Algunos padres valoraban la educación debido al prestigio que conllevaba poder enviar a un hijo al colegio, convirtiéndose el niño en un símbolo de estatus. Por otra parte, la escolarización podía posibilitar mejores oportunidades de trabajo. Las primeras etapas de la industrialización no premiaron a los niños por sus conocimientos académicos sino que, como se ha dicho, redujeron las oportunidades educativas que existían por el trabajo en el campo. Al mismo tiempo, cuando los comercios y las manufacturas se expandieron, se necesitaban destrezas enseñadas en los colegios. Los trabajos en estas áreas llevaban a un ascenso en el estatus o a desarrollarse más individualmente.

Un estudio realizado en Lancaster entre 1770-1816 por Michael Sanderson (1983: 96-99) muestra el efecto de la escolarización: mientras que una proporción similar de hijos y padres cogieron trabajos de artesanía cualificados, un porcentaje mucho mayor de hijos que padres (20%-3%) entraron en trabajos basados en el comercio y cualificados. El “labouring” dejó prácticamente de ser el trabajo de los hijos. Los hijos de los obreros empezaron a ocupar trabajos de artesanía. Esto demuestra que se podía ascender en la sociedad si las circunstancias económicas eran favorables.

La mayor parte de la escolarización proporcionada a los niños más desfavorecidos se debió gracias a la filantropía de la clase media. Siguiendo esta línea, educar a los más humildes conllevaba un número de contradicciones. El argumento esencial y que más duró contra la educación de los pobres fue que ésta les proporcionaría un avance en la sociedad. Si estudiaban en lugar de trabajar, olvidarían su lugar en la sociedad, aspirarían a algo más, y esto los haría inadecuados para la clase social a la que pertenecían y de la que no debían salir. Una figura que destacó en esta lucha fue Bernard Mandeville, cuyo *Essay on Charity and Charity Schools* (1723) tuvo cuatro reimpressiones.

A mitad de siglo, los organismos benéficos educativos habían casi desaparecido, por lo que la crítica contra la educación de los más desfavorecidos decreció. Sin embargo, la postura que defendía que los pobres debían permanecer en su lugar para mantener la estructura social dada por el orden divino volvió a aparecer. Los partidarios de educar a los niños más necesitados argumentaban que instruirlos en lectura, catecismo, modales y alguna forma de trabajo les enseñaría su lugar en la sociedad y los haría más piadosos, modestos y trabajadores. También se conseguirían mejores sirvientes y trabajadores más civilizados.

Los dos extremos del debate deseaban inculcar a los pobres valores de la clase media como la sobriedad, modestia, diligencia y austeridad. No obstante, aquellos a cargo de la escolarización pensaban que la movilidad social era cosa de la clase media.

El Arzobispo Secker, defensor de la educación de los más desfavorecidos, declaró que los colegios benéficos debían enseñar religión, inculcar obediencia a

las autoridades legales e imponer la aceptación de una posición social inferior en los niños (Sylvester, 1970: 182-185). En el último cuarto del siglo hubo una respuesta a las críticas sobre la educación de los pobres. Este periodo coincidió con nuevos miedos por el orden social debidos a ideas radicales, publicaciones y sobre todo a dos revoluciones. El resurgimiento del debate era señal de un nuevo acercamiento a la educación. En vez de reprimir a través de la ignorancia, se debían enseñar las ideas correctas o adecuadas.

Así, aunque la escolarización de los indigentes se veía positivamente, los educadores pretendían entrenarlos sólo para los oficios más bajos, para que no se mezclaran con la clase media, y el colegio no debía interferir en el trabajo, ya que podían realizar las dos cosas a la vez. En el último cuarto de siglo se alcanzó un consenso que aunaba las visiones de economistas y políticos, como Smith y Malthus, y de moralistas educativos como Sarah Trimmer y Hannah More (Meek, 1988). Pensaron que educarían a través de la imitación. Proporcionarían a los pobres modelos de modales que las enseñarían a comportarse más decentemente. Para las niñas, el inspector de escuelas, el administrador o el profesor fueron elementos clave.

Sarah Trimmer dedicó su *Oeconomy of Charity* (1787) a “ladies of rank and fortune”, y también a las de clase media, a las que les hablaba de la gran ventaja para la sociedad si ellas tenían un papel más activo en la gestión de los “Sunday Schools” y en las obras de caridad (Trimmer, 1787: 1-2). Así, ella animó a que fueran los visitantes quienes atendieran a los niños pobres y a promover su asistencia a estos centros dominicales. No obstante, insistió en que los visitantes debían mantener la diferencia de clases en cuanto al atuendo, al lenguaje y a los

modales, y a la vez que debían proporcionarles a los niños desfavorecidos ejemplos de buenos modales, sin llegar a refinarlos tanto como los suyos. También pidió a las mujeres que eran madres o iban a serlo que tuvieran especial cuidado con los niños de los pobres, pues un día serían sus sirvientes.

Muchos colegios benéficos de chicas tenían administradores mujeres, incluso muchos consejos estaban compuestos completamente por mujeres. Normalmente se turnaban para hacer de visitante o inspectora de colegios por trimestres o años. Motivos parecidos empujaron a establecer las “female friendly societies” (Marshall, 1962).

Los valores de la clase media de ahorro, austeridad y planificación fueron fundamentales para las sociedades benéficas, siendo compartidos con los hombres y las mujeres que trabajaban (Morton, 1797: 624-30). La participación de las mujeres en clubes benéficos masculinos tuvo lugar a finales de siglo. Sin embargo, pudieron ser una buena influencia a la hora de modificar el comportamiento o de transmitir valores.

En conclusión, la escolarización de los niños pobres estuvo sujeta a ciertos límites. La aprobación creciente de enseñarles a leer, sobre todo con propósitos religiosos y morales, se sumó al conflicto sobre si enseñarles a escribir y aritmética. Conforme estas asignaturas se hacían más útiles para los más humildes, suponían un desafío mayor para aquellas secciones de la sociedad que controlaban los colegios. En muchos casos, el deseo de mantener el orden social establecido significó una limitación en las asignaturas del curriculum de los colegios benéficos.

Al mismo tiempo, esto condujo a un nuevo interés por entrenar al pobre para ocupar su lugar en la sociedad, enseñándole destrezas relacionadas con el trabajo. No obstante, a finales de siglo más niños recibían una escolarización mínima, pues las clases alta y media pretendieron moldear a los niños de los pobres para que fueran adultos morales con destrezas para servirlos a ellos.

4.3 La escolarización femenina

Aunque las suposiciones sobre el orden social daban forma a la educación, los conceptos sobre la naturaleza de la mujer y su lugar en la sociedad diferenciaba la educación dada a las chicas de aquella a los chicos. De la misma manera que las divisiones profesionales estaban determinadas por el sexo, también existían las suposiciones sobre las habilidades y los conocimientos que una chica necesitaba. El pensamiento del siglo XVI sobre la naturaleza llevó a intentar descubrir a la “mujer natural”, pues, una vez que su naturaleza fuera comprendida, podría deducirse su posición en la sociedad y la educación apropiada. La idea era que la naturaleza había creado a los hombres y a las mujeres diferentes, por lo que cada uno tenía unas funciones distintas que realizar (Brink, 1988:102).

Comenzando por la naturaleza física del sexo femenino, normalmente considerado como el sexo débil, era posible excluir a las mujeres de toda una serie de profesiones y actividades. Además, la invención de la naturaleza femenina permitió construir un sistema dual de moralidad y educación. Según esta visión, la naturaleza de las características femeninas emocionales y mentales las hacía adecuadas para responsabilidades relativas al matrimonio, al hogar y a los niños. Desde que se pudo demostrar que la mente femenina era de una naturaleza y calidad diferentes a la masculina, se dedujo que la educación de la mujer tenía que ser distinta. Junto con la necesidad de proporcionar protección sexual a las mujeres, la ideología también subordinó las mujeres a los hombres. Incluso las responsabilidades especiales de las mujeres, como compañeras de los maridos o como educadoras de sus hijos, las definían en relación a los hombres y a la familia. Sus energías y fuerza moral debían dirigirse al bienestar de los hombres y de sus hijos. Sus vidas estaban limitadas por su inferioridad política dada la sociedad patriarcal: “not only [set] new and strict limits so the powers, pursuits, and education of women; they... also [added] new and extremely durable theoretical justifications for the legal, economic, social, and educational disabilities under which women lived” (Miller, 1974: 389-90). La necesidad de las clases medias por educar a sus hijas era una consecuencia directa de las ideas sobre la naturaleza de las mujeres y de su papel en la sociedad.

El deber de la mujer hacia el marido, los hijos y el hogar alteraba considerablemente los propósitos de la educación. Ésta debía hacer a la mujer virtuosa para que fuera una compañera adecuada para ellos. La importancia de hacer que las mujeres fueran agradables para los hombres queda reflejada en los

“accomplishments” de la clase media (Hill, 1993). Por lo tanto, aparece el deseo de que la educación de las hijas constara del conocimiento y de las prácticas que se encontraban por encima socialmente. Según Miller (1971: 397-99), el típico currículo de internado incluía costura, baile, música, dibujo, pintura, francés, quizá italiano y asignaturas tales como historia, geografía y astronomía, con las cuales conseguir una conversación educada. Esta educación de moda era poco práctica. De hecho, su principal función era presentar a las chicas en el mercado del matrimonio. Adam Smith (1776: 781) ilustra esta visión escribiendo que no había nada de malo en la educación de las chicas, pues se les enseñaba lo que sus padres o tutores juzgaban útil y su educación les permitía: “both likely to become the mistresses of a family and to behave properly when they have become such”. Él hizo este comentario mientras criticaba la inutilidad de la educación de la mayoría de los colegios públicos de chicos. En parte, su punto de vista era que la educación de las chicas era apropiada, ya que estaba más orientada a su meta que la de los chicos.

En el último cuarto del siglo XVIII surgieron poderosos críticos contra los “acomplishments”, porque se veían como una caricatura de la educación apropiada para las damas. Aunque Hannah More y Mary Wollstonecraft estaban en desacuerdo en la construcción política de la sociedad, en la visión de las relaciones sexuales, en las capacidades y en el papel público de las mujeres, sí coincidían los efectos de la educación en las mujeres. Las dos condenaban los “acomplishments”. More criticaba la educación femenina porque “it was geared exclusively for the transient period of youth and beauty” (More, 1799: 74); ella decía que las mujeres eran educadas para la sociedad, para ser expuestas al

público y no para que fueran útiles. Wollstonecraft se quejaba, sin embargo, de que “the cultivation of the understanding is always subordinate to the acquirement of some corporal accomplishment” (Wollstonecraft, 1792: 105); ella condenaba la educación contemporánea porque fomentaba tanto el amor frívolo como un falso refinamiento. La principal función de la educación era el desarrollo del interior de la persona, lo que Wollstonecraft denominaba virtud o autoestima, y a lo que More (1799: 125) se refería como las disposiciones de la mente, las indicaciones del estado de ánimo y las afecciones del corazón.

Así pues, aumentaron las demandas para que las mujeres fueran educadas como compañeras de los hombres. El principal propósito de la educación para More era convertir a las mujeres en “good daughters, good wives, good mistresses, good members of society, good Christians” (More, 1799: 133). Wollstonecraft, por su lado, también estaba de acuerdo en cuanto a que una mejora de la educación convertiría a las mujeres en mejores compañeras de los hombres y ciudadanas. Ella creía que el falso sistema de educación preparaba a las mujeres para ser las señoras de los hombres más que como esposas cariñosas y madres racionales: “Nay, marriage will never be held sacred till women, by being brought up with men, are prepared to be their companions rather than mistresses” (Wollstonecraft, 1792: 283). Ella defendía el derecho de la mujer a ser independiente del hombre y a ser educada para ganarse su propia subsistencia. Sin embargo, estaba de acuerdo con More en que una educación mejorada de las chicas aumentaría sus habilidades domésticas.

La educación de las chicas estaba a la cabeza del debate sobre la movilidad social. La cuestión era si las chicas de clase media estaban siendo educadas por encima de sus posibilidades, compartiendo colegio con chicas de clase alta que tenían otras expectativas, y si las chicas de clase obrera aprendían cual era su lugar en la sociedad (Simmonton, 1996: 104). Algunos como Clara Reeve, Hannah More, Priscilla Wakefield y John Burton creían que las clases medias eran ambiciosas (Richardson, 1994: 97).

La educación existente convertía a las chicas en holgazanas. More decía que las chicas eran educadas “either to make their fortune by marriage, or if that fail, to qualify them to become teachers of others: hence the abundant multiplication of superficial wives, and of incompetent and illiterate governesses” (More, 1799: 39). Aunque los propósitos en la vida eran diferentes para las chicas de clase media y las de clase trabajadora, aún eran más dispares los de las chicas más pobres denominadas “labouring girls”. Reeve y Wakefield (Simmonton, 1998) diseñaron jerarquías educativas basadas en las clases sociales. Las descripciones de una escolaridad apropiada para las chicas mantenía la distancia social entre las clases, preparando a las “labouring girls” para una vida de duro trabajo. Hannah More, quien apoyaba la educación de los más desfavorecidos, veía diferentes tipos de educación según los diferentes estratos sociales. Wollstonecraft, aunque defensora del derecho de la mujer a la educación, también mantenía líneas de demarcación social (Gordon, 1976: 194).

La distinta educación para las chicas estaba claramente definida por Wakefield (1798: 24), quien dividía la sociedad en cuatro grupos que se correspondían con cuatro tipos de educación para las chicas según sus funciones

de adultas. Las hijas de la nobleza debían ser educadas en casa o en internados caros, aprendiendo desde muy temprana edad a atender sus obligaciones sociales (como visitar colegios, controlar a las aprendices y condescender con los pobres); ningún conocimiento era inapropiado para estas chicas. Las que pertenecían a la clase media adinerada debían aprender economía, sin confundir las diferencias existentes entre ellas y la nobleza; ellas debían aprender en casa o en las escuelas de día una serie de asignaturas, que incluían habilidades domésticas, aritmética y contabilidad, para que una vez casadas pudieran comprender el negocio de sus maridos. Las chicas cuyo negocio familiar les proporcionaba un trabajo adecuado tenían que asistir a las escuelas de día y centrarse en la humildad y el comercio; las asignaturas debían ceñirse a leer, escribir, aritmética, historia y costura. Finalmente, en el cuarto grupo, “the labouring girls” debían asistir a instituciones benéficas o “Sunday Schools” para estudiar economía, higiene, comercio y buen carácter; la religión y las habilidades útiles tales como tejer, lavar o planchar eran las más adecuadas.

Se criticaba especialmente a las madres de clase trabajadora. Según Cappe (1800), éstas, al necesitar trabajar, dejaban a sus hijas en la calle, y éstas a su vez harían lo mismo en el futuro. No podían instruir a sus hijas porque a ellas mismas les faltaba instrucción. Y lo peor era que aquellas niñas se encontraban bajo malas influencias, por lo que uno de los principales propósitos de los colegios de caridad era rescatar a las chicas de esas circunstancias.

Conforme a Simmanton (1996: 109), una educación correcta debía contener las siguientes virtudes tanto para las chicas de clase obrera como para las de clase media: modestia, humildad, castidad, sumisión, piedad, gentileza y buen

carácter. Además, a las pobres había que enseñarles orden, trabajo duro e higiene, para que supieran cuál era su lugar en la vida. En los libros de Trimmer, la higiene de las chicas pobres es un tema dominante. En *Oeconomy of Charity*, la autora propone: “let us furnish [the poor] with the means of cleanliness, and point out to them the comforts of it, and they will soon improve in their appearance to an astonishing degree; and their improvement in manners will keep pace with it” (Trimmer, 1787: 46). Sin embargo, tanto Trimmer como Cappe consideraban que los conceptos de decencia, higiene y orden no eran tan importantes para los chicos como para las chicas. En la mujer recaía la responsabilidad de establecer los estándares de decencia y virtud para los hijos y los hombres.

De la misma manera, el lugar más apropiado para las mujeres de las clases más bajas era la casa y la familia, pues así también estarían cubiertas las necesidades de los hombres: “[...] primarily a wife should attend at home to prepare her husband a comfortable dinner” (Trimmer, 1787: 67). Ingram, además, añadía que podían ayudar a la familia con algún trabajo, por lo que los colegios proporcionarían asignaturas para ello (Ingram, 1800: 37). Limitaba los trabajos a aquellos que generaran un comportamiento disciplinado y tranquilo, observándose por lo tanto un doble objetivo en la educación de las “labouring girls”. Así pues, se aconsejó a los colegios a enseñar religión y habilidades domésticas, dada la naturaleza de la mujer.

Un creciente número de chicas se dedicaron al servicio doméstico durante la última mitad del siglo ya que, debido a los turnos laborales, era su única opción, y también porque la prosperidad permitía cada vez a las familias disponer de sirvientes. Sin embargo, la influencia de estas sirvientas en los niños del hogar

donde trabajaban acabó en un debate sobre el tipo de colegio al que debían asistir: “Charity School”, “Sunday School” o “Industry School”. Así, mientras la mayor parte del curriculum escolar estaba orientado al trabajo doméstico, ya fuese como sirviente o esposa, se dio más énfasis al papel de sirvienta, sobre todo si había niños a su cargo.

En conclusión, podemos decir que las chicas de clase trabajadora tenían que ser educadas para criar a sus hijos. Se les proporcionaba una educación útil para un trabajo con el que poder mantenerse y que, a la vez, encajara con su humilde estrato social. Mientras que las habilidades domésticas proporcionaban a una chica soltera conseguir empleo, a la mujer casada le permitía quedarse en casa trabajando, ser mejor ama de casa y tener una mayor influencia sobre sus hijos. Sin embargo, este interés por la educación de las mujeres también significó que las chicas recibieran mayor educación que las de generaciones anteriores.

4.4 Colegios

Aunque la educación variaba según las necesidades de las diferentes clases sociales, ésta jugó un importante papel en Inglaterra. Para un noble, la base de su educación seguía siendo las humanidades, las cuales estudiaban con un tutor privado o en uno de los antiguos “Grammar Schools”. La mayoría no ofrecían residencias y atendían también a chicos locales. Sin embargo, algunos internados como Winchester, Westminster, Eton y, más adelante, Harrow adquirieron prestigio nacional (Marshall, 1962: 38). Aunque los chicos que iban allí podían

hacer amigos que en un futuro les favorecieran, los padres preferían emplear a un tutor en casa.

Con frecuencia, a esta educación le seguía un año o dos en Oxford o Cambridge, pero los hombres que necesitaban ganarse la vida por sus logros académicos rara vez estudiaban un grado. Para ellos, la universidad era un prelude al “Grand Tour”.

Como hemos visto, el mismo tipo de educación estaba disponible a los chicos que no tenían pretensiones de pertenecer a la nobleza, pues los “Grammar Schools” recibían donaciones. Para el hijo de un comerciante o para un chico de clase media este tipo de educación era poco útil, a no ser que quisiera ir a la universidad. Lo que necesitaba era una educación más moderna y práctica para los negocios. Al principio, esta educación la proporcionaron las “Dissenting Academies”, originariamente establecidas para aquellos que habían sido excluidos de los colegios subvencionados o privados.

Para el artesano, leer, escribir y saber aritmética era una ventaja en la vida diaria. Se le proporcionaba a través del tradicional “Dame School”, que enseñaba a leer y a veces a escribir por un par de peniques a la semana; el clero y los colegios de caridad ofrecían un nivel de alfabetización mayor del que podemos imaginar. Incluso muchos de la clase pobre trabajadora, especialmente en las ciudades, sabían leer.

La escolaridad en el siglo XVIII no se corresponde con la terminología moderna en dos sentidos. En primer lugar, los colegios no eran edificios en un lugar fijo; el registro de un colegio significaba que había un profesor disponible. Si había dos colegios en el mismo pueblo, uno era para chicos y otro para chicas.

El colegio que no recibiera donaciones ni tuviera subscriptores coincidía con la vida o el interés del profesor.

Por otro lado, existían diferentes tipos de colegios: “Free Schools”, “Grammar Schools”, “Charity Schools”, etc. Los “Grammar Schools” enseñaban gramática latina, proporcionando dos niveles de educación, ya que los niños aprendían a leer y a escribir en inglés antes que en latín. Se fundaban por donaciones y pago de tasas. Pocos niños pobres conseguían la formación requerida para ser admitidos, además de no poder pagar las tasas. Sin embargo, si un benefactor le permitía acceso gratis, podían asistir. Para las niñas más desfavorecidas la situación era la misma, pero con la desventaja añadida de que, si alguna asistía a un “Grammar School”, en éste se les enseñaría únicamente asignaturas elementales, es decir, a leer, a escribir y aritmética, jamás latín (Sanderson, 1962: 35).

Los colegios gratis podían enseñar latín o inglés: “Free schools could have been grammar o English foundations” (Cunningham, 2005: 117). El “Free English School” se parecía al “Charity School”, proporcionando plazas gratis y enseñando a leer, a escribir y, probablemente, religión. Con frecuencia los términos “Free School” y “Charity School” se usaban indistintamente. En la práctica, no todos los “Free Schools” eran gratis y frecuentemente aceptaban sólo a chicos, aunque también existían para chicas.

La confusión surge con los “Charity Schools”. Las fundaciones benéficas para la educación habían existido antes de la Reforma. Con la aparición de la Society for Promoting Christian Knowledge (SPCK) en 1698, el término “Charity School” se identificó con un cierto tipo de fundación.

Aunque esta sociedad fue significativa para la expansión de la educación gratuita, especialmente antes de 1740, no fue la única filantropía educativa (Jones, 1938: 353). Hubo otras antes y después, incluso algunas fueron creadas por religiones disidentes, mientras que la SPCK se asociaba con la Iglesia de Inglaterra. La SPCK proporcionó ayuda organizativa y administrativa, diseñó el método de suscripciones y suministró material escolar barato, lo que llevó al llamado “Charity School Movement” (Miller, 1973).

Los “Charity Schools” con frecuencia absorbieron a los viejos colegios. Normalmente fueron fundados y mantenidos por suscripciones, aunque también atrajeron herencias y donaciones. En un principio, fueron colegios religiosos que ofrecían algún trabajo práctico como la costura. Estaban sujetos al control local, lo que en la práctica afectaba a la oferta de asignaturas y a la calidad de la enseñanza. Cuando el interés por la educación benéfica se reavivó a finales de siglo, muchos colegios se revitalizaron e incluso ampliaron su currículo en cierta forma.

Pasado la mitad del siglo, la renovación del interés educativo y el ímpetu de la cristiandad evangélica aportó dos colegios diferentes: el “Sunday School” y el “Industry School”. En estos se enseñaba educación básica y religión, por lo que los “Charity Schools” adquirieron un nivel superior. Con frecuencia eran los únicos colegios a los que los alumnos pobres podían acceder para aprender algo más allá de la lectura y la religión. Sarah Trimmer (1792) propuso la siguiente jerarquía:

- a) “Charity Schools”: para las clases más bajas donde un plan de instrucción cualificaría como profesores para colegios benéficos, como aprendices de comercios y como sirvientes domésticos.

- b) “Days Shools of Industry”: estos mezclaban trabajo y aprendizaje, siendo más apropiados para ser empleados como fabricantes y otros oficios inferiores, incluyendo al sirviente común.
- c) “Sunday Schools”: estos proporcionaban religión a todos los pobres e instrucción para aquellos que no podían abandonar durante la semana el campo u otros trabajos que contribuyeran al mantenimiento familiar.

De alguna manera, los “Sunday Schools” representaban el triunfo de los defensores de la educación popular. Aunque eran una forma de educación tenue, se adaptaban al clima político, económico y religioso. Intentaban educar a las clases trabajadoras. Enseñándoles subordinación a Dios y a sus superiores, esperaban hacer a las clases bajas menos vulnerables a las ideas radicales de las últimas décadas del siglo, ideas que parecían abogar por la insubordinación y la igualdad. Al convertirse el colegio en un lugar común, la educación dejaría de ser algo excepcional, por lo que los niños pobres no adquirirían ningún estatus por asistir.

Debemos saber quienes eran considerados pobres en el siglo XVIII, es decir, quiénes podían asistir a estos colegios benéficos y gratuitos. En 1709, Defoe describió siete clases (Earle, 1977: 164); la clase cuatro representaba a la clase media, incluyendo a algunos comerciantes. Los tres grupos de abajo tenían menos suerte. Para personas como Trimmer, Cappe, Reeve, More, Brown y Raikes, los pobres estaban incluidos en estos cuatro grupos. En su opinión, dueños de propiedades, granjeros, artesanos y tenderos pertenecían a las clases bajas. Si alguno de ellos podía permitirse pagar una educación, dependía mucho de las circunstancias locales y la prosperidad individual.

Algunos colegios benéficos y los “Sunday Schools” restringían el acceso a los más necesitados, otros específicamente a los mendigos.

Para poder ser admitidos, estos niños necesitaban ser recomendados por un suscriptor o administrador que los patrocinara. De hecho, estos colegios estaban abiertos a secciones más amplias de la sociedad. Como Sarah Trimmer (1798) señalaba, estos fueron diseñados para “the first degree of the lower orders”. Así que, aunque diseñados para los pobres, no acogían a los más necesitados mientras que sí se ocupaban de los niños de los comerciantes. Si una localidad no disponía de un colegio privado barato, los padres más prósperos optaban por un “Charity School” para la educación de sus hijos.

Por su lado, según Marshall (1962), la educación disponible para las mujeres era mucho más incompleta y descuidada, ya que ellas no eran elegidas para ir a un colegio subvencionado ni a la universidad. A las chicas se les enseñaba en casa a leer y a escribir, siendo con frecuencia sus padres los encargados de esta labor. Algunas, animadas por un padre aficionado a los libros o con bibliotecas, se convirtieron en eruditas autodidactas, siendo las “Bluestockings” una figura característica del siglo. Sin embargo, para la mayoría de las mujeres de la nobleza, su competencia se restringía a leer novelas, a escribir cartas y a llevar las cuentas de la casa. Al avanzar el siglo, los internados privados atendieron a estas señoritas, pero dando mayor importancia a la conducta y a los “accomplishments” que a una educación sólida. La esposa de un comerciante y los ayudantes de éste necesitaban saber leer, escribir y, quizás, aritmética. Aunque las mujeres trabajadoras no necesitaba ningún conocimiento, muchos colegios benéficos les enseñaron a leer para que pudieran tener acceso a la Biblia. Fue una época que presencié la formación de la “Society for the Reformation of Manners”.

Así pues, por lo que respecta a los lugares de educación, durante el siglo XVIII fueron similares para las chicas y los chicos. Según Simmonton (1988: 124) se pueden dividir en tres tipos:

- a) Empresas privadas de todo tipo, desde los “Dame Schools” hasta los internados de clase media, donde la asistencia dependía de la economía y voluntad de la familia.
- b) Los “Charity Schools”, incluyendo a los “Industry Schools”, donde los uniformes y la educación eran gratis.
- c) Desde la década de 1880, los “Sunday Schools”, que eran también gratuitos, aunque algunos cobraban una modesta suma.

De manera general, las oportunidades de una chica estaban determinadas por el bienestar de su familia y por su interés en educarla. Si podían permitírselo y deseaban pagar por su educación, las chicas tenían acceso a los muchos “Dame Schools”, y a veces a un “Grammar School” o a un maestro de chicos. También había plazas gratis financiadas por asociaciones benéficas para ellas. Así pues, la mayoría de las chicas sólo podían asistir a colegios privados modestos o a colegios casi gratuitos, como los “Sunday Schools”.

A principios de siglo hubo una proliferación de colegios, por lo que se dio mucha importancia a guardar los registros, muestra del entusiasmo educativo. Sin embargo, conforme a Nist (1966).dos hechos acontecidos ya en el siglo XIX indican que el número de plazas en los colegios era insuficiente: el primer hecho fue la fundación de las “National and the British and Foreign Schools Societies”, y el segundo el “Parliamentary Select Committee on the Education of the Lower Orders” en 1816, presidido por Henry Brougham.

El número de colegios, de plazas disponibles y de número de alumnos que asistían es una cifra incierta, aunque se sabe que la SPCK supuso uno de los primeros intentos en llevar registros del número de colegios para indigentes y del número de alumnado. Sin embargo, el sondeo más amplio de la educación británica lo hizo Brougham (Miller, 1973), incluyendo además de los colegios benéficos a los “Grammar Schools” y a los de pago.

La fundación más típica para los niños pobres era el colegio benéfico por suscripción. Los colegios eran muy pequeños, de 20 a 70 alumnos. Estaban dirigidos por un comité de administradores elegidos por los suscriptores. Se reunían de forma regular mensualmente, tomaban actas de las reuniones, registros de admisiones y despidos, e informes (que incluían los gastos de los salarios, el mantenimiento del edificio, la ropa, los libros, y anotaban las suscripciones y donaciones recibidas). Empleaban a un maestro para enseñar a los chicos y a una maestra para las chicas, aunque era normal que fuese la esposa del maestro la que realizara esa tarea. Algunos colegios también contrataban a una señora para la supervisión del trabajo práctico de las chicas y, a veces, de los alumnos más pequeños. La cualificación del profesorado incluía el conocimiento religioso y unos estándares de moral. Un día típico en el colegio iba desde las siete hasta las once de la mañana, y de una a cinco de la tarde durante el semestre de verano; y de ocho a once y de una a cuatro durante el semestre de invierno. Había muy pocas vacaciones, que quedaban a discreción de los administradores, quienes a veces dejaban ir a los niños para las cosechas. Los domingos los niños asistían a la iglesia dos veces en compañía del maestro. En días especiales, los niños vestían las ropas benéficas proporcionadas, que podían quedarse cuando abandonaban el

colegio. El control que el colegio ejercía sobre el niño iba más allá, pues se esperaba que siguiera asistiendo a la iglesia con los demás alumnos después de dejar el colegio. Parece que los colegios benéficos proporcionaron menos plazas a las chicas que a los chicos, en una proporción aproximada de 1.5-2 chicos por cada chica (Passmore, 1965). La tendencia parece haber sido dar un trato preferente a los chicos tanto en política de admisión como en las prácticas.

4.5 Programaciones

Como hemos visto, diferentes motivos dieron lugar a un aumento del número de colegios y de sus programaciones. No obstante, el miedo de las clases medias de educar a los hijos de las clases más bajas sin que supusiera un peligro para el orden político y social también limitaba el currículo. Por lo tanto, hubo una fusión entre la visión tradicional con otra más práctica. Estas cuestiones se reflejaron tanto en el currículo como en los materiales educativos.

Así pues, el carácter académico de los colegios para los más desfavorecidos variaba. En general, todos enseñaban a leer y ortografía, debido a que muchos pensaban que debían ser capaces de leer la Biblia. Además, el contenido de las clases de lectura era con frecuencia también religioso o moral. De hecho, la lectura era la única asignatura que se enseñaba en un principio en los “Sunday Schools”, colegios —como hemos visto— que albergaban al mayor número de niños pobres. No fue hasta finales de siglo que la aritmética formó parte del plan de estudios para ambos sexos debido a los cambios económicos, técnicos y científicos, los cuales convirtieron a la lectura, escritura y aritmética en

asignaturas útiles para trabajar y ascender en la sociedad. Igualmente, algunos escritores como Cappe (1800), consideraban que era necesario que las mujeres supieran leer y escribir, para entrar en el servicio doméstico. Por lo que la escritura y la aritmética se convirtieron en asignaturas necesarias tanto para entrar en el servicio doméstico como para un oficio.

El énfasis en la educación religiosa para las chicas también variaba dependiendo de la zona. Es decir, si la chica vivía en una zona rural, normalmente su salida sería el servicio doméstico, ser esposa y madre de pobres (como ocurría en Essex). Sin embargo, si la chica vivía en una zona industrial, ésta podía tener más posibilidades (como era el caso de Staffordshire, especializada en cerámica y metales), teniendo la enseñanza de religión menos influencia (Pinchbeck y Hewitt, 1969).

Aunque los colegios enseñaban a las chicas a leer, el porcentaje sobre aritmética descendía significativamente. Parece, pues, que la diferencia de sexo era un criterio importante para confeccionar el currículo escolar. Así, si la programación para un colegio de chicos incluía lectura, escritura y aritmética, los colegios de chicas incluían lectura, instrucción religiosa y costura o alguna otra actividad parecida. Sin embargo, el curriculum era más parecido entre chicos y chicas si se trataba de un colegio mixto, siguiendo más el patrón de “reading, writing and arithmetic”, por ejemplo, en el condado industrial de Staffordshire (Simmonton, 1988: 141), con mayor número de colegios mixtos que de un solo sexo. Por el contrario, en los condados agrícolas, la mayoría de los colegios eran de un solo sexo y seguían más el patrón de “reading, religion and work pattern” (Charlton, 1999).

De todas formas, es conveniente tener en cuenta que obtuvieron más educación académica una cantidad importante de chicas enviadas a colegios benéficos pues —como hemos mencionado anteriormente— un cuarto recibía instrucción en aritmética y el cuarenta por ciento en escritura (Plumb, 1950).

Para responder a aquellos que criticaban la educación de los más humildes, se limitó el currículo escolar. También se introdujeron destrezas laborales en respuesta al debate sobre la movilidad social. Había muchas ventajas (Richardson, 1994): era una forma positiva de inculcar a los jóvenes actitudes correctas, ayudaba a mantener los colegios con contribuciones voluntarias y mejoraba la asistencia si los niños recibían un pequeño ingreso por su trabajo. Sin embargo, muy pocos colegios tuvieron éxito al incluir el trabajo en el curriculum, pues rara vez coincidían todas las características necesarias: mercados, profesores, materias primas, trabajos adecuados para niños, etc. (Pinchbeck y Hewitt, 1969: 293).

A finales de siglo, no obstante, los “Schools of Industry” fueron recomendados por Trimmer como una forma intermedia de educación para las clases trabajadoras. Ella aseguraba que una forma modesta de educación (leer, escribir y un puesto industrial) proporcionaría a los niños pobres un lugar adecuado en la sociedad (Trimmer, 1798: 11). También Hannah More (Goldsmith, 1979) abogaba por un plan estricto y limitado, incluyendo el trabajo y excluyendo la escritura. Incluso los escritores racionalistas apoyaron la idea. Así, Catharine Cappe estableció en 1782 un “Spinning School” para chicas, y Mary Wollstonecraft también propuso aprender a coser o a hacer sombreros a chicas

para que fueran empleadas del hogar o trabajaran en comercios mecánicos (Cappe, 1800: 1).

Sin embargo, Trimmer pensaba que los “Charity Schools” no deberían convertirse en fábricas. Aunque la costura era necesaria de la educación de una chica, como lo era para un chico remendar zapatos o calcetines, estas habilidades no se consideraban el principal propósito de los colegios benéficos. Estos debían continuar siendo distintos de los “Schools of Industry”. Los niños de los colegios benéficos requerían una buena educación religiosa, ya que ellos probablemente lograrían ascender socialmente, convirtiéndose en profesores de sus subordinados o en sirvientes superiores (Trimmer, 1798: 18). En resumidas cuentas, estas habilidades laborales debían estar incluidas en el currículo pero sin llegar a dominarlas.

El trabajo fue una constante en la educación de las chicas. Trimmer propuso que éstas hilaran lana y lino, limpiaran el colegio y aprendieran a coser; ella dijo: “no Charity Girl can be deemed properly educated who has not attained to a tolerable proficiency at her needle” (Trimmer, 1798: 21). La costura cumplía con dos objetivos: primero, era una actividad propia de mujeres, adecuada a su naturaleza y debilidad física, era parte del área doméstica apropiada para la mujer; y segundo, la costura era una destreza esencial para una esposa o sirvienta. Así, además de enseñarles a las chicas el valor del trabajo, la costura las dotaba de una destreza doméstica y vocacional muy valiosa. De esta manera, se abrieron muchos “Spinning Schools”. Por ejemplo, en colegios asociados con Cappe en York, se estableció un sistema de rotación entre los colegios que enseñaban distintas ramas de la costura para que las chicas aprendieran todas.

Así pues, los “Schools of Industry” enseñaban a las chicas a leer, coser o hilar o tejer, religión y buenos modales. En algunos colegios, las chicas no podían irse hasta que encontraban trabajo. En otros, la hermana pequeña no podía entrar en el colegio hasta que la mayor se encontraba en el servicio doméstico.

Los colegios benéficos pagaban el trabajo que realizaban chicos y chicas. Los administradores elegían como trabajo adecuado para los chicos coger piedras o limpiar la ciudad. Había chicas que tejían y cosían, sobre todo en colegios que proporcionaban vestimenta a los alumnos. En algunos colegios, las niñas hacían los calcetines y algunas prendas del uniforme, o la producción se vendía como ingreso adicional.

En cuanto a la movilidad social, también había diferencias de género. Evidentemente se esperaba que los chicos trabajaran y prosperaran, pero siempre dentro de su clase social, sin pasar a la clase media. En cuanto a las chicas, la ideología estaba formulada alrededor de una imagen doméstica y no trabajadora, por lo que las clases medias veían sólo ciertos tipos de trabajo como apropiados para la mujer trabajadora. Sin embargo, se reconocía que habían de contribuir al ingreso familiar. Así, su educación tenía que adecuarse a su clase social, ya que una educación inapropiada no la cualificaría para trabajar. La separación entre las mujeres trabajadoras y las de clases acomodadas era una frontera que las clases medias deseaban mantener a toda costa. Este conflicto no existía entre los hombres. La mayoría de las sirvientas eran chicas que mantenían un contacto estrecho con sus empleadores, así que era necesario que se mantuviera la distancia existente entre ellas y las mujeres de la familia. Mejorar a las chicas trabajadoras

significaba mejorar su comportamiento, limpieza y su humildad, pero no mejorar sus oportunidades de trabajo o autonomía (Prior, 1985).

Sin embargo, al mejorar a estas chicas, al proporcionarles los modales y las normas de las clases medias, les estaban permitiendo subir en la escala social. Los hijos de agricultores, junto con los hijos de pequeños granjeros, eran según Hecht (1980) la principal fuente de sirvientes. Una vez que habían logrado un trabajo, existían oportunidades para subir en la jerarquía servil y ascender en la sociedad. El servicio en sí mismo era una experiencia de aprendizaje que podía mejorar el estatus. Asimismo, otros miembros de la familia se podían beneficiar, ya que los parientes también podían acceder al servicio.

4.6 Materiales didácticos

Como hemos comprobado, el currículo estaba influido por debates como la movilidad social y el sexo. De la misma manera, los materiales que se utilizaban en la enseñanza también reflejaban esa ideología. Aunque la educación se desarrolló las prácticas antiguas continuaron. Así, materiales tradicionales tales como la Biblia y *The Whole Duty of Man* siguieron siendo muy utilizados a lo largo del siglo. Aunque se confeccionaron nuevos libros de enseñanza, sin embargo estos pretendían inculcar en los niños la rectitud ética y social. La ambivalencia y contradicción inherentes a la educación era notoria en los materiales educativos.

En general, los libros para niños se hicieron más simples, orientados a lectores novatos, y también más interesantes (incluyendo grabados, acertijos, poemas cortos, etc). El editor londinense, John Newbury, fue pionero en este campo publicando *A Little Pretty Pocket-Book* (1744), al que le siguieron más de doscientos títulos. El lema del libro, “Instruction with Delight” (Newbury, 1744: 104), dejaba su propósito claro, reflejando la tendencia de los libros para los niños. Estos libros eran claramente didácticos, tanto racionalistas como moralistas. Newbery empezó su libro haciendo eco de las teorías de Locke, y *Goody Two-shoes* (1765) ilustra el éxito de la virtud (Demers y Moyles, 1982: 105). Las escritoras educativas de origen racionalista (como Sarah Fielding, Mary Wollstonecraft y Maria Edgeworth escribieron para hacer del aprendizaje una experiencia agradable, creativa y activa, siguiendo las líneas de Locke y Rousseau. Otras escritoras como Anna Barbauld, Sarah Trimmer y Hannah More publicaron obras instructivas cuya esencia era la religión cristiana. Sin embargo, supieron adaptarse mejor al nivel del niño, mientras que las primeras utilizaron un lenguaje y argumentos para adultos.

Para competir con los “chapbooks”, sobre historias fantásticas a precios muy económicos, pedagogos tales como Day usaron cuentos como *The History of the Two Dogs* (1784) como lecciones instructivas. Thomas Day y Mary Edgeworth eran seguidores de Rousseau, pero los cuentos ilustrativos en manos de muchos autores trastocaban su objetivo y, en vez de una educación natural, los niños no se desarrollaban a su propio ritmo sino que eran objeto de un intenso estudio (Sanderson, 1962).

El tutor era indiscreto y, en manos de moralistas religiosas como Trimmer, tales cuentos se convirtieron en los nuevos libros con los que enseñar principios religiosos en muchos colegios benéficos y en aquellos que abrían los domingos. Algunos títulos de Trimmer usados en esos colegios con tal fin, es decir, enseñar religión y modales, fueron *An Easy Introduction to the Knowledge of Nature and Reading the Holy Scriptures* (1793) y *Story of the Robins* (1786). Los materiales religiosos fueron más usados que los racionalistas para educar a la clase trabajadora. Se continuó empleando también los “hornbooks”, que contenían el alfabeto y rezos. La Biblia, el *Common Prayer Book*, varios catecismos y el *Whole Duty of Man* fueron los más usados en estos colegios. Muchas veces se daban como recompensa o como regalo cuando el alumno terminaba su escolarización. Ser capaz de leer la Biblia seguía siendo el principal objetivo para muchos niños, sobre todo para los pobres, de quienes se esperaba que fuesen capaces de leerla al terminar el colegio. También se continuó aprendiendo el catecismo de memoria; se utilizó *Church Catechism Broke into Short Questions*, publicado por la SPCK, y otros como *Lewis’s Catechism*, *Dr. Watts’ Catechisms* y el *Assembly’s Catechism* (Simmonton, 1998).

De la misma manera, muchos libros de texto de los siglos XVII y XVIII se volvieron a imprimir a lo largo del siglo XVIII con aparente popularidad. *Guide to the English Tongue* (1764) de Thomas Dyche se usó durante más de cien años, igual que *New Guide to the English Tongue* (1796) de Thomas Dilworth. *Reading Made Perfectly Easy* alcanzó su trigésima cuarta edición en 1792 (Shenstone, 1981). La perpetuación de tales textos implica que hubo pocos cambios en los

métodos de enseñanza: la memorización, el método de pregunta -respuesta y escribir después de dominar la lectura continuaron a lo largo del siglo.

Sin embargo, no se ignoró a los niños más humildes en las publicaciones. Autores tales como Ann Fisher, Francis Fox y John Ash, quienes publicaron desde mitad de siglo, eran conscientes de que el material debía organizarse de manera progresiva, debiendo ser tanto instructivo como entretenido. Trimmer desarrolló un curso completo, empezando con el alfabeto y acabando con la escritura. Su *Spelling Book* (1787) y *Servant's Friend* aparecen frecuentemente en los registros de los colegios benéficos y dominicales. En 1761, su edición de *A Present for Children, Containing Dr. Watts' Second Set of Catechisms* fue considerada como un libro que entretenía, pero sin olvidar la moral (Sheperd, 1985). La edición de 1799 de sus *Divine Songs*, Watt argumentaba que la enseñanza a través de la rima hacía el trabajo más divertido, y que lo que se aprendía en verso antes se retenía durante más tiempo. Eran claros intentos de captar la atención del niño para enseñarle religión y principios correctos.

An Abridgement of the Holy Scriptures (1781), de William Sellon, contaba la Biblia a través de relatos cortos. Sellon rindió homenaje a las ventajas de hacer la instrucción comprensible para los niños:

The great art of education is to soften the bitterness of the work, and render it agreeable and pleasant. It may be impossible indeed, totally to divest young persons of the opinion. That learning is labour; but when it is enlivened with variety, and the affections are interested, knowledge becomes pleasant to the Soul. The accustomed mode of putting the Bible into the hands of children, and causing them to read difficult and obscure passages, before they can have the least conception of what they are doing- naturally creates a dislike to the book (Sellon, 1761: 3).

Sellon, al igual que Trimmer, fue muy crítico con los profesores de métodos poco imaginativos, afirmando que estos debían adaptar el material a las capacidades de los niños y alejarse de los métodos memorísticos tradicionales.

The Charity Spelling Book (1798) de Trimmer es un buen ejemplo de la literatura más innovadora para los niños de los colegios benéficos. El libro presentaba una estructura progresiva, avanzando desde conceptos fáciles a más arduos. Pasaba de oraciones cortas simples, con conceptos comunes, a un material más difícil. El primer volumen contenía reglas generales sobre el alfabeto y la lectura, utilizando palabras de una sola sílaba en pasajes cortos para practicar. El segundo volumen introducía palabras polisílabas, pasajes más largos, fábulas morales (muchas de ellas eran tradicionales), palabras bíblicas, un glosario y finalmente el catecismo, rezos y un par de himnos. No introdujo pasajes bíblicos en este nivel porque los niños estaban todavía aprendiendo a leer. Pensaba que era blasfemar la palabra de Dios usar la Biblia para enseñar (Trimmer, 1798: 41). Sus ejemplos presentan sus suposiciones sobre los sexos y las clases sociales:

“The Boy plows well
The Girl sews fast...”
“The Girl makes the boy’s shirt
Good Girls make their own clothes” (Trimmer, 1798: 16).

La primera parte acababa con historias morales, dando dos versiones: Una para chicas y otra para chicos. También dejó claro que las chicas habían de trabajar en el colegio e ir al servicio después. El concepto de “mejora” era diferente para los chicos que para las chicas.

Actualmente, consideraríamos que los volúmenes se desarrollan demasiado rápido, tanto estructural como conceptualmente, pero en su tiempo eran muy innovadores. Trimmer reconocía que la mayoría de los libros de lectura existentes dependían de la perspicacia y habilidad del profesor, por lo que se esforzó en hacer sus libros más independientes. Argumentó que el alumno analfabeto requiere instrucción previa, y el *Charity Spelling Book* (1798) tenía ese propósito. El estudiante progresaría después a otros libros suyos más avanzados: *Scripture lessons*, *Moral Instructions*, *Lessons on the Liturgy* y *Exemplary Tales* (Trimmer, 1792: 34).

En conclusión, mientras la Biblia y otros materiales difíciles continuaban pisando fuerte en la educación benéfica, un acercamiento más fácil con el propósito de engatusar al niño reflejaba un cambio de actitud hacia los niños y su educación. Muchos de ellos dependían del cuento moral como medio didáctico, pero se escribieron más adaptados al nivel del niño que en los antiguos catecismos. Por último, recordamos los materiales educativos para los niños no fueron exclusivos de los niños pudientes.

4.7 Juegos educativos en la Inglaterra georgiana

En el artículo de Jill Shefrin, “Make it a pleasure and not a task” (1999), percibimos los valores de la clase media inglesa de la segunda mitad del siglo XVIII con respecto a la educación de los niños: la importancia de aprender a través del juego, de viajar, de explorar, etc; de ahí el espíritu emprendedor del Imperio. Ese espíritu fue crucial para el desarrollo de los juegos educativos y los

pasatiempos. Editores como John Newbury se percataron del potencial mercado dada la popular aplicación de la teoría de John Locke, de aprender a través del juego, por ejemplo en *Some Thoughts Concerning Education* (1693). En esta época, las editoriales de libros para niños promocionaban las publicaciones de manera ingeniosa, no sólo a través de anuncios. Reaparecieron historias populares como puzzles o juegos de mesa con forma jeroglífica, pictórica o abreviada, etc. Jane Austen, en *Mansfield Park* (1815), muestra el nivel de opulencia requerido para poseer tales pasatiempos.

El contenido de los juegos era tan variado como su apariencia o presentación. A principios del siglo XIX, cada género de literatura infantil y cada asignatura del currículo disponían de juegos de mesa. Según Shefrin (1999: 253) había juegos para enseñar geografía, historia, religión, ciencias, aritmética, música, arte, lectura, gramática, idiomas, astronomía, mitología, moral y códigos de conducta. Nuevas técnicas en los grabados, el desarrollo de los rompecabezas y el uso creciente del color contribuyeron a la calidad de los productos en un mercado cada vez más competitivo. Tendencias similares se desarrollaron en toda Europa.

Aunque las ideas de Locke no eran nuevas, tuvieron mucho peso. Él pedía cambios en los principios que guiaban la crianza y educación de los niños, tabula rasa moldeada por los de alrededor. Esto suponía que los niños eran inocentes más que pecadores, lo que dio lugar a un aumento de obras seculares para jóvenes. Su argumento más influyente era que “the chief art is to make all that they (children) have to do, sport and play too” (Locke, 1693: 186); es decir, que había que convertir en juego y deporte todo lo que el niño tenía que hacer. También estaba

de acuerdo con un sistema de recompensas más que de castigos. Ayudó a generar toda una industria y animó a nuevos métodos de enseñanza. Igualmente, el racionalismo del siglo XVIII aplicado a la educación de los niños exigía inculcar un comportamiento moral en todas las materias académicas. Así, la educación empezó a percibirse como una ciencia que requería observar y experimentar para deducir mejor el bien.

Siguiendo con Kinnel (1995), Abbé Gaultier, educador francés que se encontraba en Londres durante la revolución, publicó libros de juegos para niños diseñados para enseñar geografía, lectura, gramática, historia, idiomas y moral. Él recordaba al profesor que jugara a la par que enseñaba, que las reprimendas y el tono magistral eran incompatibles con el juego y que él lograría su objetivo cuando hubiera inculcado en los niños el deseo de aprender con la esperanza de divertirse. Así, se convierte en amigo y compañero de sus alumnos. Conforme a Gaultier (1791), influido en su obra por Platón, Locke y Montaigne, el juego ofrece cuatro ventajas:

- a) Previene el desanimio
- b) Evita asociar el estudio con la fatiga, el cansancio, etc.
- c) Es más acorde a la débil constitución del niño
- d) Según Platón, inculca buenos principios y proporciona buena disposición, primer paso hacia la perfección moral.

En su *A Rational and Moral Game* (1791), Gaultier anima a los niños a pensar por ellos mismos y a aprender a ejercitar su juicio, proponiendo una enseñanza más creativa y un aprendizaje interactivo. A lo largo del periodo georgiano tuvieron lugar diferentes tipos de juegos para niños: alfabetos, libros de lectura (que con

frecuencia dependían de la participación de un padre o profesor), puzzles, juegos de mesa y juegos de cartas (aunque estos y los dados fueron eliminados durante un largo periodo por su asociación con el juego de los adultos).

En 1804 Mrs. Trimmer, en un análisis de *The New Game of Emulation* en su *Guardian of Education*, aseguraba a los lectores que los niños estaban a salvo de los peligros del juego. Los primeros ejemplos de juegos educativos para jóvenes parecen haber sido aquellos desarrollados por Luis XIV. El geógrafo del rey, Pierre du Val, publicó *Le Jeu du Monde* (1684), un juego diseñado para enseñar geografía a jóvenes y señoritas.

Los juegos para los más jóvenes enseñaban especialmente el alfabeto. Los primeros juegos de mesa ingleses y puzzles para jóvenes fueron sobre geografía. Sin embargo, recientemente ha emergido un número de juegos del siglo XVIII sobre ortografía, lectura y alfabeto y algunos de ellos datan de antes de los juegos geográficos de la década de 1760. Muchos de ellos, como *Set of Squares* (1743), publicado por Benjamin Collins y John Newbery en la Colección Cotsen, o *Set of Toys* de Lady Fenn (cajas de cifras, letras y ortografía), publicado por primera vez por John Marshall alrededor de 1780, fueron diseñados para que las madres los utilizaran con sus hijos. *The Child's New Play-Thing*, publicado en 1742 por Thomas Cooper, enseñaba ortografía y lectura. En el libro había tarjetas impresas con una letra del alfabeto por un lado, y la ilustración de una palabra con esa letra por el otro lado. El juego pretendía remediar “the tenderness of parents” (Langford, 1989: 34) que impedía enviar a los hijos al colegio. El prefacio ofrecía sugerencias para hacer del aprendizaje del alfabeto un pasatiempo atractivo. *The Set of Squares* declaraba seguir al plan de Locke, y un anuncio de 1760 para

The little Lottery Book for Children, de la colección de las fábulas de Esopo de John Newbery, decía que contenía un nuevo método lúdico para enseñar a los niños letras y cifras. Al principio del siglo XIX había docenas de juguetes para enseñar el alfabeto (letras de marfil o hueso, tarjetas, etc).

Lady Ellenor Fenn, objetivo de este trabajo doctoral, fue una autora especialmente entusiasta en el tema. En su introducción a *The Art of Teaching in Sport* (1785), el volumen compañero de *The Set of Toys* (1785: 8-10), ella escribió:

Toys should tend to some useful purpose [...] Let (them) be such, as will serve to convey instruction, and the precious hours of childhood are improved to good purpose [...] letters ought to be the most attractive toys; the study of them, the most sprightly play that can be invented... Reading must not be a task ----- No! It must be a lively amusement.

Estos juegos tratan de animar a las madres a enseñar y jugar con sus hijos. Fenn resalta el papel de la madre. Ella la ve como la persona a cargo del deleite de sus hijos, enfatizando la importancia de pasar tiempo con ellos, tanto en casa como fuera, advirtiéndolo — como Locke y Rousseau — del daño irreparable que se comete al dejarlos al cuidado de una criada. Lady Ellenor desea que las madres superen sus inseguridades, y como el autor de *The Child's New Play- Thing* (Cooper, 1742), de una generación anterior, facilita pistas a los padres menos creativos, animando a la improvisación:

It has been hinted to me, that young ladies, who are not yet accustomed to teaching, may be at a loss how to communicate to children the knowledge of grammar in a playful manner [...] a youthful mother may be glad of a hint how to improve her child in sporting with it (Fenn, 1785: 6).

Otro contexto también importante a tener en cuenta es la tradición francesa; al usar una “grammar box” y no libros para educar a los chicos, Fenn estuvo evidentemente influida por *Spectacle de la Nature* (1763) de Pluche. Pasamos a comprobar las implicaciones que tuvieron para las mujeres la instrucción doméstica de Fenn. Algunos críticos han descrito que educadoras tales como Fenn “granted Mothers a mode in which to have their social say” o, al menos, una forma indirecta de acceder a la cultura (Robbins 1993: 141). De hecho, Fenn facultó a las mujeres para enseñar a niños y niñas los rudimentos de la gramática, que todavía se consideraba básicamente masculina. No obstante, instruir a los hijos, especialmente a los varones, continuaba la vieja convención por la que la identidad de las mujeres era relacional y su valor social secundario a la hora de civilizar a los hombres. Sin embargo, animando a las mujeres de clase acomodada a no mostrar sus “accomplishments” en público (Cohen, 1996: 65), Fenn cristalizaba la ideología de la domesticidad que iba a definir a las clases medias, haciendo según Shefrin (2005: 197) una “philosophical virtue of educating their children instead of just accepting it a reality”.

Otro eco de Locke fue *A Grammatical Game in Rhyme* (1802). Elizabeth Rowse, probable autora, declaraba que cualquier estudio es más atractivo a los niños en forma de diversión. Cada cuadro del tablero describe una parte del discurso o puntuación. Habiendo aprendido a leer, los niños podrían jugar con juegos y puzzles basados en historias familiares. De esta forma, reaparecieron obras populares juveniles y para adultos. La balada popular de William Cowper, “The Diverting History of John Gilpin”, fue publicada por Wallis como un puzzle diseccionado en 1785. Parece ser que fue el primer puzzle pictórico diseccionado.

La importancia de los valores protestantes en el siglo XVII supuso que los padres dieran excesiva importancia a la salvación de los hijos, incluso cuando se les trataba más duramente en esta vida. La sociedad más secular del siglo XVIII seguía queriendo inculcar valores morales y sociales tanto en la literatura como en los pasatiempos de los niños. Así, los juegos alegóricos franceses para adultos trataban del amor y del matrimonio, mientras que los juegos alegóricos ingleses eran sobre moral y religión. *The Pilgrim's Progress*, de John Bunyan, apareció por primera vez como puzzle diseccionado en 1789. Carington Bowles publicó otro puzzle, *Dissected emblems* (1792); el puzzle completo mostraba dos árboles con las frutas del mal y del bien. En los juegos, la instrucción moral podía ser alegórica, emblemática o biográfica. *The New Game of Emulation* (Harris, 1804) fue diseñado para inculcar a los más jóvenes la virtud de la obediencia, la verdad, la honestidad, la gentileza, el perdón, la humildad, etc.

William Darton publicó la *Mansion of Bliss* (1810) de Thomas Newton. Según el anuncio, la obra pretendía inculcar a los jóvenes las virtudes más necesarias y recomendar el camino a la felicidad, eligiendo el bien y evitando el mal (Shefrin, 1999: 266). La participación de grandes ilustradores como Cruikshank y Thomas Bewick demuestra el nivel de las publicaciones de libros para niños en esta época. Los ejemplos históricos también proporcionaban Lecciones morales que aparecían como emblemas, pictogramas y jeroglíficos.

Los juegos de palabras sobre cualquier tema eran muy populares. Wallis publicó *The Enigmatical Alphabet* aproximadamente en 1790. La obra ofrecía una serie de acertijos. La respuesta a cada uno es una letra diferente del alfabeto. Las tarjetas se vendían en cajitas o estuchitos con una tarjeta clave.

Los acertijos eran bastante elaborados y claramente dirigidos a niños que ya saben deletrear. La letra A, por ejemplo, aparece de la siguiente manera (Wallis, 1790: 7):

In Wars and in battles I have ever been,
Yet where there is fighting I never am seen,
Nor do I in tumults or riots appear,
But if there's a rabble I'm sure to be there.

El truco se encuentra en la acentuación de las palabras en las que aparecen las letras relevantes.

Los libros de jeroglíficos para niños, moda renacentista europea, dieron lugar a libros de emblemas que utilizaban símbolos ininteligibles para expresar ideas estéticas e intelectuales. Las letras de jeroglíficos eran populares entre los adultos del siglo XVIII, pero su uso más temprano para niños fue en las Biblias. Las primeras Biblias que contenían jeroglíficos fueron las alemanas. La primera Biblia inglesa con jeroglíficos se publicó en 1783. Los pasatiempos religiosos también incorporaban jeroglíficos en la misma época. En 1790 Champante y Whitrow publicaron un puzzle del credo como un pictograma; se titulaba *Religious Amusements: The Belief in Hieroglyphics*. Y hacia 1815, Wallis publicó *Hieroglyphic lessons*, de Mrs. Barbauld, doce tarjetas coloreadas a mano con pasajes de sus *Hymns in Prose* (1781). Asimismo, Wallis publicó varios juegos de tarjetas con pictogramas; por ejemplo en 1791 un juego de doce tarjetas titulado *Hieroglyphic Amusements on the Following Subjects: Education, Modesty, Reputation, Vanity, Elegance, Religion, Knowledge, Curiosity, Humility, Applause*

Insinuation, (and) Complacency. Represented on twelve Cards beautifully Engraved and Coloured. Estas ofrecían máximas sobre todo basadas en proverbios. El pasaje sobre la educación recuerda a Locke:

As the young plant groweth as it is bent, [...] So is a Young child in the hands of the mother.----- Trust not a man-servant with the education of thy son, nor a maid-servant with the tuition of thy daughter (Wallis, 1791: 251).

Otro pasatiempo fueron las muñecas recortables, las cuales se inventaron en Inglaterra. Originalmente tenían tamaño real. En el siglo XVIII redujeron su tamaño a unas 8 pulgadas (Laws, 2002). Hasta aquí hemos tratado sólo una muestra de algunas de las formas más populares de pasatiempos educativos del periodo georgiano. La mayoría de estos pasatiempos, aunque se comerciaban, tuvieron una pequeña audiencia. Conforme progresaba la revolución industrial, integrando nuevos procesos mecánicos en la manufactura de juegos e incrementando el mercado consumista (dado que la clase media se expandía), la producción de estos juegos pre-victorianos (artículos de lujo finamente confeccionados) disminuyó. Hacia la mitad del siglo XIX no sólo hubo un aumento en la cantidad de juegos manufacturados no didácticos sino que, conforme la industria del juguete comenzó a tomar control, los juguetes producidos por los editores de libros de niños pasaron a representar un porcentaje mucho más pequeño del mercado. En 1760 abrió sus puertas la primera tienda de juguetes londinense, grande y moderna, la famosa y aún existente Hamleys.

Recientemente ha interesado el desarrollo de los libros para los niños, el paso de lo didáctico a lo imaginativo. Ejemplos de libros y juegos anteriores a Newbury, o al menos contemporáneos a él, sugieren que los niños de clases cultas tuvieron acceso antes a una mayor variedad tanto de forma como de contenido.

5. LA LINGÜÍSTICA INGLESA EN EL SIGLO XVIII

Como sabemos el latín era la lengua dominante en los currículos escolares hasta finales del siglo XVII. Era la lengua utilizada en las altas esferas y también la lengua de las gramáticas a la que las mujeres no tenían acceso. La gramática inglesa se estudió a través de la latina hasta finales del siglo XVIII, cuando el inglés se alza como asignatura independiente en el currículo. Este movimiento de reforma es estudiado por Ian Michael (1987) quien analiza cómo un grupo de lingüistas descontentos crean una nueva terminología y varían el número de categorías gramaticales.

Aunque la educación de las mujeres comenzó con los griegos, no será hasta el siglo XVIII que surge el nuevo modelo de mujer. Ésta podrá tomar parte en la crítica literaria, en los debates contemporáneos, etc, gracias a las burguesas cultas que reivindicarán un trabajo remunerado. Como hemos visto anteriormente, hasta finales del siglo XVII se debatió la educación femenina, ya que la mujer era considerada inferior intelectualmente por lo que no debía pasar más allá de los textos de aventura y amorosos o de la literatura didáctica que la instruía para ser una buena esposa. Será en este contexto, cuando además, la lengua vernácula comienza a tomar ventaja sobre el latín, que surgirán las gramáticas simplificadas para las mujeres, ya que éstas nunca tuvieron la posibilidad de estudiar la lengua latina. Son gramáticas inglesas para aprender su propia lengua de forma sencilla, conteniendo las reglas esenciales.

Igualmente, en el siglo XVIII se debatirá entre las gramáticas prescriptivas, que fueron la mayoría, y las descriptivas.

Las primeras intentaban alcanzar una lengua perfecta, buscando esa perfección en el lenguaje utilizado por los autores más célebres. El máximo exponente de esta tendencia, como estudiaremos, fue Robert Lowth. Por el contrario, las gramáticas descriptivas se basaban en el uso y la costumbre que defendería Joseph Priestley.

5.1. Cambio de actitud: exclusión del latín y enseñanza del inglés

Como sabemos, la lengua inglesa no fue parte del currículo británico escolar hasta finales del siglo XVII. La lengua dominante en el colegio era el latín y su gramática era la materia más estudiada. La gran cantidad de préstamos que entraron a formar parte de la lengua inglesa a finales del siglo XVI y, sobre todo, durante el siglo XVII, hicieron necesario un diccionario. Por lo que la principal tarea de los lingüistas en esta época fue, sobre todo, la confección de diccionarios que incluyeron todos los nuevos vocablos de lenguas extranjeras como el español, el galés y el italiano (Nist, 1966: 276). A esta ola de préstamos también contribuyó la proliferación de traducciones del latín y del griego al inglés durante el renacimiento de la cultura clásica. Así pues, el vocabulario se convirtió en el centro de atención de la lengua inglesa.

Otra preocupación para estos eruditos fueron las convenciones ortográficas, especialmente con la introducción de la imprenta en Inglaterra por William Caxton. La demanda de libros aumentó y fue necesario llegar a un consenso en ortografía. Según Montes (1985: 85), “the reading public demanded some standardization of orthography”.

Hasta aquí hemos visto las cuestiones de vocabulario y ortografía latentes en los siglos XVI y XVII. La gramática inglesa, como hemos indicado, se centraba en la latina, publicándose sólo unas pocas. De hecho, el término “gramática” se identificaba con la gramática latina (Bloomfield y Newmark, 1979: 297). De hecho, se pensaba que carecía de una gramática formal:

Grammar, on the other hand, attracted little attention and was taken for granted. While the major outlines of English grammar had become fairly fixed by the time of Shakespeare and were essentially the grammar we know today, it was a popular or traditional, rather than a formal, grammar. A study of the usage of Elizabethan dramatists, for example, reveals far greater freedom in number agreement, in double comparatives, and in double negatives than is tolerated in current writing. Elizabethan dramatic literature, in short, is a faithful reproduction of the normal speech of Elizabethan gentlemen, who wrote as they spoke, unhampered by considerations of formal correctness (Pooley, 1963: 251).

No obstante, aunque el siglo XVII no fue prolífico gramáticas inglesas, dos innovaciones en el estudio de la gramática latina sentaron los cimientos para su estudio:

First, for pedagogical reasons —teaching the unknown by means of the Known- they believe that it would be better to teach the children Latin grammar by means of their mother tongue, not so much to acquire an insight into the structure of the vernacular —which would have been impossible, English grammar not being on the school curriculum— but as a working tool. Latin rules are worded in English, and English translations are added to the Latin paradigms. [...] Second, the same pedagogical motive of teaching the unknown by means of the known leads some humanists to the idea that one should first teach the children English, before starting with Latin [...] The importance of this study of the vernacular should not be overestimated: the ultimate aim is still the acquiring of a perfect knowledge of Latin, not of English (Vorlat, 1975: 2).

Así, la lengua inglesa se convirtió en el medio para enseñar latín y, al hacerlo, aumentó su prestigio. La inevitable comparación entre las dos lenguas evidenciaba que al inglés le faltaba una gramática propia, lo que dio lugar a que se tomara conciencia de la lengua materna.

Fue durante el siglo XVIII que surgió un cambio con respecto al interés por el lenguaje, prestándose más atención a la gramática inglesa que al vocabulario y su ortografía. Según Pooley (1963), antes de 1700 existían muy pocos libros dedicados al lenguaje. En la primera mitad del siglo XVIII aparecieron unos cincuenta, mientras que en la segunda mitad se publicaron más de doscientos (Finegan, 1992).

Este incremento mostraba que la gramática inglesa estaba sustituyendo a la latina en los colegios. No obstante, no era fácil ocupar su lugar, pues el peso de la tradición clásica era fuerte, ya que era la lengua de los eruditos, del aprendizaje en toda Europa y de la comunicación internacional (Barber, 1965: 188).

A pesar de las dificultades, se produjo un cambio de actitud a favor de la lengua inglesa y su gramática, teniendo lugar un nuevo paso en el largo proceso de estandarización que había empezado en el siglo XV, cuando el “Chancery English” se convirtió en la lengua para los escritos (Freeborn, 1992). No nos detendremos en el proceso de estandarización, sino en el avance de la teoría gramatical y en los libros sobre la gramática inglesa. Al hablar del desarrollo de esta teoría gramatical durante ciento cincuenta años, Vorlat (1975: 420-422) ofrece las cuatro causas por las cuales el progreso fue tan lento:

- (i) *The conception of the Latin Word classes and categories as a kind of language universals.*

(ii) *The motivations of the authors*: most authors in this period did not write a specific English grammar in its own right. The earlier authors wrote for children who started with the study of Latin and whose teachers often rejected the mother tongue as unfit for scientific and intellectual purposes.

(iii) *The lack of training as grammarians*: professional “grammarians” did not exist at the time. Soldiers, playwrights, keepers of bees, clerymen...they were engaged in grammar writing as a hobby. Men of science they were not, and as such, they had no idea of a scientific method for language description, corpus analysis, etc.

(iv) *Linguistics not yet as an autonomous science*: there was not a clear conception of what a language was and of its specific structure.

Con respecto al cuarto punto, no hay duda de que la lingüística surgió en el siglo XIX. Sin embargo, la idea del lenguaje como ciencia empezó a desarrollarse en la mente de los gramáticos en la segunda mitad del siglo XVIII, lo cuál se demuestra a través de tres aspectos (Görlach, 2001): el uso del término “treatise”, el uso de la palabra “art” en la definición de gramática y el uso del formato pregunta-respuesta en las gramáticas inglesas. Como ejemplo de ellos podríamos citar a autores como Greenwood, Harris o Ussher:

[...] Secondly, to give such a plain and rational Account of Grammar, as might render it easy and delightful to our Youth, who have a long Time esteemed the Study of this useful Art very irksome, obscure and difficult. [...] My third Aim that I had in the writing this Treatise was, to oblige the Fair Sex, whose Education, perhaps, is too much neglected in this particular (Greenwood, 1737: 1).

Según Rodríguez (2002), el uso del término “treatise” revela que la intención de escribir un trabajo serio, incluso científico, ya que ese vocablo se usa con frecuencia en la erudición científica.

Con respecto a definir la gramática como un “art”, esta palabra se utilizaba en la tradición clásica para referirse a “the comprehensive theory of any activity viewed as a whole and directed towards some practical purposes” (Michael, 1970: 26). Además de Greenwood, también Fisher (1754) o Priestley (1761) utilizaron la misma definición al describir qué es la gramática. Esto puede hacernos pensar que los autores no consideraban la gramática una ciencia. Sin embargo, la palabra “art” era usada para definir disciplinas científicas como, por ejemplo, la física, como se observa en *The Rudiments of Physicks* (1753) de Jean Antoine Nollet.

En cuanto al método de pregunta y respuesta, que frecuentemente se usaba en los libros de gramática inglesa para enseñar de forma fácil, no era una nueva técnica sino que seguía la tradición clásica y medieval usada en los escritos científicos o gramaticales. Fisher (1754), Priestley (1761), Fenning (1771) y Dilworth (1787) usaron este método. De hecho, según Coles (1676), la gramática se consideraba una “liberal science”, tal y como constaba en un diccionario de la época.

Independientemente de si los gramáticos de este periodo consideraban la gramática inglesa como una ciencia o no, no hay duda de que la actitud hacia la lengua inglesa había cambiado:

About a century ago our Language was thought incapable of gramatical accuracy from the little analogy it has with the Latin and Greek, which were the only languages then studied grammatically. But this mistaken notion has been refuted by the successive labours of the learned, who have investigated its nature, remarked its particular idioms, and reduced it to grammatical precision. Although in its present improved state we may not find it the majesty and force of the learned languages, yet when we take a view at its particular structure and genius, we behold a system regular in its parts, and perhaps equalling those languages in all other respects.

Its simplicity is remarkable, notwithstanding the number of prepositions that encumber it, though we must own at the same time they contribute to its variety and precision (Ussher, 1785: vi).

Ussher reconoce los pasos logrados por los gramáticos y el desarrollo en el análisis de la lengua inglesa. El interés por la gramática inglesa había aumentado desde finales del siglo XVII debido a varios factores:

a) La conciencia de una lengua propia, lo cual estaba conectado al auge del nacionalismo y al estado moderno surgido en los siglos anteriores (Barber, 1994: 200). El auge del nacionalismo benefició el desarrollo de las lenguas vernáculas como señal de orgullo nacional, lo que a su vez, favorecía el prestigio de las lenguas nacionales frente al latín, todavía la lengua de la comunicación internacional (Bloomfield & Newmark, 1979: 298). Este interés conllevó un gran esfuerzo por “create a vernacular literature to view with that of Greece and Rome” (Barber, 1994: 200). Una prueba de que el estatus de la lengua inglesa había mejorado es que empezaron a utilizar el inglés, y no el latín, para los trabajos científicos, al igual que se estaba haciendo con otras lenguas vernáculas en Europa. También la inevitable comparación entre el inglés y el latín, fomentada por la enseñanza del latín a través del inglés, hizo que los eruditos ingleses se preguntaran por la gramática de su lengua nativa.

b) Era la edad de la corrección o “the spirit of the time”; el siglo XVIII es conocido en la literatura inglesa como la “Augustan Age” (Baugh & Cable, 1987: 253). Sus principales demandas eran razón y orden. Se creía que todo podía ser codificado, y la búsqueda de un estándar común se aceptó como bueno y necesario. Millward (1989) deduce que si fueron capaces de reducir a un sistema de reglas el universo, algo mucho más simple como la gramática también podía

sistematizarse. Hasta el siglo XVIII la gramática inglesa apenas había sido codificada sistemáticamente. Enseñar gramática inglesa no era parte todavía del curriculum escolar inglés. Los eruditos ingleses hicieron lo que pudieron para sistematizar la gramática inglesa y establecer un estándar de corrección gramatical:

During the Eighteenth Century, orthoepists, grammarians and lexicographers began to see their role as doing something about the “perplexity”, “confusion”, “boundless variety” and “adulteration” that English seemed to exhibit (Lass, 1994: 8).

Así pues, las máximas de los gramáticos ingleses del siglo XVIII según Baush & Cable (1987: 255) eran las siguientes: 1) reducir la lengua a reglas y establecer un estándar de uso correcto; 2) refinarla; 3) fijarla de manera permanente con la forma deseada. Este deseo de estandarización se observa en las demandas por una academia de la lengua inglesa tras ver los ejemplos establecidos por la academia francesa e italiana. Hubo diferentes propuestas, pero la más importante la hizo Swift en 1712 en su carta al Earl of Oxford, en su *Proposal for Correcting, Improving and Ascertaining the English Tongue* (Millward, 1989: 209). Aunque su propuesta fue apoyada incluso por la reina Ana, no tuvo éxito y los intentos de estandarizar la lengua se realizaron a través de diccionarios y libros de gramáticas. El diccionario más importante del siglo XVIII fue *A Dictionary of the English Language* (1755) de Samuel Jonson. Asimismo, la gramática autorizada del siglo XVIII fue la del obispo Lowth *A Short Introduction to the English Language* (1762), como ya hemos mencionado.

c) El auge de las clases medias: En la Inglaterra hubo una masiva urbanización debido a la ley de los recintos cerrados (*enclosures*) y a la Revolución Industrial (Halévy, 1949). Esto dio lugar a una nueva clase social, la burguesía o clase media, formada por artesanos, soldados, comerciantes, etc., que prosperaron en poder político y económico. Esta nueva y poderosa clase social fue temida por la aristocracia inglesa, ya que con frecuencia eran más ricos que ellos y además aspiraban a escalar socialmente. Así, la nobleza empezó a buscar formas en las que poder diferenciarse de los burgueses y mostrar su superioridad, por lo que eligieron “such tangible signals as language, diet, dress and hair length” (Traugott, 1972: 163). Hablar un inglés correcto se convirtió en una señal de diferencia social. El problema ya no era qué lengua hablar sino si la lengua era correcta. Surgieron numerosas gramáticas escritas para satisfacer esta demanda, ofreciendo al público una guía a imitar. El auge de la clase media promovió el estudio del inglés en vez del latín. La burguesía era gente con una mente práctica y quería estudiar lo que luego pudieran utilizar en su vida laboral; el inglés se vio favorecido al considerarse la “language which will help in the quotidian round of trade and commerce” (Crowley, 1996: 75).

Junto con el aumento de las gramáticas inglesas se desarrolló el inglés como asignatura independiente en el currículo escolar inglés. Esto fue el resultado de un largo proceso en el cuál la actitud hacia la lengua inglesa jugó un papel importante. Durante el siglo XVI, el inglés no se enseñaba en los “Grammar Schools”, pues sabemos que estaba prohibido como lengua de comunicación en la clase e, incluso, en el recreo (Nelson, 1952: 131).

La parte de la enseñanza del inglés que atrajo más atención durante el siglo XVI fue la retórica, en la cual la influencia de las lenguas clásicas es evidente. La enseñanza de latín y griego eran objetivo principal, pues se consideraba que las lenguas clásicas mejoraban y refinaban la lengua vernácula.

En el siglo XVII esta actitud cambió y, aunque la influencia de las lenguas clásicas era todavía importante, los gramáticos empezaron a ver la gramática inglesa como una forma de facilitar y acelerar la enseñanza del latín y del griego, es decir, como una introducción a estas lenguas, como el título del siguiente libro revela: *The English Accidence; or, a Short, Plaine and Easy Way, for the more Speedy attaining to the Latine tongue, by the help of the English* (Poole, 1646). Además, las partes del discurso y la sintaxis se convirtieron en el foco de interés para los gramáticos del siglo XVII.

Conforme avanzaba el siglo XVII, aparecieron otras dos razones, (ya analizadas), para apoyar la necesidad de estudiar gramática inglesa: la enseñanza del inglés por orgullo nacional y su utilidad en el día a día para hablar y escribir correctamente, como Smith (1674) demandaba en el prefacio de su libro:

No man can well understand to write, and speak properly, and in coherent sense in any Language, no, not even in his Mother Tongue, that has not learnt some Grammar Rules (Smith, 1674: 75).

Esta razón desencadenaría el desarrollo de una actitud normativa y luego prescriptiva hacia el lenguaje, ya que nociones tales como correcto/incorrecto serán una constante en las gramáticas inglesas del siglo XVIII.

En esta época se dio otro paso adelante con respecto a la enseñanza del inglés, pues los gramáticos ya no sentían la necesidad de justificar sus obras como sus predecesores:

I need no, I hope, make any Apology for Publishing a Grammar of our Mother Tongue, since it is too plain and evident, how necessary a Performance of this Nature is (Greenwood, 1729: 3).

En conclusión, el latín ya no era necesario para los propósitos diarios; el inglés resultaba necesario para cualquier profesión o actividad comercial, por lo que aprender gramática inglesa pasó a ser algo necesario para hablar y escribir correctamente. Así pues, muchos gramáticos afirmaron que la enseñanza del inglés era no sólo necesaria, sino más importante que la enseñanza de las lenguas clásicas:

The importance of an English Education is now pretty much understood; and it is generally acknowledged, that, not only for Ladies, but for young Gentlemen designed merely for trade, an intimate Acquaintance with the Properties, and Beauties of the English Tongue, would be a very desirable, and necessary Attainment; far preferable to a smattering of the learned languages (Ash, 1763: iii).

5.2 El movimiento de reforma

En este apartado trataremos la influencia del latín en las gramáticas inglesas y cómo fue superada. Michael, en su libro *English Grammatical Categories* (1985), realiza un estudio que abarca un desde las gramáticas clásicas a las inglesas del siglo XVIII, época en la que se da una reforma para desligarse del latín, intentando un acercamiento a la gramática vernácula.

Como sabemos, hasta finales del siglo XVII, el vehículo para la cultura era la lengua latina. Esta lengua clásica era lo más importante que se enseñaba en los colegios ingleses. La influencia del latín era tal que, cuando la gramática inglesa empezó a enseñarse en los colegios, lo hacían a través de la gramática latina y, en consecuencia, la gramática inglesa se adaptó para poder encajar en los patrones latinos. La siguiente cita expresa el conocimiento de los gramáticos ingleses de entonces sobre la gramática latina:

Mr Lane we read over more than once, but he has done as Ben Johnson, and most others who have attempted English Grammars, that is, he has extended and tortur'd our Tongue to confess the Latin Declensions, Conjugations, and ev'n Construction, whereas there is nothing so different; and this has involv'd him in so many Latin Terms (Gildon and Brightland, 1711: 2).

Como comprobamos, yace la idea de la universalidad del latín y en consecuencia, sus categorías gramaticales podían ser transferidas a cualquier otra lengua. Había muchos autores que apoyaban que había una gramática universal para justificar la transposición de la gramática latina a la gramática inglesa. Esto previno que se desarrollara una gramática exclusivamente sobre la lengua vernácula. Si añadimos a esto la falta de conocimiento del desarrollo histórico de la lengua inglesa, nos percatamos de que el latín era el único modelo disponible a para una gramática de la lengua sajona.

Sin embargo, a pesar de la influencia de la gramática latina sobre la inglesa, muchos gramáticos ingleses eran conscientes de que era inadecuada como modelo a seguir, y así lo expresaron. El primero y más prominente de ellos fue John Wallis, en su obra *Grammatica Linguae Anglicana* (1653).

Aunque la influencia del latín es obvia en su obra, pues estaba escrita en dicha lengua, según Kemp (Jones, 1974), él reconoce que rompe con la tradición latina. A pesar de que su gramática fue realmente innovadora y se alejó de la tradición, no desencadenó una reacción en sus contemporáneos. Hubo que esperar hasta finales del siglo XVII, en que un grupo de gramáticos ingleses demostraron su descontento con el modelo latino, bien usando una terminología nueva o variando el número de categorías gramaticales (Barber, 1965). De entre estas nuevas propuestas, Michael (1985) traza dos características comunes a un grupo de gramáticos del siglo XVIII a los que él denomina “reforming grammarians”:

- a) Un sistema cuádruple de las partes del discurso: sustantivo, adjetivo, verbo y partícula.
- b) Un intento de usar la terminología vernácula.

Un autor de entonces, Thomas Wilson establece en *The Many Advantages of a good Language* (1724) que:

Have our Late Grammarians done well in reducing the Number [of the parts of speech] to Four, and changing their Names? As Eight is a convenient Number, altho' not strictly natural or necessary, yet had not better agree with our Latin and Greek Grammars, and with our Nabors also, than change the present State of our Grammars without great Reason? (Wilson, 1724: 47).

Una cita que menciona la controversia surgida entre los escritores ante las dos nuevas características se encuentra en el prefacio del diccionario de Johnson:

I likewise use the terms already received, and already understood, though other innovators, whose new terms have sunk their learning into neglect, perhaps others more proper might sometimes be

invented. Sylburgius, and have left sufficient warning against the trifling ambition of teaching arts in a new language (Johnson, 1755:1).

Este comentario señala que Johnson era consciente de la existencia de un grupo de gramáticos que usaban nuevos términos para designar las categorías gramaticales. Otros autores con citas similares son Wiseman en su obra *Complete Grammar* (1762) y Fenning:

In composing this Grammar the reader will perceive, that I have strictly adhered to the old terms, being fully convinced of the justness of Mr. Johnson's observation, that is a very trifling, as well as a very dangerous ambition to attempt to teach arts in a new language. (Fenning, 1771: 4).

Este autor sólo se refiere a la nueva terminología usada y rechaza su uso simplemente porque es “a very dangerous ambition”. Su cita refleja el miedo al cambio y a la novedad. Lo más importante de estos comentarios es que demuestran que el grupo de gramáticos reformistas debió haber sido bastante numeroso e importante. Tanto es así que sintieron la necesidad de justificar la terminología tradicional y la división de ocho categorías gramaticales inglesas.

El origen del movimiento de reforma se encuentra en dos de los principios de la Gramática Port Royal: la aplicación de la lógica a la gramática y el uso de términos no técnicos para describir definiciones. Lane introdujo el lado lógico a la reforma, y Gildon y Brightland la terminología vernácula (Traugott, 1972). Sin embargo, esta gramática no fue la única influencia. Gill y Wallis también fueron una influencia importante (Romaine, 1999): el primero por su propuesta de un

sistema triple de categorías gramaticales, incluyendo la partícula, y el último por su insistencia en la necesidad de una gramática inglesa propia, independiente del modelo clásico.

Michael (1970) presenta veinticinco gramáticas inglesas con las dos características en común: una división cuádruple de las categorías gramaticales y una terminología vernácula. Igualmente, incluye un listado con aquellos gramáticos que siguieron sólo una de estas dos características. Los primeros deben considerarse en el movimiento de reforma. Los últimos seguirían un acercamiento latinizado y adoptaron unos pocos términos vernáculos, pero sin dejar que ello influyera en su enfoque.

Uno de los logros más obvios del movimiento fue el desencadenamiento de un considerable número de protestas contra la tradición latina, protestas que no eran nuevas. De hecho, Wallis es citado como el primer gramático en romper con la tradición latina en el siglo XVI (Jones, 1974: 288). Sin embargo, esta vez la protesta fue diferente, pues era compartida por muchos gramáticos ingleses contemporáneos que pretendían cambiar el análisis de las categorías gramaticales inglesas. Otro logro importante fue el innovador sistema cuádruple. Pero, sin duda, el mayor logro fue la introducción del criterio sintáctico en la definición de las partes del discurso. No fueron conscientes de lo que esta innovación significaba. Ellos usaron el criterio sintáctico sólo como una forma visual de explicación, es decir, como un criterio basado en el orden y la colocación de palabras. Por ejemplo, Ann Fisher (1754: 61) proponía distinguir el nombre de otras categorías gramaticales de la siguiente manera: “As *Names* Express Things

without the Help of any other Word, you cannot put the Word *Thing* alter them, without making Nonsense”.

Así pues, las gramáticas inglesas del siglo XVIII clasifican de forma diferente las partes del discurso. Algunas están influidas por la tradición clásica; por ejemplo, Lowth establece nueve partes, principalmente el artículo, sustantivo, pronombre, adjetivo, verbo, adverbio, preposición conjunción e interjección (Lowth, 1762: 7). Otros rompieron con esta tradición y decidieron modificar el número de categorías gramaticales; por ejemplo, Fisher propone el sistema cuádruple para las partes del discurso (Fisher, 1754: 61).

En su obra (1985), Michael toma como punto de partida estas diferentes disposiciones de las partes del discurso y presenta una clasificación de las gramáticas inglesas basadas en un criterio dual: el número de partes primarias del discurso y la distribución de partes primarias y secundarias del discurso. Por parte primaria del discurso, Michael se refiere a las categorías gramaticales enumeradas en la clasificación del autor o que pueden ser deducidas de la disposición interna de la gramática del autor. Por parte secundaria del discurso, el autor quiere decir la categoría gramatical, la cual está incluida en una parte primaria del discurso; por ejemplo, el artículo está incluido en la categoría del nombre.

Siguiendo estos dos criterios, Michael (1985) establece cuatro tipos de sistemas gramaticales:

a) Sistemas latinos. Sólo este tipo sigue el modelo propuesto en las gramáticas clásicas, los otros intentan romper con esta tradición modificando el

número y la distribución de las partes primarias y secundarias del discurso. El número de gramáticas y sistemas incluidos en este grupo es el más numeroso, incluye veinte sistemas diferentes y doscientas tres gramáticas inglesas (Michael, 1985: 210). Organizan las partes del discurso en un rango de entre seis a diez categorías diferentes, siendo los más numerosos aquellos sistemas que incluyen ocho partes del discurso. Cada sistema no solamente contiene un número diferente de partes del discurso sino que, también, las partes del discurso consideradas primarias difieren de unos a otros.

b) Sistemas modificados antes de 1700. Sólo comprenden diez sistemas y once gramáticas inglesas, siendo el menor numeroso de los cuatro tipos. Las gramáticas inglesas incluidas en este tipo varían enormemente, con más o menos innovaciones y preceden al grupo de sistemas modificados (Michael, 1985: 210). La disposición de las partes del discurso varía sólo de una a ocho partes diferentes, aunque la mayoría de ellas tienen menos de cuatro partes del discurso. Como en los sistemas latinos, las partes primarias y secundarias varían en cada sistema.

c) Sistemas vernáculos. Tienen once sistemas y treinta y nueve gramáticas inglesas (Michael, 1985: 210). Aunque el número de sistemas es parecido al grupo anterior, el número de gramáticos es tres veces mayor. Se trata del segundo grupo en número de gramáticas después de los sistemas latinos. Las gramáticas incluidas en este tipo ofrecen variaciones conscientes de los sistemas latinos, pretendiendo producir una gramática inglesa independiente de la tradición latina. Todas ellas tienen cuatro partes primarias del discurso, siempre las mismas (sustantivo, adjetivo, verbo y partícula), y sólo difieren en la disposición de las partes

secundarias del discurso.

d) Sistemas modificados después de 1700. Comprenden quince sistemas diferentes y existen veintidós gramáticas inglesas (Michael, 1985: 527). La mayoría tienen menos de cuatro partes primarias del discurso, pero están dispuestos de manera diferente y no repiten las mismas partes primarias del discurso.

De los cuatro tipos de sistemas, los vernáculos son el único grupo en el que se intenta modificar la gramática inglesa completamente, coincidiendo las dos principales características: una terminología vernácula y un sistema cuádruple de las partes primarias del discurso. Entre los gramáticos suscritos a los sistemas vernaculares se encuentra Ann Fisher, la única mujer que se arriesgó a cambiar el concepto tradicional propuesto por las gramáticas latinas. Todos ellos estuvieron involucrados en el primer movimiento de Reforma que daría paso a gramáticas inglesas alejadas del peso de la tradición clásica.

5.3 Gramáticas de la lengua inglesa

Desde el punto de vista histórico, siempre se ha considerado el Renacimiento como el principio de la Edad Moderna, aunque intelectualmente fue a principios del siglo XIX cuando surgieron las tendencias contemporáneas, precisamente al extenderse la educación popular. En efecto, en el siglo XVIII aparecieron sociedades científicas, pero las bibliotecas universitarias no surgieron hasta el siguiente siglo. Asimismo, gracias a las facilidades de comunicación, comenzó el intercambio de artículos y la recensión de libros en el mundo académico.

La fecha que marca el inicio de la ciencia lingüística es el año 1786, debido a que se produjo uno de los avances más significativos: Sir William Jones, de la East India Company, estableció el parentesco del sánscrito (la lengua clásica de la India) con el griego, el latín y las lenguas germánicas, apoyando la procedencia de todas de una fuente común (Vorlat, 1975). Lo fundamental no fue que marcara el comienzo de la lingüística histórica, sino que empleara un método comparativo entre el sánscrito y algunas de las lenguas europeas (Michael, 1970: 197), pues hasta la fecha los estudios llevados a cabo en ese campo habían sido aislados.

Aunque los avances de la lingüística histórica y comparada pertenecen al siglo XIX, los resultados obtenidos de las investigaciones sobre el sánscrito también se hacen patente en la lingüística moderna descriptiva. Así pues, los estudios del sánscrito tuvieron un doble efecto: primero, el desarrollo de la lingüística histórica y comparada; en segundo lugar, los europeos se pusieron en contacto con la tradición hindú, la cuál se encontraba en ciertos aspectos más adelantada que la occidental (Barber, 1965).

Los lingüistas hindúes habían abarcado todo el campo de los estudios sincrónicos: la lingüística general y la descriptiva (fonética y fonología, gramática y semántica). Aunque sus trabajos en fonética fueron muy importantes, la erudición lingüística hindú es más conocida por su estudio gramatical, siendo la gramática de Panini la obra más destacada (Robin, 1992: 168). Panini incluyó la identificación de las raíces y los sufijos, lo que sirvió de inspiración para el concepto moderno de morfema. Sin embargo, la descripción gramatical que se tomó como modelo en Europa continuó siendo la de Dionisio de Tracia y de

Prisciano, formada por el paradigma y la palabra. Éste es el modelo que se emplea en la enseñanza de idiomas, especialmente de las lenguas clásicas.

Por lo tanto, la obra de Panini y de otros lingüistas hindúes tuvieron un gran impacto, dando lugar a las primeras gramáticas del sánscrito en inglés a lo largo del siglo XIX. Hasta entonces, la investigación lingüística se había centrado en la descripción y el análisis de las lenguas desde una perspectiva sincrónica. Ya en el siglo XVIII, la especulación comenzó a girar hacia cuestiones históricas, aunque de manera muy general. Para encontrar una explicación razonada sobre el origen y desarrollo del lenguaje se unieron los filósofos empiristas y racionalistas. James Harris, autor de *Hermes or A Philosophical Enquiry Concerning Language and Universal Grammar* (1751), es un destacado representante inglés de la gramática universal. Al ser universalista, distinguió entre las diferencias estructurales de las lenguas y los “principios esenciales a todas ellas” (Romaine, 1999: 228).

Fue durante el siglo XVIII que el inglés perdió todas las diferencias estructurales que separaban al Inglés Moderno Temprano del Inglés Contemporáneo (Baugh y Cable, 1987). Al final del siglo, salvo con algunas pocas excepciones, la puntuación, la ortografía y la gramática eran muy similares a las de hoy, aunque si leemos un texto que pertenezca a este periodo, de vez en cuando encontraremos algún vocablo que no nos sea familiar, frases hechas poco frecuentes, un estilo pomposo, etc.

En cuanto a las tendencias gramaticales, en la segunda mitad del siglo — como ya indicamos— destacó la gramática de Lowth, la cuál estaba bien establecida.

La gramática cumplía un papel social, pues el uso del inglés estándar significaba que uno procedía de buena familia.

En 1774 John Walter publicó su *Pronouncing Dictionary of English*, con el propósito de hacer para la pronunciación lo que Johnson había hecho para el vocabulario o Lowth para la gramática (Alston, 1965: 297). Se trata de una buena fuente informativa sobre el cambio de los sonidos en el Inglés Contemporáneo, las actitudes hacia la pronunciación y las diferencias en usos. También tenía en cuenta los diferentes acentos regionales, proporcionando reglas para una pronunciación estándar.

Hacia el 1700 la escritura en latín había decaído, y en el último cuarto de siglo había desaparecido definitivamente. Por lo tanto, en el curso del siglo XVIII la gramática inglesa emerge. El inglés pasó a convertirse en un asunto de orgullo, aunque seguía siendo en los colegios una asignatura un tanto abandonada (Barber, 1965: 340).

Al haberse impuesto orden en la lengua, una vez la ortografía y el léxico fueron cada vez más sistemáticos, tocaba el turno a la gramática. Se conocen tratados gramaticales desde el siglo XVI. Destacan la gramática de Ben Jonson publicada en 1640 y la de John Fallis en 1653, ambas escritas en latín, ya que estaban dirigidas a extranjeros. Desde el comienzo hubo claras diferencias sobre la forma de proceder y qué autoridad seguir. Algunos como Jonson escogieron como modelo la gramática latina, por el contrario otros como Fallis eran de la opinión de que sus reglas gramaticales no eran útiles para el inglés. Entre 1750 y 1800 aparecieron más de doscientas obras, siendo la más influyente –como hemos visto– la del obispo Robert Lowth, *Short Introduction to English Grammar*(1762),

la cual sirvió de inspiración para el aún más popular texto de Lindley Murray, *English Grammar* (1795).

Murray (Görlach, 2001:302) era un norteamericano que, después de una exitosa carrera como abogado, se jubiló y estableció en Inglaterra. Su obra, de teorías conservadoras, constaba de cuatro partes: ortografía (fonética del alfabeto inglés), etimología (morfología), sintaxis, prosodia y puntuación. Considera tres casos en los nombres ingleses (nominativo, genitivo y acusativo) en analogía con el latín, pero su argumento no era válido. Ya se observa el conjunto “tradicional moderno” de las funciones gramaticales del inglés (Bloomfield y Newmark, 1979): artículo, nombre, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección.

Fueron los lingüistas del siglo XIX los que acuñaron el concepto de “gramática tradicional”, apareciendo por primera vez las reglas para el uso correcto de la gramática (Cohen, 1996). Lo que más se debatió fue si las gramáticas y los diccionarios debían describir y analizar el uso o bien evaluar el uso, prescribiendo ciertas formas como correctas.

Durante las últimas décadas del siglo XVIII, la última posición fue la más influyente. Uno de los grandes defensores de la gramática prescriptiva fue el obispo Lowth quien, en su *Short Introduction* (1762) estableció cientos de ejemplos de lo que él consideraba una gramática corrupta. Tomó los ejemplos de autores de la talla de Shakespeare, Milton, Pope o Swift, y su procedimiento fue imitado durante más de doscientos años: establecer las reglas e ilustrarlas con ejemplos de dos tipos (ejemplos que establecen lo correcto, y aquellos incorrectos para explicar un aspecto gramatical).

Históricamente, conforme a Michael (1970), *la raison d'être* de la gramática ha sido la prescripción; incluso las gramáticas pedagógicas de hoy inevitablemente siguen siendo prescriptivas en mayor o menor extensión. Por consiguiente, las gramáticas inglesas del siglo XVIII siguen la doctrina que indica si una expresión es correcta o incorrecta, y cuáles son las expresiones alternativas.

El latín ha jugado un papel muy importante en la vida intelectual de Gran Bretaña. A pesar del triunfo del inglés, el latín siguió prefiriéndose en asuntos de filosofía y ciencia. En el siglo XVII, incluso las gramáticas del inglés aparecían en latín, como la influyente *Gramática Linguae Anglicanae* (1653) de Wallis y el trabajo posterior de Cooper (1685) con el mismo título (Alston, 1967-70: 121).

La influencia del latín se debía, como hemos comprobado, al hecho de que se percibía como un ejemplo de gramática universal, por lo que era comprensible que los gramáticos estuvieran empeñados en imponer la estructura latina al análisis del inglés. Así pues, las gramáticas inglesas mostraban los paradigmas que mejor ejemplificaban el sistema nominal y verbal de la lengua clásica, incluso antes que su propia declinación y conjugaciones (Görlach, 2001: 34).

Otro patrón secundado de los paradigmas latinos fue la práctica de ejercicios con “sintaxis falsa” que ofrecían ejemplos inventados para analizar y corregir. Este tipo de ejercicio para la instrucción de la lengua se le adjudica a Anne Fisher (1750). Aunque Mary Priestley (1761) no estuviera a favor de tal práctica, la mayoría de los gramáticos compartían la opinión de que una buena selección de ejercicios erróneos era más instructiva que cualquier regla o ejemplo correctos. Por ello, se empezó a pedir a los alumnos que analizaran oraciones

ficticias, que averiguaran qué reglas incumplían y las reelaboraran adecuadamente.

Así pues, antes del último cuarto del siglo XVIII, el inglés se había convertido en el vehículo de todo tipo de conocimiento, ya que estuvo reforzando el vocabulario y la sintaxis para hacer frente a las demandas científicas, comerciales, legales y literarias (Crowley, 1996). Sin embargo, si se comparaba con la lengua clásica, e incluso con ciertas lenguas vernáculas del continente, el inglés parecía poco cultivado, inestable e irregular. En consecuencia, los escritores se sentían inseguros sobre algunos usos. Otros como Dryden y Defoe, tal y como hemos comentado anteriormente, habían defendido establecer una Academia de la Lengua. Sin embargo, según Romaine (1999), otros muchos (incluyendo Jonson), no compartían esa opinión. Por lo tanto, el papel de las gramáticas y diccionarios fue decisivo para la normalización de la lengua.

La introducción de la imprenta en Westminster a finales del siglo XV había ayudado a fijar la lengua inglesa, codificándola en diccionarios y gramáticas. En referencia a la variedad estándar, Swift señaló lo que sería un desafío perenne para los gramáticos y lexicógrafos: identificar los modelos apropiados para codificar la lengua inglesa (Robin, 1992: 314). En 1776 el escocés George Campbell publicó *The Philosophy of Rhetoric*, un trabajo sobre la pureza gramatical. Para él, lo que ponía reglas al lenguaje era el uso, ya que las palabras eran portadoras de significados en virtud de un acuerdo tácito entre hablantes y escritores, tal y como Locke había propuesto al final del siglo XVII. Sin embargo, el desafío al que se enfrentaban los gramáticos que tomaban el uso como base para la descripción gramatical se centraba en qué tipo de uso describir.

En la práctica Campbell se basó en autores de reputación, pues para él la autoridad suprema era el uso, pero no el uso general sino el de autores célebres. Por el contrario, el obispo Lowth argumentaba que el conocimiento de los mejores autores no era suficiente, ya que incluso ellos cometían errores; sólo el conocimiento de las reglas gramaticales aseguraría una expresión correcta. Era una época en la que el uso se encontraba en un pedestal teórico, pues era ignorado en la práctica, por lo que no sorprende encontrar a Lowth juzgando ciertas frases como “wrong, but very common” (Lowth, 1763: 54).

Incluso Priestley (Finegan, 1992), más fiel a la autoridad del uso que cualquiera de sus contemporáneos, le daba a la práctica de los buenos autores sólo un valor limitado, ya que estos exhibían diferentes prácticas. Para él la analogía estaba por encima del uso, pues pensaba que era lo único que podía ajustar las diferencias entre los distintos estilos de discurso. En principio, la costumbre tenía más prestigio para decidir cuestiones de gramática, pero cuando ésta ofrecía diferentes patrones que competían entre sí, como ocurría con frecuencia, él hacía uso de la analogía para elegir uno. Para decidir sobre cuestiones particulares, otros gramáticos también se decantaron por la analogía, y otras veces por la lógica o la etimología.

En aquella época sólo la escritura ofrecía permanencia, por lo que era natural que la palabra escrita sirviera como modelo para hablar. De hecho, la ortografía, hoy descartada como una rama de la gramática, entonces formaba parte de ésta.

La relación entre discurso y texto era generalmente acordada por gramáticos y lexicógrafos. Pocos percibieron el asunto con tanta severidad como

Thomas Sheridan (1762), quien se percató que existían dos tipos de lenguas, las cuales no presentan más afinidad que la costumbre. La dificultad para disociar escritura y discurso aparecía en todas las gramáticas. Ejemplo de ello fue la obra de Ann Fisher, *A New Grammar* (1750), quien no sólo mantuvo las letras y los sonidos apartados, sino que vio la escritura como el discurso subyacente.

Si con respecto al léxico, a la morfología y a la sintaxis el consenso fue tomar el inglés escrito como la forma a codificar, con respecto a la pronunciación no hubo acuerdo. Muchas de las visiones del siglo XVIII las encontramos en Defoe (Vorlat, 1975: 341), según el cual la pronunciación debía estar basada en la escritura y, a su vez, la escritura debía ser independiente de las pronunciaciones locales. Por el contrario, Jonson defendió la pronunciación basada en la escritura: “the best rule is, to consider those as the most elegant speakers who deviate least from the written words” (Romaine, 1995:551). Sin embargo, los estándares variaban mucho. En efecto, en los siglos XVIII y XIX el conocimiento de la variación dialectal fue accidental y asistemático. No obstante, se reconocieron las diferencias regionales y nacionales, siendo los comentarios desfavorables.

En resumen, las primeras gramáticas del inglés aparecieron a finales del siglo XVI y, aunque se expandieron a lo largo del siglo XVII, hacia 1700 sólo se habían publicado veintiuna (Alston, 1965:320). No obstante, en el siglo XVIII, dado el interés por regularizar las lenguas vernáculas, tanto en Gran Bretaña como en América tuvo lugar una gran demanda. El éxito de Robert Lowth dio lugar a que otros escritores, como John Ash, llevaran a cabo versiones de ésta. Un ejemplo de ello fue su *Gramatical Institutes* (1763), considerada como una introducción a la obra de Lowth. El autor más famoso fue Lindley Murray, pues

su gramática (confeccionada para un colegio de chicas en Cork), tuvo más de trescientas ediciones a ambos lados del Atlántico. La obra del científico Joseph Priestley, *Rudiments of English Grammar* (1761), apareció unos meses antes de la obra de Lowth, resultando superior a ésta en muchos aspectos, aunque no llegó a lograr su popularidad.

En Norteamérica la gramática más famosa fue la del inglés Thomas Dilworth (1718-1780), *New Guide to the English Tongue* (1747). Precisamente Webster había estudiado esta gramática en el colegio, quien propuso reemplazarla con la segunda parte de su *Grammatical Institute* (1784).

Así pues, el término gramática tenía varios significados en la Gran Bretaña del siglo XVIII. Además de referirse a la gramática universal, especulativa y filosófica de la tradición Port Royal, la expresión también se refería a la estructura de lenguas particulares. En este último sentido, normalmente hacía referencia al latín, pero comenzó a incluir la gramática inglesa (Lowth, 1763: 1).

Para algunos como Fisher, Jonson, Priestly, Murray, etc., la gramática típica comprimía cuatro niveles (ortografía, etimología, sintaxis y prosodia), que ya hemos indicado al abordar la *English Grammar* (1795) de Murray. Dada la influencia del latín, las gramáticas inglesas de la época se concentraban en etimología, la cual incluía la morfología flexiva y ocasionalmente la derivación de las palabras, así como el análisis de raíces históricas. Las gramáticas de la segunda mitad del siglo XVIII y la primera mitad del XIX son relativamente uniformes en cuanto al propósito. Murray (1795:1) describió la gramática como el arte de hablar y escribir la lengua inglesa con propiedad, y Fisher (1750:1) lo hizo también de manera similar: “to learn to speak and write properly and correctly”.

Por lo que respecta a Priestley, buscó dar a los jóvenes ingleses una visión de los principios fundamentales de su propia lengua, propósito que lo aleja de sus contemporáneos, ya que casi todos los gramáticos pensaban que el estudio del inglés tenía un propósito más práctico que intelectual. La filosofía práctica o utilitaria subyacente en el estudio de la gramática inglesa encuentra un buen ejemplo en la obra de William Cobbett, *Advice to Young Men* (1829).

Aún existía una asociación generalizada entre el uso de la lengua y la moral, dado que los empleos religiosos eran comunes entre los gramáticos y retóricos de la época (Cohen, 1999). Algunos eran clérigos de alto rango o preladados, y muchos tuvieron la experiencia de alguna presencia divina en sus vidas. Incluso aquellos que no eran clérigos escribieron sobre religión, como por ejemplo Fisher en *The Child's Christian Education* (1754) y Murray en *The Power of Religion on the Mind, in Retirement, Affliction and the Approach of Death* (1790). Entre los clérigos podemos citar a Swift, Lowth y Priestley. Frecuentemente se incluían lecciones morales y exhortaciones piadosas junto con los ejemplos de sintaxis erróneas o los aspectos gramaticales. Así, el clérigo Priestley (Romaine, 1999: 361), como muchos otros, incluyó en sus gramáticas pasajes de las Escrituras, y Murray (Montes, 1985) en su prefacio afirma no tener interés en la gramática que promover el aprendizaje de la virtud.

Por aquel entonces el aprender y la virtud estaban interrelacionados por lo que existía la idea de que la lengua de las clases bajas carecía de ambos, pues los gramáticos tendían a ver los diferentes usos como erróneos y corruptos. De hecho, el vínculo que Murray establece entre aprender y virtud dejaba a los analfabetos y a los pobres en una posición moral precaria (Nist, 1966: 58).

Finalmente, la gramática filosófica de John Horn Tooke ejerció una extraordinaria influencia en el estudio sobre el uso del lenguaje en el siglo XIX. *The Diversions of Purley* (1786) tenía forma de conversación. Era un tratado especulativo, largo e imaginativo, sobre la relación entre las palabras y las cosas. La conversación servía como base de que los nombres y los verbos son las partes básicas del discurso. Al principio de la discusión, Tooke (Pooley, 1963: 85) cuenta que considera la gramática (en concreto la etimología) absolutamente necesaria en la investigación de la verdad filosófica, e igualmente para cuestiones religiosas y civiles. En esta obra llevó a cabo un estudio etimológico, pero sus etimologías son asociaciones especulativas, no reconstrucciones filológicas. Dado el interés por la relación entre las palabras y la mente, su acercamiento metafísico al lenguaje se extendió también a Norteamérica. Sus preocupaciones etimológicas y métodos especulativos aislaron a Gran Bretaña de la incipiente lingüística histórica y comparativa que estaba surgiendo.

5.4 Prescriptivismo *versus* descriptivismo

Como sabemos, antes del siglo XVIII se prestó poca atención al estudio de la lengua inglesa per se, pues el latín era la lengua más importante. Es al adentrarnos en esta época cuando descubrimos que había gramáticas prescriptivas y descriptivas.

La gramática prescriptiva fue la tendencia a la que la mayoría de los autores se adhirieron. Como ésta se ha analizado desde la perspectiva de los lingüistas contemporáneos, quienes favorecen el descriptivismo, se ha creado

cierta inclinación en contra. Se ha menospreciado por no reflejar el estado de la lengua inglesa y por no prestar atención a la costumbre sino a la autoridad. Sin embargo, los gramáticos prescriptivistas también dedicaron numerosas percepciones descriptivas.

Una vez que el problema léxico se había solucionado, la atención se volcó en la gramática inglesa. La mayoría de eruditos ingleses intentaron establecer reglas para ordenar lo que ellos consideraban un caos, pues en esa época la razón y el orden eran las características más importantes. Este interés por las formas apropiadas y la corrección del lenguaje fue tan importante que originó muchas gramáticas prescriptivas. En la primera mitad del siglo sólo se escribieron unas cincuenta gramáticas, mientras que en la segunda mitad se publicaron más de doscientas (Traugott, 1972: 162). El prescriptivismo buscaba una lengua que no cambiara ni se viera afectada por la corrupción y la variabilidad; no permitía variaciones locales ni dialectales, solo admitía un uso correcto. Así pues, para lograr esta lengua invariable y perfecta utilizaron el lenguaje escrito como fuente de sus gramáticas.

Es importante comprender el concepto de prescriptivismo en el siglo XVIII. El auge del mismo se debe a una mezcla de factores políticos, económicos y sociales. Según los gramáticos prescriptivistas de la época, existían tres consideraciones a tener en cuenta para lograr esta perfección en el uso y en la estructura del lenguaje: la razón, la etimología y el modelo de las gramáticas griegas y latinas (Baugh y Cable, 1987: 279). La razón, se refiere a la lógica, la analogía, la regularidad y uniformidad. Así por ejemplo, Ann Fisher, una de las

autoras de gramáticas prescriptivas del siglo, establece el uso de la doble negativa: “Negative in English, cannot be expressed by two Negatives” (Fisher, 1754: 120). La etimología, el significado original de la palabra, era útil cuando se discutía el significado de una palabra para aceptar o condenar cierto uso. Con respecto a las lenguas clásicas, la gramática latina, con más frecuencia que la griega, se usaba como modelo a seguir; por ejemplo, algunos gramáticos como Lowth intentaron que el verbo inglés siguiera el complejo sistema de tiempos latinos, tan opuesto al simple esquema de tiempos ingleses. Esto estaba relacionado con el concepto de la gramática universal de origen divino; como había sido muy corrompida, todas las demás gramáticas debían adaptarse a la gramática latina (Barber, 1994: 205).

Como hemos indicado, dentro de esta tendencia prescriptivista el autor más prominente es Robert Lowth, conocido también como Dr. Lowth, título que adquirió siete años después de que su gramática fuera publicada. Su obra *A short Introduction to English Grammar* (1762) es considerada como prototipo del prescriptivismo, dado que prescribía qué usos del lenguaje eran correctos y señaló errores con ejemplos de autores como Milton, Dryden y Pope (Freeborn, 1992: 387). Su propósito de establecer reglas como una guía de la lengua inglesa aparece claramente indicado en su prefacio, el cual enfatiza conceptos de “correcto/ incorrecto”:

The principal design of a Grammar of any Language is to teach us to express ourselves with propriety in that Language, and to be able to judge of every phrase and form of construction, whether it be right or not. The plain way of doing this, is to lay down rules, and to illustrate them by examples. But besides showing what is right, the matter may be further explained by pointing out what is wrong (Lowth, 1762: 10).

Él siguió las consideraciones argumentadas por los gramáticos prescriptivistas para lograr una lengua perfecta e ideal. Lowth estableció muchas cuestiones de uso que han llegado hasta nuestros días, como el uso de “shall” y “will” o la distinción entre “lay” y “lie”. Sin embargo, aunque estableció puntos contenciosos, es más importante su actitud tras la noción de lo que es “correcto o incorrecto”:

Lowth’s discussion incorporates notions that have become part of the fabric of discussion of grammatical analysis and criticism today. Notions like “false grammar”, “right” and “wrong”, “mistakes”, and “errors” permeated the discourse of English grammar in the eighteenth century and structured the terms of that discussion in ways that have lasted to the present day (Finegan, 1992: 125).

Por el contrario, la gramática descriptiva está muy relacionada con la doctrina de uso inspirada en Horacio que empezó en la última mitad del siglo XVIII: “use is the sole arbitre and norm of speech” (Baugh y Cable, 1987: 28). El uso y la costumbre también estuvieron presente a lo largo de este siglo en muchos gramáticos ingleses, aunque algunas veces era “unwillingly acknowledged, as by Johnson and Lowth” (Leonard, 1929: 139). Para definir mejor lo que es el prescriptivismo, comparemos las dos posturas:

The one [prescriptivism] assumes the power of reason to remould the language completely, and appeals to various principles of metaphysics or logic, or even make pronouncements on mere individual preference posing as authority, in the endeavour to “correct, improve, and fix” usage. The other [descriptivism], while admitting the usefulness of purism in recommending what may be regarded as improvements, recognises language –even cultivated language– as a vastly complicated and often haphazard growth of habits stubbornly rooted, the product of great variation in social soil and climate, not more readily changed by fiat into clipped and formal garden pattern than is

any vast area of swamp and jungle and timber-line vegetation. Adherents to this second principle are primarily interested in studying the facts of usage, determining as much as possible of their history and causes, and attempting to classify them according to valid criteria of their social effects in communication (Leonard, 1929: 13).

Así, el descriptivismo seguía la costumbre y la analogía como base para la observación del lenguaje, no estaba tan interesado en establecer lo que era correcto o incorrecto sino en observar el lenguaje oral tal como era y retratarlo fielmente, con sus implicaciones y variaciones, sin interferir con los juicios y prejuicios. Es una actitud contraria al prescriptivismo, el cual está mucho más interesado en establecer reglas de lo que está bien y mal en el uso del lenguaje.

Sin embargo, esta doctrina descriptivista no tuvo éxito entre los gramáticos ingleses de la época debido a su oposición radical a lo que la mayoría estaba haciendo. De hecho, sólo dos autores han sido incluidos como seguidores de este modelo: Priestley y Campbell, por lo que la tendencia descriptiva no tuvo una influencia importante (Leonard, 1929: 14).

Como hemos dicho, Joseph Priestley es considerado el prototipo de gramático descriptivo. Su obra *Rudiments of English Grammar* (1761) se publicó justo un mes antes de que Lowth publicara la suya y la eclipsara. Aunque la *Philosophy of Rhetoric* (1776) de Campbell también siguió un análisis descriptivo, él no fue siempre fiel a este acercamiento, pues se encuentran muchas inconsistencias en su obra retórica (Baugh and Cable, 1987: 283). Así pues, Priestley se convierte en el portavoz de la tendencia descriptiva:

The person who most wholeheartedly than anyone else advocated the doctrine, however, was Joseph Priestley [...] he was independent and

original, and in his *Rudiments of English grammar* (1761) he repeated insistently upon the importance of usage. (Baugh and Cable, 1987: 282).

En toda su gramática, Priestley insiste en la importancia del uso como árbitro del lenguaje:

He supported the descriptivist position that grammar should codify what speakers and writers say and write rather than prescribing what they should speak or write. He thought it “absurd” in living languages “to pretend to set up the compositions of any persons whatsoever as the standard of writing or their conversation as the invariable rule of speaking (Priestley, 1761: 185).

Su obra *Rudiments of English Grammar* (1761) recogía una serie de observaciones y un sistema de reglas para el uso correcto del inglés: “If the prescriptive spirit shows through in the term *proper use*, the descriptive spirit is highlighted in the word *observations*” (Finegan, 1992: 126). Él justifica las diferentes formas del verbo “to be” (Priestley, 1761: 20). También debatió el controvertido uso del pronombre “you” con un verbo singular, pronombre considerado plural en los libros gramaticales en aquel momento.

De esta forma, en sus ejemplos siempre vemos la relación entre el lenguaje y el uso, no calificando las palabras como impropias o incorrectas. Sin ser consciente de ello, Priestley reconoce que el uso del lenguaje no depende de la autoridad lingüística sino de las convenciones sociales.

Hasta aquí hemos contemplado las dos corrientes como extremos opuestos. Sin embargo, esta oposición no está tan clara como parece desde una perspectiva moderna. La diferencia yace más en la actitud que en el contenido.

Según Millward (1989), la siguiente cita sobre el uso de *was* y *you* ilustra esta diferencia:

You was, the second person plural of the pronoun placed in agreement with the first or third person singular of the verb, is an enormous solecism, and yet authors of the first rank have inadvertently fallen into it. [Lowth] Many writers of no small reputation say you was, when speaking of a single person: but as the word you is confessedly plural, ought not the verb, agreeable to the analogy of all languages, to be plural too? Moreover, we always say you are. [Priestley] (Millward, 1989: 212).

Como apreciamos, ambos autores están de acuerdo en cuanto a la sustancia, aunque difieran sus enunciados. Este es un ejemplo que ilustra la confusión con respecto a la gramática prescriptiva. El acercamiento descriptivo concibe el lenguaje sólo como un objeto de estudio desprovisto de implicaciones sociales y, así pues, no trata cuestiones como la estandarización, la alfabetización, las nociones de prestigio en el lenguaje y las actitudes populares de uso, matices tenidos en cuenta en el análisis prescriptivo. Algunos autores reconocen los logros de la gramática prescriptiva y señalan que fue importante “to establish, through codification, a much more widespread consciousness of relatively uniform correct English than had been possible before” (Milroy and Milroy, 1991: 36).

Parece ser, entonces, que la gramática prescriptiva ha sido despreciada injustamente por los lingüistas actuales, principalmente porque la han juzgado desde su punto de vista descriptivo, sin tener en cuenta el contexto socio-cultural. Por ello, vamos a intentar ahora ver el lado descriptivo de la gramática prescriptiva, pues no existe una oposición tan radical. De hecho, la gramática prescriptiva también tenía en cuenta la observación y el uso del lenguaje.

Como ya sabemos, la gramática prescriptivista inglesa estaba especialmente condicionada por la necesidad de encontrar pruebas externas que identificaran y diferenciaran las clases sociales. Pero para determinar qué uso es correcto o no, los gramáticos necesitaban observar y describir el uso del lenguaje de la élite de su tiempo:

Prescriptive grammar must be based on a sensible descriptive grammar. If educated people prefer “he isn’t” to “he ain’t” the former is preferable for anyone who wishes to be accounted educated in speech and writing. In the long run, of course, what educated people *prefer* tends to follow what other educated people are actually *doing* in their use of language (Bloomfield & Newmark, 1979: 311).

Así pues, nos encontramos ante una nueva práctica en la tendencia prescriptivista a través de la observación y la descripción del uso del lenguaje de un cierto tipo social prestigioso. Esta idea también es respaldada por eruditos de la época, quienes reconocen que los prescriptivistas estaban preocupados con una norma de comportamiento lingüístico basado en el uso de hablantes reales más que con un estándar de corrección. Este concepto de gramática prescriptiva es detallado por Cohen:

Like Lowth, he [Fell] legislates what he considers to be an accurate description of “proper” speech. In choosing the language to be compiled he and Lowth illustrate two ideas: that they, unlike former linguistics, do not mean to change the language or invent a new one, but only to represent contemporary English as a full and various language; and that its fullness and variety are best represented in approved speakers and writers. Both ideas indicate the degree to which language is considered principally in a social rather than a philosophical context in the period (Cohen, 1999: 95).

Es relevante mencionar que los dos autores clasificados como gramáticos prescriptivos (Lowth y Fell), describieron en sus obras lo que ellos consideraron “proper speech”; no tenían intención de cambiar ni inventar una lengua, sino de describir el uso del lenguaje del Inglés Contemporáneo, aunque prestaron más atención al lenguaje usado por un grupo social específico. Así pues, deberíamos reflexionar antes de decir que los gramáticos prescriptivistas ingleses sólo basaron su análisis lingüístico en la lógica, la autoridad y preferencia personal.

Finalmente, incluimos una comparación entre las descripciones de Priestley y Lowth de las reglas para los auxiliares “shall” y “will”:

Use hath, of late, varied, and, as it were, interchanged the sense of them: for when we simply *foretell*, we use *shall* in the first person, and *will* in the rest; as *I shall*, or he *will* write: but when we *promise*, *threaten*, or *engage*, we use *will* in the first person, and *shall* in the rest; as *I will*, or *he shall* write (Priestley, 1761: 22).

Will in the first Person singular and plural promises or threatens; in the second and third Persons only foretells: shall on the contrary, in the first Person simply foretells; in the second and third Persons commands or threatens (Lowth, 1762: 59).

Es significativo que ambos autores, uno considerado prescriptivista y otro descriptivista, dictaran la misma regla para el uso de estos verbos auxiliares. De hecho, ambos estaban retratando el uso del lenguaje del siglo XVIII: “They represent a definite advance and a respectable achievement in the grammatical description of the English language” (Taglicht, 1970: 197). Ellos no siguen la razón, analogía o autoridad para formular esta regla, sino el uso real.

En conclusión, observamos que existe una sutil línea entre las dos corrientes, lo que impide establecer que un autor sea solamente prescriptivista o descriptivista. Existe una mezcla de actitudes en los libros de gramática inglesa de esta época, y ejemplo de ello es la gramática de Lowth.

5.5 La educación lingüística de las mujeres europeas

La instrucción de la mujer en el mundo occidental se empieza a plantear desde los griegos. Mientras Platón defendía en su *República* la instrucción obligatoria tanto para hombres como para mujeres, Teofrasto, uno de sus discípulos, sostenía que las mujeres sólo debían ser formadas en lo necesario para llevar la casa. Como eran muy pocas las mujeres que sabían leer y escribir, las esclavas instruidas leían los libros. El historiador William Harris afirma que esas novelas no eran muy populares sino, más bien, lecturas de entretenimiento para un limitado público femenino con cierto grado de educación (Manguel, 2005: 238).

Durante la Edad Media, la mayoría de las mujeres fueron educadas para ser útiles en el hogar, es decir, criar a los hijos, alimentar a la familia y cuidar a los maridos. Desde el punto de vista económico, no se puede menospreciar el importante papel que desempeñaron produciendo e intercambiando objetos de artesanía, alimentos en la agricultura, etc. (Hill, 1993).

Por otra parte, dependiendo de su condición social, las jóvenes recibían poca educación o ninguna. Las que procedían de familias aristocráticas eran educadas como damas de honor, lo que implicaba sólo una introducción rudimentaria a la lectura y la escritura. Eran más numerosas las que aprendían a leer, mientras, sólo algunas podían escribir. Las que pertenecían a la incipiente

burguesía (comerciantes en particular) adquirirían algún conocimiento relativo a los negocios, lo cual requería un mínimo de lectura, escritura y matemáticas. Los comerciantes y artesanos enseñaban a menudo el oficio a sus hijas, que se convertían de hecho en asistentes no remuneradas. Fueron las mujeres de estos estamentos las que asumieron la educación temprana de los niños (chicos y chicas), que incluía la enseñanza de las letras en el caso de algunas familias adineradas (Villoria, 2011: 92). En el caso de los niños, cuando éstos alcanzaban la edad de siete u ocho años, la tarea continuaba con el maestro o tutor. Los hijos e hijas de campesinos normalmente no recibían ninguna instrucción alguna. Las “escuelas” parroquiales, municipales y universidades estaban cerradas a las mujeres e, incluso, las que pertenecían a órdenes religiosas y se dedicaban al trabajo intelectual, constantemente se encontraban bajo la censura de sus superiores (abadesa, obispo, etc). Así, tanto la literatura como el arte estaban bajo mando masculino.

Es a partir del siglo XVI que comienza a replantearse públicamente la educación de las mujeres. En el siglo XIV, con el florecimiento de la burguesía, los libros dejan de ser propiedad exclusiva de la nobleza y del clero. La aristocracia se convierte en modelo para los nuevos ricos, y la lectura se convierte en una destreza que los burgueses adquieren debido a las necesidades del comercio.

Hasta el siglo XVII, los libros serán un objeto de valor. En una época en que a las mujeres se les permitían muy pocas posesiones, si podían poseer libros, normalmente se los dejaban en herencia a sus hijas (sobre todo romances) más que

a los varones, a los que legaban los libros religiosos, objetos muy caros que por lo general formaban parte del patrimonio familiar (Manguel, 2005).

Según Villoria (2011), desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII se observan las siguientes cuestiones sobre la educación de la mujer:

a) El debate sobre la educación femenina, mayoritariamente entre los varones, pide excluir a la mujer en la instrucción por los peligros que entraña tanto en el ámbito privado como público, perpetuándose así la visión misógina de la mujer heredada desde la Antigüedad clásica; la supuesta inferioridad intelectual de las mujeres era un hecho que justificaba su sumisión en el matrimonio y la exclusión de la vida pública. Sin embargo, a pesar de ello, algunas consiguieron convertirse en letradas y su reputación se extendió más allá de sus países.

b) Las mujeres se decantan por lecturas donde las aventuras y el amor son el tema central; tales lecturas tenían una doble vertiente: por una parte, proporcionaban “educación” sentimental; por otra, transmitían el valor de saber y prestigio social.

c) La literatura didáctica, que debía contar con un público femenino importante, dado que a las mujeres les estaba vedada la instrucción reglada o incluso la instrucción mediante preceptores. Parte de esta literatura estaba dirigida específicamente a ellas; tales obras suelen tomar la forma canónica de “exempla”, que incluye un monólogo de lo que acontece, y el comentario del autor sobre los comportamientos encomiables a seguir o aquellos reprochables a evitar atribuidos a damas de la Antigüedad, santas, personajes históricos, etc.

Como dijimos, en el Renacimiento la idea de no instruir a las mujeres comienza a cambiar, y un número de varones defiende la educación femenina,

argumentando que las jóvenes deben instruirse para estudiar la verdadera fe y defenderse de los peligros que amenazan sus almas (Dürer, 1493). Así, en la nobleza se convierte en una práctica común contratar preceptores.

Conforme a Manguel, (2005) mientras las madres se ocupaban de la educación de las hijas, para los varones se contrataban a maestros como tutores privados. Muchos eruditos aconsejaban que a los varones se les educara lejos de la familia, aunque ésta dispusiera del espacio, del silencio y de los materiales necesarios para las clases.

Las mujeres sólo recibían un mero aprendizaje de lectura y escritura antes de ser enviadas a conventos para completar su instrucción. No era para convertirse en monjas, sino como etapa de formación para su futuro estatus. Mientras que en la Edad Media existieron pocas mujeres instruidas conocidas a nivel internacional, en el Renacimiento ocurrió justo lo contrario.

Siguiendo con Villoria (2011), el ideal humanista de cultivar las letras como modelo de perfección engloba también a las mujeres, o, al menos, constituirá un ideal para algunas de ellas. Igualmente, el fenómeno social de los Salones que surge en Francia en la primera mitad del siglo XVII es un legado de dicha idea humanista recogiendo, por una parte, la tradición de las cortes nobiliarias y, por otra, el equivalente femenino a las Academias (que reunían a hombres). La mujer instruida se convertirá en una cuestión de prestigio y atracción social, apareciendo autores que reivindicarán el acceso de las mujeres a todas las categorías de la función pública, por lo que no debía imponerse ninguna limitación a su educación. El debate se convierte en un fenómeno social.

Así pues, los que negaban educación a las mujeres cambiaron de argumento y a las instruidas y cultas las acusaron de pedantes. Conforme los argumentos en contra de la instrucción de la mujer van cambiando, sus detractores admiten la necesidad de una educación, pero de una educación diferenciada, adaptándose a sus futuras necesidades: a su condición de ama de casa, madre y esposa. Es decir, aunque durante el siglo XVII parece haber quedado establecida la igualdad sustancial entre hombres y mujeres (el alma, la razón) y, por tanto, una necesidad de acceder a la instrucción para dominar las pasiones o administrar sus bienes, la educación de las mujeres no podía limitarse a lo que tradicionalmente se les enseñaba: catecismo, costura, canto, baile, etc. Pero tampoco se justificaba que estudiaran lenguas clásicas, retórica o filosofía, porque no iban a necesitar tales conocimientos en el futuro.

Fundamentalmente, la educación estaba centrada en los varones y descuidada en las féminas. Si las mujeres necesitan formación era para educar a los hijos porque, si las mujeres tenían una mala educación, las consecuencias podían ser fatales, ya que sus descendientes serían los que padecieran esa falta de instrucción. Siguiendo en esta línea, la educación de las niñas no debía ser demasiado culta, bastaba con que aprendieran a leer, escribir y gramática (Paul Rousset, 1883).

Al no tener que gobernar, no tendrán que estudiar política, filosofía ni teología, pero comenzarán a ser admitidas en algunos ámbitos en los que antes no tenían acceso, como por ejemplo en los debates públicos, en la escritura, en la crítica literaria, etc. (Fénélon, 1983). Sin embargo, las que no admitían los decoros

de su sexo eran tratadas de ridículas y pedantes, infravalorándose la instrucción que habían adquirido.

No obstante, a pesar de los límites impuestos, estas mujeres letradas del siglo XVII, debido a algunos factores (por viudez o por los salones) fueron capaces de ejercer ciertos poderes. Surge un nuevo modelo de mujer en el estrato superior de la sociedad, que paulatinamente llegará a las mujeres burguesas y a las pertenecientes a la pequeña nobleza durante el siglo XVIII.

Incluso si se reconocía que las mujeres tenían una inteligencia igual a la de los hombres y, por lo tanto, eran capaces de estudiar, no les servía de nada si la sociedad monárquica definía estrictamente el lugar de cada uno en la sociedad. Por lo tanto, las mujeres preparadas intelectualmente e interesadas en la ciencia y el saber en estos siglos, renunciaban a ejercer una profesión —según Timmermans (2005)— debido a su posición social y a que el saber sólo podía ser para ellas un entretenimiento.

Estas ideas van a cambiar durante el siglo XVIII, conforme las mujeres cultas comienzan a pertenecer a la burguesía y empiezan a desear ejercer una profesión remunerada. Este hecho ataca los fundamentos del orden feudal; el estatus de las personas ya no estará predeterminado por su nacimiento sino por su valía. Evidentemente, los diferentes puntos de vista de la aristocracia y la burguesía se reflejarán en el debate sobre la educación de la mujer. Será en estas discusiones y cambios sociales en los que se planteará qué educación lingüística debía proporcionarse a las mujeres. Hemos comprobado el lento caminar de las mujeres hacia la educación. Indudablemente la instrucción pasa por la alfabetización, en primer lugar, y sobre todo por el aprendizaje de la lectura.

Numerosas mujeres, aunque no supieran leer, tenían acceso a cierta educación a través de lecturas públicas, prácticas frecuentes en el seno familiar; aunque la lectura silenciosa es una invención que comienza a difundirse a partir del siglo XII, reunirse para escuchar leer era una práctica muy extendida en los monasterios y en el mundo laico. Según Myers (1971), existen numerosos ejemplos documentados de tal práctica a lo largo desde el siglo XIV al XVI.

El acceso a la lectura era difícil por el hecho de que ésta estaba en latín, lengua vedada a las mujeres, pues no podían frecuentar los colegios, y los conventos femeninos tampoco contemplaban su aprendizaje del latín. El aprendizaje de la lengua materna secundaba el aprendizaje de la gramática y la retórica latinas. Por ello, la publicación de gramáticas en lenguas vernáculas en las que no necesitaban el latín permitió que las mujeres pudieran iniciarse de forma autodidacta.

De este modo, la educación lingüística de las mujeres se produce en la propia lengua materna. Este hecho es de gran importancia, puesto que el aprendizaje escolar de la lengua materna y su estudio (no subordinado al latín) constituyen un leitmotiv constante en los siglos XVII y XVIII. Contaba con la oposición de la Iglesia y de algunas órdenes religiosas prestigiosas como la de los Jesuitas, pero no de órdenes religiosas dedicadas a los pobres (Eger, 2001). Los ilustrados lo convirtieron en una cuestión esencial para el progreso de la sociedad, ligada a la alfabetización universal. Surge la mujer de letras a lo largo del siglo XVIII. Su habilidad lingüística se asocia a otras cualidades, a un poder social. La práctica de la conversación emerge y los Salones se extienden por toda Europa (Gordon, 1979).

Aparecerán gramáticas de distintas lenguas específicas para ellas. Las cualidades lingüísticas que la mujer debía cultivar son la correcta pronunciación, pero de modo especial la escritura; su educación lingüística ya no queda restringida al consumo de obras escritas por otros, sino a su producción. Los géneros literarios que van a cultivar serán poesía, género epistolar, relato de viajes, ficción y sobre todo memorias (Goldsmith, 1979).

Para finalizar, del catálogo de obras gramaticales dedicadas a las mujeres, podemos observar que muchas están orientadas de modo exclusivo a la ortografía; se basan en la buena pronunciación o en cualidades de la dicción (entonación, evitar expresiones vulgares, etc), como la gramática de Wally (1782). O bien anteponen en sus portadas la necesidad de evitar pronunciaciones viciosas, como la gramática de De Prunay (1777). De todos modos es la escritura la que reúne los mayores esfuerzos de los autores de gramáticas. Así, socialmente la mujer debe mostrarse en público a través de su lengua, su dicción, debe ser correcta, elegante, y debe enviar frecuentes misivas (García, 1996: 119).

5.6 Gramáticas simplificadas para mujeres

La obra de Marguerite Buffet, titulada *Nouvelles observations sur la langue françoise, où i lest traitté des termes anciens et inusitez et du bel usage des mots nouveaux, avec les eloges des illustres sçavantes, tant Anciennes que modernes* (1668), es la primera gramática destinada a la educación lingüística de la mujer. Esta obra presenta una nueva visión gramatical a la par que unas características pedagógicas que servirán de puente para otros tratados sobre diversos componentes (Villoria, 2011): pronunciación, ortografía, reglas de

construcción, etc. La autora simplifica el contenido, explicando en francés (en vez del latín) las reglas, desechando los términos complejos y fundamentando empíricamente sus observaciones (en contraposición a las tradicionales gramáticas y desligadas de la realidad). Todo esto facilitaría el aprendizaje (Buffet, 1668: 18) y, en consecuencia, la educación lingüística alcanzaría a toda mujer que supiera leer, sin importar su condición ni preparación.

Estas características se convertirán en un modelo a seguir en el siglo XVIII. Ciertamente, surge una nueva demanda por parte de un público femenino que pide una instrucción que ofrezca ciertos aspectos gramaticales complejos que los ofertados a los chicos en las escuelas. Tal exigencia se satisfecerá a través de dos tipos de gramáticas:

- a) Gramáticas simplificadas dirigidas al público en general y, específicamente, a la población escolar de ambos sexos.
- b) Gramáticas especialmente destinadas a las mujeres, que empiezan a publicarse durante los siglos XVIII y XIX.

Las gramáticas simplificadas tuvieron una repercusión importante a lo largo de todo el siglo XVIII. En cuanto al contenido, abarcaban conceptos gramaticales generales o comunes a todas las lenguas y, en cuanto a su presentación, adoptan la forma de preguntas y respuestas, para simplificar la comprensión de los conceptos (como hemos visto, fórmula ya presente en las gramáticas de las lenguas vernáculas del siglo XVI).

Se publicarán un gran número de obras gramaticales para enseñar la lengua materna (Restaut, 1730). Algunas fueron excelentes, pero mientras más complejas, más se alejaban de las personas sin estudios. Estas obras eran

introducciones a un aprendizaje lingüístico posterior más completo. Así pues, las gramáticas simplificadas tendrán una enorme importancia a nivel escolar, sobre todo en el siglo XIX, en que comienza el estudio institucionalizado de la lengua materna, convirtiéndose en una disciplina escolar.

Se produce así la gramaticalización de las lenguas vernáculas europeas y la edición de innumerables gramáticas bilingües que permitían el aprendizaje de lenguas de forma autodidacta. Esto, a su vez, llevará a la edición de obras destinadas a las “damas”, que conforme a Villoria (2011: 112) se caracterizan por lo siguiente:

- a) Una simplificación al explicar los conceptos gramaticales.
- b) Una reducción importante de las reglas, limitándose a las esenciales.
- c) La introducción de contenidos adaptados a las particularidades de las mujeres.
- d) A veces incluían, igualmente, historias, mitologías y dibujos.

Así pues, la lengua de estas obras no presenta tecnicismos, ya que las mujeres no tenían formación latina ni una educación humanista. Los contenidos eran graduados y claros, por lo que se convirtió en la lengua a imitar. Cuando la enseñanza se hizo obligatoria, estas obras gramaticales pasaron a utilizarse para los dos sexos. La enseñanza lingüística comienza así con el estudio de la lengua materna; en lugar de aprender las normas del latín, se aprendían las normas de la lengua materna directamente.

En conclusión, estas gramáticas eran un campo de experimentación y de renovación frente a la tendencia de componer gramáticas cada vez más complejas.

Las gramáticas para mujeres reivindican lo esencial y funcional. Además, existía otra diferencia, éstas gramáticas pretendían que las damas, adultos analfabetos y quienes las utilizaran aprendieran divirtiéndose, frente al esfuerzo que se les exigía a los chicos siguiendo una dura disciplina (Prunay, 1777). Por lo tanto, estas nuevas gramáticas se vanagloriarán de la rapidez del aprendizaje conseguido con menor esfuerzo.

6. CONTEXTO DE LA MUJER LITERATA EN EL SIGLO XVIII

A finales del siglo XVIII una serie de fenómenos socioculturales como la afirmación de la burguesía, la alfabetización masiva, los primeros movimientos de emancipación femenina y el declive de una economía familiar basada en el trabajo de la mujer permitirá que ésta disponga de más tiempo libre para la lectura. Es, sin duda, en el siglo XIX cuando las mujeres despuntan intelectuales, novelistas, pero sobre todo como educadoras, ya que sus obras serán concebidas no sólo con el propósito de entretener a las nuevas lectoras, sino con la finalidad de educarlas. Hablamos por tanto de una literatura que, al margen de su calidad, posee un gran valor socio-cultural al definir también a un público, el femenino.

La mujer escritora es símbolo de liberación, y quizás Inglaterra sea el país más representativo por el gran número de autoras a finales del siglo XVIII. A lo largo de la historia siempre ha habido mujeres que han leído y que han escrito. Sin embargo, es en la época moderna, cuando la relación de las mujeres con la lectura y la escritura, su papel como consumidoras y productoras de cultura ampliará la difusión de la cultura escrita a otros ámbitos sociales. Desde entonces, lectoras y escritoras, sin dejar de ser minoritarias, alcanzan una proyección social hasta el momento desconocida. Las lectoras, un sector del público en crecimiento, cada vez es más solicitado por autores y editores (McDowell, 2000).

Siguiendo a Mitchell (2001), el término “mujeres de letras”, más amplio que el de “escritoras”, permite evocar distintas facetas de la relación de las mujeres con el mundo de la cultura escrita, incluyendo a figuras femeninas que

tienen vinculación con lo escrito a través de la lectura, la escritura e incluso la conversación: desde aristócratas protectoras de las letras o anfitrionas de Salones, a mujeres que pretendían obtener de la escritura un provecho económico o que simplemente amaban los libros. Sin embargo, el término, usado en la época, de “literatas”, nos permite por su ambigüedad y sus connotaciones (a veces elogiosas y con frecuencia negativas) comprender la ambivalencia que suscitaba en el siglo XVIII la relación de las mujeres con el saber. En esa época se clama por su educación, pero con limitaciones.

Y es que pese a los propósitos de remediar la ignorancia de las mujeres, en el siglo de la Ilustración el saber que se considera aceptable para ellas se amplían sólo ligeramente. La figura de la intelectual es todavía, en buena medida, una excepción, incluida en los catálogos de “mujeres ilustres” (donde las sabias del pasado se recogen junto con las reinas o guerreras). Más allá de estas figuras singulares, se mantiene la figura, tan frecuente en la literatura del siglo XVIII, de la “bachillera” o mujer pedante; ésta viene a representar, en clave satírica, la idea de que las mujeres deben formarse, en todo, para cumplir mejor con sus obligaciones como madres educadoras, esposas y anfitrionas, pero sin rivalizar con los hombres en el universo del conocimiento (Leranbaum, 1997).

6.1 Educadoras y traductoras

En este contexto de censura literaria para el sexo femenino desde la Edad Media y hasta entrado el siglo XVIII, haremos un recorrido por aquellas mujeres que destacaron como escritoras que pertenecieron a la nobleza y a las clases

medias. Éstas lucharon sobre todo por la educación para ellas e incluso por su independencia económica en puestos de trabajo a los que no se les permitía dedicarse nada más que a sus coetáneos varones.

Como sabemos, el Renacimiento inglés benefició a las mujeres en dos sentidos, pues el humanismo empezó a formarlas y la reforma protestante las utilizó para traducir textos religiosos al inglés. Desde entonces, de acuerdo con Prior (1985), las inglesas se caracterizan por ser instruidas.

Hasta el siglo XX las mujeres cultas eran vistas como poco femeninas, antinaturales. Se consideraba que si dedicaban tiempo a otras tareas, no podían atender bien su casa, a su familia, etc. (Keeble, 1994). Aunque tuvieran la ventaja de sentirse apoyadas por el entorno familiar, la sociedad seguiría recriminándolas. Por ello, muchas escribieron, pero nunca publicaron por temor a dañar su reputación o la de su familia. Como indicamos, aunque en Inglaterra las mujeres no pudieron publicar hasta el siglo XVII, dado que no se consideraba una actividad propia de su sexo (Eger, 2001). Como la modestia era una de las principales virtudes femeninas, en sus primeros escritos trataron de justificar el salirse de las normas impuestas. Por ello, muchas mujeres dirigieron sus obras al público femenino, animándose unas a otras, ya fuese dedicándose libros o citándose.

No fue hasta finales del siglo XVIII que las mujeres pudieron dedicarse a la escritura profesionalmente (como Mary Hays y Mary Wollstonecraft), aunque aristócratas como la Duquesa de Newcastle pudieran publicar antes y más fácilmente por su formación gracias a sus bibliotecas, por el tiempo del que disponían y por el dinero que poseían.

Según Taillefer (2008), las siguientes autoras además de dedicarse a la causa de las mujeres también destacaron en otros campos:

- a) Traducción: Margaret Tyrrell Tyler, Elizabeth Carter y Mary Pierrepont Wortley Montagu.
- b) Lingüística: Batshua Reynolds Makin.
- c) Educación: Mary Astell y Maria Edgeworth.

Las profetisas empezaron a ejercer poder públicamente y también por escrito, llegando incluso a ostentar cargos religiosos. A diferencia de las puritanas (que no tenían voz en las congregaciones) y de las baptistas (que no podían participar en los oficios), las cuáqueras pudieron viajar con libertad para difundir su doctrina (Mack, 1992). Al considerarse la escritura religiosa más propia del género femenino, la producción de las cuáqueras llegó a suponer casi una cuarta parte de las publicaciones de las mujeres.

Como hemos indicado anteriormente, la mujer instruida no triunfaría hasta la segunda mitad del siglo XVIII, se les dio el nombre de Bluestocking (Myers, 1990). Era el grupo de eruditas que se reunían siguiendo la moda de los salones de París. Se encontraban Elizabeth Carter, Catherine Sawbridge Macaulay, etc.

A pesar de que en Inglaterra la revuelta social no llegó a estallar, la última década del siglo XVIII presenció la aparición de pensadores que cuestionaban el orden establecido como Mary Wollstonecraft (Tomalin, 1985). Estos atacaron los fundamentos políticos, económicos, sociales, educativos y morales del sistema.

En cuanto a Margaret Lucas Cavendish, Duquesa de Newcastle, escribió *A True Relation of My Birth* (1656), la primera autobiografía secular publicada

por una mujer inglesa. Prolífica escritora, también publicó obras de teatro, poesía y ensayos científicos.

Bathsua Reynolds Makin llegó a saber siete lenguas. De hecho, pasó a ser tutora de la princesa Isabel, hija de Carlos I. Escribió uno de los primeros sistemas de taquigrafía inglesa, *Index Radiographia* (c.1617). Sin embargo, destaca por su obra *An Essay to Revive the Ancient Education of Gentlewoman in Religion, Manners, Arts and Tongues* (1673), obra dirigida a la clase alta en la que emplea diferentes técnicas para convencer al lector que no es dañino formar a las mujeres, argumentando que en la Antigüedad a las mujeres se les formaba en letras, y que tanto las clásicas como las contemporáneas se beneficiaron con su formación no solamente a sí mismas sino también a su comunidad. Igualmente, según Taillefer (2008) explicaba un pragmático método de enseñanza de lenguas extranjeras más efectivo que el que se venía utilizando con los niños: en vez de memorizar la gramática latina, ella proponía conseguir una buena base en lengua inglesa antes de pasar al latín y luego al francés y al griego. Adelantándose a su época, consideraba el aprendizaje de las lenguas un medio para aprender y no como un fin.

Mary Astell, de familia burguesa, fue innovadora en lo moral y pedagógico. En la primera parte de *A Serious Proposal to the ladies for the Advancement of their True and Greatest Interest by a Lover of Her Sex* (1694), amplía las opciones de las mujeres protestantes proponiendo una especie de institución o monasterio secular femenino de educación superior, lejos de los lazos familiares y matrimoniales. Se trataba de un retiro utópico en el que se

impartiría un programa religioso anglicano y otro secular (Taillefer, 2008). Pero su proyecto no recibió ningún respaldo al recordar a los monasterios católicos.

Como bien es sabido, la primera defensora de la educación de las mujeres fue la holandesa Anna María van Schurman, famosa profesora de la universidad de Utrecht. Sin embargo, fue Astell (Salmon, 1994) la única que propuso una institución de educación superior, ya que van Schurman hablaba de educación privada y Makin de internados para damas de ocho y nueve años de edad en los que aprender tareas domésticas. Astell tenía como modelo la escuela de Port Royal, especialmente diseñadas como lugar de retiro para las mujeres que no quisieran convertirse en monjas. Tras ser rechazado su proyecto, volvió a publicar, dando una respuesta que acabó siendo una defensa filosófica sobre la igualdad intelectual de las mujeres según la epistemología cartesiana. Aunque se consideraba más metafísica que activista, en los últimos años de vida recondujo el proyecto de fundar una institución femenina, creando un colegio de caridad para las niñas que perduró hasta finales del siglo XIX.

Ya en el siglo XVIII, Elizabeth Carter fue educada sin distinción de sexo. Sabía latín, griego y hebreo, francés, italiano, español, portugués, alemán y algo de árabe. Destacó no sólo por sus conocimientos lingüísticos sino, también, por pertenecer al famoso grupo de feministas intelectuales denominado “Bluestocking” al que hemos hecho anteriormente alusión. Llegó a ser económicamente independiente. Carter destaca por su traducción clásica de la obra completa de Epicteto, *Works of Epictetus* (1757-58). En su prolífica e intelectual correspondencia recogida en *Translating Epictetus, From Elizabeth*

Carter's correspondence with Catherine Talbot and Thomas Secker (1749-1757) incluye tanto su teoría como práctica de la traducción.

Por otro lado, Lady Mary Pierrepont Wortley Montagu (1689-1762) siempre defendió la educación de las mujeres. Pertenecía a la nobleza y estudió latín, italiano, francés y turco. Fue la única mujer que escribió en *Spectator*. Destaca dentro del género de correspondencias con “Turkish Embassy Letters”. Ayudó al partido de su marido en 1737 publicando de forma anónima un periódico contra el popular *Common Sense* de la oposición. El suyo se denominó *The Nonsense of Common Sense*. Asimismo, tradujo del francés y del latín. Sus cartas también contienen pasajes sobre la tarea de la traducción, cuya práctica no es literal (Taillefer, 2008).

Por otra parte, las chicas de clase media sólo podían trabajar de institutriz, dama de compañía o maestra, oficios que Mary Wollstonecraft desempeñó hasta los 30 años de edad. A partir de entonces empezó a vivir de sus escritos: cuentos, novelas y ensayos. Destacan sus críticas y traducciones en la revista radical *Analytical Review*. Tradujo del francés obras que la formaron políticamente. Como opinaba que para conseguir la emancipación de las mujeres, éstas debían estudiar, en 1789 compiló *The Female Reader; or Miscellaneous Pieces, in Prose and Verse; Selected from the Best Writers, and Disposed under Proper Heads, for the Improvement of Young Women*, serie de lecciones morales de distintas fuentes (desde la Biblia hasta Shakespeare) para las jóvenes.

Mientras Mary Astell proponía a las damas que fundaran su propia Universidad, Mary Wollstonecraft exige al Estado un sistema de educación igualitario, ya que éste es el responsable de la igualdad política y legal de las

mujeres. Ella fue una demócrata radical que estableció las bases del feminismo moderno. En 1792 publica su famoso libro *A Vindication of the Rights of Woman*, donde ataca la errónea noción sobre la capacidad femenina que mantiene a las mujeres en la ignorancia. Defiende que un ama de casa educada beneficiaría a toda la familia. Por todo ello, se convirtió en una de los pensadores más influyentes de la época.

Por último, Maria Edgeworth plasmó los métodos educativos de la Ilustración en su *Practical Education* (1798). Se trata de una obra en dos volúmenes inspirada tanto en Locke como en Rousseau, cuya repercusión se extendió por toda Europa. Era un novedoso método didáctico altamente práctico, cuyo objeto era que los niños fueran creativos, incluyendo pruebas de destreza, actividades, deportes, experimentos y juegos educativos (Taillefer, 2008). Esta obra fue criticada por no contener un apartado sobre religión. Maria llegaría a ser una autora muy prolífica de ensayos y materiales didácticos como *The Parent's Assistant* (1796), *Early Lessons* (1801 y 1822), *Moral Tales for Young People* (1805), etc. En 1795 publicó *Letters for Literary Ladies*, donde aboga para que se reforme la educación de las mujeres.

6.2 Mujeres lingüistas inglesas

Como hemos repetido, durante el siglo XVIII fue que en Inglaterra se prestó especial atención a la lengua inglesa como objeto de estudio, con el deseo de fijar la lengua. Las dos obras de la época más influyentes fueron *Samuel Johnson's Dictionary* (1755) y *Short Introduction to English Grammar* (1762)

de Robert Lowth. Según Michael (1987: 167), entre 1770 y 1800 aparecieron noventa y nueve gramáticas nuevas. Las siguientes autoras también contribuyeron a este hecho: Ellin Devis, Dorothea DuBois, Mrs. M.C. Edwards, Mrs. Eves, Ellenor Fenn (con sus correspondientes seudónimos Mrs. Teachwell y Mrs. Lovechild), Ann Fisher, Jane Gardiner, Blanche Mercy y Mrs. Taylor. Estas mujeres, cuyas carreras florecieron a partir de los noventa, defendieron la lengua inglesa no sólo como un tema de estudio apropiado sino también esencial para las niñas escolarizadas y para las mujeres adultas, para ayudar a su desarrollo intelectual e independencia.

Entre todas ellas publicaron doce gramáticas, la mayoría de Lady Ellenor Fenn y de Ann Fisher, cuya obra gramatical se publicó en la imprenta que ella misma dirigía junto con su marido Thomas Slack. *Mother's Grammar*, de la prolífica Fenn, disfrutó de hasta veintiuna impresiones, y su *Child's Grammar* de hasta cuarenta y cinco (Michael, 1970). Esta fue una de las muchas razones por la que nos centramos en ella, pues publicó por méritos propios, sin facilidades de imprenta ni de otro tipo.

Ellin Devis ocuparía el tercer lugar, con cinco impresiones de su obra *Accidence* (1775). A continuación Jane Gardiner consiguió tres impresiones de su gramática, Dorothea DuBois dos, mientras que Blanche Mercy, Mrs. M.C. Edwards, Mrs. Eves y Mrs. Taylor sólo publicaron una impresión (Cajka, 2003).

Según Cajka (2008), “Fisher and Fenn are also the only two authors of this group whom scholars have even slightly (and usually dismissively) noticed”. Fisher consiguió que se le prestara atención en los círculos lingüísticos por su defensa del “he” genérico, así como por su introducción de ejemplos negativos

en los ejercicios gramaticales. Por su lado, Fenn se ha relacionado con Anna Laetitia Barbauld, Sarah Trimmer, Hannah More y las hermanas Kilner por ser también de las primeras escritoras de obras didácticas para niños. McDowell (2000) señala que “feminist critics have concentrated on women writers of poetry, drama, and especially fiction”, mientras que la gramática queda afuera de los géneros abordados por la crítica. Sin embargo, es interesante apuntar que tampoco se ha prestado atención a Dorothea DuBois, la única autora de este grupo que publicó poesía y una novela, géneros que normalmente se asocian con las mujeres de este periodo (Leranbaum, 1997). No obstante, la literatura creativa comprende un mero 1%-4% de todas las publicaciones del siglo XVIII:

To consider “print culture” from a [contemporary] printer or publisher's point of view is to confront a different textual landscape than literary critics have constructed. It is to gain a new understanding of what were (and were not) the century's dominant forms of printed materials [...] Eighteenth-century women as a group were more likely to participate in newspapers and periodicals; religious and political writings such as prayer-books and tracts; schoolbooks, almanacs, and chapbooks; printed visual materials such as engravings, woodcuts, and music; and even the everyday 'stuff' of the print trades, jobbing printing such as posters, tickets, and handbills (McDowell, 2000: 136).

Así pues, si ignoramos la existencia de obras que no fueran de ficción, como las gramáticas, resulta una visión muy limitada e incompleta del canon literario femenino. En *Writing Women's Literary History*, Margaret Ezell (1993: 234) se pregunta si “the existing literary histories of women's writing, which first enabled the serious study of women's literature, paradoxically exclude or obscure significant blocks of early texts through the choice of certain models of historical progress”. Aunque Ezell se refiere al periodo, su pregunta es pertinente para

géneros no creativos menos populares entre los investigadores. La autora señala el peligro de tal ceguera académica:

By unconsciously permitting our perceptions of the past to be shaped by unexamined ideologies, perhaps unwittingly carried over from certain privileged texts or theories, we may have infused the values and standards of those texts and theories in our constructions of the past. The result could be that we have unintentionally marginalized or devalued a significant portion of female literary experience (Ezell, 1993: 154).

Además de ampliar nuestro conocimiento de los escritos femeninos del siglo XVIII, incluir las obras de mujeres en el canon gramatical también revisaría y ampliaría nuestra comprensión del estudio de la lengua inglesa, en aquel momento una actividad puramente masculina.

Las gramáticas inglesas del siglo XVIII, que como sabemos dependían de la gramática latina, iban dirigidas solamente a los hombres. Fenn y Fisher tenían cierta familiaridad con el latín, pero ninguna demostró dominio de las lenguas clásicas. Según Mitchell (2001: 380):

Women did not have the avenues, nor were they encouraged, to write [serious educational] books. Authorship was a man's territory, so much so that if a woman wrote a book, the gender of her name [...] had to be disguised in order to sell the text. As late as the eighteenth century, most men still thought women incapable of performing complex cognitive tasks.

Es importante reconocer a las mujeres que superaron tales censuras y fueron pioneras en la publicación de gramáticas, así como de otras obras que no eran de ficción, sino educativas o de instrucción. El hecho de que estas mujeres

fueran capaces, y algunas con mucho éxito, de contribuir en géneros dominados por hombres debería quizás ensalzarse más que los logros de obras pertenecientes a géneros tradicionales femeninos.

Como sabemos, estas autoras escribieron, al menos en parte, en respuesta al hecho de que la mayoría de las gramáticas inglesas escritas por sus contemporáneos varones tendían a ser bastante teóricas, densas o aburridas. Así lo declaraba Mrs. Edward (1796: 6) en la introducción a su gramática:

From her long and close Attention to the Education of Youth, the Authoress has had frequent occasion to observe, that the progress of Children is too generally impeded by the extreme Prolixity and Difficulties of their Grammars. To avoid this Error, she has studied to simplify the Elements, without being tedious; and to render them compendious, without being obscure.

Jane Gardiner, Mrs. Edwards, Mrs. Eves y Mrs. Taylor fueron profesoras que escribieron gramáticas para sus propios alumnos. Por su lado, Blanche Mercy (1799) dividió su gramática en dos volúmenes, uno para los alumnos y otro para la institutriz, el cual ofrecía un muy detallado método de enseñanza. Por su lado, Ellin Devis (1775: 4) propugnaba en su gramática "To obviate the Difficulties the Author herself has met with, she has drawn up this English Accidence, [...] the Perspicuity and Simplicity of which, she flatters herself, may render it of Use, particularly in Schools".

Como explicamos, muchas de estas autoras vieron la gramática no solamente como un elemento educativo sino que también como la base que hace a

una persona “educada o instruida”. Así lo ilustraba Blanche Mercy en la introducción a su obra *Instructress's Edition* (1801) y también Mrs. Eves (1800: 11):

You cannot speak elegantly without knowledge of grammar. Every well educated person is good grammarian; people will judge of your abilities in other respects by the purity of your language. Would you like to be thought a vulgar untaught young lady; inferior to all your friends and companions?" Miss Henrietta understandably responds, "No, I assure you, ma'am; I should like to be thought very clever.

Mientras que algunas hablaban sobre “children” como público al que iban dirigidas sus gramáticas, realmente hacían referencia a aprendices femeninas, como ya anunciaba Elizabeth Elstob (1715: 2) en su prefacio:

Considering the pleasure I my self had reaped from the Knowledge I have gained from this Original of our Mother Tongue, and that others of my own Sex, might be capable of the same satisfaction: I resolv'd to give them the Rudiments of that Language in an English Dress.

De hecho, casi todas las gramáticas presentan a una instructora femenina y a alumnas. Sólo la gramática original de Ann Fisher se esfuerza por ser neutral en cuanto al sexo de los aprendices, publicando su primera edición con su inicial en vez de su nombre completo. Esta atención al público femenino se reflejaba, igualmente, en los adjetivos que utilizan en los ejercicios:

"My doll is pretty; yours is prettier; Miss Smyth's is prettiest. My paperis white; your frock is whiter; snow is whitest" (Fenn, 1798: 18).

“This is a (-----) muff; but mine is (*Prettier*); and my sister's is the (-pretty-) of all” (Mercy, 1799: 24).

Esto pudo utilizarse también como marketing. Al unir el estudio gramatical inglés al contexto de trabajo tradicional de la mujer, estas autoras establecen el estudio no sólo como algo natural sino también esencial para que las niñas se convirtieran en mujeres auténticas y productivas. Así, defienden la educación que promueve el desarrollo intelectual de las mujeres, sin parecer una amenaza al patriarcado. Son muy sutiles intentando cambiar el sistema desde dentro.

El proyecto educativo de estas autoras de gramáticas contrasta con el de otras como Maria Edgeworth, Elizabeth Montagu, Hannah More, Clara Reeve y Mary Wollstonecraft, teóricas que han sido mucho más investigadas que las otras nueve. Miriam Leranbaum (1977: 281) contrastó los orígenes de estas últimas frente a los de las otras y concluyó que todas ellas habían recibido una educación clásica, "unconventional in its seriousness, rigor, and personal supervision by scholarly, cultivated fathers or paternal mentors"; sin embargo, en sus visiones publicadas acerca de la educación, rara vez recomiendan a otras mujeres el tipo de educación que ellas recibieron.

La autora concluye: "almost no one [...] suggests the prospect of a career other than that of governess, and most either overtly or covertly reject the idea of a 'masculine' education for other women" (Leranbaum, 1977: 299).

Parece que las cinco últimas escritoras tuvieron relación con las otras nueve en algún momento de sus vidas (Cajka, 2003): Ann Fisher era amiga de Elizabeth

Montagu; Ellenor Fenn compartió editor y probablemente era conocida de Trimmer y More; y Jane Gardiner fue amiga de la infancia de Mary Wollstonecraft y Maria Edgeworth, siendo educada en el colegio de Ellin Devis en Londres.

Para comprender a estos grupos de mujeres, basta prestar atención a la esperanza que Ann Fisher tenía en su obra *A New English Exercise Book* (1970), de que fuera "intelligible and useful to the mere English Scholar". Esta afirmación expresa el pensamiento de todas: hacer de la gramática algo práctico, comprensible y accesible a la gente normal, a las mujeres y a los niños, y no sólo a la élite generalmente masculina. Fenn, Fisher y DuBois fueron las únicas que escribieron otro tipo de obras además de gramáticas, por lo que sus escritos influirían con más probabilidad en la forma de pensar, escribir y aprender de las niñas y mujeres de su época.

Ann Fisher es una de las mujeres lingüistas más conocidas. Sus "Exercises of Bad English" se han reconocido como una innovación, siendo su gramática la única publicada por una mujer en la serie Scholar Press (Cajka, 2003: 11). Fue sin duda rigurosa en su intento educativo, no solamente en su gramática sino también en obras relacionadas como el *Exercise Book*, su diccionario y ensayos sobre la educación de las mujeres. Al principio, Fisher creyó que su identidad podía mantenerse en secreto, pero finalmente ella y su marido se vieron involucrados en una demanda por derechos de autor por su *Spelling Dictionary*, lo cual ayudó a su reconocimiento público. Finalmente ganaron el pleito, lo que reforzó la reputación de Fisher como lingüista y pedagoga.

Por su lado, Dorothea DuBois puso interés, igual que Ellenor Fenn, en que las mujeres fueran auto-didactas. Su gramática tenía como anexo un manual dirigido a las mujeres sobre cómo escribir cartas. Mientras que la mayoría de los escritores de su tiempo facilitaban cartas prácticas o de negocios que los hombres solían escribirse entre ellos, DuBois ofrecía cartas que solían escribir las mujeres sobre temas personales y sociales. DuBois destaca por su empeño para que las mujeres aprendieran a expresarse por escrito clara y convincentemente.

Ellenor Fenn, hoy día es más conocida como autora de obras didácticas para niños. Escribió cinco obras que podrían ser consideradas gramaticales, aparte de sus dos gramáticas. Puso énfasis en la importancia de la educación en el hogar y, especialmente, en el deber de la madre en educar a sus hijos. Para ello, primero deberían instruirse ellas mismas. El título de su primera obra gramatical lo expresa claramente: *The Child's Grammar, designed to enable Ladies who may not have attended to the subject themselves to instruct their children* (1791). Como Leranbaum (1977: 282) señaló: "Prior to the mid-eighteenth century, a woman who could read, write and spell at all was considered a prodigy". Así pues, Fenn intenta remediar la falta de oportunidades de aprender gramática de las futuras madres. Fenn pretende que *The Child's* y *Mother's Grammar* (que es la continuación de su primera gramática) se usen juntas para ayudar a las mujeres no sólo a enseñar lengua a sus hijas sino también a sus hijos. Igual que DuBois, explícitamente expone su intención de dar a las mujeres el conocimiento y el poder para actuar de manera independiente.

Para clasificar a las tres autoras podríamos decir que Fenn se interesó en preescolares sobre todo del género femenino, Fisher en adolescentes y DuBois en

las mujeres adultas. Por supuesto, Fenn y Fisher también tenían el propósito implícito de enseñar a las madres junto a sus hijos. Fenn, dada la atención que presta al deber de las madres y al citar textos tradicionales, es sin duda la más conservadora de las tres, razón por la que los críticos como Muir, Darton y Pickering la han criticado. Sin embargo, el tratamiento irónico de sus fuentes y su sentido del humor la apartan de los convencionalismos.

En el siglo XVIII, el estrato socioeconómico al que pertenecía una mujer determinaba no sólo sus razones para escribir y publicar, sino también el tono y la audiencia a la que dirigía sus obras. DuBois pasó de pertenecer de la aristocracia a la más absoluta pobreza, pues tenía seis hijos y una demanda que resolver; por lo tanto, su principal razón para escribir fue económica, la segunda salvar su reputación y la tercera educar a los demás (Cajka, 2003). Fenn, por el contrario, sólo escribió por razones educativas. Pertenecía a una consolidada burguesía rural, realizaba proyectos de caridad para los pobres de la localidad mientras que sus parientes varones servían en oficinas locales o en el Parlamento. No pidió beneficio económico de sus publicaciones, empleando seudónimos para mantener su anonimato. Dada la época, es interesante percibir cómo refleja las diferencias entre las clases sociales en sus obras, donde siempre se presupone que el niño tiene sirvientes. De hecho, Jackson (1989: 136) argumenta que la obra más conocida de Fenn, *Cobwebs to Catch Flies*, was one of the earliest children's books to insist on clear-cut class distinctions between characters. Relations are amicable between a servant, peasant mother and child, and Little Miss, but there is no confusion: Farm child or servant girl cannot aspire to Miss's place.

Por su lado, Fisher (Rodríguez, 2002) se encontraba socialmente entre las dos autoras: pertenecía a la emergente clase media y llegó a enriquecerse gracias a los negocios con su marido. El equilibrio que pretende entre el empleo doméstico y las actividades educativas para las chicas se debe a su posición social.

Geográficamente, las tres autoras también difieren. Aunque ninguna se asentó en Londres, como hizo la mayoría de las mujeres involucradas en el mundo de la imprenta, las tres tenían contactos en ciudades. DuBois y Fisher eran de los crecientes centros urbanos Dublín y Newcastle respectivamente, mientras que Fenn vivía en el campo a las afueras de Londres.

Finalmente, las otras seis autoras fueron profesoras y, en consecuencia sus gramáticas tenían una función más pragmática, como material didáctico para ayudar en clase. En conclusión, las obras de estas nueve autoras, aunque con distintas filosofías, ayudaron a instruir a las mujeres de la época, así como a desarrollar la historia de la lengua inglesa, por lo que deberían incluirse también en el canon.

6.3 Recepción crítica de Ellenor Fenn

Andrea Immel (1997: 226) afirmó: "we can now acknowledge Lady Fenn as both a pioneer in the development of modern child-centered pedagogy and a designer of educational aids"; se trata de la primera valoración completamente positiva sobre la obra de Fenn. Anteriormente, Immel había señalado que Fenn era normalmente caracterizada por los críticos de literatura infantil como una

plagiadora prolífica y de buena intención que tuvo poca influencia en escritores posteriores. Sin embargo, esta visión anterior era parcial, pues no se basaba en un análisis de la totalidad de las obras de Fenn sino en aquellas más tempranas como *Cobwebs to Catch Flies*, *Fables in Monosyllables*, and *School Occurrences*.

Fenn recibió críticas tanto positivas como negativas (Cajka, 2003: 183). De hecho, más adelante, Sarah Trimmer praised Ellenor Fenn's benevolent labours and in 1802 said she thought the *Cobwebs* had been in constant circulation since they first appeared (Pickering, 1981: 79). También en 1802, William Godwin recomendó *The Infant's Friend* como un libro calculated to excite the imagination and quicken the apprehensions of children en su carta a William Cole (Summerfield, 1984: 249). Por su lado, el gran pedagogo William Enfield unas veces criticó y otras alabó las obras de Fenn en *The Monthly Review* (1783), refiriéndose a ellas como the improvement of the understanding or the exercise of the imagination (Michael, 1787: 186). No le agradaban sus *Fables*, principalmente sus cualidades literarias. Sin embargo, alabó los méritos educativos de *The Rational Dame* y *Juvenile Correspondence*:

These little volumes are apparently by the same hand, and published with the same laudable view that of blending useful knowledge with necessary instruction. The notion that seemed formerly to have prevailed, that the minds of children could only be amused with the idle tales of giants, fairies, &c. is happily exploded. It is the peculiar praise of the present generation to have substituted rational information in the place of all that nonsensical trifling. The publications before us are well adapted to the ends for which they are designed, and will be read with pleasure as well as profit by those for whose benefit they have been composed (Enfield, 1784: 36).

Con frecuencia hablaban de su efectividad instructiva o innovación, pero criticaban su estilo. Con referencia a *School Dialogues for Boys* encontramos lo siguiente:

[...] contain a great deal of good advice; but it is delivered with somewhat too much sententious formality to suit the characters of the piece [...]. The work, however, is not without merit. The incidents, if not interesting, are natural. The language is easy, tolerably correct, and the moral is always good" (Enfield, 1784).

Aunque esta crítica condenara la obra irónicamente, Enfield añadió que sus obras eran "probably the most widely used of all school anthologies" (Michael, 1987: 186).

Estas críticas contradictorias de las obras tempranas dieron paso a otras más positivas conforme la trayectoria de Fenn progresaba. Sobre *The Juvenile Tatler*, *The English Review* (1789: 467) afirmaba "its tendency, to lay before the fair sex a knowledge of proper and improper company, from which a right selection may be made, is very laudable. And this little volume may be perused with advantage by young ladies from eleven to fifteen years of age". Incluso *The Monthly Review* también ofreció una nota positiva de los dos volúmenes de *Parsing Lessons*:

In former years, not very distant, our youth knew little or nothing grammatically of their own language, unless they were taught the Latin or the French, and even then they too often became very imperfectly acquainted with grammar. Considerable care has been manifested of late (judging at least by the productions of the press) to correct this error. The little tracts before us are parts of a series of books for this purpose. In the preface to the first, Mrs. Lovechild observes that the office which she assumes is humble, "that of the

Dame behind the curtain to prompt such mothers who are diffident of themselves. —I am the old woman who offer my service, and flatter myself with the hope of leading the dear little people with ease and satisfaction". This is intended for younger children, but is in much the same form with that which follows, and which is contrived to perfect what has been before attempted. The four sets of lessons in each appear to be suitably directed, both to engage the attention and to employ the capacity of the young scholar. — The good old Dame designs well; her method is amusing; and she has already, we are told, had the satisfaction of finding that her labours have been acceptable (1799: 57).

Parsing Lessons secundaba en popularidad a *The Child's Grammar* y *The Mother's Grammar*. Sólo parte de sus numerosas publicaciones se incluyeron en su obituario en *The Gentleman's Magazine*, por lo que Immel concluye que críticos modernos de literatura infantil como Darton y Muir have not judged [Fenn] by the titles contemporaries valued most highly, but rather by the handful of imaginative works written early in her career —genres to which she never returned" (Immel, 1997: 216). Incluso teniendo en cuenta que estos críticos se basaran en aquellos trabajos tempranos, los críticos modernos condenan a todos los escritores didácticos que "profoundly mistrusted the imagination, a fear magnified where children were concerned" (Jackson, 1989: 138), malinterpretando a Fenn considerablemente.

En efecto, *The Fairy Spectator* fue la obra que se llevó la peor parte de la crítica. Barry (1922: 121) lamentaba que un "world where all fairies are fabulous is, of course, a world without dreams", mientras que Pickering (1981: 66) declaraba que "Ellenor Fenn's book was actually an antifairy tale with an anti-fairy heroine, who turned down the usual miraculous paraphernalia for solid moral reasons and in the process exposed the pedagogic dangers of traditional fairy tales".

Es cierto que Fenn utiliza la estructura del cuento de hadas para fines morales, pero no lo rechaza ni lo invierte. El recurso tradicional de “threes” es evidente a lo largo del cuento: hay tres objetos mágicos (un medallón, un espejo y una rosa), y cuando Miss Chile pasa las tres pruebas, ella se transforma en una hada madrina guapa y poderosa. En vez de eliminar la fantasía a favor de la razón, Ellenor Fenn las une, recompensando las buenas decisiones morales, las cuales (siguiendo la moda de los cuentos de hadas) sobrepasa lo mortal y alcanza lo sobrenatural.

Otra crítica errónea acerca de la supuesta oposición de Fenn a la imaginación está relacionada con su visión de la poesía. La fuente de esta crítica es su dedicatoria en *Fables in Monosyllables*: "To My LITTLE READERS". Al explicar cómo creó su libro, Fenn escribe: "One day I bought a book of Fa-bles full of prints; but I found it was all in *verse*: it was sad stuff: I could not bear the Fa-bles, nor the Mo-rals" (1783: 19). Sin duda, la palabra en cursiva *verse* llama la atención, pero el despectivo "sad stuff" realmente se refiere al hecho de que las historias estaban mal escritas, y la moral y las costumbres no muy perfeccionadas. De hecho, Fenn está a favor de la poesía siempre que sea buena. La biblioteca ejemplar de Mrs. Teachwell en *School Occurrences* (Fenn, 1782: 65) contiene una edición de "Mrs. Carter's Poems" e, incluso, Miss Worthy comenta que "Mrs. Barbauld's poems are unexceptionable" (Fenn, 1782: 90). Sin embargo, la madre de Miss Worthy piensa que leer poesía en voz alta no es demasiado adecuado para chicas, por lo que ella "wishes [her daughter] to keep to prose at present" (Fenn, 1782: 90-1).

Mrs. Worthy es retratada como muy estricta, pero un diálogo que Fenn incluye en *Cobwebs* (1783: 19) ofrece una interpretación más comprensible:

FIRST GIRL.

To strengthen our memories, we learn to repeat passages in prose—we do not repeat verse nor even read it aloud.

SECOND GIRL.

That is a great loss.

FIRST GIRL.

Not so;—my mamma reads aloud to us; this teaches us to read with propriety; and she often stops to enquire whether we understand any expression which is not perfectly plain.

Así, la poesía no está prohibida a los niños en el mundo de Fenn. Al contrario, ella parece creer que los niños valorarán y comprenderán mejor la poesía si la escuchan y pueden discutirla con un lector informado y con experiencia antes de acometerla ellos solos. Lejos de ser descabellado, éste era precisamente el parecer de la mayoría de los profesores de literatura en centros de educación secundaria y “colleges” en aquella época.

Etiquetada durante mucho tiempo como una de las reformadoras del temido “monstruos regiment” del siglo XVIII (Muir, 1954: 82), Fenn ya debería recibir el reconocimiento que se merece. No se puede negar que sus primeras obras eran morales y religiosas, debido tanto a su seriedad como al tono general de las obras didácticas de su tiempo, en concreto debido al plan de negocios de su editor John Marshall (Sanderson, 1983). Al mismo tiempo, ella disfrutaba creando personajes voluntariosos y escribiendo “prattle”, su muy fiel interpretación de la forma en que los niños hablan y de sus temas (animales y juguetes).

Tras pasar siete años escribiendo bajo el seudónimo de “Mrs. Teachwell” para Marshall, en 1790 Fenn cambió de editor y de seudónimo, suavizando su

perspectiva sobre la literatura infantil. Al escribir como “Mrs. Lovechild” para Elizabeth Newbery (Simon, 1960), Fenn produjo obras aún basadas en la instrucción religiosa y moral, pero con una idea más alegre o quizá realista de los comportamientos, las necesidades y las personalidades de los niños y las madres. Mientras que en sus obras más tempranas ella, como los otros reformadores, puede a veces dar lecciones a las madres e insistir en la obediencia de los niños, en sus trabajos posteriores tales como *The Infant’s Friend*, Fenn habla de enseñar a los niños “to speak with spirit” y les recuerda a los padres que presten atención a su forma de hablar porque “children even compose little narratives, which they relate with the utmost energy of expression” (1797: 5). En estos últimos años, el ferviente interés de Fenn en crear juegos educativos para niños continuó aumentando, aunque ninguna de sus creaciones ha sobrevivido (Cajka, 2003: 189). Sus libros para niños continuaron disfrutando de mucha popularidad, incluso bien entrado el siglo XIX.

Los críticos siempre mencionan el hecho de que Fenn no tuviera hijos y que todos sus libros fueran dedicados a sobrinos y sobrinas. Sin embargo, podemos considerarla una madre, pues pasó un cuarto de siglo criando primero a su pupila Mary Andrews y, después, a su sobrino William Frere (Festing, 1901). Fenn adoptó un acercamiento creativo para ejercer de madre, creando libros y juegos, los cuales reflejaban su filosofía educativa y sus valores, pues se sentía insatisfecha con aquellos que se encontraban disponibles. Además, al publicar sus obras sin compensación financiera (Grenby, 2007), amplió sus esfuerzos filantrópicos más allá de su tranquilo vecindario de East Dereham a toda la población de Inglaterra.

La obra más reciente de Carol Percy (2003) también valora a Fenn positivamente situando su obra en el contexto de la instrucción del inglés en el siglo XVIII. Incluso Florence Barry, la crítica más condescendiente sobre literatura infantil de Fenn, es ambigua. Ella alaba el humor inglés de Lady Fenn y a sus personajes. Ellenor inventa burlas divertidas para su heroína y es original al admitir que una chica haga travesuras, pues se considera pasatiempo masculino (Barry, 1922: 119), pero condena *Juvenile Correspondence*, porque “the children who write the letters, instead of developing on Rousseau's lines, become more Lilliputian with each year of growth. All the natural touches are in the letters of the younger ones” (Barry, 1922: 82).

En resumen, hemos revisado los estudios que hasta la fecha se ha efectuado sobre la obra de Ellenor Fenn, comenzando con los anuncios positivos de pedagogos como William Enfield y William Godwin en periódicos contemporáneos como *Monthly Review* y *English Review*. Sin embargo, por otra parte, los críticos de principios del siglo XX, como Florence Barry, Percy Muir o F.J. Harvey Darton, al dedicarse a la crítica literaria feminista, analizaron sólo las primeras obras de Fenn, como sus fábulas, olvidando sus gramáticas y otros libros para enseñar a preescolares a leer. Estos olvidaron la labor lingüística de la autora, que afortunadamente críticos posteriores de la segunda mitad del siglo XX comenzaron a rescatar. Nos referimos a Mary V. Jackson, Andrea Immel, Carol Percy y, sobre todo, los últimos trabajos de Karen Cajka (2003; 2008), Karlijn Navest (2008; 2009) y David Stoker (2004; 2009), quienes descubren a nuestra autora como una pedagoga innovadora.

7. ANÁLISIS DE LAS OBRAS DE LADY ELLENOR FENN *

Lady Ellenor Fenn, pedagoga y autora de obras para niños, nació en Westhorpe (Suffolk) en 1744. De niña, era “of strong original understanding and great accomplishment” (Festing, 1901: 294). Procedía de una familia de terratenientes. Parece que la hermana soltera de su padre, Ellenor Frere, quien entonces vivía con su padre cerca de Thwaite Hall, tuvo mucho que ver en su educación, tal y como podemos contemplar en la dedicatoria de Fenn a su tía en *Female Guardian* (1784: 4-5). Más tarde la familia se mudó al cercano pueblo de Bacton, donde Ellenor pasó su juventud. Según Stoker (2007: 825), su marido la describió como “surpassed most of her sex in literary knowledge; with her pen, she expressed herself with an ease, elegant, and correctness equal to the best writers in the English language”.

Su marido era un vecino, Sir John Fenn, y se establecieron en Norfolk (Stephen, 1917: 1178). Sir Fenn era un anticuario nacido en Noruega, aunque educado en Cambridge. Él era célebre por ser el primer editor de las cartas de Pastón: *Paston Letters, or original letters, written During the reigns of Henry VI, Edward VI, and Richard III, by various persons of rank or consequence* (1787-1823). Editó las cartas en cinco volúmenes, trabajo por el cual le ofrecieron el título de Sir en 1787 (Festing, 1901: 302). A partir de entonces Mrs. Fenn se convirtió en Lady Fenn.

* Nota: véase Anexo I.

Aunque no tuvieron hijos, criaron a una heredera huérfana de diez años, Mary Andrews, y con frecuencia cuidaron de sus sobrinos y sobrinas, particularmente de William Frere, quien, según Stoker (2009: 54), comentó: “looping up to my uncle and aunt as parents”. Fue dos años después de su matrimonio que se convirtieron en los guardianes de Mary Andrews, quien vivió con ellos hasta que se casó. Finalmente adoptaron también al cuarto hijo de su hermano John Frere, William (Cajka, 2008: 130). Podemos saber que Fenn adoraba a los niños por su cita en *Art of Teaching in Sport*:

I almost envy the joy of a Young lady who looks around on her
“Smiling offspring. —sees by degrees The human blossom blow;
and every day, Soft as it rolls along, show some new charm” But I
too have my joys; —if it were not a pleasure to me to facilitate the
progress of children, I should not engage in preparing this apparatus
for them (Fenn, 1785: 23).

Como sabemos, Ellenor Fenn desarrolló un gran interés por la literatura infantil durante la década de los 1770, cuando empezó a escribir, ilustrar y encuadernar libros manuscritos para sus sobrinos, basándose en su experiencia con ellos. Estuvo influida por *Lessons for Children* (1778) de Anna Laetitia Barbauld, quien empezó a educar a los niños y también a los padres de estos.

Ellenor y su marido visitaron muy a menudo los alrededores de Diss para ver a sus padres y a su tía Ellenor (Festing, 1901: 294). John Fenn era también amigo íntimo del vecino de Ellenor Frere, el famoso anticuario “Honest Tom” Martin (Stoker, 2007: 832). Después de la muerte del anticuario, Fenn pasó muchos días en Palgrave ayudando a catalogar la enorme colección de libros,

manuscritos y artefactos históricos que poseía Martin. Fue en este momento cuando John Fenn adquirió las cartas de Pastón. La casa de Martin la consiguió más tarde una pareja recién casada, curiosamente Rochemont y Anna Barbauld, que abrieron un colegio para chicos en 1774 (McCarthy, 1997: 279). No existe evidencia de que Ellenor y Anna se conocieran, pero sería extraño que no fuera así, pues las dos tenían mucho en común: la misma edad y formación académica, además de su interés por la educación de los niños pequeños.

El interés de Ellenor en escribir para niños parece coincidir tanto con la llegada de Barbauld a Palgrave como con las oportunidades de cuidar a los hijos de sus hermanos. Su primera obra fue una colección de fábulas escritas en 1775 para su sobrino George Frere, y en los siguientes años siguió produciendo para los hermanos de George. Festing cuenta:

An old gardener well remembered seeing her sitting on the lawn at five o'clock on a summer morning, her portfolio on her knee, carefully printing the words, letter by letter, with her pen, for the sake of the children who were not old enough to read written characters. She then bound the tiny volumes in gaily coloured paper (Festing, 1901: 296).

La idea de publicar para un público más amplio apareció más tarde y puede que se debiera al éxito de las *Lessons for Children* (1778) de Anna Barbauld. John y Ellenor también eran íntimos amigos de la familia del astrónomo Francis Wollaston, quien era el rector de East Dereham, y cuyo hermano George era también rector de St. Mary Aldermary en Londres, que Stoker (2013) sugiere que la presentó a Marshall. La imprenta de John Marshall había empezado a especializarse en libros para niños, “chapbooks”. Era una empresa en la que

también estuvieron trabajando los tres hijos del editor. Marshall llegó a ser conocido como “the children’s printer”, según Emma Laws (2002).

Ellenor estaba interesada en las publicaciones innovadoras de esta imprenta, por lo que decidió ponerse en contacto. Marshall aceptó su oferta embarcándose así en una colaboración que le proporcionaría muchas ventas. El primer libro que Fenn le entregó fue *School Occurrences* (1783). Ella decidió preguntar a “Marshall (the Children’s Printer) whether he would accept a manuscript [of her first book *School Occurrences* (1783)] and print it without expence to the unknown writer” (Fenn, 1783: 75).

Parece que hubo una relación amigable entre escritora y editor. Según las memorias de su marido, después de esta primera publicación, Fenn recibió “about 60 copies to present to her Friends & Marshall gave her a complete Set of the Books he published for Young People” (Fenn, 1794: 41).

Tierney dice que en el caso del editor Robert Dodsley, una novela “prompted at least three letters from both parties, and frequently more” (Tierney, 1988:51). Sin embargo, no se ha encontrado ninguna correspondencia entre Marshall y Fenn, ni entre Fenn y sus últimos editores. No obstante, existe una carta de Fenn dirigida a “Mr Tabart Bookseller New Bond Street”, datada en 1807 (Moon, 1990: 7). Mr Tabart era un hombre de negocios que “attracted some of the best contemporary writers for children” (Moon, 1990: 7). El libro mencionado en la carta es *Hints to Young Women Who Are Engaged in Education*. Por razones desconocidas, el libro no fue publicado por Tabart sino por John Harris alrededor de 1802 (Stoker, 2009: 70). La carta original se encuentra en la biblioteca Osborne de Toronto, cuya copia poseo pero no se me ha autorizado publicarla.

Se conservan además otras correspondencias entre Ellenor Fenn y su marido, su hermano y el Reverendo John Cullum, un pastor anglicano amigo de la familia. Son éstas últimas las que nos interesan por su valor lingüístico. Se encuentran en Norfolk Record Office en Norwich (véase Anexo II).

Con respecto a la firma de Lady Fenn que encontramos en dichas cartas, es interesante añadir que aunque la forma más común de escribir su nombre en Inglaterra es “Eleanor” hay otras alternativas como “Elinor” o “Ellenor”. Lady Fenn fue siempre llamada “Ellenor” por su familia y es la forma que encontramos en las pocas cartas que han sobrevivido y en su testamento. Cualquier referencia a ella como “Eleanor Fenn” es incorrecto (Stoker, 2009).

Sabemos que Ellenor Fenn escribió bajo los seudónimos de Mrs Teachwell y Mrs Lovechild, aunque erróneamente, también se le atribuyen a ella las obras de Salomon Lovechild, Timothy Teachwell y otros (Stephen, 1917: 228). Mrs Teachwell era el nombre de la institutriz de su primera obra publicada, *School Occurrences* (1783) y puede que su procedencia fuera “Mrs. Teachum” de la obra *The Governess* (1749) de Sarah Fielding. Por otra parte, Mrs. Lovechild aparece por primera vez como nombre de la autora en *The Village Matron* (1795). Previamente aparece como un personaje en *Cobwebs to Catch Flies* (1785). Sin embargo, este segundo seudónimo ya había sido utilizado anteriormente por otro autor de libros de niños. *Mrs Lovechild’s Golden Present* (1768) (véase Anexo III), un “chapbook” de treinta y dos páginas sobre el alfabeto publicado por Francis Newbery, se atribuye erróneamente a Lady Fenn (Stoker, 2009).

Es difícil determinar el orden de publicación de sus libros, ya que la mayoría están sin fecha y se publicaron varias impresiones. Los primeros libros, de 1782-1783, proporcionaban instrucciones en cuanto a los modales: *School Occurrences*, *Juvenile Correspondence* y *School Dialogues for Boys*, siendo su obra más famosa *Cobwebs to Catch Flies* (1783-84), que contenía diálogos para enseñar a leer. Este último trabajo educativo contó con muchas impresiones tanto en Gran Bretaña como en los Estados Unidos hasta la década de 1870.

Ellenor Fenn estuvo particularmente interesada en educar a las chicas, lo que comprobamos a través de *The series Mrs Teachwell's Library for Young Ladies*. Su *Female Guardian* (1784) contenía anécdotas morales sobre alumnas de un colegio para chicas. Igualmente publicó un libro de fábulas, *Fables in Monosyllables* (1783), con diálogos entre madre e hijo, que ofrecían también historias sobre moral. Sin embargo, no aprobaba las obras de ficción, decía “there is no need for invention, the World is full of wonders” (Fenn, 1790?: 9). De la misma manera, su *Fairy Spectator* fue descrito como un “mean-spirited anti-fairy tale” según Jackson (2005: 142), en el que la heroína se percata de que sus preciosos sueños son una ilusión.

No obstante, esta autora no sólo se preocupó por instruir a las chicas, sino también de proporcionar a sus madres material para educarlas. Así pues, compiló varios juegos y otros materiales para la enseñanza, muchos de los cuales se han perdido. Diseñó *The Art of Teaching in Sport* (1785), que acompañaba a un conjunto de juguetes, con el propósito de enseñar ortografía, lectura, gramática y aritmética de forma divertida; su objetivo era acompañar “a set of toys, for enabling ladies to instill the rudiments of spelling, grammar, and arithmetic under

the idea of amusement” (Percy, 2006: 85). Igualmente, *The Mothers’s Grammar* (1791) iba acompañado de un juego de gramática. También anunció una serie de libros, *Schemes for Teaching under the Idea of Amusement*, que incluía *The Infant’s Delight* (1797) (véase Anexo IV) para enseñar a leer y *The Figure Scheme* o *Figures Rendered Pleasant for Children* (1799) (véase Anexo I para consultar los once “*Schemes for Teaching*”).

The Child’s Grammar (1791) fue “designed to enable ladies who may not have attended to the subject themselves to instruct their children” (Fenn, 1791), tal y como tituló la obra. *Rational Sports* (1783) contenía consejos sobre cómo las madres podían suministrar conocimiento en las mentes de sus pequeños, también título de la obra.

Aunque disciplina y moral jugaron un papel importante en sus obras, era consciente de la importancia de que disfrutaran tanto los niños como los adultos durante el proceso de enseñanza. Según Immel (1997), tenía el don de adaptarse al nivel de los niños para comunicarse mejor. Ellenor Fenn se percató de la importancia de los dibujos como ayuda en el aprendizaje, publicando varios volúmenes de grabados para niños. Parece haber mantenido contacto con su editor en cuanto al diseño y a la producción de sus obras, las cuales se escribieron en gran formato con anchos márgenes. Como sabemos, no recibió dinero por sus obras, pero sí aceptó copias gratuitas para distribuirlas entre sus amigos.

El impresor londinense John Marshall fue quien publicó la mayoría de sus obras desde 1782 a 1812, anónimamente o bajo los seudónimos Mrs Teachwell o Mrs Lovechild. No obstante, rompió con él en 1795, por lo que a partir de ese momento publicó en Norwich obras como *The Short History of Insects* (1796) o

The Village Matron (1795), y en Londres con Elizabeth Newbery y sus sucesores obras como *The Infant's Friend* (1797), *The Friend to Mothers* (1799) y *Family Miscellany* (1805). Sin embargo, Marshall continuaría publicando nuevas impresiones de sus obras.

Podríamos clasificar las obras de Fenn en dos periodos. Entre febrero de 1783 y finales de 1789 sus trabajos fueron publicados por John Marshall de Bow Lane en Londres. Él fue el responsable de diecisiete de sus títulos y de un elaborado método de enseñanza, los cuales publicitó como escritos por “Mrs Teachwell”. A partir de ahí hubo una interrupción que duró hasta 1796, es decir, durante siete años lo poco que publicó apareció en ediciones locales en Norwich y en el este de Dereham en Norfolk. Finalmente, entre 1797 y 1813 ella resurgió como prolífica autora de niños, siendo sus obras publicadas por Elizabeth Newbury y su sucesor John Harris, y después de 1800 por la empresa de William Darton y Joseph Harvey de Gracechurch Street en Londres. Fue durante este último periodo cuando publicó libros bajo el seudónimo de “Mrs. Lovechild”.

También era conocida como filántropa y altruista (Darton, 1982: 163). Al morir su marido en 1794, Fenn quedó en una desahogada posición económica, lo que le permitió realizar buenas obras en su localidad. Así, fue la promotora de un “Sunday School” en East Dereham en 1785, el cual en tres años contaba con más de cien niños pobres: “[she] even taught one of the girls' classes herself” (Stoker, 2007: 838). Asimismo, incitada por el libro de Mrs Trimmer, *The Oeconomy of Charity* (1787), que mostraba cómo el trabajo industrial se podía introducir en los colegios, intentó hacer algo por la educación de los niños en Dereham y también estableció el trabajo industrial para mujeres y niños.

Su deseo era “to stir up a spirit of industry and neatness among the girls, where they were taught to spin tow” (Festing, 1901: 300); es decir, introducir un colegio de costura para darles un salario a las mujeres pobres, pero halló gran dificultad a la hora de encontrar empleo para ellas. Aunque se encontraba entre “the most respectable Dereham ladies” que enseñaban a chicas (Boston and Puddy, 1952: 291), algunos de sus amigos la desanimaron, temiendo que el servicio doméstico se resintiera. No obstante, el buen trabajo que hizo con las mujeres más desfavorecidas benefició a generaciones posteriores. Murió en Dereham en 1813. Según Festing (1901: 308), “she was greatly missed by high and low”. En su testamento dejaba la mayor parte de su estado a su sobrino favorito, William Frere, y pequeños legados a sus otros sobrinos y ahijados.

A pesar de que Henry St. John Bullen reveló la identidad de Fenn en la dedicatoria que le dirigió en sus *Elements of Geography* (1799), parece que Fenn mantuvo su anonimato a los ojos del público general hasta el día de su muerte, cuando un obituario aparecía en la *Gentleman’s Magazine* dirigiéndose a ella con los seudónimos de Mrs. Lovechild y Mrs. Teachwell:

At Dereham, Norfolk, in the 70th year of her age, Lady Fenn, relict of Sir John Fenn, and sister of the late J. Frere, esq. M.P. of Roydon, in that county. It may be truly said of this lady, that her whole life has been spent in doing good; her little productions for the benefit of the rising generation, under the feigned names of Mrs. Lovechild and Mrs. Teachwell, will remain lasting monuments of her philanthropy (1813: 508).

Después de la publicación del obituario, su editor John Harris no necesitó mantener más tiempo su anonimato, como se puede observar —según Moon (1992)— en su siguiente nota a la obra de Barbara Hofland, *The Blind Farmer and his Children* (1816):

As the lady who wrote these little Works, (which were done purely with a view of informing the rising Generation) is now gone to another and better world, to receive the reward of her labours, the Publisher cannot resist this opportunity of saying, that the feigned names of Mrs LOVECHILD and Mrs TEACHWELL, were united in Lady Fenn, of DEREHAM, in NORFOLK (Moon, 1992: 287).

Durante la década de 1850 los sucesores de Harris, Grant y Griffith, publicaron nuevas impresiones de *The Child's Grammar* y *The Mother's Grammar*, dos de sus obras más populares, bajo el nombre de “the late Lady Fenn under the guise of Mrs. Lovechild” (Stoker, 2007: 55).

Parece ser que igual que ella, muchas autoras adaptaron las gramáticas de autores como Murray o Lowth para las mujeres; por ejemplo, la gramática de Jane Gardiner parece ser una adaptación para chicas de la gramática de Murray, y la gramática de Mrs Edwards también parece una versión básica de la de dicho autor. Son sus gramáticas de la década de 1790 las que debemos destacar por sus múltiples impresiones, y las que estudiaremos más detenidamente por su importancia lingüística. Algunos ejemplos son *The Infant's Friend (Part I)* (1797), *The Infant's Friend (Part II)* (1797), *The Mother's Grammar* (1791) y *The Child's Grammar* (1791), método gramatical dirigido a madres sin formación que querían educar a sus hijos. También nos detendremos en algunas de sus obras anteriores, religiosas y morales, pertenecientes a la década de

1780, diseñadas para enseñar a leer, como *Fables in Monosyllables* (1783) y *The Cobwebs to Catch Flies* (1783).

Según el archivo de la British Library de Londres consultado in situ en 2005, podemos encontrar sobre Ellenor Fenn hasta treinta y cinco títulos diferentes, de los cuales existen sesenta y cinco ejemplares si tenemos en cuenta las impresiones que aún se conservan. Sin embargo, de acuerdo con la investigación del Dr. David Stoker (2009) encontramos cincuenta y tres libros más once métodos didácticos (véase Anexo I). Según Stoker el primer intento sistemático de alistar las obras de Fenn apareció en 1971 con el segundo volumen de *New Cambridge Bibliography of English Literature*, conteniendo veintiocho títulos publicados entre 1783 y 1805 siendo todos menos tres de “Mrs. Teachwell”.

Así pues, Fenn escribió más de cincuenta libros para madres e hijos. Tres de ellos, *Cobwebs to Catch Flies* (1783), *The Rational Dame* (1786) y *School Occurrences* (1783) fueron leídos por los hijos de Jorge III y la reina Charlotte (Shefrin, 2003: 57). Igual que su marido, quien en 1787 deseó presentar una copia de los primeros dos volúmenes de las cartas de Pastón al rey (Stoker, 1995: 86), Fenn quiso presentar sus trabajos a la familia real y envió alguno de sus libros a Lady Charlotte Finch, “the Royal Governess”, recibiendo respuesta (Lewis, 1980: 106).

John Fenn y el escritor Horace Walpole se conocían. Walpole lo había animado a publicar las cartas de Pastón (Lewis, 1951: 231), por lo que también conocía la obra de Ellenor. Ella le regaló una copia de sus *School Dialogues for*

Boys (1783) que Walpole describió en una carta a John Fenn como “very useful, lively and engaging present on education” (Lewis, 1980: 556).

Es más, Ellenor incluyó pasajes de la obra de Walpole, *Castle of Otranto* (1764), en algunas de sus obras, como *The Female Guardian* (1784) y *School Occurrences* (1783), en el que Miss Sprightly le dice a Mrs. Teachwell:

I recollect a passage which my mama once read aloud to me: I think it was in a sort of romance that Mr. Walpole wrote. A young lady was advised to listen, and she refused; saying, that a daughter should have no eyes or ears but as a parent directs (Fenn, 1783: 61). Mrs. Teachwell then tells Miss Sprightly that the passage is from the castle of Otranto and mentions that she thinks it is a delicate thought (Fenn, 1783:62).

En su *Female Guardian* ella admitió que había leído el *Castle of Otranto* con frecuencia:

“I DARE not place the Castle of Otranto in Mrs. Teachwell’s library (it is not suited to the perusal of early youth) yet I wish young ladies to read abundance of beautiful passages which are interspersed through the whole work; not so much for the sake of the elegant language, as the delicate morality [...] (Fenn, 1784: 88).

“Mrs. Teachwell’s library” hace referencia a la lista de lecturas que podemos encontrar al final de *The Female Guardian* (1784). El poeta favorito de Fenn fue William Cowper, a quien ella y su marido conocían personalmente (Norton, 1994: 45). En *Friends of Mothers* (1799) Fenn se refiere a él como un “bewitching Author” y lo llama “first of Poets” (Fenn, 1799: 15). En esta misma obra ella cita versos de *Tirocinium, or a review of schools*, obra de Cowper (Fenn, 1799: 14).

Además de su interés por la literatura contemporánea, Cajka (2008) menciona la familiaridad de Fenn con el francés, el latín y la literatura clásica.

En años posteriores, su sobrino John Hookham Frere se refería a su tía como una mujer instruida:

It is difficult to give any one nowadays an idea of the kind of awe which, in my boyhood, a learned old lady like her inspired, down in the country, not only in us, her nephews and nieces, and in those of her own age and rank who could understand her intellectual superiority, but even in the common people around her (Frere, 1874: 11).

Así pues, las obras de Fenn fueron populares. Tuvieron buena crítica en su día y fueron impresas con regularidad hasta la década de 1860. Las historias de ficción y su determinación “to correct some of the foibles incident to girl” (Fenn, 1784: 16) que aparecía en su *Female Guardian*, no se ganaron las simpatías de los críticos del siglo XX. Jackson (1989) se refiere a sus obras como de “oppressive discipline and intense moralizing”. Sin embargo, ella tenía humor y sabía que en el proceso didáctico tanto el adulto como el niño debían disfrutar. Además, hemos visto cómo tenía un don para comunicarse con los niños, adaptándose a su nivel.

Según Stoker (2007), Fenn fue una pedagoga pionera al dirigirse a los niños. Aunque todo lo que escribió se publicó de forma anónima y a través de seudónimos, sin embargo, sus más de cincuenta libros para niños y sus madres con una docena de juegos y métodos didácticos (véase Anexo I) fueron muy populares en su día, prueba de ello es que se publicaron muchas impresiones. Se hizo más famosa al final de su vida, sobre todo tras su muerte, pues algunos títulos siguieron en venta durante más de cincuenta años. Como hemos indicado, algunas de sus obras están dedicadas. En *Cowebbs to Catch Flies* (1783), su obra más popular según Stoker (2007), Fenn informa a sus jóvenes lectores que el libro fue escrito como regalo a su sobrino William, a quien le encantó el regalo y

aprendió muy pronto a leerlo: “here, my dear, said, I, is a book for you, in which you can read—I wish you had seen his joy” (Fenn, 1783: 13).

Las letras que Fenn recortaba para el libro de William se llamaban “lotteries”:

Small engravings covered with little pictures laid out in rows, depicting such subjects as the social ranks, traders and profession, caricatures, humorous subjects, animals, birds, fish, plants, the seasons, and sports and games (Immel, 2005: 66).

Otros libros de Fenn como *Juvenile Correspondence* (1783), *Rational Sports* (1783) y *Lilliputian Spectacle* (1786) también llevan los nombres de William y sus hermanos. Además, en la segunda obra aparece una dedicatoria a su cuñada Jane Frere. Otras obras fueron dedicadas a sus otros sobrinos, como su *Juvenile Tatler* (1789), dedicado a Susan Frere.

Aunque las primeras impresiones de *The Child's Grammar* (1791), su obra más vendida, carecían de dedicatoria, sin embargo, la impresión vigésimo sexta de 1820 (publicada por Harris e hijo) se dirige “TO MRS. BARKER, DISS, NORFOLK”. Según Cajka (2008), Mary Barker Frere era la esposa de Edward Frere, hermano de Ellenor. También era maestra en un colegio, por lo que podría haber utilizado esta gramática en su trabajo. Como Fenn murió en 1813, es probable que la dedicatoria fuera incluida por primera vez en la impresión de este año, fecha en la que John Harris sacó la primera impresión de *The Child's Grammar* (Stoker, 2009: 67).

En conclusión, según Frere (1874: 42), Fenn creía que “her influence was mainly confined to the small country circle in which she moved, [as she] lived at a

time when Norfolk was two days' tedious journey from London". Sin embargo, cuando empezó a publicar sus libros para niños en 1780, también tuvo gran influencia fuera del condado. En su dedicatoria a su cuñada Jane Frere en *Rational Sports* (1783) declaraba que, al publicar aquellos trabajos que habían sido escritos originariamente para sus sobrinos, ella estaba "emerging from a circle of partial friends to Hazard the censure of strangers" (Fenn, 1783: 8).

7.1 Obras del primer periodo (1783-1789): Mrs. Teachwell

Dieciocho títulos pueden adjudicarse a Mrs. Teachwell, según la información encontrada en sus propios libros y en los anuncios de John Marshall. De todas ellas analizaremos nueve y mencionaremos otras. Estas obras se caracterizan por ser libros para niños de clase media para que ellos mismos los leyeran, para que se los leyeran o para sus madres. Aparte de dos obras gramaticales, las otras fueron didácticas con un tono moralista y cubrían temas de lectura, escritura, matemáticas básicas e historia natural. Según vimos en su obituario, no ganó dinero por estas obras, los derechos de autor se los quedó su editor, ella simplemente recibió ejemplares para distribuir entre sus amigos y vecinos.

7.1.1 Libros de lectura, fábulas y correspondencia

A estas obras de Lady Fenn no le dedicaremos tanto espacio como a las producciones de su segundo periodo, los tratados gramaticales objeto de este estudio. Estas primeras obras incluyen fábulas, diálogos y correspondencia para enseñar moral y modales a través de la lectura.

En primer lugar abordaremos *The Cobwebs to Catch Flies: or, Dialogues in Short Sentences, Adapted to Children from the age of three to eight years* (1783). Hoy día, Ellenor es conocida por este trabajo, en el que se dejó influir por *Lessons for Children* (1778), obra en cuatro volúmenes de Anna Letitia Barbauld, la cual se publicó cinco años antes. *Cobwebs to Catch Flies* resultó ser su publicación con más éxito (Todd, 1984: 122). En el prefacio reconoce su deuda con Barbauld al señalar que no necesita “to blush to supply prattle for infants, since a lady of superior Genius condescended long since, to set the example” (Fenn, 1783: 7). Igual que Barbauld, quien escribió su obra para su adoptado sobrino Charles (McCarthy, 1999: 196), Fenn escribió la suya para su sobrino adoptivo William. Lady Ellenor Fenn declara que este libro va dirigido a las madres, para que enseñen a sus hijos los primeros rudimentos del conocimiento. Consiste en pequeños diálogos en un lenguaje sencillo, impresos en letra grande e ilustrados por una serie de relieves en papel.

El primer volumen es para niños de tres a cinco años, y el segundo de cinco a ocho. Tenía el propósito de ser a la vez instructivo y divertido. Ellenor lo concibió como parte de un sistema didáctico que ella estaba confeccionando. Marshall, sin embargo, decidió publicar los volúmenes independientemente y vendió a chelín el volumen (Stoker, 2007: 826). *Cobwebs* rápidamente alcanzó gran popularidad como cartilla de lectura de primaria durante más de un siglo (Welsh, 1902: 190). Se imprimió hasta 1860, editándose también en Dublín por John Rice en 1794 y en varias ciudades de los Estados Unidos (Welch, 1972: 397). Asimismo, una *New Cobwebs to Catch Little Flies* fue publicada por la Religious Tract Society entre 1833 y 1839.

En el primer volumen, Fenn comienza dirigiéndose a “sus pequeños lectores”, diciéndoles que todo les irá estupendamente en la vida y serán felices si son buenos y se portan bien. Hay lecturas cortas, son diálogos entre una madre y su hijo, entre dos chicos o entre un chico y una chica. Tratan sobre juguetes y animales. Son diálogos muy fáciles que contienen palabras desde tres hasta seis letras. Cada lectura consta de unas cuatro páginas, con un dibujo al principio de cada una.

El segundo volumen, como ya hemos indicado, dirigido a niños un poco más mayores, de cinco a ocho años, contiene diálogos más largos y difíciles. Están escritos con palabras desde una a cuatro sílabas “on subjects with which they are familiar, and in which they are interested” (Fenn, 1785: 13).

Según Stoker (2007), sin duda alguna, uno de los atractivos más evidentes de *Cobwebs for children* se encuentra en los dos frontispicios y en las veintiséis ilustraciones ovaladas en relieve que puede que dibujara ella misma. Durante finales de la década de los setenta Ellenor también había investigado con la educación elemental de William Frere usando nuevas técnicas de enseñanza. Ella creó una serie de tarjetas que contenían palabras, cifras e imágenes que podían combinarse de diferentes formas para enseñar gramática básica, ortografía y aritmética. Su editor se interesó por sus ideas. En el diálogo “The Useful Play”, dos niñas usan y describen tales juegos y Marshall añadió en una nota a pie de página: “Schemes to assist parents in teaching their children, by way of sport, are in the possession of *John Marshall* and Co. who intend executing them with all possible dispatch. –Due notice will be given to their completion” (1783: 2). Sin embargo, esto sería dos años antes de que la elaborada y cara obra de Fenn,

A Set of Toys, fuera anunciada en una publicación de *Cobwebs to Catch Flies* de 1785. El anuncio de *A set of Toys* decía:

The scheme is contained in one large Box, including three small Boxes, or Trays being divided into ten or twelve Compartments. The Spelling Tray, Contains various Alphabets, enlivened with little Pictures on their Back; Spelling Tables; Reading Tables &c &c. The Grammar Tray, contains a compendious Set of Grammar Lessons on Cards; the Parts of Speech tied up in little Packets, &c. The Figure Tray, contains several arithmetical Table, Sums, Packets of Figures, great Variety of little Pictures of Birds, Beasts, Children's Sports, &c. &c... (Fenn, 1785: 2).

Los dos volúmenes de *Cobwebs to Catch Flies* se suministraban con cada conjunto, como era la intención original. En el prefacio de *The Art of Teaching in Sport* se lee que las cajitas eran diseñadas para suministrar lecciones adecuadas al progreso gradual del niño y que también se proporcionaba un libro para suministrarles variedad tan pronto como el niño fuera capaz de leer. Como indicamos, consiste en diálogos con oraciones cortas que el niño puede leer con facilidad, con palabras y temas familiares que le puede interesar. Las primeras lecciones están formadas por monosílabos de sólo tres letras y se avanza progresivamente. Están impresas en letra grande y llevan dibujos.

Su popularidad fue tal que se publicó en Gran Bretaña y Norteamérica hasta los 1870. Louisa Twining, la hija más pequeña del comerciante de té Richard Twining, anotó en su autobiografía que ella recordaba el aprender a leer el entonces primer libro de todos los niños, *Cobwebs to Catch Flies* (Twining, 1893: 16). Por su lado, su sobrino nieto, Sir Henry Bartle Edward Frere, decía: “there are many now living who can recollect receiving their first reading-lessons in *Cobwebs to Catch Flies*” (Frere, 1874: 15).

A continuación, nos centraremos en *School Occurrences: Supposed to Have Arisen among a Set o Young Ladies* (1783). Las primeras obras de Ellenor pretendían inculcar moralidad, buen comportamiento y el discurso racional en los jóvenes por medio de obras de teatro cortas que los involucrara o mediante correspondencia supuestamente escrita por ellos. Ante tal propósito, ella creó el personaje de “Mrs. Teachwell”, una institutriz a veces excesivamente moral y muy pragmática, pero a la par amable y comprensiva, pues podía ofrecer palabras de sabiduría y experiencia a las madres (Stoker, 2007: 823). Su primera obra, *School Occurrences*, aunque se terminó en noviembre de 1782, no se publicó hasta el siguiente febrero, con un prefacio presentando la filosofía de Mrs. Teachwell como escritora:

Those who are conversant with children, know, that they are more influenced by maxims which they chance to meet with in books, than by those that are inculcated by their parents. It ought no to be so.- but so it is. Since this is the case, we had better write for our children than preach to them (Fenn, 1783: 9).

La obra reflejaba el momento en el que fue escrita y los prejuicios literarios de la autora, quien pretendía “to banish, from Schools, Novels, Plays, and other injurious Publications” (Fenn, 1783: 76).

Se imprimieron mil copias de *School Occurrences*, sesenta de las cuales recibió Fenn en concepto de pago por los derechos de autor. La obra fue un éxito inmediato tanto con adultos como con niños. Según Stoker (2007), al menos cuatro ediciones se publicaron antes de 1800. La obra llegó en un momento en que un nuevo género de libros para niños, sobre todo didácticos empezó a ser apoyado

por editores como Marshall. Según Grenby (2007) iban dirigidos a la nobleza y las familias de clase media, y sus autores, principalmente mujeres como Anna Laetitia Barbauld, Maria Edgeworth, Dorothy Kilner, Sarah Trimmer y Ellenor Fenn (Myers las llamaba las “mentoras”) intentaban sustituir los tradicionales “chapbooks” que se daban a los niños para leer.

A *School Occurrences* le siguió en semanas un trabajo similar para chicos, *Master Meanwell’s Rules*, dedicado al hijo adoptado por Fenn, William. La obra fue aparentemente escrita en 1780, pero no ha sobrevivido. Según las *Memoirs* de John Fenn, era un “Lilliputian quarto” de cuatro peniques impreso por F. Fisher de Rochester. No está claro por qué la obra fue impresa por Fisher en lugar de John Marshall. Apareció más tarde en el “Complete Catalogue of Mrs. Teachwell’s Books” (1790). La obra también apareció entre la lista de los libros de Ellenor en su obituario.

School Occurrences es un libro de lectura. Comienza con una dedicatoria:

To miss _____.
My dear girl. (Fenn, 1782: 5)

Le dice a las chicas que este libro les fascinará aún más cuando sepan quién lo ha escrito. Explica que en él hablará de Miss Sprightly, a quien expone en diferentes situaciones como ejemplo. Aclara que son historias para enseñar máximas y moral a los niños. Encontramos en estas historias a los siguientes personajes: Mrs. Teachwell, la institutriz; Miss Friendly, su ayudante; las alumnas; Miss Pry; y el ama de llaves, Mrs. Care: “well born, and reduced to service by misfortunes” (Fenn, 1782: 7).

Pasamos a comentar la obra *Juvenile Correspondence; or, Letters Suited to Children* (1783). Escrita para sus sobrinos entre 1779 y 1782, esta obra apareció en 1783. La autora la describió como “mere nursery prattle about dolls and toys; such as children themselves would write, could they express their own ideas” (Fenn, 1783: 81).

Consciente del papel de los padres, Ellenor produjo *Rational Sports. In Dialogues Passing among the Children of a Family. Designed as a Hint to Mothers How They May Inform the Minds of Their Little People* (1783: 4). Como aclaró en el prefacio: Yo escribo para madres reales y no para señoras que abandonan a sus hijos para acudir a las necesidades de la cocina mientras éstos vagan buscando lugares de diversión. La obra fue un éxito inmediato y Marshall publicó al menos cinco impresiones en la siguiente década, continuando hasta 1823 (Stoker, 2007). Asimismo, aparecieron otras dos impresiones en los Estados Unidos, siendo el texto adaptado a los lectores norteamericanos.

También publicó dos colecciones de fábulas contemporáneas escritas para sus sobrinos, *Fables, by Mrs. Teachwell* (1783). Los libros compartían las mismas fábulas y los mismos altorrelieves a modo de ilustración, pero los volúmenes estaban dirigidos a niños de diferentes edades. En una “Address to Mothers”, ella describió las fábulas como “the humblest compositions that can be imagined; inculcating the fundamental duties of obedience, and deferent to parents” (Fenn, 1783: 2). Sin embargo, Lady Fenn también mostró una mayor confianza en sus habilidades al promocionar otras publicaciones suyas pasadas y futuras: “the mother who engages in the most delightful task; instructing her babe —will accept with cheerfulness Mrs. Teachwell’s publications —she will experience the use of

them” (Fenn, 1783: 3). Las pequeñas ilustraciones parecen grabados en madera, pero es más probable que fuera algún metal blando con pedazos de madera y paspartú. John Marshall imprimió la obra al menos un par de veces. Asimismo, se publicó en los Estados Unidos (Stoker, 2007).

Fables in Monosyllables (1783) fue escrito en un lenguaje sencillo para el hijo adoptado de Fenn en 1779, cuando tenía tres años y medio, y Marshall imprimió la obra con un tipo de letra más voluminosa que el resto de las obras de la colección. El prefacio muestra su creciente confianza en las habilidades de la autora. Ella defiende el uso de las fábulas en la educación y aprueba algunas de las máximas de Rousseau, aunque al mismo tiempo condena muchas de sus filosofías. También intentó prevenir una posible crítica: “I am prepared for ridicule, should any but a tender mother open my volumes. I weave nets for insects; and if I suit my toils to my game am I to be derided?” (Fenn, 1783: 11).

Las fábulas venían encuadernadas junto con otra obra con diferente portada y paginación: *Morals to a Set of Fables in Dialogues between a Mother and Children* (1783). Los diálogos tienen la función de una especie de cartilla de primaria para aprender a leer (las palabras largas se dividen en sílabas) y se incluyen lecciones morales en los cuentos. Las dos obras se vendían juntas por dos chelines, pero también estaban disponibles individualmente. Según Stoker (2007), *Fables in Monosyllables* fue impresa por Marshall al menos dos veces, aunque fue reduciendo el número de páginas, lo cual permitía una encuadernación más barata. En 1798 también se publicó en Filadelfia por Thomas Dobson.

Esta obra versa sobre una niña pequeña que, pese a ser muy aplicada, no encuentra fácil la tarea de aprender a leer. La autora la anima comunicándole que

le enviará libros con dibujos que le facilitarán la tarea. El prefacio ofrece la idea de Ellenor Fenn a favor de las fábulas como modo de instruir, siempre que se adapten a la edad de los niños, con moralejas simples. En parte se disculpa por usar diálogos tan fáciles, pero por otro lado piensa que serán muy útiles para que las madres instruyan a sus hijos.

Al principio aparece un apartado dirigido a los niños que lean su libro. Se dirige a ellos directamente contándoles un cuento sobre cómo un crío pequeño, llamado William, aprendió a leer. Según la autora, el libro tiene como objetivo enseñarles a ser buenos, pues así sus amigos los querrán y Dios los bendecirá. Observamos aquí cómo prima la moral sobre el propósito lingüístico.

Después encontramos un diálogo, como introducción a las fábulas, entre una señora y un chico, parecen ser tía y sobrino. Mediante ello intenta explicar su finalidad: “You love to read of a Fox, a hen [...] there are all to please and teach you” (Fenn, 1783: 16).

La primera fábula, “The boys and frog”, conlleva la moraleja de que hay que amar a los animales (Fenn, 1783: 17-18). Acto seguido, encontramos otro diálogo entre la tía y el sobrino, en el que comentan la fábula anterior, aplicándola a la situación real del niño con sus amigos y animándolo a leer la siguiente fábula. En total la obra contiene diecisiete fábulas. Como podemos observar, el título *Fables in Monosyllables* se debe no sólo a que los títulos de cada fábula están compuestos por palabras monosílabas, sino a que también la mayoría de las palabras que se encuentran en cada fábula son monosílabas, para enseñar a leer a los niños.

A continuación explicaremos brevemente *The Female Guardian* (1784) (véase Anexo V). Las obras para chicas incluían este libro diseñado, como su subtítulo indica, “to correct some of the foibles incidents to girls, and to supply them with innocent amusement for their hours of leisure” (Fenn, 1784:1).

Una obra parecida y algo más larga que *The Juvenile Tatler* que analizaremos a continuación fue *School Dialogues for boys* (1784), publicado en dos volúmenes en *The Critical Review* número 57 de junio de 1784:

The scheme of conveying instruction, by means of conversation of boys, is in a great measure new. It is indeed inevitably attended with some prolixity and puerilities: but advice, in this form, is perhaps more commodiously insinuated than in any other, as it is conveyed to the young reader with an air of disinterestedness and impartiality. Boys will listen to the conversation of boys, and receive their decisions without prejudice of suspicion (1784: 24).

A pesar de la publicidad, esta obra no disfrutó del mismo éxito que las anteriores y no volvió a editarse. Por último, *The Juvenile Tatler, by a Society of Young Ladies* (1789) (véase Anexo VI) contenía cinco piezas de teatro cortas relacionadas con la instrucción del niño y el deber filial, composiciones supuestamente escritas para algunos de los alumnos mayores de Mrs. Teachwell. Estas dos últimas obras disfrutaron de cierto éxito, por lo que fueron impresas con posterioridad.

Deducimos que dedica esta última obra a su sobrina pequeña, con la confianza de que aunque no lo apreciara en ese momento porque era muy pequeña, sí lo hiciera en un futuro. En la introducción aclara que el libro se compone de unos pocos borradores escritos por sus alumnas. Hace referencia a

The Female Guardian, que consta de ensayos. Cuenta que, para introducirlas en la literatura, siguió el siguiente método: colocó una urna en el jardín e invitó a las estudiantes a escribir una composición sobre el tema que quisieran. Ella eligió algunos escritos de las alumnas más mayores, que recogió en este volumen. Parecen pequeños diálogos entre dos personas, el primero sobre el comportamiento de los niños entre Mrs. Steady y Mrs. Giddy (Fenn, 1790: 11), el segundo entre Miss Sneer y Miss Warner (Fenn, 1790: 21).

7.1.2 Tratados gramaticales

En este apartado estudiaremos las dos primeras obras gramaticales de Fenn: *The Art of Teaching in Sport* (1785) y *A Spelling Book* (1787). Aunque las gramáticas que más sobresalieron pertenecen a su segundo periodo, antes compuso estas especies de libros de texto para primaria.

The Art of Teaching in Sport (1785) era un manual de instrucciones para explicar cómo el más famoso de sus once “Teaching Schemes”, *A Set of Toys* (1785), debía usarse y cómo se podía desarrollar:

The Grammar Box may long retain its novelty, by a little art in the Management. A fresh supply of cuts will renew that charm, which is so strong a recommendation to young people. A new set of verbs would tend to enliven the sport. It is almost impracticable to have a greater variety at one time in the box, as the number would be a real inconvenience (Fenn, 1785: 4).

Esta obra representa su filosofía sobre la enseñanza de diferentes asignaturas: “Arithmetic is a very dull study to children; and if the rod and the slate hang side by side, it cannot fail to be a disagreeable one” (Fenn, 1785: 51).

Al principio esta obra se vendía aparte del *Set of Toys* por nueve peniques, pero luego se incluyeron copias con el método. De hecho, Marshall también anunció el libro independiente en sus catálogos.

En *The Art of Teaching in Sport* (1785), Fenn se describió cómo alguien “who lays aside Milton, Gray, and Shakespeare, to turn abecedarian to the children of other people” (Fenn, 1785:7). Antes de la década de los noventa, cuando los pequeños tratados (Bullen, 1799: 4) de gramática aparecieron en el mercado, las madres ya tenían a su disposición estas dos obras de Fenn para enseñar a sus hijos los rudimentos de la gramática inglesa (Navest, 2009: 74).

El *Set of Toys* de Fenn (1785) era un juego educativo dentro de una gran caja caoba que incluía “three small boxes, or Trays”, etiquetadas como The Spelling Box, The Grammar Box y The Figure Box, las cuales estaban divididas en diez o doce compartimentos (Shefrin, 2003: 58). La obra de Shefrin de 2003 muestra un dibujo de este juego. Según Percy (2006), el *Set of Toys* era muy caro. Conforme a un anuncio en *World* en 1787, el editor John Marshall vendía “Spelling, Grammar and Figure Box in one” por dieciocho chelines, The Spelling Box por nueve y las “Grammar and Figure Boxes in one” por catorce chelines, lo que equivaldría hoy en día a unos 78 euros, 39 euros y 60 euros respectivamente.

Una referencia a *A Set of Toys* se encuentra en el segundo volumen de *Cobwebs to Catch Flies* como hemos comprobado en el apartado anterior. Al final del diálogo, el editor John Marshall suministraba la siguiente nota: “Schemes to assist parents in teaching their children, by way of sport, are in the possession of John Marshall and Co. who intend executing them with all possible dispatch. Due notice will be given of their completion” (Fenn, 1783: 12).

Hay evidencia de que la novelista Fanny Burney enseñó a su hijo Alex, de dos años, el alfabeto con la ayuda de *The Spelling Box* de Fenn, que consistía entre otras cosas de “little alphabets of roman, italic, and black letters for spelling out words” (Immel, 1997: 222). En julio de 1797, Burney le escribió una carta a su hermana Susana, en la que le contaba que su pequeño “has taken the utmost delight in playing with the Letters, placing, bringing & naming them” (Hemlow, 1973: 325). Otra referencia a *The Spelling Box* podemos encontrarla en *Little Spelling Book for Young Children* (1787) de Sarah Trimmer, donde el héroe del libro es descrito jugando con la “nice box of Letters and Pictures” de Fenn (Trimmer, 1791: 6).

Según un panfleto que acompañaba al *Set of Toys* (1785), *The Grammar Box* se diseñó para presentar a los niños las partes del discurso de una manera fácil (Fenn, 1785: 33). La obra incluía “Twelve Cards, containing a compendious Set of Grammar Lessons, to be learned by Rote in small Portions; designed for little People to study as they walk, and numbered in order as they should be learned [...] The Parts of Speech, in little Packets” (Immel, 1997: 224). Además, había cuatro paquetes de sustantivos con un dibujo en la parte de atrás de cada tarjeta [...] Dos paquetes de verbos (Immel, 1997: 224), y un paquete de artículos, adjetivos, pronombres, verbos auxiliares, participios, adverbios, conjunciones, preposiciones, interjecciones y sufijos. Shefrin (2003) señala que incluso los hijos de Jorge III puede que jugaran con las cajitas de Fenn en la guardería real, pues, como expusimos anteriormente, Fenn envió a la corte algunas de sus publicaciones, y *Set of Toys* podría ser una de ellas.

En *The Art of Teaching in Sport* las madres podían encontrar instrucciones para usar las cajas correctamente. Con respecto a *The Grammar Box*, Fenn informaba a las madres que las palabras aisladas en esta caja particular se podían leer como un ejercicio (Fenn, 1785: 34): “What part of speech is this? The child answers then turns the card to look. Who finds a noun? There is one, see! There is a picture at the back!” (Fenn, 1785: 34). Una vez que el niño sabe como distinguir un nombre, Fenn aconseja a las madres:

Let him make use of the article. Then, prefix what adjective he pleases. Then use a pronoun and verb. And perhaps it should be long before you attempt to explain any more. In the mean time, the replacing of the other parts of speech, in their respective boxes, may give him some idea of their names (Fenn, 1785: 35).

Fenn claramente veía *The Art of Teaching in Sport* como una gramática elemental o, en sus palabras, una gramática “for babies” (Fenn, 1785: 40). Probablemente esta es la razón por la que la obra sólo incluya las definiciones de cinco partes del discurso (nombre, adjetivo, pronombre, verbo y artículo) y por la que advierte a las madres que “the five parts of speech which are named, are sufficient for them to be allowed to play with at present; and in them I should not advise any further distinction to be made, till the little people are perfect in their comprehensions of the former parts” (Fenn, 1785: 46).

Este sistema de enseñanza incorporaba 730 tarjetas impresas, almacenadas en tres cajitas de madera para puros dentro de una caja de madera más grande. El único *Set of Toys* completo del que hay constancia hasta hoy día se encuentra en la *Cotsen Children’s Library* (véase Anexo VII), que fue descrito e ilustrado como comentamos por Andrea Immel en 1997 y Jill Shefrin en 1999. Existe otro

conjunto en The Osborne Collection en Toronto (véase Anexo VIII), aunque sólo cuenta con dos de las tres cajas. Otro fue subastado en Christie's en 2006, según anunciaba Jim McCue el cinco de junio en el periódico *The Times* (véase Anexo IX).

El éxito de los métodos didácticos de Ellenor animó a Marshall a producir *A Spelling Book* en 1787, “designed to render the Acquisition of the Rudiments of our native Language easy and pleasant” (Fenn, 1787: 11). Proporcionaba una serie de lecciones de ortografía para usarse junto con los títulos ya existentes de Mrs. Teachwell y también junto a otros publicados por John Marshall, proporcionándoles una buena publicidad: “Mrs. Teachwell does not recommend [Fables in Monosyllables] because she wrote [them] but because she thought they would be of use for the same purpose as the Cobwebs were designed” (Fenn, 1787: 12).

La obra también incluía una “Child’s Library, or catalogue of books, which [Mrs. Teachwell] ventures to recommend to young mothers for their children”. Esto ofrecía otra oportunidad para anunciar las obras de Fenn, aunque en esta ocasión puso en la lista el *Spelling Book* de Sarah Trimmer en primer lugar, y también incluyó las *Lessons for Children* de Anna Barbauld.

Al igual que *The Art of Teaching in Sport, A Spelling Book, designed to render the acquisition of the rudiments of our native language easy and pleasant* (1787) podía usarse para las primeras lecciones de gramática inglesa. Además de alfabetos, monosílabos y palabras de dos y tres sílabas, la obra contenía “A course of easy Reading Lessons for young Children; beginning with single Words of

three letters, and advancing gradually to Sentences of six or seven Words” (Fenn, 1787: 3). El libro también podían usarlo las madres para enseñar los rudimentos gramaticales (Fenn, 1787: 10).

En *Teacher’s Assistant in the Art of Teaching Grammar in Sport. Designed to render the subject familiar to children* (1809) Fenn señala que como las palabras en estas lecciones de lectura estaban colocadas debajo de sus respectivas denominaciones de nombres, adjetivos y verbos (Fenn, 1809: 17), las mujeres podían fácilmente comprobar el conocimiento gramatical de sus hijos. Lo único que la madre tenía que hacer, según Fenn, era “enquire, what is *Ann*? What is *bat*? What is *new*” (Fenn, 1809: 18). Además de las lecciones sobre los nombres, adjetivos y verbos, esta obra también contenía lecciones para niños más mayores en las que las oraciones estaban construidas de forma similar y la parte del discurso señalada en la parte de arriba (Fenn, 1787: 10). Ejemplos dados son *a ripe grape, a clean frock, flies are brisk* (Fenn, 1787: 120). Según Fenn, las ventajas de estas lecciones son que “will enable the teacher, as she sits at her needle, to examine the progress of elder children, and that even without the knowledge of grammar herself; it is only to break the sentences, and ask; “what part of speech is *ripe*? what is *frock*? what is *brisk*? (Fenn, 1809: 10). También proporciona a las madres las definiciones de nombre, adjetivo, verbo y pronombre. Aunque no definiera el artículo y la preposición, estos se incluyeron en algunas de las lecciones de lectura: *birds fly **through the** air, moles live **under the** ground, Worms live **in the** earth* (Fenn, 1787: 124).

De hecho, podemos deducir que este libro se podía usar para enseñar gramática gracias a *The Child’s Grammar* (1791), en el que Fenn expresa a las

madres que “Mrs. Teachwell’s *Spelling Book* affords easy parsing lessons” (Fenn, 1798: 8). Incluso la obra de Joseph Guy, *An Easy Introduction to the English Language* (1796), que había basado su publicación sobre todo en *Grammatical Institutes* de Ash, reconocía en el prefacio que en esta última gramática [some] of the examples of the [ten] parts of Speech in his Sketch of Grammar had been taken from Mrs. Teachwell (Guy, 1796: 8).

Por último, *The Spelling Book* era también la primera publicación que anunciaba “A Complete Set of Mrs. Teachwell’s Works”, una práctica que Marshall utilizaría frecuentemente de ahí en adelante. Así, “Mrs. Teachwell” se había convertido en una marca valorada por su editor. La nota “Books may be had in various Bindings; or if ordered, uniformly bound in Sets” indica que Marshall intentaba captar un amplio abanico de clientes. Sin embargo, no parece que publicara una segunda impresión de la obra, prefiriendo concentrarse en las dos gramáticas de Ellenor y en su *Set of Toys*.

7.1.3 Historia natural y compilaciones

El siguiente grupo de publicaciones muestra otras dos características de la obra más tardía de Fenn: su creencia de que la historia natural debía ser un componente en la educación de los niños y sus habilidades como compiladora de las obras de otros. *Lilliputian Spectacle de la Nature* se publicó probablemente en 1786. Se basaba en el modelo de *La spectacle de la nature* de Abbé Pluche, que se publicó en francés entre 1732 y 1751 y estuvo disponible en numerosas traducciones inglesas hasta mediados de los años setenta (Percy, 2008).

Ellenor de nuevo utilizó la técnica de enseñar por medio de diálogos y cartas entre los niños de una familia:

Natural History appears to be a very proper study for young people, were it divested of such particulars as are not suited to them. Natural History, to be suited to Children, and peculiarly suited to Girls, must consist of Extracts. These little Tracts are composed of passages selected from a variety of Authors; with an attempt to connect those passages (Fenn, 1786: 2).

La obra se publicó sin nombre ni seudónimo, pero fue atribuida a Mrs. Teachwell en los catálogos de Marshall. Fue la única de sus obras que se publicó en tres volúmenes (sobre insectos, mamíferos y plantas), y la única que se publicó en el formato más pequeño. El primero de los volúmenes había sido compilado para sus sobrinos y sobrinas durante los setenta, y el segundo para los hijos de una amiga. Sólo el tercero fue escrito inmediatamente antes de su publicación. Esta obra parece que no tuvo tanto éxito como sus otros títulos, quizás por el extraño formato o porque no estaba ilustrada.

Su siguiente intento de enseñar historia natural fue a través de *The Rational Dame; or, Hints towards Supplying Prattle for Children* (1786) (véase Anexo X). Contaba con muchas ilustraciones y tuvo muchas impresiones. La obra muestra de nuevo la influencia de Anna Barbauld: una cita de sus *Hymns in Prose for Children* aparece en primera página, y una nota a pie de página en el capítulo de los insectos señala que “Mrs. Barbauld has impressed the metamorphosis of the lepidopterous insects on the minds of little people by her sprightly tale” (Fenn, 1795: 85). Periódicos como el *Monthly Review* (1787, número 77, página 81) y el *Critical Review* (1787, número 64, página 159) alabaron la obra.

Por último, Ellenor aparece claramente como compiladora de las obras de otros en *Select Passages from Various Authors* que se publicó, a su vez, anónimamente en 1787 por W. Richardson de Londres. Sin embargo, igualmente se encuentra incluido en el *Catalogue* completo de Marshall, por lo que puede que también fuera impreso por Marshall. Tenía trescientas noventa y seis páginas. Era, pues, la obra más larga escrita por Fenn. Sin embargo, Ellenor no estaba satisfecha con el trabajo: “A new Edition of the same work is expected. The present Edition might be used as a trial of young persons” (Fenn, 1799: 6).

Siguiendo el éxito de esta publicación, Marshall quiso producir más obras ilustradas de historia natural para niños. *A Short History of Quadrupeds: Extracted from Authors of Credit* (1790) se diseñó tanto como introducción al tema como libro de bolsillo para los visitantes de las exposiciones de historia natural en el Leverian Museum (Stoker, 2009: 834). La obra se publicó anónima pero su nombre aparece incluida en la versión final de “Complete Catalogue of Mrs. Teachwell’s Works” de Marshall (1790). Los dos volúmenes incluyen cuarenta y tres ilustraciones.

7.1.4 Obra de ficción

En 1784 Fenn se aventuró a experimentar con una nueva forma literaria, con ficción para niños, creando un “moral fairy tale”, género que ya disfrutaba de cierta popularidad (Grenby, 2006: 24). *The Fairy Spectator; or, The Invisible Monitor* (1784) (véase Anexo XI) fue escrito por “Mrs. Teachwell and Her Family”.

Según Grenby (2006: 208), Ellenor se enfrentaba a “the concern that fairy tales encouraged susceptible children to believe in the supernatural, perhaps at the expense of their Christian faith”. Es por lo que Fenn insistía en su prefacio con la idea de que las hadas no podían ver a los niños; era una estratagema común por parte de los autores de cuentos de hadas morales. La niña en *The Fairy Spectator* finalmente descubre que el hada que conoció no es más que un sueño.

Se trata de la obra por la que Ellenor ha sido más castigada por los críticos modernos. Samuel Pickering (1981) la denomina un “anti-fairy tale”, y Mary Jackson (1989) la describe como “mean spirited”. La segunda impresión de *The Fairy Spectator* incluía un anuncio del venidero *The Juvenile Tatler* (1789), que sería el último libro asociado al nombre de Mrs. Teachwell.

7.2 Obras del segundo periodo (1797-1813): Mrs. Lovechild

Tras 1789, parece que Ellenor no publicó nada en ocho años. Poco después empezó a publicar impresiones menores con editores de la zona. Sin embargo, a partir de 1797 fue una autora muy prolífica de niños como “Mrs. Lovechild”. Publicó unos veintiocho libros, diez juegos y métodos educativos que se publicaron durante los últimos quince años de su vida (Immel, 1997). Las posibles razones para esta transformación pueden deberse a hechos que tuvieron lugar en su vida personal y, también, en la zona donde vivía. Sin embargo, el último artículo de David Stoker sobre Ellenor Fenn, “Establishing Lady Fenn's canon” (2009) nos presenta que durante este periodo poco productivo fue precisamente cuando Ellenor Fenn escribe sus dos obras gramaticales más importantes: *The*

Chid's Grammar (1791) y *The Mother's Grammar* (1791), obras hasta entonces datadas en 1795 e incluso 1798.

Después de décadas como anticuario y juez, John Fenn se hizo de repente famoso en 1787 con la publicación del primer volumen de sus *Original Letters Written during the Reigns of Henry VI, Edward V, Richard III and Henry VII* (1782). Como vimos, él había adquirido las llamadas cartas de Pastón durante las subastas de las colecciones de Thomas Martin, cuya publicación fue un hito, atrayendo incluso la atención del rey Jorge III. Como hemos indicado, Fenn fue recompensado con el título de Sir por el rey Jorge, según Stoker (2004). John Fenn fue también elegido sheriff de Norfolk durante los años 1792-1793, puesto de trabajo que le ocupaba mucho tiempo. La presión con la que se encontró durante ese difícil periodo sin duda contribuyó a su repentina muerte por derrame cerebral en 1794, dejando a Ellenor Fenn una gran fortuna, pues su tutelado e hijo adoptado se habían marchado ya de casa (Festing, 1901).

Pero no solamente afectaron a Lady Fenn los eventos que le ocurrieron a su marido. Ya en la década de los ochenta, ella andaba muy preocupada por la creciente pobreza rural en Norfolk debido a que las tradicionales industrias textiles estaban siendo sustituidas por fábricas al norte de Inglaterra. También estuvo influida por Sarah Trimmer y los “Sunday Schools” que ésta estableció para los niños pobres. En 1785 Ellenor ayudó a fundar uno de ellos en Dereham, e incluso impartió lecciones en una de las clases de chicas ella misma (Jackson, 1989).

El *Norwich Mercury* del 30 de diciembre de 1786 decía sobre el colegio: “the girls are superintended by some of the most respectable of Dereham ladies”, y en la navidad de 1788 los chicos acudían con sombreros y las chicas, además, con pañuelos e incluso algunas, también con libros. Quizás uno de estos libros fue *Six Lessons for Youth, Selected from Different Authors But Chiefly from the Christian Scholar* (1795), publicado por William Barker, un editor recién establecido en East Dereham. Según algunos investigadores de nuestra autora piensan que es casi con seguridad obra de Lady Fenn para su “Sunday School”, dada su temática y lugar de publicación. A mediados de los noventa, Ellenor se hizo partidaria de los *Cheap Repository Tracts* (1798) de Hannah More, intentando que circulara entre los niños pobres para contrarrestar las muchas ideas radicales y publicaciones del extranjero.

Después de la muerte de su marido, según Festing (1901), Ellenor Fenn también buscó establecer un colegio industrial en East Dereham para mujeres y niños pobres donde aprenderían a hilar lino para ganarse la vida. Después se hizo seguidora de Andrew Bell y la *National Society for Promoting the Education of the Poor*, una organización encargada del establecimiento de colegios basados en el sistema de Bell, según el cual los alumnos más mayores enseñaban a los más jovencitos a la par que ellos mismos recibían instrucción de sus mayores y profesores (Jones, 1938).

Parece que hubo un enfriamiento en la relación entre Lady Fenn y John Marshall durante los noventa. Sin embargo, aunque entonces trabajaba con editores locales, no rompió los vínculos completamente. Así vemos que a *The Village Matron* le siguió una obra publicada por Marshall, *A Miscellany in Prose*

and Verse (1798), específicamente diseñada para distribuirla en su “Sunday School” y muy relacionada con su obra anterior. Fue otra de sus compilaciones.

Otra obra publicada por Marshall en el mismo momento, *The Footstep to Mrs. Trimmer’s Sacred History: For the Instruction and Amusement of Little Children* (1797), incluida en el listado del obituario de Fenn pero según Stoker (2007) nunca se le ha vuelto a atribuir a ella en ninguna otra parte ni tampoco a otra persona.

Sin embargo, Lady Fenn no dedicó todas sus energías a los niños pobres de su localidad, pues produjo un volumen compañero a su anterior *Short History of Quadrupeds* (1796), esta vez cubriendo el tema de los insectos, de nuevo con preciosas ilustraciones, para que sirviera como libro de bolsillo a los visitantes del Leverian Museum. Hablamos de *A Short History of Insects, (Extracted from Works of Credit) Designed as an Introduction to the Study of That Branch of Natural History, and as a Pocket Companion to Those Who Visit the Leverian Museum* (1796). Antes de arriesgarse a incurrir en todos los errores que habían aparecido en la impresión del volumen anterior, publicó éste en Norwich, donde ella podía supervisar las correcciones, después distribuyéndolo en Londres gracias a un grupo de editores.

En la misma década, Marshall publicó las primeras ediciones de las que parece que fueron las obras más vendidas de Fenn. *The Child’s Grammar* (1791), según Alderson (1983), es uno de los títulos encontrados en los primeros “Miniature Libraries” de Marshall, que salió a la venta en cajitas de madera para que pareciera una biblioteca, por lo que el libro puede que fuera escrito específicamente para ese propósito. También se convirtió rápidamente en una obra

con mucho éxito, garantizándole a Marshall varias impresiones antes de 1801 y la publicación de la continuación, *The Mother's Grammar* (1791). Estos dos volúmenes fueron tratados de forma diferente a los “Mrs. Teachwell’s works”, y Ellenor parece que esta vez no cedió sus derechos a Marshall. De todas sus obras, estas son las únicas que se describen en la portada como publicadas “by the author”. Las ediciones posteriores fueron publicadas por John Harris.

Algunas de las experiencias de Lady Fenn se narran en una obra autobiográfica, *The Village Matron, or, Anecdotes of Mrs. Lovechild* (1796), el primer libro que llevaba su nuevo seudónimo. *The Village Matron* se imprimió en Norwich in 1796, y fue compilada por Mrs. Lovechild para el divertimento de sus pupilos:

Mrs. Lovechild lived in a village at a great distance from London. She had a large fortune and no family to provide for, she therefore made the Poor her family: she studied the best methods of doing good both to their bodies and souls. The children were particularly objects of her attention: she established schools for teaching them every necessary work of the hands, and herself taught them “what they should do to be saved (Fenn, 1795: 5).

Durante la primera década del siglo XIX, el novelista George Borrow (1926) describió a Lady Fenn de la siguiente manera: “Lady Bountiful, she, the generous and kind, who loved to visit the sick, leaning on her gold-headed cane, whilst the sleek old footman walked at a respectful distance behind” (Borrow, 1929: 17). Sin embargo, muchos de sus intentos por mejorar el mundo que la rodeaba fueron en vano, dadas las fuerzas económicas de la Revolución Industrial. Parece que empezó a colaborar en 1797 con Elizabeth Newbery, la viuda del editor de niños Francis Newbery de St. Paul’s Churchyard, Londres.

En ese año Newbury publicó las partes I y II de *The Infant's Friend* bajo su nuevo seudónimo, Mrs. Lovechild. Igual que *Cobwebs to Catch Flies* y *The Art of Teaching in Sport*, estas dos partes de *Infant's Friend*, un libro de ortografía y unas lecciones de lectura, pertenecían originariamente a uno de sus métodos didácticos (probably *The Infant's Delight*), pero sólo han sobrevivido copias de los libros.

La ruptura final de Fenn con Marshall en 1798 coincide con la disputa del editor con otra de sus autoras, Hannah More, pues no estaba de acuerdo con sus excesivos beneficios por la publicación de sus *Cheap Repository Tracts*. Estos dos eventos pueden haber estado relacionados. Frere (1874) cita una carta de Hannah More a Ellenor quejándose del comportamiento de Marshall. En cualquier caso, Fenn encargó sus nuevas publicaciones a un editor diferente y se olvidó de Mrs. Teachwell. No obstante, Marshall continuó publicando nuevas impresiones de los libros que habían tenido más éxito. También parece haber estado involucrado en algunas “spoiling tactics” con respecto a las últimas publicaciones de Ellenor. Después de que Elizabeth Newbury publicara dos nuevos métodos didácticos de Fenn, *The Infant's Delight* y *The Infant's Path Strewed with Flowers* (el último sobre historia natural), Marshall sacó dos pequeñas publicaciones suyas con exactamente los mismos títulos. Elizabeth Newbury tomó represalias en 1799 publicando una versión en francés del best-seller de Marshall, *Cobwebs to Catch Flies* (*Toiles d'araignées pour attraper les mouches*).

The Infant's Delight (1797) (véase Anexo IV) es un manual de ortografía y lectura. La primera lección se titula “Not exceeding words of 2 letters” (Fenn, 1821: 4). Aparecen siete renglones conteniendo sólo palabras de dos letras: “Is he

in or no” (Fenn, 1821: 4). En la página siete aparece el título “Cooking dinner” “Not exceeding words of 3 letters”. Aparecen dos oraciones: “The pot is put on to get hot”. El siguiente título es “The boat” “Not exceeding words of 3 letters”. Uno de los ejemplos sería: “The men are to row us on the sea” (Fenn, 1821: 8). Continúa el título “Mischievous boys” “Not exceeding words of 3 letters”: “Tom is a bad boy, and so is Joe” (Fenn, 1821: 11). En la página doce, “The lame beggar” es el último título conteniendo palabras que no exceden tres letras. Así, en la página quince “Tom trip and his clappers” presenta palabras de hasta cuatro letras como los siguientes cuatro títulos: “Plum-pudding” con frases como “John is come to dine with Jane” (Fenn, 1821: 16); “Morning lesson” (Fenn, 1821: 17), “The dog rover” (Fenn, 1821: 18) y “Evening walk” (1821: 21). Bajo el título “Peacock” (Fenn, 1821: 22) y “Pigs in the garden” (Fenn, 1821: 25) comienzan los ejercicios conteniendo palabras de hasta 5 letras, y finalmente los siguientes tres títulos abarcan oraciones de hasta seis: “Visit to the cottage” (Fenn, 1821: 26), “Cat and mice” (Fenn, 1821: 29) con oraciones como “The cat has got on the shelf to match the mice” y “Boy and top” (Fenn, 1821: 30).

Los años 1798 y 1799 parece que fueron particularmente fructíferos para Fenn. Diseñó una serie de libros completamente nuevos para enseñar a los niños. Su editora también llevó a cabo una campaña publicitaria con el nuevo seudónimo, anunciando “A series of books for teaching by Mrs. Lovechild y “Schemes for Teaching under the idea of amusement” en diferentes publicaciones (Immel, 2009). El éxito de *The Child’s Grammar* y *The Mother’s Grammar* animó a Fenn a producir más trabajos gramaticales, *Parsing Lessons for Young Children* (1798) y *Parsing Lessons for Elder Pupils* (1798).

De la misma manera, *A Miscellany in Prose and Verse, for Young Persons, on a Sunday* (1798) parece haber sido escrito para su “Sunday School” siendo distribuido por Richard Bacon en Norwich y Elizabeth Newbery en Londres. Estaba compuesto de poemas religiosos, himnos y salmos. Contenía adjunto al igual que otros títulos anteriores *A Complete Catalogue of Mrs. Teachwell's Books*.

A finales del siglo XVIII, las obras de Fenn habían obtenido una considerable reputación entre los pedagogos, por lo que las identidades de Mrs. Teachwell y Mrs. Lovechild se convirtieron en un secreto a voces, tal y como Henry St. John Bullen anotaba en la dedicatoria de su *Elements of Geography* (1799):

It is allowed that there never was a time in which so many useful and intelligent books were published for the information of children: but among all the promoters of juvenile learning, none holds a more distinguished place than your Ladyship [...] Whether you choose to vary the mode of concealment under the title of a Teachwell, or a Lovechild, the praise of such merit as their's has already been appropriated by a discerning public to it's right owner; and every parent or tutor, who has at heart the improvement of his child or pupil, feels due sense of gratitude to Lady Fenn, for having greatly facilitated the means of instruction. (Bullen, 1799: 2).

En 1799 Elizabeth Newbery publicó dos obras de Fenn en la que establecía su filosofía sobre la educación. *Some Hints to Young Women* (1799) consiste, principalmente, en extractos de otros autores, algunas veces conocidos y otras veces no. La razón fundamental para publicar este libro se encontraba en el prefacio: “To Young Women” (Fenn, 1799: 2). De más interés es *The Friend of Mothers* (1799), con el que intentaba establecer muchas de sus nuevas ideas:

This little volumen is designed as a prelude to a Set of Toys for the purpose of Teaching in Sport: it is intended at once to explain the manner of using those Toys, and to hint to young Mothers how they amuse and instruct their little ones on the same plan, even without such an apparatus. The writer hopes soon to provide a Box for the purpose of teaching the Rudiments of Language in a sportive manner, on a plan the most simple and the least expensive possible: this will be called a SPELLING BOX. The difficulty of getting very diminutive cuts neatly executed, has hitherto retarded the appearance of this beginning of her scheme: she announces with pleasure, that the continuation [...] is in the hands of an engraver: it is to be on the same plan as the INFANT'S DELIGHT (Fenn, 1799: 5).

Entre los nuevos métodos didácticos de Mrs. Lovechild anunciados por Elizabeth Newbery en 1799 se encontraban *Grammatical Amusements in a Box* (1813) y *The Figure Scheme or Figures Rendered Pleasant to Children in a Bag* (1799) (véase Anexo I) pero ninguno ha sobrevivido. Como se menciona en *The Friend of Mothers*, varias de las publicaciones de Fenn requerían la impresión de ilustraciones a un precio razonable, pero ninguna de las obras que publicó con Elizabeth Newbery fue ilustrada. Quizás esto explique por qué también colaboró con otro editor, esta vez con la empresa de Darton y Harvey, a la par que mantuvo sus vínculos con Newbery.

Hacia 1799 Darton y Harvey produjeron la primera edición de *Mrs. Lovechild's Book of Three Hundred and Thirty-six Cuts*, el cual consistía en ilustraciones en relieve de objetos diarios en papel de lotería impreso solo por un lado (Immel, 2004: 65). Se imprimían sin texto, sólo la etiqueta, y también estaban disponibles recortados como recompensas en una cajita.

Los recortes iban acompañados por una pequeña obra descriptiva de dos volúmenes de *The Mother's Remarks on a Set of Cuts for Children* (1810). En

“An Address to Mothers”, Ellenor explica al principio que “the first intention of these cuts was merely to supply douceurs for those children who were entering on the study of arithmetic; in order to supply gifts as rewards, &c.” (Fenn, 1799: 4).

Darton y Harvey publicaron otras pequeñas obras ilustradas de Mrs. Lovechild durante la primera década del siglo XIX, muchas de las cuales no sobrevivieron. Éstas fueron *A Short Description of Two Sets of Alphabetical Cuts of Birds* (1803), *A Short History of Reptiles* (1803) y *A Short History of Bees* (1804). Otros títulos publicados por Fenn durante este periodo fueron colaboraciones entre Darton y Harvey y su editor final, John Harris.

Sobre 1801 Elizabeth Newbery estaba considerando jubilarse, por lo que Ellenor buscó un nuevo editor para una segunda edición de *Some Hints to Young Women*. Su reputación era por entonces tal que se dirigió a ella el editor Benjamin Tabart, fundador de “Tabart’s Juvenile and School Library”. En su respuesta, ella especifica sus condiciones y establece que no está ansiosa por entrar en un compromiso financiero con comerciantes como acreedores o deudores: “you are welcome to do the Hints on your own account: and I will accept the books which I have kept if you wish it. If so you will acknowledge by letter. I wish to have a clear account, and to guard against mistakes in case of death I should be sorry to have book accounts appear as debts”. Según Stoker (2007), se trata de una carta sin fecha que se encuentra en la biblioteca pública de Toronto, en la colección Osborne (de la que dispongo de una copia, como mencionamos anteriormente, pero no estoy autorizada a publicar). Sin embargo, la colaboración acabó en nada debido a la bancarrota de Tabart, y *Hints* se publicó posteriormente por el sucesor de Elizabeth Newbery, John Harris, bajo un nuevo título: *Hints to Young Women*

Who Are Engaged in Education (1799). No se conocen copias, pero la obra fue anunciada por Harris en una edición de *The Mother's Grammar* de 1804.

Elizabeth Newbery vendió su negocio a John Harris en 1802, y él rápidamente estableció una buena relación de trabajo con Ellenor hasta el final de sus días. Harris procedió a publicar nuevas ediciones de muchas de las obras anteriores de Mrs. Lovechild como *The Child's Grammar* y *The Mother's Grammar* de Marshall. Él la animó a publicar nuevos títulos y buscó formas originales de comercializar sus obras con anuncios encabezados con “Mrs. Lovechild’s Attempt to make the Road to Knowledge Plain and Easy” y “Mrs. Lovechild’s Series of Grammatical Knowledge” (Immel, 1997).

En 1805 Harris publicó varias obras en colaboración con Darton y Harvey, incluyendo *The Family Miscellany*, otra de las compilaciones de Fenn en prosa y verso (Moon, 1976: 260). Sarah Trimmer elogió la obra en su *Guardian of Education* por haber sido compilada “with judgment” (Kinnel, 1995). Ambos editores fueron responsables de *A Systematical Arrangement of the Animal Kingdom* el mismo año. En *The Guardian of Education*, Trimmer aprobaba que el autor subrayara la importancia de cultivar un gusto por la historia natural en los hijos, “particularly those who are destined to visit foreign lands, and peculiarly officers, in their future residence in foreign climes, where such harmless relaxation for their hours of leisure may save them from the paths of vice and ruin” (Trimmer, 1805: 171).

John Harris también publicó varios nuevos métodos didácticos de Fenn, incluyendo *The Pronouncing Scheme*, *Sportive Exercises in Grammar* (1805) y *A Spelling Box* (1806), los que se anunciaron a finales de siglo, pero parece que no

han sobrevivido. Hubo también dos conjuntos de tarjetas educativas para trucos de magia; *A Secret Worth Knowing* (1805) fue descrito como “a pack of curious cards” with “instructive lessons conveyed to the mind of Youth by means of an easy trick” (Moon, 1990: 194), y *Friendly Whispers for Youth of Both Sexes* (1809) se concibió de la misma manera. Ellenor continuó publicando nuevos títulos con Harris, los cuales tampoco han sobrevivido (Moon, 1990: 272), incluyendo *Sunday Improvements for Children* (1807) y *Short Sermons for Children* (1808).

Igualmente, “Mrs. Lovechild” parece ser la autora de un chapbook, *Mrs. Lovechild’s Golden Present* (1820) (véase Anexo III) publicado por primera vez en los sesenta. Sin embargo, como ya comentamos al principio del apartado siete, el Dr. Stoker no cree lo mismo. Éste comienza con “a card”, un tipo de prefacio, donde la autora comunica a los lectores que su obra es una nueva introducción al abecedario. Explica que es un regalo y, aunque no es de oro, es de mucho más valor que cualquier tesoro terrenal, porque ampliará la comprensión, será útil para la sociedad y proporcionará la mayor bendición que se puede recibir: un cerebro claro y un corazón en paz (Fenn, 1820: 4). Seguidamente, introduce las letras del abecedario a través de la rima, ofreciendo un dibujo para cada letra. Se trata de un libro para aprender el alfabeto. En la página dieciséis del primero se acaban las letras del abecedario con sus rimas y dibujos, y en la página diecisiete aclara a los niños su propósito: que con los dibujos haya facilitado la tarea de aprender el alfabeto y que lo demuestren continuando con el alfabeto sin dibujos. Así pues, a partir de aquí lo presenta en mayúsculas, minúsculas y, a continuación, las vocales por separado. Seguidamente combina las vocales con las primeras letras del

abecedario y viceversa, explicando a los niños por escrito cada paso. Es un libro muy simple, pues sólo llega a combinar dos letras. Se observa la importancia de la religión al aparecer el padre nuestro, “The Lord’s prayer”, que los niños deben rezar por la mañana y noche (Fenn?, 1820: 24). Le sigue una fábula de seis páginas: “The virtue of a Rod; or, the history of a Nauthy Boy”.

En sus últimos años, se dice que Ellenor se preocupó de hacer algo por la pobreza que veía a su alrededor. Un historiador cita una carta de su tía mayor Ellenor Frere a su sobrino: “Lady Fenn’s last [letter] may justly be called the widow’s lamentations, her great expenses, her disabilities to relieve the distress of the poor, cannot sell her books, sacks, boxes, and pincushions hang in hand” (Frere, 1874: 83).

Como indicamos, cuando murió en 1813 recibió, aunque no era lo común para una autora mujer, un obituario en *The Gentleman’s Magazine* (1813), que la describía como una mujer “whose life has been spent in doing good” (Labalme, 1980). Así la identidad de “Mrs. Teachwell” y “Mrs. Lovechild” al fin se hizo pública por todos.

A continuación, profundizaremos en algunas obras del segundo periodo de Lady Fenn, pues son las más importantes para nuestra investigación lingüística. Gracias a sus tratados gramaticales volvió a emerger como prolífica autora y educadora de niños.

7.2.1. *The Infant's Friend (Part I): A Spelling Book (1797)*

A finales del siglo XVIII todos los tratados gramaticales de Fenn estaban en el mercado. Se podían adquirir seis volúmenes, anunciados por la editora Elizabeth Newbery como “Mrs. Lovechild’s First Rudiments of Learning” en la librería de Newbery en Londres a los siguientes precios (Laws, 2002):

The Infant's Friend (Part I): A Spelling Book. Price 8d.

The Infant's Friend (Part II): Reading Lesson. Price 1s.

The Child's Grammar. Price 6d.

The Mother's Grammar. Price 6d.

Parsing lessons for Young Children. Price 9d

Parsing Lessons for Elder Pupils. Price 1s. 3d.

En la dedicatoria a las madres en *The Infant's Friend (Part I)*, Fenn anunciaba su próxima serie de libros didácticos, “Series of Books for Teaching”:

I am anticipating the pleasure of assisting young Ladies in their essays in teaching Reading, Spelling, and Grammar. For this purpose I have planned a Series of little volumes: but I must now confine myself to the beginning, and explain the first part of that Series; namely, the Spelling Book (Fenn, 1797: 6).

A pesar del hecho de que el primer volumen de *The Infant's Friend* era un libro de ortografía, y la segunda parte consistía en lecciones para aprender a leer, ambas obras podían usarlas las madres para enseñar gramática a sus hijos (Navest, 2009: 80-81). Hacían referencia a cómo la instrucción en la edad más temprana

debe ser buena y sólida, especialmente con respecto al alfabeto. Con este libro Ellenor Fenn pretende ayudar a las madres a instruir a sus hijos pequeños, dado que ellas mismas no han sido instruidas (Fenn, 1797: 4).

Su obra sirve para enseñar ortografía, lectura y gramática, de ahí los distintos volúmenes. En el Prefacio de la primera parte dice que hay varios alfabetos. Explica que ha utilizado diferentes tamaños y tipos de letras (como cursivas) para llamar más la atención del niño, lo que supone una novedad. Sin embargo, recomienda que sería bueno tener “small sheet Alphabets upon card and spelling alphabets in single letters upon staff paper” (Fenn, 1797: 8).

The Infant's Friend (Part I) incluye veintiséis páginas con grupos de palabras monosílabas tales como:

Wage bake cake lake make
Dame fame game lame name
Dice lice mice nice rice vice
Foot hoof roof cool fool tool
Word world work worse worm
House louse mouse rouse ounce
Squeeze cheese geese fleece sleeve (Fenn, 1797: 19).

Estas palabras monosílabas, colocadas en grupos “as to make the acquisition as easy as possible by paying attention to the sound in the first word of that set” (Fenn, 1797: 9), daba a los niños mayores la oportunidad de identificar o seleccionar nombres, adjetivos y verbos. Las sílabas están dispuestas de forma que

facilita su adquisición, dada la repetición de sonidos similares. Comienza con *ba*, porque es la vocal que da el sonido y, aunque los sonidos se adquieren más fácilmente en sílabas que acaban en vocal, el niño puede verse incapaz de decir sílabas compuestas de dos consonantes con vocal (*bla*, *cla*): “maybe of too difficult a pronunciation for the tender organs of our young pupil” (Fenn, 1797: 8). Por lo tanto, sugiere apartar esas sílabas al principio, pasando a ellas cuando el alumno sea capaz de producirlas.

Ellenor Fenn cuenta que ha sido cuidadosa a la hora de colocar las palabras monosílabas en grupos para facilitar su adquisición, prestando también atención al sonido de la primera palabra del grupo, lo que conlleva algunas repeticiones (como, por ejemplo, *sow* junto a *vow* y *sow* junto a *sew* y *row*). Asimismo, proporciona la definición de los términos, lo que anima y facilita la lección.

Las primeras lecciones deberían consistir en palabras simples, leídas claramente y con alegría. Para ello se comenzará con lecturas de tres letras. Los monosílabos largos son los más complicados, por lo que propone el siguiente método para guiar al alumno: primero *a*, *c*, *e*, después *r*, *a*, *c*, *e*, y finalmente se añade la *t* de manera que el niño retenga mejor la información (Fenn, 1797).

También añade consejos didácticos para la madre, como instrucciones para sonidos de determinadas palabras como por ejemplo *horse*: “the teacher (in lieu of seeking the sound of or) asks the child what *h*, *o*, spells” (Fenn, 1797: 11). Las palabras de dos o más sílabas se dividen según el sonido, un método que ratifica Mr Bullen en *Rudiments of English Grammar* (Fenn, 1797: 12). Finalmente comenta que hay muy pocas palabras largas, pues los niños no pueden

decirlas con facilidad. Por ello se limita a palabras de tres sílabas, omitiendo palabras compuestas por prefijos o sufijos.

Encontramos cinco abecedarios en minúsculas: el primero de la *a* a la *z*, el segundo de la *z* a la *a*, el tercero y el cuarto presentan letras desordenadas y el quinto sólo las vocales. En las siguientes páginas aparece el mismo contenido, pero escrito con diferentes tipos de letras mayúsculas y minúsculas.

A continuación aparecen grupos de dos letras (*ct, ff, fi, fl*, etc), y después estos grupos se repiten con diferentes tipos de letra, acabando con los grupos vocálicos *ae* y *oe*. También da instrucciones a la madre sobre cómo “examinar” al niño sobre el alfabeto: “the mother says: [...] show me m [...] very well! Now show me *a, m* and a spell *ma*” (Fenn, 1797: 6). Una vez superada esa prueba, el niño estará preparado para la lección de sílabas: “*ba ca da fa ga....za*”; “*be ce de fe ge....ze*”; “*bi ci di fi gi....zi*”. Es decir, a cada letra del abecedario le añade las vocales antes de pasar a los grupos de tres letras. El siguiente grupo consta de vocal más consonante:

“*ah oh aw ow ar er ir ore w*
Ai ay ei ey oi oy” (Fenn, 1797: 9).

Acto seguido introduce las palabras monosílabas con significado, pues hasta ahora los grupos consonante-vocal no tenían significado. Comienza con las vocales cortas: “*bed leg...*”. Después aparecen los diptongos o vocales largas: “*air, ear, eat...* (Fenn, 1797: 13). Tras esto vemos las palabras de cuatro letras (con dos consonantes a final de palabra): *Back hack jack* (Fenn, 1797: 14); *Pork fort port* (Fenn, 1797: 16). Le siguen palabras también de cuatro letras, pero estavez con dos consonantes a principio de palabra, como *Blas crab drab* (Fenn, 1797: 17), para dar paso a los diptongos en palabras de cuatro letras: *Made wade*

dace... (diptongo /ei/) (Fenn, 1797: 19), continuando con algunas vocales largas y otros diptongos (i:): *reek feek week...* (Fenn, 1797: 21). Después introduce las palabras de cinco letras con vocales simples, como por ejemplo *Smell spell swell* (Fenn, 1797: 24), para pasar a mezclar diptongos y vocales largas: *Snare spare prate....* (ea). Incluso llega a introducir algunas palabras de seis letras: *Drench trench wrench* (e) (Fenn, 1797: 28). A continuación añade reglas de pronunciación: (c más a, o, u suena k); (c más e, i suena s); por lo tanto, también se observa el nivel fonético en esta obra (Fenn, 1797: 35).

El apartado sobre acentos en la primera sílaba está compuesto por tres columnas en orden alfabético, empezando por *a* hasta llegar a la *s*. Todas las palabras son bisílabas. Luego se ven los acentos en la segunda sílaba. Hay dos columnas, pero sólo comienzan por *a* una columna y por *b* la siguiente. Esto parece un inciso, pues después continúa con palabras acentuadas en la primera sílaba que comienzan por *t* hasta la *z*. Inmediatamente, aparecen de nuevo palabras con acento en la segunda sílaba de la *c* hasta la *w*. Después se analizan las palabras trisílabas, primero acentuadas en la primera sílaba (*anx-i-ous*), después con acento en la segunda (*as-sist-ance*) y, por último, en la tercera sílaba (*af-ter-noon*).

Asimismo, encontramos pequeñas columnas con palabras polisílabas de cuatro sílabas acentuadas en la primera (*ac-ces-sa-ry*), en la segunda (*ac-cord-ing-ly*) y en la tercera (*ac-cu-sa-tion*), y también polisílabas de cinco sílabas acentuadas en la primera, segunda y tercera (*am-bi-u-ous-ly*). Incluso llegamos a encontrar polisílabas de seis sílabas, acentuadas en la segunda, tercera, cuarta (*ec-cle-si-as-ti-cal*), quinta y sexta.



Por último, aparecen las llamadas 107 “Short Sentences” tales como *the hills, cows low, babes cry, good boys, tall girls, nice cake, a White Mouse, a horse is Swift, the dog has claws, the cat loves fish, mice steal cheese, Shell each Word with care, Thank those who teach you*, etc. Al final de la obra, Ellenor Fenn anuncia que en breve aparecerá la segunda parte del libro que contiene palabras simples, oraciones breves y diálogos para niños con monosílabos y lecciones con palabras más extensas.

Por su lado, el segundo volumen de *The Infant’s Friend* ayudaba a “young Mothers in their attempts to instill early the rudiments of grammar” (Fenn, 1799: 63). Las lecciones de lectura sobre animales, insectos, juguetes y muñecas en este volumen podían igualmente usarlos las madres como “Parsing lessons” para los niños mayores más avanzados en gramática (Fenn, 1798: 11). Así pues, los dos volúmenes permitían a las madres enseñar tanto a sus hijos mayores gramática como a los más pequeños a leer.

7.2.2 *The Infant’s Friend (Part II): Reading Lessons (1797)*

Ellenor Fenn comienza el Prefacio de esta obra diciendo que, aunque los estudiantes ya reconocen los monosílabos gracias a la primera parte de esta obra, aún deben seguir estudiando las palabras simples. La primera lección consiste en repasar palabras del primer volumen. Trata de *nouns or names*, apareciendo nombres propios y comunes monosílabos porcolumnas (*Ann, job, boy...*). A un estudiante mayor se le puede comentar que estas palabras pertenecen a la

categoría estas palabras pertenecen a la categoría de sustantivos. Desde el principio hay que enseñarles a distinguir las palabras enfáticas.

En la segunda lección encontramos “short sentences”: artículo más nombre (*a man, a cart, the sky*). En la tercera lección se añade el adjetivo. Continúan los sintagmas, pero esta vez formados por adjetivo y sustantivo en la primera columna, y nombre y verbo en la segunda (*dogs bark, good boys...*). Los sintagmas se amplían a tres palabras: artículo, adjetivo y sustantivo (*a white mouse*), para después aparecer oraciones completas con verbo (*sheep are mild, the cow has hoofs*). Como se aprecia, cada vez va introduciendo más dificultad, hasta llegar a siete palabras con signos de puntuación, más otra oración: “*Read each line as you would speak it. — Mind your stops*”. También se puede observar que el contenido no es arbitrario, ya que aprovecha para incluir algún consejo. Finalmente aparece un párrafo completo, y después varios cuentos de distintas sílabas. Por lo que comprobamos que Ellenor Fenn no sólo cuida la forma para enseñar a leer sino, también, el contenido para educar y proporcionar conocimiento.

Si se coloca al niño a distancia del libro, esto le obligará a hablar en voz alta. “Peu a peu” es el lema de Fenn (1797: 5). Al principio el niño debería leer oraciones muy cortas y formadas por palabras familiares porque, de lo contrario, “he will slur over those which are new, and articulate too strongly such as he perfectly knows; or, on the contrary, drawl out the long words, and pass too lightly over the short” (Fenn, 1797: 6).

Ellenor Fenn, de nuevo, expresa la idea de que debemos intentar que los estudios sean agradables, para provocar interés por el conocimiento. Asimismo, se

debe hacer una especie de calentamiento: adelantar la información que van a recibir mediante pistas y preguntas, con el fin de preparar su memoria a largo plazo.

Por último, insiste en que el niño debería adquirir los términos de una lección antes de leerla. Por ello, en las lecciones que contienen términos más largos, al principio aparece una lista de palabras de más de una sílaba divididas según el sonido. El alumno debe deletrearlas hasta que se familiarice con el sonido. Para comprobar si las conoce sin dividir las, las mismas palabras aparecerán impresas de nuevo en el libro. También sería bueno comprobar si el niño sabe deletrearlas después de la lección. Y en oraciones más largas dice que es conveniente prestar atención a su respiración, hay que enseñar a descansar en los puntos y a volver a respirar de forma imperceptible, pronunciar cada sílaba de forma articulada y bajar la entonación al final de la oración. Su voz debe ser suave, debe leer lentamente, prestando atención a cada punto y a cada palabra enfática, de contenido, saltándose las que son carentes de significado (como preposiciones, conjunciones, etc.), por lo que tener conocimientos de gramática le sería muy útil.

7.2.3 The Child's Grammar: Designed to enable Ladies who may not have attended to the Subject themselves to instruct their Children (1798)

Esta obra fue, sin duda, la más popular dentro de “Series of Books for Teaching”. Michael (1987) presenta por lo menos cuarenta impresiones hacia 1843, lo cual prueba que tuvo una popularidad continuada. Alston (1965: 105) describe una

impresión en Dublín de 1799, publicada por Robert Napper, como “the earliest dated Edition”. Sin embargo, según Navest (2008: 4) como su continuación *The Mother’s Grammar*, apareció en 1798, probablemente la primera edición de *The Child’s Grammar* o “the little pupil’s manual” como Fenn (1795: 4) la denominaba, se publicara también ese año o incluso antes. Stoker (2007) también cree que *The Child’s Grammar* se publicó en 1797 o 1795. Al ser miembro de la Worshipful Company of Stationers de Londres, John Marshall pudo publicar nuevas impresiones de sus publicaciones para impedir que otros librerías publicaran copias de ellos. De hecho, Marshall inscribió *The Child’s Grammar* en el Stationer’s Register el trece de marzo de 1795 (Stoker, 2007). Esto sugiere que *The Child’s Grammar* debió aparecer aproximadamente a la vez que la *English Grammar* de Lindley Murray, la cual — según las *Memoirs* de este autor— también “appeared in the spring of the year 1795” (Murray, 1826: 90). No obstante, Stoker finalmente indicó incluso que la obra debió aparecer por primera vez en 1790 ó 1791, como hemos comentado, ya que el editor John Marshall publicó al menos cinco impresiones antes de 1800 (Stoker, 2009).

Parece que *The Child’s Grammar* (1791) iba dirigida sólo a chicas, según algunos comentarios de la misma autora. Percy (1994:127) afirma que sus gramáticas son convencionales en cuanto al contenido, aunque añade una parte más del discurso, el participio. No obstante, esta gramática era novedosa al presentar el material adaptado a las mujeres, a las madres, de la forma más fácil y útil posible.

Según Tieken-Boon (2000), las definiciones que da de las partes del discurso son prácticamente las mismas que las de la gramática de Murray (1795).



Sin embargo, es difícil probar que dependiera de ésta más que de cualquier otra gramática de la época. Quizás su obra no fue tan original, pero a diferencia de la de Murray —que tampoco lo era— disfrutó de muchas reimpresiones. Su importancia radica en que formó parte del desarrollo didáctico que tuvo lugar en Inglaterra a finales del siglo XVIII: enseñar a las niñas la base de la gramática inglesa e involucrar a las madres en el proceso educativo.

Este pequeño libro, de sesenta y seis páginas, se divide en cuatro apartados: las partes del discurso, lecciones sintácticas, modos y tiempos, y lecciones sintácticas para los más avanzados. En la primera parte, la autora establece diez partes del discurso: artículo, nombre, adjetivo, pronombre, verbo, participio, adverbio, conjunción, preposición e interjección. A continuación, las describe:

a) Dentro del artículo distingue *a*, *an*, *the*; indefinidos los dos primeros y definido el último (Fenn, 1799: 1).

b) En cuanto al sustantivo, lo describe como el nombre de una persona, lugar o cosa, y los divide en comunes y propios, siempre ofreciendo ejemplos (Fenn, 1799: 2-3).

c) Con el adjetivo sigue el mismo proceso, descripción y ejemplos, y establece los grados de la comparación: positivo, comparativo y superlativo de superioridad (Fenn, 1799: 4).

d) Con los pronombres ofrece la definición (Fenn, 1799: 5). Los tipos que describe son los personales, relativos, demostrativos y posesivos. Igualmente aclaraba el número en los pronombres: singular y plural.

e) Por lo que respecta a los verbos, da explicación y ejemplos del verbo *think* (Fenn, 1799: 7). Además ofrece ejemplos de nombres, verbos, artículos y adjetivos y pronombres en columnas. A pie de página hay notas orientativas para las madres, sugiriendo cuándo y cómo trabajar con los ejemplos que ella ofrece (Fenn, 1799: 7-8). Después analiza el género de los pronombres distinguiendo tres (masculino, femenino y neutro), con ejemplos (*he, him, she, her, it*). De la misma manera, distingue los casos en los pronombres (el nominativo y el acusativo u objetivo). Continúa hablando de las personas: tres personas para cada número, y presenta los pronombres personales para el caso nominativo y acusativo: *I, thou, he, ...me, thee, him* (Fenn, 1799: 12). Finaliza ofreciendo reglas de formación del plural de nombres irregulares, y del genitivo sajón con sustantivos plurales.

f) Participios: aunque la autora incluye este apartado, no añade explicación alguna.

g) En cuanto a los adverbios, describe y explica su formación con el sufijo *-ly*. También muestra ejemplos con adverbios usados delante de adjetivos, participios y adverbios (Fenn, 1799: 15-18), y otros ejemplos de los tipos que existían de tiempo (*now*), de número (*twice*) y de lugar (*here*).

h) Con respecto a las conjunciones, las define y establece ejemplos con *and, but* y *else*. Sólo hace referencia a las conjunciones coordinadas, no a las subordinadas.

i) Continúa con la definición de las preposiciones y ejemplos de éstas: *to, from, at, by, near* (Fenn, 1799: 19).

j) También define las interjecciones y da ejemplos con *oh!* y *ah!*

En la segunda parte, encontramos seis oraciones analizadas morfológicamente (Fenn, 1798: 24-27). En la tercera parte, sobre modos y tiempos, establece cuatro modos: indicativo, imperativo, subjuntivo e infinitivo. Brevemente explica cada modo, y comienza a describir los tiempos, ofreciendo ejemplos: presente, pasado (pretérito imperfecto, perfecto y pluperfecto) y futuro (imperfecto y perfecto). En presente y pretérito imperfecto introduce tanto las formas simples como las continuas: *I write now.... I am writing* (Fenn, 1798: 27). Después ofrece el verbo *to be* en primera persona en todos los tiempos, y, a continuación, con los verbos activos *write* y *walk* (Fenn, 1798: 29). Finalmente muestra ejemplos de cada uno de los tiempos incluyéndolos en oraciones completas (Fenn, 1798: 29). Introduce verbos para estudiar, el primero *to be* en el modo indicativo, seis tiempos y todas las personas (aunque innecesario, se debía a la influencia del latín), más el modo imperativo y el participio. Hace la misma operación con *to have*, y después con el verbo *to write*.

La cuarta parte parece un tipo de examen. Proporciona una serie de preguntas teóricas que pueden ser de ayuda para la madre, para comprobar si su hija ha aprendido la gramática. De hecho, presenta una especie de esquema orientativo para saber qué preguntas hacer y qué respuestas pueden obtenerse.

Asimismo da consejos como, por ejemplo, que al principio sólo se le pida a la niña decir la parte del discurso que se trata. Después aparecen seis oraciones de tres y cuatro renglones (excepto la última, que es un párrafo de veinticinco líneas) para que la madre practique con su hija, pues vienen analizadas morfológicamente. A diferencia con un análisis morfológico actual, ella especifica el caso de los pronombres personales (nominativo, acusativo); por ejemplo

analiza *we* como “pronombre plural primera persona caso nominativo” (Fenn, 1798: 48).

El libro acaba con preguntas teóricas dirigidas a la niña, ahora más específicas y difíciles, sin aplicarse a un texto como antes: “*how many parts of speech are there?*” (Fenn, 1798: 60). Las preguntas aparecen clasificadas, primero sobre las partes del discurso, después sobre los modos y tiempos.

En conclusión, esta obra es un estudio descriptivo de las diez partes del discurso, más los cuatro modos y los seis tiempos. Por lo tanto, el trabajo de Ellenor Fenn es puramente descriptivo a nivel morfológico, facilitando la tarea tanto a la estudiante como a la madre que ejercerá de profesora, ya que tras las explicaciones ofrece ejercicios con respuestas para practicar.

Podría tratarse de una adaptación de las gramáticas de Ann Fisher o Murray. La verdad es que estas dos gramáticas del inglés son mucho más complejas y extensas, al no ir dirigidas a estudiantes.

Si comparamos la gramática de Ellenor Fenn con la de Murray, claramente notamos algunas similitudes, aunque realmente son completamente distintas. Sus semejanzas con la gramática de Murray (parte de la sección de etimología) son las siguientes:

- Fenn (1798: 7) utiliza la misma descripción que Murray (1795: 20, 37) acerca del verbo: “a verb is a Word which signifies to be, to do, or to suffer”. También vemos textos similares al describir la conjunción. Asimismo, en los pronombres vemos la misma descripción.

- Después de sus breves descripciones, Fenn ofrece una oración analizada morfológicamente (Fenn, 1798: 21), y continúa describiendo de nuevo las partes del discurso de una forma más exhaustiva.

- Por último, Murray (1795: 23) utiliza la palabra *substantive* mientras que Fenn (1798: 1) emplea *noun*. Murray usa la nomenclatura *proper/common names* (Murray, 1795: 24), Fenn *nouns common* o *common names* y *nouns proper* o *proper names* (Fenn, 1798: 2-3). Finalmente, Murray establece cinco modos en los verbos (Murray, 1795: 39), mientras que Fenn sólo cuatro, pues ella no añade el potencial (Fenn, 1798: 25).

Otra obra de Fenn, *The Friend of Mothers: designed to assist them in their attempts to instill the rudiments of language and arithmetic, at an early age, and in a manner agreeable to their children* (1799), sugiere posibles razones de la popularidad de *The Child's Grammar*. Según ella, su diminuto tamaño (7.5 x 12.5 cms) agradaba a las niñas, quienes estarían deseando estudiar una pequeña parte para prepararse para el deporte del día (Fenn, 1799: 37). Además, Fenn añadió:

When Mrs. Teachwell's Box was published, there was any grammar but what Lockheed rather formidable to a Child: the diminutive one since printed by the title of "The Child's Grammar, by Mrs. Lovechild", almost supersedes the occasion for any number of stiff sheets, since it contains all that is necessary to commit to memory. The circumstance of Children being able to study as they walk abroad, is a great advantage. The Child's Grammar is as portable as a card; and there is no long succession of lessons to alarm the Learner. The modes and tenses are there explained familiar and easily. The tenses of the indicative modes and tenses are given in a clear and concise manner, with examples to impress them strongly. It is hoped that a little Boy may derive great comfort as his entrance upon school from having learned in a cheerful manner the rudiments of grammar, to which he might conceive disgust, if he had at once the double difficulty of a new language and a new study (Fenn, 1799: 58).

Aunque *The Child's Grammar* de Fenn, como Tieken-Boon van Ostade (2000) ha mostrado, parece haber sido “intended for girls only”, la cita de arriba sugiere que a pesar de las oraciones dirigidas a las niñas (“Mary is a good Girl, oh! How I love her”) (Fenn, 1795: 20), la obra iba dirigida también a chicos. *Parsing Lessons for Young Children* también describe *The Child's Grammar* como una obra “in which the little people study” (Fenn, 1798: 8). Asimismo, el libro fue también recomendado en una obra posterior de Fenn titulada *The Teacher's*

Assistant in the Art of Teaching Grammar in Sport (1809). Este manual parece haber acompañado el método didáctico de Fenn, *Mrs. Lovechild's Box of Grammatical Amusement, intended to enable ladies, by means of sportive exercises, to instill in the minds of Routh the first rudiments of English grammar* (1809) (Moon, 1992: 164). En él, Fenn dice a las madres:

Even if amusement alone were the object, some previous study would be indispensable; and the habit of submitting to a daily task should be very early acquired. I suppose a daily lesson to be learned in the Child's Grammar; a very small book, suited to an infantine pupil, affording the plainest examples taken from dolls and toys, to engage the attention of little folk (Fenn, 1809: 5).

The Child's Grammar y los otros trabajos gramaticales de Fenn carecen de ilustraciones, pero debieran atraer a las jóvenes lectoras sus atractivas cubiertas. Según Alderson y Oyens (2006: 189) “from the second quarter to the end of the eighteenth century Dutch flowered paper was apparently the most widely used covering for children's books, either glued to the sewn bookblock [...] or stretched over more durable pasteboard”. Este tipo de papel era fabricado sobre todo en el sur de Alemania e importado a través de comerciantes holandeses,

aunque más adelante hubo alguna producción local (Alderson y Oyens, 2006: 270).

De un anuncio al final del *Spelling Book* de Fenn podemos inferir que su editor, John Marshall, se aseguró de que sus libros “may be had in various Bindings; or if ordered, uniformly bound in Sets” (Stoker, 2007: 832). Esto indica que Marshall intentaba surtir al mayor número de clientes posible. De hecho, la encuadernación de *The Child’s Grammar* que encontramos en la British Library (de papel marmolado) es diferente a la de la Bodleian Library (del indicado papel holandés de flores rosas y azules).

Probablemente, debido a su popularidad, *The Child’s Grammar* se publicó en *The Juvenile; or Child’s Library* (1800) de Marshall, “a complete and elegant library for both sexes that included books on “various subjctcs, pisturesque Views of interesting places in England, with a description of each place; History, Select Stories, Poetry, Natural History, Geography, Grammar, Arithmetic, &c. &c.” (Alderson, 1983: 241). Según Alderson (1983: 178), *The Juvenile* venía en una cajita de madera con una frontal “painted to resemble a glazed book-case with drawers below”. Siguiendo a Cape (2001), el hecho de que *The Child’s Grammar* de Fenn estuviera incluido sugiere que, al principio del siglo XIX, la gramática inglesa era una de las materias que los padres de clase media esperaba que sus hijos aprendieran. Bondy (1981) anota que hacia 1800 varios editores londinenses publicaron bibliotecas completas para niños, almacenadas en sus propias estanterías. Laws (2002) señala que Maria Edgeworth, en *Frank: a sequel to Frank in early lessons* (1822), describe cómo dos niños que tienen a “little bookcase of entertaining Books”.

The Child's Grammar de Fenn sirvió como base para la obra de John Wallis, *Short and Easy Rules for Attaining a Knowledge of English Grammar* (1800). Uno de los nueve volúmenes de la biblioteca en miniatura de este autor, *The Book-Case of Knowlegde or Library for Youth* (1800) se publicó en 1801, 1803 y 1813 (Alston, 1965: 108). Al final de esta diminuta gramática, las obras de Fenn eran recomendadas a los padres:

Thus much we have introduced for our grammatical department. More copious information may be obtained by consulting the little works of the ingenious and philanthropic LADY FENN; we mean the little grammars and lessons which she has with so much care compiled for the instruction of the rising generation (Anon, 1800: 33)

En 1804, cuando Fenn había establecido relación profesional con el sucesor de Elizabeth Newbery, John Harris, *The Child's Grammar*, *The Mother's Grammar* y los dos volúmenes de *Parsing Lessons* fueron reeditados como partes de “Mrs. Lovechild's Series of Grammatical Knowlegde” (Trimmer, 1805: 199). En 1805 Sarah Trimmer, amiga de Fenn, valoraba esta serie en *The Guardian of Education*, una publicación periódica dirigida a padres y profesores (Immel, 2009: 744). Según Grenby (2005: 205), fue “la primera obra que analizaba, solamente, libros infantiles. En su reseña, Trimmer exponía:

According to our prescribed plan, we can, from our own judgement, speak of the merits of this Book only in a general way, as calculated from the simplicity of its style and examples, to answer the design of its ingenious author; but justice requires us to add that we have frequently heard the different articles of which it is composed mentioned in terms of high approbation, both by young mothers, and Governesses of Schools (Trimmer, 1805: 200).

En otra obra de Fenn, *The Teacher's Assistant in the Art of Teaching Grammar in Sport. Designed to render the subject familiar to children* (1809), podemos deducir que sus series se vendían juntas, pero que los pequeños volúmenes también podían comprarse por separado (Fenn, 1809: 28). Es interesante observar que no era la primera vez que Trimmer elogiaba y recomendaba las obras de Fenn. Ya en su segundo volumen de *The Guardian of Education*, describió *Mother's and Child's Grammar*, y sus *Parsing Lessons*, como “useful works by which the acquisition of English grammar is rendered easy and pleasant” (Trimmer, 1803: 26).

The Child's Grammar continuó siendo popular incluso después de la muerte de Fenn en 1813. En un anuncio en *The Happy Sequel, or the History of Isabella Mordaunt* (1814), John Harrys anotó que anualmente se vendían de ocho a diez mil copias de este pequeño libro (Stoker, 2007: 55), mientras que dos años más tarde él anunciaba la gramática de la siguiente manera: “This is certainly the best introduction to English grammar ever printed; and, as Prof. of its excellence, the publisher can assure the public that ten thousands are sold annually” (Stoker, 2007: 68). Lo mismo ocurrió con la *English Grammar* de Lindley Murray (1795), según Elizabeth Frank, quien anotó que “for many years past [...] every Edition of the Grammar has consisted of ten thousand copies” (Monaghan, 1998: 131).

Con respecto a una estimación sobre el público lector en Gran Bretaña entre 1790 y 1830, Jackson (2005: 307) señala: “We tend to rely on figures occasionally reported by publishers, booksellers, or authors, but these are in the nature of things exceptional cases, and the figures are often unsubstantiated”. Según Bottigheimer (2008), en aquel momento una tirada estándar era de unas mil

copias. Tieken-Boon van Ostade (2008) encontró que, en el caso de *A Short Introduction to English Grammar* de Robert Lowth, parece que solamente se publicaron 1000 copias cada año. Kinnel (1995: 289) apunta que a finales del siglo XVIII, “even a popular novel such as *Pamela* only sold five editions a year, possibly a total of about 9,000 copies”.

Cuando se anunció la nueva edición de *The Child's Grammar* en el *Exeter Flying Post or Plymouth and Cornish Advertiser* de Trewman el 16 de marzo de 1826, Harris declaró: “The extensive circulation, to the amount of 150,000 copies since the first appearance of this little book, is a flattering Prof. of its superiority”.

Aparentemente, Harris decidió hacer algunos cambios. En un anuncio en el *Caledonian Mercury* del 15 de julio de 1826, él afirmó que “the present publication differs from its predecessors in presenting to the learner a more copious selection of small words and suitable reading exercises and tales progressively arranged”. Según Mullen (1987), una de las niñas pequeñas que estaba estudiando *The Child's Grammar* era la princesa Victoria, de siete años. En una lista que existía de sus lecturas, su tutor, el Reverendo George Davys, “a Fellow of Christ's College, Cambridge, later Bishop of Peterboroug” (Hibbert, 2000: 18), indicaba que en 1826 la princesa no sólo estudiaba *The Child's Grammar* de Mrs. Lovechild sino también el *Rational Dame* de Fenn (1786), sobre historia natural (Homans, 1997: 177). La lista también mostraba que, además, la princesa Victoria leyó *The Decoy; or an agreeable method of teaching children the elementary parts of English grammar, by conversations and familiar examples* (1813) (Homans, 1997: 177), un pequeño libro gramatical escrito por E. Ballantine, a quien parece que los trabajos de Fenn influyeron.

En 1829 se habían vendido no menos de 200,000 copias de *The Child's Grammar* como se puede leer en el anuncio de Harris en *Stories for Short Students; or Light lore for little people* (1829) de Edward Mangin. Asimismo, Michael (1987) hace referencia a un anuncio de la quincuagésima impresión de *The Child's Grammar*, publicada por los sucesores de Harry, Grant y Griffith. Aunque Stoker (2009) afirme que Griffith y Farran dejaron de publicar *The Child's Grammar* después de 1872, existe un anuncio de esta obra de Fenn en *Snakes: curiosities and wonders of serpent life* (1882), de Catherine Cooper Hopley.

7.2.3.1 Comparación de dos ediciones de *The Child's Grammar*: *Designed to enable Ladies who may not have attended the Subject Themselves to Instruct their Children* (1798 y 1816)

Aunque la teoría, las notas a pie de página y los ejemplos de estas dos impresiones de la gramática son los mismos, podemos apuntar algunas diferencias mínimas. Antes de adentrarnos en la impresión posterior, podemos apreciar una grafía diferente para la *s*, similar a una efe *f* en la primera edición. Aparte de la corrección de erratas, encontramos los siguientes cambios:

1) El primero que podemos apreciar en la segunda impresión es que añade a la definición de la conjunción lo siguiente: “the participle partakes of the nature of noun, adjective, and adverb. See farther, Mother's Grammar” (Fenn, 1816: 17).

2) El segundo cambio es la inclusión de otro tiempo verbal, del “futuro perfecto” (Fenn, 1816: 29).

3) El tercer cambio es simplemente la añadidura de “second persons” tras la forma *art* (Fenn, 1816: 54).

4) El cuarto cambio es la variación que sufre el título “Questions about doubts to *The Child’s Grammar*” (Fenn, 1816: 60), que pasa a ser “Queries referring to the respective pages of this little grammar” (Fenn, 1816: 58).

5) El cambio número cinco está en la eliminación del siguiente ejemplo de la versión original:

“art adj noun
A pretty doll” (Fenn, 1798: 61).

6) Y el último cambio podría ser la introducción de dos nuevas preguntas sobre los pronombres relativos, que no aparecen en la versión de 1798.

7.2.3.2 *The Child’s Grammar Corresponding with Parsing Lessons* (1819)

Esta obra está dividida en cinco apartados. En el primero aborda las partes del discurso. El segundo, “Parsing lessons”, analiza seis oraciones morfológicamente, las mismas que en la edición de *The Child’s Grammar* de 1798. En el tercer apartado, desarrolla los modos y tiempos (Fenn, 1819: 38), mientras que en la obra de 1798 hace alusión a la segunda parte, es decir, a *The Mother’s Grammar*. La cuarta parte es un examen compuesto de preguntas teóricas (ejercicios de memoria) y otra parte de análisis de oraciones. Finalmente, en la quinta parte aparecen las mismas preguntas que en *The Child’s Grammar* (1798), aunque en esta nueva obra se indica la página donde se pueden encontrar las soluciones,

además de introducir alguna nueva como: “What are the signs of each tense?” (Fenn, 1819: 64).

7.2.3.3 Comparación de *The Child’s Grammar. Designed to Enable Ladies who may not have attended to the Subject Themselves to Instruct their Children* (1798) y *The Child’s Grammar Corresponding with Parsing Lessons* (1819)

Como hemos podido apreciar en el análisis de estas dos obras, el contenido es prácticamente el mismo, aunque el título varíe. Sin embargo, en la segunda obra se añaden las siguientes dos cosas al principio del libro:

1) La segunda obra comienza con una dedicatoria a Mrs Barker, que parece ser que una profesora de un colegio de señoritas, a quien alaba por su excelente método de educación.

2) También se incluye un anuncio. En éste dice a quién va dirigido el libro, a señoras que no hayan recibido lecciones de gramática para que enseñen a sus hijos e hijas pequeños. Explica también las partes en las que se divide el libro, que *The Parsing Lessons for Young* es para niños mientras que *The Parsing Lessons for Elder Pupils* es para jóvenes de nivel más avanzado.

Por último, el prefacio es idéntico en las dos obras. En éste defiende que la primera gramática que debe aprenderse es la de la lengua materna, el inglés en su caso, pues así resulta más fácil después estudiar una lengua extranjera como la latina. Cita a Lowth, quien era de la misma opinión, pues decía que estudiar a la vez gramática y una lengua extranjera eran dos dificultades que podrían facilitarse si se hacían por separado y en el orden adecuado (Lowth, 1819: 7).

7.2.4 *The Mother's Grammar* (1798)

La continuación a *The Child's Grammar*, *The Mother's Grammar* (1791), también fue un gran éxito. Alston (1965: 104) tiene registrados veintiuna impresiones hasta 1820. Stoker (2007) afirmaba que se publicó en 1795 o principios de 1796. Sin embargo, en su último artículo “Establishing Lady Fenn's canon” (2009) confirma que se publicó en 1791, igual que *The Child's Grammar*.

A pesar de que esta obra permitía a las madres enseñar gramática a las hijas y a “their little sons before they go to school” (Fenn, 1798: 4), no era realmente una gramática para niños, sino —como el título sugiere— una gramática dirigida a las madres. Así, en *Parsing Lessons for Elder Pupils* (1798) Fenn aconsejaba a las madres que no habían tenido la oportunidad de estudiar gramática, que revisaran cuidadosamente *The Mother's Grammar* mientras sus alumnos estudiaban *The Child's* (1798: 9). De hecho, en *The Mother's Grammar* ella señala que la obra “is designed to remain for some time in the possession of the teacher, for her own occasional use” (Fenn, 1798: 4).

Igual que *The Child's Grammar*, *The Mother's Grammar* continuó publicándose a través del siglo XIX. En un anuncio en *The Happy Sequel, or the history of Isabella Mordaunt* (1814), John Harris declaraba que había vendido “many hundred Copies of Mrs. Lovechild's *Mother's Grammar*. Price 1s”. Un año después, *The Mother's Grammar* fue recomendada por la educadora Elizabeth Appleton (1790-1849) en *Private Education or, a practical plan for the Studies of young ladies: with an address to parents, private governesses, and young ladies* (1815):

The study of grammar is in itself a dry one, and is particularly so to very young people, without great care be used in its introduction and pursuit. A very small portion at a time be taught by conversation, with reference to books. If, however, the child have a task from it to learn, it should be a very short one; every word having been previously explained, and the sense of the whole bent to the dullest capacity. The first and best work of the kind for children, in my opinion, is a little one called *The Mother's Grammar*, the next is Murray abridged; from this we proceed to Murray's large grammar (Appleton, 1815: 86).

La obra de Appleton estaba dedicada a las hijas de la condesa de Leven y Melville, pues era su institutriz. Hacia 1849, *The Mother's Grammar* había alcanzado veintidós impresiones (Stoker, 2009: 48). Es interesante saber que salió un anuncio de la vigésima segunda impresión de *The Mother's Grammar* diez años más tarde en *Sunday Evenings with Sophia; or, little talk son great subjets. A book for girls* (1859), de Leonora G. Bell.

En la primera página del prefacio, Fenn reconoce que su libro es una continuación de *The Child's Grammar*, aunque curiosamente *The Mother's Grammar* parece que se publicó antes. Asimismo, admite haber extraído algunas definiciones de los mejores gramáticos ingleses, como Ash, Lowth y Jonson (Fenn, 1798: 48). En efecto, si comparamos *The Child's Grammar* y su continuación *The Mother's Grammar*, vemos que las partes del discurso son prácticamente idénticas, aunque en la segunda las definiciones son más extensas, de ahí que en las gramáticas anteriores veamos referencias a esta última para una teoría más completa, por ejemplo sobre el artículo (Fenn, 1798: 1).

Continúa diciendo que el libro va dirigido a aquellos alumnos avanzados que no necesitan la primera parte (*The Child's Grammar*), diseñada para pequeños. Esta segunda parte va dirigida, como hemos indicado anteriormente, al instructor y a las madres, para enseñar gramática no sólo a sus hijas sino también a sus hijos.

Ya vimos cómo *A New Grammar* (1795) de Murray se dividía en cuatro partes, pues era la costumbre de la época: ortografía, etimología, sintaxis y prosodia.

Mientras él distinguía en la parte de etimología nueve partes del discurso, Fenn añadía una más al estudiar el participio. De hecho, ambos autores estaban aún influidos por las gramáticas latinas.

Ellenor Fenn no sólo comparó los sustantivos, sino también otras partes del discurso como los pronombres personales. También proporcionó reglas sintácticas seguidas de ejemplos correctos más otros que no lo hacían (false syntax), influenciada por Fisher (Smith, 1999). A pie de página hay una nota para guiar a la madre sobre qué partes del discurso debe el niño adquirir primero: el nombre, el adjetivo, el verbo y el pronombre.

Las impresiones de 1799 y 1802 comienzan con las partes del discurso, ofreciendo exactamente las mismas definiciones para el artículo y el nombre aunque en la última añade la distinción entre sustantivos abstractos y concretos, que según ella debían enseñarse una vez que el niño se hubiera familiarizado con todas las partes del discurso (Fenn, 1802: 9). También vemos la misma definición del adjetivo, con la única diferencia que en la primera obra aparecen, además, los grados del adjetivo. Igualmente se corresponden la definición del pronombre,

aunque en la primera aparece más completa, pues encontramos todos los tipos. También se corresponden las definiciones del verbo y del participio. Asimismo, la definición de la conjunción es similar, aunque añade ejemplos nuevos. Lo mismo ocurre con la definición de la preposición, donde incluso las oraciones como ejemplos son iguales: “Mary came to me” (Fenn, 1802: 11). La descripción de la interjección y los ejemplos dados también coinciden.

Después de introducir brevemente las partes del discurso, vuelve a ellas ampliándolas un poco más. De hecho, cuando trata sobre el artículo incluye una novedad con respecto a *The Child’s Grammar*, que es la explicación del uso de *a/an*, donde la autora especifica que *an* se utiliza delante de palabras que empiezan con vocal, y además aclara la diferencia entre definido e indefinido. A continuación ofrece ejemplos de los nombres de persona, lugar y cosa, y otra nota orientativa para las madres acerca de que los alumnos deben pensar por ellos mismos, ofreciendo otros ejemplos.

También añade la formación del plural de los nombres regulares e irregulares, estos últimos añadidos a los contemplados en *The Child’s Grammar*. Asimismo es nuevo el concepto de “agente” en la definición del nombre, y la formación del genitivo con plurales que acaban en *-s*, donde explica que debemos añadir apóstrofo después de *s*.

En la sección “Parsing lessons” selecciona doce oraciones de la *Introduction to the Study of Polite Literature (Part I)* (1782) de Joseph Robertson que según ella contiene excelentes reglas para leer bien. Las primeras oraciones son muy cortas, de cuatro palabras (“He is thy father”), pero a partir de la sexta se

alargan, siendo ésta la más extensa, con veintidós palabras para analizar (Fenn, 1804: 60).

Las oraciones aparecen analizadas de forma más suscita que en *The Child's Grammar*, que se realiza palabra por palabra. Aquí las clasifica por categorías. Después de las oraciones, introduce varios párrafos analizados morfológicamente.

Así pues, esta obra se divide en tres secciones: partes del discurso (más detalladas), “parsing lessons” y preceptos o reglas (Fenn, 1804: 71-72).

En la última parte habla de la importancia de la educación, pues con ella se erradicarían los vicios del alma y, en caso de no haber virtudes, éstas aparecerían (Fenn, 1804: 70). Se dirige a los jóvenes, aconsejándoles no malgastar el tiempo, porque perderán conocimiento, no mejorarán sus virtudes, no proporcionarán gozo a sus amigos y no servirán a Dios. De hecho, las oraciones para analizar son todas sobre religión, sabiduría, buen comportamiento, etc.

No es hasta después de las “Parsing lessons” que encontramos los modos (Fenn, 1798: 25), añadiendo la parte de los auxiliares y otro apartado con los tipos de verbos (activo, pasivo y neutro), donde incluye los conceptos de transitivo para el verbo activo e intransitivo para el neutro (Fenn, 1798: 34). También observamos los conceptos de agente, objeto, sujeto, etc.

Por último, introduce ejemplos de verbos activos y neutros, cuyos participios son más confusos (*sit, he, rise, fall, eat, etc*), ofreciendo oraciones esclarecedoras: “You will soon have eaten all” (Fenn, 1804: 40). Asimismo, presenta una explicación sobre *to be* y los tiempos, sin explicar el participio (Fenn, 1797: 41), excepto en una nota a pie de página que remite a la segunda

parte de *The Mother's Grammar* (Fenn, 1804: 48-53). Aquí aclara que algunas definiciones las toma de Ash, Lowth y Jonson, aunque otras son de cosecha propia (Fenn, 1798: 48).

7.2.5 *Parsing Lessons for Young Children* (1798) y *Parsing Lessons for Elder Pupils* (1798)

Parsing Lessons for Young Children (1798) (véase Anexo XII) y *Parsing Lessons for Elder Pupils* (1798) (véase Anexo XIII) fueron otras obras escritas por Fenn para acompañar a sus gramáticas (Fenn, 1798: 8). Mientras que *Parsing Lessons for Young Children* consistía en ejercicios para niños pequeños, *Parsing Lessons for Elder Pupils* contenía “exercises for young Grammarians, who are more advanced” (Trimmer, 1805: 200). Ambos volúmenes fueron bien recibidos. *The Critical Review* observaba “these productions will be found particularly useful to those parents who are not conversant in the principles of grammar; and their utility wil be felt in diminishing the trouble of others who undertake the task of teaching children” (Anón, 1798: 466). Jabez Hirons añadió en *The Monthly Review* (Immel, 1997: 216):

In former years, not very distant, our youth knew little or nothing grammatically of their own language, unless they were taught the Latin or the French, and even then they too often became very imperfectly acquainted with grammar. Considerable care has been manifested of late (judging at least by the productions of the press) to correct this error. The little tracts before us are parts of a series of books for this purpose [...] The four sets of lessons in each appear to be suitable directed, both to engage the attention and to employ the capacity of the young scholar.

- The good old Dame designs well; her method is amusing; and she has already, we are told, had the satisfaction of finding that her labours have been acceptable (Hirons, 1799: 334).

Aunque Fenn se aseguró de que ambas obras se pudieran utilizar por separado, Michael (1970: 3) piensa que *Parsing Lessons* de Mrs Lovechild no puede separarse de sus gramáticas compañeras. También Percy (1994: 129) considera que numerosas referencias cruzadas unen los libros; por ejemplo, en *Parsing Lessons for Young Children*, Fenn establece que “in respective Lessons, a reference is given to the little Grammars, to enable the Pupils to consult the passages, and prepare themselves” (Fenn, 1798: 13).

Igual que sus gramáticas, las *Parsing Lessons* se vendieron bien y continuaron publicándose durante el siglo XIX, como puede deducirse de un anuncio en la vigésimo sexta impresión de *The Child's Grammar* (1820). Según Harris, él vendió anualmente cientos de copias (Anón, 1814: 141). El 18 de marzo de 1822, *The Morning Chronicle* elogiaba y recomendaba la séptima impresión de *Parsing Lessons for Young Children* y la quinta impresión de *Parsing Lessons for Elder Pupils* como una “EASY INTRODUCTION TO GRAMMAR”. Finalmente, en la anónima *Key to knowledge; or things in common use simply and shortly explained* (1841), podemos encontrar otro anuncio de la octava impresión de *Parsing Lessons for Young Children*.

Esta obra comienza con un prefacio, seguido de un anuncio que explica la disposición del libro: partes del discurso, más “Parsing lessons” en grupos, a los que añade una explicación del método que se va a usar y algunos consejos a las madres sobre cómo enseñar a los niños el contenido del libro. Así, comienza con las diez partes del discurso. Ofrece recomendaciones sobre cómo explicar qué es

un nombre, verbo o pronombre, adjetivo, etc.: “of a verb you may give Children an idea by keeping them long to active verbs, or at the common ones, and by telling them than I, he, etc, can be prefixed to no other kind of words” (Fenn, 1798: 4). Fenn indicaba que:

For early Lessons; to give variety, and to multiply the very easy ones, a lady who may choose to attend so far, can produce *The Infant’s Friend*, Part I- She will say- “Find the nouns in this set of words as you read them.- Now find the verbs”&c- Part II. Affords very easy Parsing Lessons in the Short Sentences; the Reading Lessons in Part II. May be used too, by those who are more advanced, as Parsing Lessons (Fenn, 1798: 10).

En la página seis aparece el “Prelude to first lesson”. Vuelve a explicar las definiciones de las partes de la oración con más detalle y ofrece muchos ejemplos. Describe los tipos de nombres (comunes y propios) y da ejemplos de S.Ns (Fenn, 1798: 7). Lo mismo hace con los adjetivos y con los verbos, para finalmente mezclarlos todos juntos:

Art	noun	vb	adj
The	grass	is	green

Aparecen en notas a pie de página explicaciones metodológicas: “the second time, the mode may be explained; the third time, the tense, indicative present” (Fenn, 1798: 10). También incluye referencias a *The Child’s Grammar* y a *The Mother’s Grammar* (Fenn, 1798: 11). Fenn muestra tablas de nombres con verbos, pronombres con verbos y oraciones breves analizadas morfológicamente en tablas (Fenn, 1798: 12):

Noun	verb	prep	art	noun
------	------	------	-----	------



Hens lay on the ground

Después siguen más ejemplos añadiendo participios, verbos, adverbios y, finalmente, ejemplos que mezclan todo:

Noun verb part prep art noun

Flax is peeled from a plant

Horses are bought in the fair (Fenn, 1798: 13).

En la página quince señala que el libro está dirigido a niños de diferentes edades, por lo que los principiantes deben detenerse en las cinco primeras partes del discurso. En las lecciones siguientes, los más pequeños deben llamar a esas otras partes que no pertenecen a las cinco anteriores simplemente partículas, pues no deben ir más allá del verbo. En la página diecisiete introduce “The Manner of using the following set”, donde aclara cómo hay que proseguir y guiar al alumno:

Read the sentence aloud first; then take a slip of stiff paper, or card, with a perforation just large enough to exhibit a figure; place it so as to conceal the upper row.

“What part of speech is be?” The child answers “a verb.” You move the slip, and shew him the figure 5. -a, and article. -you move it, and shew him the figure 1.-and so proceed to the end of that sentence;- then read another; and so on.

Así, tras esta explicación didáctica, aparecen seis lecciones a partir de la página dieciocho formadas por frases de la siguiente manera:

5 1 3 2

“Be a good child” (Fenn, 1798: 18).

En la página veinticuatro aparece otra explicación. Lady Fenn comenta que los diferentes métodos de análisis de las partes del discurso que se usan en este libro no son sólo por variar sino que, también, para crear agilidad. Así, aclara que en el siguiente grupo de oraciones las partes del discurso aparecerán en cursiva: “The method of using them is this: The teacher to read aloud a sentence; then require of the Pupil to say which words are nouns, or which are adjectives, etc” (Fenn, 1798: 24).

La autora nos especifica que la primera lección es de nombres, donde explica cómo debe proceder el profesor:

Now, Elizabeth, I think you can pick out the nouns in a sentence: I will try you by reading some examples:

John is gone to London.

Eliz. –John is a noun– The name of a person. London too- it is the name of a place.

Ann. –John is a proper name; so is London (Fenn, 1798: 25).

A partir de los nombres, aparecen lecciones de uno o dos párrafos que tratan todas las partes del discurso donde la categoría a tratar aparece en cursiva. Son doce lecciones en total. En la siguiente página encontramos “Prelude to the lessons in columns”, donde igualmente Ellenor explica su metodología:

Take a flip of stiff paper, or card; place it so as to conceal the column of words marked kind.

Read the first sentence, “ the spider weaves a curious web”.

“What is the?” –“an article”. –You move the slip, and the child sees he is right.”

There is a third column for those who are more advanced: for instance, the word for; to a very young grammarian it is named particle; to one who is conversant with all the parts of speech, preposition, or conjunction, according as it is used.

“For her young:” –You remind your elder pupil, that for here shews the relation of the two nouns –the bird and her nestling (Fenn, 1798: 36).

A continuación aparecen seis lecciones. La autora comenta que va a presentar un himno diseñado para los más avanzados con la intención de aprender a distinguir las diferentes partes del discurso, y que también puede usarse con los más jóvenes siguiendo el esquema anterior de sólo usar la primera columna y llamando partículas a aquellas partes que se muestran después del verbo. Igualmente añade: “to be used in portions suited to the learner. –It cannot be too often inculcated, that a little, clearly understood, is best” (Fenn, 1798: 44).

Aparece una nueva sección: “Querries, for examination of pupils in grammar”. En este apartado se incluyen preguntas que el profesor podría hacer para examinar a sus estudiantes, por lo que también es una parte metodológica y ofrece material para comprobar lo enseñado.

Por su lado, en *Parsing lessons for Elder pupils* (1798), ya en el título apreciamos el destinatario: “for the assistance of parents and teachers”. El libro se divide en cuatro grupos de lecciones:

- 1) En la primera aparecen las partes del discurso con números en la parte superior.
- 2) En la segunda las partes del discurso en cursiva.
- 3) En la tercera, una explicación sigue a las partes del discurso, incluyendo un “prelude to full examination, parts of speech, rules for parsing, full examination, exercises, trials for pupils who are advanced, exercises of doubtful words”(Fenn, 1798: 34)

4) El cuarto grupo se titula “For practise and full examination”.

Observamos que es un libro completamente metodológico, pues explica cómo enseñar estas partes del discurso. Así, Lady Fenn indica cómo debe presentarse a los niños a las oraciones: a cada parte del discurso le da un número, por lo que en las oraciones cada palabra aparecerá con su correspondiente número encima. Ellenor explica cómo utilizar este método en una clase con muchos alumnos, en las que no se puede prestar a cada estudiante la atención que una madre prestaría a un solo niño: “copy a certain portion for the lesson of the day: and let each pupil consider it by himself; then parse it by Word of mouth to the teacher, or do it in writing, and show it to the teacher; who, to spare trouble, can compare it with the book” (Fenn, 1798:4).

Nos aclara que las lecciones se han tomado de su libro *The Rational Dame* (1786) y que es conveniente que lo mantengan abierto delante del alumno aquellas mujeres que lo tengan. Ellenor señala que en las tres primeras lecciones, los nombres estarán en cursiva, y que muchos no son objetos de los sentidos (nombres concretos), por lo que hay que reservarlos sólo para los “elder pupils”; a estos se les puede explicar que estos nombres que no pueden ni ser vistos, oídos, ni sentidos, pero que sin embargo pueden ser comprendidos, como por ejemplo “mind” (Fenn, 1798:15).

En esta ocasión, en vez de presentar oraciones para analizar morfológicamente, la autora ofrece lecturas breves de una página donde todos los nombres aparecen resaltados en cursiva. La Lección IX-The dog no contiene ninguna palabra en cursiva, pues le precede la siguiente nota explicativa: “The pupil to pick out the nouns, etc. In successive perusals, or according to her

progress. N.B. some of the Parts of the Speech are arranged at the end of the lessons” (Fenn, 1798: 25).

Así, tras el texto, aparece la lista de nombres que deberían encontrarse, los adjetivos, pronombres, verbos, participios, adverbios, conjunciones y preposiciones. En el tercer grupo, Ellenor ofrece oraciones analizadas dando más detalles sobre cada parte del discurso.

La autora explica que lo que queda de esta lección está calculado para el “full examination”, aunque no sin antes leer el siguiente “prelude to full examination” (Fenn, 1798: 38). Anota que el método más eficaz para que el niño aprenda todas las partes de esta gramática es recurrir a ella cada vez que el alumno se encuentre perdido.

Ellenor comenta la concordancia entre nombres y verbos (número, caso y género), aclarando que en inglés los casos de los nombres se forman con la ayuda de preposiciones, mientras que en francés y latín los nombres tienen casos ofreciendo la declinación de un nombre en singular y en plural (Fenn, 1798: 42):

Nom. The man before the verb active

Gen. Of the man

Dat. To the man

Acc. The man after the verb

Voc. O man

Abl. By the man

También aparece una explicación sobre los adjetivos: sobre su estado neutro y los grados. Sigue explicando los pronombres sustantivos (que son los

personales), según Mr. Bullen, los pronombres adjetivos (posesivos), los relativos, etc.

A continuación siguen brevemente los verbos, pues hace referencia tres veces a *The Mother's Grammar*. Nos explica que un verbo puede encontrarse en voz activa, pasiva o puede ser neutro, y que debemos tener en cuenta el número, persona, modo y tiempo. Lo más interesante de este apartado sería que tras la explicación aparece un ejercicio donde Lady Fenn indica a la madre cómo enseñar y practicar la teoría explicada:

After conjugating verbs, the practice required should be to explain the number, person, mode, tense, etc. of any given instance.
Take a book, and ask, what mode, what tense, etc is such a verb.
The tenses are explained familiarly in the Child's Grammar, p 26
(Fenn, 1798: 52).

Seguidamente pasa a los auxiliares y participios, que no explica, pues solamente hace una referencia a *The Mother's Grammar*. A continuación comenta los adverbios, ofreciendo ejemplos de cada tipo: de lugar, tiempo, número, cantidad, comparación y coloquiales, como “yes, no, perhaps, indeed” (Fenn, 1798: 55). También da una breve explicación de los adverbios acabados en -ly.

Después pasa a las conjunciones, haciendo de nuevo referencia a sus gramáticas. La autora muestra una lista de las principales: “as, and, although, but, both...” (Fenn, 1798: 59). A continuación, Ellenor explica que, según sean usadas, serán conjunciones o podrían funcionar como otra parte del discurso, que algunas requieren el modo subjuntivo (como por ejemplo if, unless, though) (Fenn, 1798: 59). También explica que la conjunción *than* requiere el mismo caso delante y detrás de ésta.

Ofrece una breve descripción y un listado de las principales preposiciones: “above, about, alter, against, etc” (Fenn, 1798: 61). Explica que hay casos en los que estas palabras podrían funcionar como adverbios e, incluso, que a veces se confunden con verbos. También aparecen detrás de estos, cambiando generalmente su significado: “give up, give over, give out” (Fenn, 1798: 62). Estas gobiernan el caso objetivo. Observamos unas notas sobre los conectores en la página sesenta y tres sobre, y su posible división en dos tipos: los necesarios y los útiles. Los primeros son los conectores, los segundos los artículos. Los conectores unen palabras u oraciones; las preposiciones unen palabras, las conjunciones oraciones. Ellenor ofrece algunas diferencias entre preposiciones y conjunciones.

Continúan las “Rules for parsing” en la página sesenta y ocho, donde la autora explica a las madres cómo deben examinar o enseñar a sus hijos a analizar morfológicamente un texto. Así, le indica cómo debe examinar cada parte del discurso. En cuanto al nombre, dice: “Consider its number, case, gender; and whether proper or common [...]. Whatever be its case, consider why, by the rules for that particular case: if it be the nominative case to the verb, consider what pronoun it would require” (Fenn, 1798: 69).

En la página setenta y dos comienza el apartado titulado “full examination”. Aparecen preguntas para el estudiante de todas las partes del discurso. En la parte dedicada a preguntas sobre el modo, incluye también las respuestas:

Q. What does the indicative do?

A. It declares or asks a question (Fenn, 1798: 77).

En esta parte que trata los verbos, asimismo aparecen unas notas intercaladas para guiar a la madre: “Relative to verbs, many particulars must be reserved till the pupil is pretty familiar with grammar; and the first time of using these queries, it is better to pass to the Adverb: children should nevertheless early acquire the habit of conjugating verbs” (Fenn, 1798: 77).

Después de todas las preguntas teóricas sobre las partes del discurso, en la página ochenta y cuatro se presentan ejercicios y soluciones. A continuación comienza el apartado “Trials of pupils who are advanced”, encabezado con una nota que dice que “there are words of which the mode of using can alone determine what part of speech they are [...] distinguish when certain words are conjunctions, and when not. For instance, the particle for” (Fenn, 1798: 86). La autora explica el por qué y da ejemplos de cuando es preposición o conjunción. Lo mismo hace con *yet*, *that* (conjunción o pronombre), *before*, *after*, etc. Acto seguido, Lady Fenn expone el apartado *fourth set*, que comienza con la siguiente nota:

In the following set of lessons, a young acholar may tell the part of speech only; an elder one may be expected to explain farther; each pupil may be examined according to his progress and abilities. – seek the number, case, gender, person, mode, tense (Fenn, 1798: 91).

Así, presenta “Lesson I” con un párrafo para examinar al alumno, seguido por la solución, es decir, por las palabras analizadas morfológicamente de la siguiente manera (Fenn, 1798: 92):

Word	kind	num	case	gend	pers	mode	tense	the
art								
Ox	noun	s.	nom					
Patiently	adv							
Endureth	verb	s.			3	ind	Pres.	
Yoke	noun							
And	conj							

Por último, en la undécima lección aparece la siguiente nota: “This lesson and the next are designed as an exercise for an Elder Pupil; who may copy daily a portion; then write against each Word the part of speech, and all other particulars; which the teacher can afterwards compare with the Explanation following the 12th lesson” (Fenn, 1798: 115). Finaliza con párrafos para analizar.

7.2.6 Otras obras

En este apartado analizaremos brevemente siguiendo un orden cronológico, otras obras de Ellenor Fenn menos relevantes desde un punto de vista lingüístico. Comenzaremos con *A Complete Catalogue of Mrs. Teachwell’s Books* (1798). No es una obra, —sino como su nombre indica— un catálogo en el que se muestra un listado de sus obras más importantes. Es una especie de apéndice al final de *A*

Miscellany in Prose and Verse, for Young Persons, on a Sunday (1798), colección de poemas, himnos y pequeños textos religiosos.

Las siguientes obras parece que no fueron tan influyentes, al no contar con un gran número de reimpressiones. *Mrs. Lovechild's Book of Three Hundred and Thirty Six Cuts for Children* (1810) (véase Anexo XIV) no tiene índice ni contenidos. La primera página de esta obra es el alfabeto en negritas grandes, al que se le añade ae y oe. Aparecen tres alfabetos más con diferentes tipos de letras y tamaños. A continuación se presentan pequeños grupos de palabras monosílabas, hasta completar trescientas treinta y seis palabras. Acto seguido se muestra un listado de palabras francesas, otra vez trescientas treinta y seis palabras en total y finalmente encontramos trescientas treinta y seis “cuts”, que son pequeños dibujos, uno para cada palabra monosílaba del principio.

Por último, *Easy readings* (1814) (véase Anexo XV) es una obra para que los niños aprendan a leer. Contiene treinta y ocho lecciones. Las primeras ocho presentan una extensión de cinco a ocho líneas divididas en dos columnas.

En la primera aparecen básicamente sintagmas nominales de dos y tres palabras: Ring the bell (Fenn, 1814: 8). En la segunda columna aparecen pequeñas oraciones: he is good (Fenn, 1814: 7). Las lecciones nueve, diez y once ofrecen oraciones más largas, pero independientes y las lecciones siguientes son pequeñas lecturas, como la lección doce titulada “A walk” (Fenn, 1814: 13).

8. DISCUSIÓN

En este capítulo abordaremos a autores de gramáticas anteriores a las de Ellenor Fenn, especialmente obras que ella tomó como punto de partida (Navest, 2008). Asimismo, analizaremos cómo Lady Fenn influyó también en autoras de gramáticas posteriores.

Su fuente principal de inspiración fue *Grammatical Institutes* de Ash, en quien se basó sobre todo para las definiciones de las ocho partes del discurso. Por otra parte, profundizaremos también en las diferencias existentes entre ambos y otras fuentes utilizadas.

Finalmente, investigaremos la repercusión de las obras de Ellenor Fenn en las gramáticas infantiles de mujeres lingüistas del siglo XIX. Entre ellas se encuentran Eliza Fenwick, Jane Haldimand Marcet, Julia Corner e, incluso, otras obras anónimas que utilizan como recursos didácticos distintos colores para las diferentes partes del discurso, un acercamiento gradual, juegos, formato conversacional, etc., característicos de las obras de Fenn.

8.1 Influencias en las obras de Fenn

A Fenn debió atraerle *Grammatical Institutes* (1760) de Jonh Ash ya que, al igual que a él, Ellenor originariamente quiso ofrecer en *The Child's Grammar* (1791) una introducción fácil a la gramática de Lowth. En su prefacio Fenn relataba:

Dr. Lowth Speaks of his introduction to English Grammar as being calculated for the Use of the Learner, even of the lowest class: but Perusal of it will convince any Person conversant with such Learner, that the Doctor was much mistaken in his calculation. It is a delightful Work! Highly entertaining to a young Person of Taste and Abilities, who is already initiated: and perhaps in the private and domestic Use for which it was designed; his Lordship's Commentary might render it intelligible to those of his own family; but for general and public Use there is certainly Need of an Introduction to it: There must be a DAME to prepare a Scholar for Lessons of such a Master; And should I be gratified in my Wish to supply that Office, I shall think myself highly honoured (Fenn, 1798: 6).

Como Fenn consideró que la gramática de Lowth era bastante difícil para principiantes, ella decidió elaborar una obra que preparara a su joven audiencia “for Lessons of such a Master” (Fenn, 1798: 6). Sin embargo, según Tieken-Boon van Ostade (2000), Ellenor Fenn basó su gramática en la popular *English Grammar* (1795) de Lindley Murray, dado el parecido de las descripciones de las partes del discurso entre ambas.

A Pronoun is a Word used instead of a noun, to avoid the too frequent repetition of the same Word (Murray, 1795: 29).

A Pronoun is a word used instead of a Noun, to avoid the too frequent repetition of the same word (Fenn, 1795: 4).

No obstante, esta definición del pronombre ya se encontraba en obras anteriores de Fenn, como en *A Spelling Book* (1787: 118). Por lo tanto, es improbable que Ellenor Fenn basara su gramática en la de Murray, obra que parece que fue publicada después de la de ella, pues ya hemos indicado

cómo los últimos estudios datan *The Child's Grammar* incluso en 1791.

En *The Art of Teaching in Sport* (1785), el libro que acompañaba su *Set of Toys*, Fenn incluía esta misma definición del pronombre y también, proporcionaba a sus jóvenes lectores una oración que servía de ejemplo para ilustrar el uso del pronombre “he”: “John is merry; he jumps, he laughs, and he chatters; you would not say John is merry; John jumps; John laughs, and John chatters” (Fenn, 1785: 15).

Está claro que Lady Fenn debió consultar la gramática de Ash mientras escribía sus obras, pues las definiciones del nombre, adjetivo y verbo en *The Art of Teaching in Sport* parecen tomadas de él. Sin embargo, para el artículo, Ellenor elaboró una definición de cosecha propia: “and when you have learned the line which explains the noun, and that which explains these little words which are placed before them, you will be able to play” (Fenn, 1785: 40).

Igualmente, *A Spelling Book* de Fenn contiene definiciones del nombre y del adjetivo que hacen eco de las de Ash. Aunque en esta obra muestra seis partes del discurso, ella no facilita definiciones del artículo ni de la preposición, y para el verbo proporcionó una definición original: “WHATEVER you do is a verb”, because, as she explains, “This is easily exemplified to the little one” (Fenn, 1787: 113).

Al igual que Ash, Fenn distinguió diez partes del discurso en *The Child's Grammar* (1791), *Mother's Grammar* (1791), *Parsing Lessons for Young Children* (1798), y *Parsing Lessons for Elder Pupils* (1798).

Las definiciones de ocho de estas partes (el artículo, el nombre, el pronombre, el adjetivo, el participio, el adverbio, la conjunción y la preposición) son parecidas a las que encontramos en la gramática de él.

La deuda de Fenn hacia Ash también se percibe en su discusión sobre el género. Sin embargo, sólo encontramos una referencia de Ash en *The Mother's Grammar*: “The Participle is often an adjective derived of a verb; as from the verb to love we derive the participles loved and loving Ash” (Fenn, 1798: 48). El hecho de que sólo encontremos una cita no es extraño, ya que en el prefacio Fenn indica que la obra era una compilación:

The substance is professedly borrowed; but being extracted from the Works of our best writers upon English Grammar, it is hoped that it will not be unacceptable to those ladies who are engaged in tuition, and consequently have not much leisure to turn over various authors in search of further information upon any subject than is immediately required, as being suited to the capacities of their younger pupils: such it is meant to supply; and to enable the teacher to Express and enlarge: therefore sometimes two or three passages are quoted much to the same effect (Fenn, 1798: 3).

Además de referirse a la gramática de Ash, Fenn incluyó otras referencias en *The Mother's Grammar*, que presentamos a continuación por orden cronológico:

- Abel Boyer (1694), *The Complete French Master, for ladies and gentlemen (a translation of Guy Mièges, Grammaire Angloise-François, 1688)*.
- John Clarke (1733), *A New Grammar of the Latin Tongue and An Essay upon the Education of Youth in Grammar-Schools*.
- Samuel Johnson (1755), *A Dictionary of the English Language*.

- Robert Lowth (1762), *A Short Introduction to English Grammar*.
- James Beattie (1788), *The Theory of Language. Part I: Of origin and general nature of speech. Part II: Of Universal grammar*.

Fenn no fue la única en tomar definiciones de obras de los mejores gramáticos ingleses (Stoker, 2007). En su *Philological Grammar of the English Language* (1824), Thomas Martin afirmaba: “She tells us that the substance is professedly borrowed, but she does not name the author who lent her the idea” (Martin, 1824: 224). Debemos tener en cuenta que tampoco Lindley Murray reconocía sus fuentes en su *English Grammar* (1795), porque no quería llenar las páginas de su gramática con nombres y referencias (Murray, 1795: 7). Según Reibel (1996: 242), Murray se dio cuenta de que su audiencia, “school children, or their teachers, who usually lacked a classical education [...] would be little concerned with where the material came from”. Igualmente, Fenn creía que no era útil pedagógicamente referirse a otros en una gramática elemental para niños. Esta es la razón por la que sólo encontramos referencias a gramáticos como Ash y Lowth en *The Mother’s Grammar*, obra que, preparaba a los niños pequeños para el colegio (Fenn, 1798: 4).

Parece que Fenn consultó una de las ediciones de Ryland de la gramática de Ash, ya que éstas incluyen la denominada “Library for Little Boys and Girls”, una lista de diecisiete páginas de lecturas. Se pueden encontrar veintiséis de los títulos de la “Library” de Ryland en “Mrs. Teachwell’s library for her

young ladies”, al final de *The Female Guardian* (1784), por lo que es muy probable que Fenn consultara esta lista mientras confeccionaba la suya.

A pesar de todas las similitudes que hemos visto hasta ahora, también existen diferencias entre *Grammatical Institutes* de Ash y las obras gramaticales de Fenn, lo que sugiere que Fenn no copió la obra de Ash sin un sentido crítico. En efecto, aunque Lady Fenn incluyera la definición de Ash de la preposición en *The Child's Grammar*, la explicación y los ejemplos que proporcionó eran mucho más adecuados para niños:

A Preposition is a Word set before Nouns, or Pronouns to Express the Relation of Persons, Places, or Things to each other; as, He came to, and stood before the City (Ash, 1760: 36).

A Preposition is a word set before nouns and pronouns to express the relation of persons, places and things to each other. See

Mary came *to* me.

John is come *from* school.

To and *from* are prepositions.

A preposition is not significant of itself; but of great use to unite two significant words.

My papa is gone [to] London.

My brother is [in] Scotland.

My uncle is [at] Dover.

Leave out the preposition and the sentences will be unintelligible.

I stand you

Putney is London

This is nonsense- add *by* and *near*, and you understand my meaning (Fenn, 1798: 20).

En *The Friend of Mothers* (1799), Fenn a su vez aconsejaba a las madres:

“Lay sentences, omitting a word, and require the word omitted to be discovered.

Am church going I: I am going church. “Oh! He cries, “the word *to* is

wanted”. This afford an opportunity of explaining to him the use of prepositions” (Fenn, 1799: 44).

La discusión de Lady Fenn del nombre, tal como la encontramos en *The Mother’s Grammar*, es también de gran interés. A diferencia de ella, Ash no hizo ninguna distinción en su definición del nombre, incluyendo incluso uno de los ejemplos (*goodness*) que Fenn recomendaba a las madres que evitaran: “A Noun, or Substantive, is the Name of any Person, Place, or Thing; as John, London, Honor, Goodness” (Ash, 1760: 8). En *Parsing Lessons for Young Children* ella, además, proporcionaba a las madres algunas pistas sobre cómo ilustrar la idea de un nombre a sus hijos:

The room is full of nouns; you cannot turn your head but you see one: the *table*, the *chair*, &c. these you *see*; they are therefore nouns [...] I can shew you these, or pictures of them. We can have no pictures of any words but nouns (Fenn, 1798: 6).

Según Immel (1997), las “illustrated and labelled flash cards” eran el recurso pedagógico favorito de Fenn. De hecho, en *The Friend of Mothers*, ella afirmaba: “these grammar lessons may be rendered delightful by the assistance of cuts: moveable ones, to be produced after the lessons, are best; or such as have their names at the back” (Fenn, 1799: 34). Fenn continuó diseñando este tipo de tarjetas hasta el final de su vida.

Como sabemos, Lady Fenn no fue la primera en utilizar tarjetas en la enseñanza. Ya en 1659, el reformador educativo Jan Amos Comenius las usó en su famoso *Orbis Sensualium Pictus* (Arizpe and Styles, 2006: 87). Igualmente, en *Some Thoughts Concerning Education* (1693), Locke había recomendado que tan

pronto un niño “begins to spell, as many pictures of animals should be got for him as can be found, with the printed names to them which at the same time will invite him to read” (Arizpe y Styles, 2004: 59). También se encuentran tarjetas en *Nursery Library* (1759) de la vicaria Jane Johnson (Heath, 1997: 20), un libro hecho a mano para la educación de sus hijos. Asimismo, aparecen tarjetas para enseñar gramática inglesa en *Treatise on the Education of Youth* (1769) de Isaac Watts. No obstante, las tarjetas de Fenn son mucho más sofisticadas.

A diferencia de Ash, Fenn creía que la gramática podía enseñarse también al aire libre. En *The Friend of Mothers* (1799) una madre le proponía a sus hijos: “Now, put on your hats, and we will walk in the garden: there we shall see abundance of nouns” (Fenn, 1799: 53). Igualmente, *The Child’s Grammar* podía estudiarse mientras se daba un paseo (Fenn, 1799: 59). Su *Grammar Box* también contenía hojitas con lecciones de gramática que permitían a los niños estudiar a la vez que caminaban (Fenn, 1785: 47). En *The Art of Teaching in Sport* (1785), una madre afirmaba: “play with the box of adjectives, they should learn that little piece [i.e. the definition of the adjective which was printed on the sheet] by heart as you walk in the garden” (Fenn, 1785: 43). En *The Friend of Mothers* (1799), una madre da una hoja a su hija y le dice: “Now, Elizabeth, learn that little piece by heart, as you walk in the garden; and when you return, perhaps you may be able to discover which are adjectives, as I read or repeat sentences to you” (Fenn, 1799: 54).

Lady Fenn parece haber estado influida por la obra *Spectacle de la Nature* (1763), de Abbé Noël Antoine Pluche, al proponer la

enseñanza de la gramática al aire libre. Esta obra fue muy popular en toda Europa. La traducción al inglés de los ocho volúmenes llegó a veintidós impresiones antes de 1800 (Koepp, 2009: 246), por lo que es muy probable que Fenn se familiarizara con ella. Aunque Koepp (2006: 287) dice que la obra de Pluche fue crucial para que creciera el interés por la historia natural, también argumenta que fue un “how-to book on effective teaching and parenting”, lo que puede haber sido otra de las razones de su éxito. Igual que Pluche, quien dice a los padres que un simple paseo puede proporcionar una oportunidad para aprender (Koepp, 2006: 161), Fenn presenta la imagen de “the intelligent Mother, who walks abroad with her Child”, no sólo por cuestiones de salud sino también de aprendizaje (Fenn, 1799: 35). Ella reflejó su interés por la historia natural en muchas otras publicaciones como *Lilliputian Spectacle de la Nature* (1786), *The Rational Dame* (1786), *A Short History of Insects* (1796), y *A Short History of Quadrupeds* (1790). Según Stoker (2007), los tres volúmenes de Fenn de *Lilliputian Spectacle de la Nature; or, nature delineated, in conversations and letters passing between the children of a family* (1786) estaban inspirados en la obra de Pluche, tal y como el título sugiere.

Otra de las diferencias con Ash era que Fenn ofrecía un acercamiento gradual a la enseñanza de la gramática, y esto puede también deberse a Pluche. Según Koepp (2006), en su *Spectacle*, Pluche “had promised his audience that he would not let things get too difficult too soon: We will change our path if it proves too rugged and strike out on the most agreeable and amusing track – so long as it will lead us eventually to the same place” (Koepp, 2006: 158).

En su primera obra grammatical, *The Art of Teaching in Sport* (1785), Fenn decía lo mismo a las madres, que su “heart glows at the idea of smoothing the thorny paths of a thousand little innocents” (Fenn, 1785: 23). Además, como Pluche antes que ella, Fenn creía que una madre debía regular “the Measure of Instruction she gives her Children by their actual Capacity” (Pluche, 1763: 36). Así, en *Parsing Lessons for Young Children* (1798), Fenn decía a las madres:

This book being designed for Children of different ages, examples are given of every part of speech; but it cannot be too often inculcated, that beginners must long be kept to the five first; of which they may be led to conceive a clear idea; and in them should enter upon no distinction the first time of going through them. In the following set of lessons the younger Pupils must leave all beyond 5 as particles. All should acquire the names by rote very perfectly, article, noun, &c. only very young ones must not attempt to distinguish beyond the verb (Fenn, 1798: 15).

De hecho, también en *The Art of Teaching in Sport* (1785) Fenn había subrayado que su lema en la enseñanza era “Peu à peu” (Fenn, 1785: 21). En *The Teacher’s Assistant in the Art of Teaching Grammar in Sport*, el cual fue publicado por primera vez en 1809, Fenn igualmente anotó que:

The greatest caution must be used not to proceed too fast in expectation. We cannot too often put ourselves in the place of a child; we cannot expect too little. Whoever has the patience to sow grain by grain, may almost depend upon a plentiful crop in time: but we must not look for it to spring up at once: we must consider that there is a long interval between seed-time and harvest” (Fenn, 1809: 10).

Los comentarios de Fenn también hacen eco de Jean-Jaques Rousseau, de su popular *Emile*, obra publicada en 1762 y traducida al inglés ese mismo año, dado el interés que provocó (Woodley, 2009: 24):

Some of my Readers, even of those who agree with me, will think that it is only a question of a conversation with the young man at any time. Oh, this is not the way to control the human heart. What we say has no meaning unless the opportunity has been carefully chosen. Before we sow we must till the ground; the seed of virtue is hard to grow; and a long period of preparation is required before it will take root (Rousseau, 1762: 284).

Debido a su experiencia como escritora de niños, las “Parsing lessons” de Fenn eran mucho más adecuadas para jóvenes estudiantes que las de la gramática de Ash, que se tomaron de la Biblia, de la traducción de Pope de la *Ilíada* y de *Paraíso Perdido* de Milton. Probablemente debido a su interés por la historia natural, en la mayoría de las “Parsing lessons” de Lady Fenn aparecen flores, árboles, insectos y animales de granja (Cajka, 2008: 162). Fenn no sólo insertó temas familiares a los niños, sino que también se aseguró de que estas lecciones estuvieran adaptadas a la temprana edad de los alumnos, como se deduce de su *Parsing Lessons for Young Children*, donde ella establecía que:

If a sentence be not perfectly level to the capacity of our young grammarian, how is it possible that he should resolve it into the elements of which it is composed? No; Parsing Lessons for a Child must be in the most easy and simple language (Fenn, 1798:7).

Vale la pena mencionar que las “Parsing lessons” sobre el caballo, el buey, la oveja, el burro, la cabra, el ciervo, el gato y el perro que se encuentran en *Parsing Lessons for Elder Pupils* (1798) se tomaron de uno de sus libros sobre

historia natural, *The Rational Dame, or hints towards supplying prattle for children* (1786). Las partes del discurso tratadas en estas lecciones aparecen en cursiva (por ejemplo, “THE *horse* is a noble *creature* and very useful to *man*” (Fenn, 1798: 16)). Ya hemos visto cómo Fenn aconsejaba a las madres que tenían una copia de *The Rational Dame* “to lay the volume before the pupil, whilst she keeps this [i.e. Parsing Lessons for Elder Pupils] in her view” (Fenn, 1798: 15). Aparte de las cursivas, Fenn también utilizaba números para indicar las partes del discurso en sus “Parsing lessons”: 1) Article, 2) Noun, 3) Adjective, 4) Pronoun, 5) Verb, 6) Participle, 7) Adverb, 8) Conjunction, 9) Preposition, 10) Interjection, (Fenn, 1798: 18):

5 9 4 3 2

Look at your little grammar

5 1 2 9 4 3 2

Learn a piece of it every day

Según Lady Fenn, la ventaja de este método era que un niño podía, con una simple hoja de papel, divertirse mientras practicaba (Fenn, 1798: 11). Ella también anotó que este “same method may be pursued in those [parsing lessons] where the Words are placed in columns and the Part of Speech put opposite” (Fenn, 1798: 11). Además, las “Parsing lessons” de Fenn permitían a las madres evaluar a dos niños a la vez, aunque progresaran a distinta velocidad (Fenn, 1798: 9).

Pese a que Ash había ofrecido a los padres algunos consejos sobre cómo enseñar gramática inglesa en su *Sentiments on Education* (1777), no se encuentra

ningún consejo en su *Grammatical Institutes*. Dado que esta obra se publicó para algunos amigos del autor, “Friends who were concerned in the Education of Children” (según un anuncio de 1766), es decir, para gente que no necesitaba ayuda para enseñar gramática inglesa, Ash debió considerar innecesario incluir consejos sobre cómo usar su libro. Lo mismo se puede aplicar, según Henry Bright, dueño del New-College School en Oxford, a *Praxis: or, a course of English and Latin exercises* (1783) de Lowth.

A diferencia de la gramática de Ash, los trabajos gramaticales de Fenn fueron escritos para ayudar a las madres que no contaban con la ventaja de haber estudiado gramática cuando eran jóvenes. En *The Friend of Mothers*, ella incluso añade que “she hopes, too, that Grandmamma, doomed to a sedentary life, may enjoy the satisfaction of witnessing, and even assisting the lectures provided” (Fenn, 1799: 5).

Un ejemplo de una madre que vio la enseñanza de la gramática inglesa como una ardua labor, y se encontraba “fearful of engaging of it” (Fenn, 1798: 5), fue Georgiana Duchess of Devonshire. Cuando escribió a su madre en septiembre de 1788, la duquesa estaba a punto de enseñar a su hija de cinco años, “little G”, los rudimentos de la gramática inglesa: “Tomorrow I shall write you my idea of grammar, and what each part of speech is, that I may see if I am fit to instruct my G. I am ashamed of my own ignorance but I must learn for and with her” (Bessborough, 1955: 134). La duquesa necesitaba, así pues, una gramática como la de Fenn, una obra diseñada para permitir a las señoras que no habían estudiado

el tema, instruir a sus hijos (Fenn, 1798: 3), y que contuviera pistas útiles como la del siguiente fragmento:

Ladies should be very cautious not to confuse the ideas of their pupils: for instance, take care not to convert a verb into a noun, by saying, “let us have a dance;” or, “give me a kiss.” Neither must the name of colours be substantively used. Do not say, “I like red,” &c (Fenn, 1809: 12).

Las madres podían asimismo beneficiarse de los diálogos que Fenn proporcionaba en la mayoría de sus obras, tal como el siguiente en *The Friend of Mothers*:

Mamma

Let us play at grammar. Look for a noun: you need not seek far; the room is full of them – *Gown*. What is *Isabella*? – A noun proper. Now find a quality for her: she may be *good* or *naughty*. – Oh, Mamma! She is *good* (Fenn, 1799: 61).

Aquellas madres que poseían una copia del popular *Child’s Grammar* de Fenn también tenían a su disposición al final de la obra una lista de preguntas que hacían referencia a diferentes páginas (Fenn, 1809: 24). En *The Teacher’s Assistant in the Art of Teaching Grammar in Sport* (1809), Fenn explicaba que la principal razón para añadir estas consultas era “to spare trouble to the teacher, in recollecting every circumstance; or (as the grammarians style the variations) *accidents*” (Fenn, 1809: 24).

Como sabemos, Ash originariamente escribió su *Grammatical Institutes* para su hija pequeña, pero parece ser que al final publicó la obra para que también pudiera usarse en los colegios de sus amigos. En vez de lo que Michael (1993)

etiqueta como un “home text”, su gramática se hizo ampliamente conocida como un “school text”. A pesar de que las gramáticas de Fenn fueron también originalmente elaboradas para uso doméstico, Michael (1987) señala que éstas “were certainly used in school”. A diferencia de los editores de Ash, Edward y Dilly, Elizabeth Newbery y John Harris se aseguraron de que las obras gramaticales de Fenn “appealed to both the home and the school markets” (Michael, 1993: 3). Que las gramáticas de Lady Fenn no iban dirigidas sólo a madres que educaban a sus hijos en casa sino, también, a maestros es más evidente en *Parsing Lessons for Elder Pupils*. En esta obra, publicada por Elizabeth Newbery en 1798, Fenn observaba lo siguiente:

In a School, which does not admit of so much attention being paid to each individual as might be afforded by a Mother; and where, of course, there are many Pupils in the same class, any of the lessons may be used thus: Copy a certain portion for the lesson of the day; and let each Pupil consider it by himself; then parse it by word of mouth to the Teacher, or do it in writing, and shew it to the Teacher; who to spare trouble, can compare it with the book (Fenn, 1798: 4).

Igualmente, que las gramáticas de Fenn fueron usadas en colegios de aquella época puede comprobarse en la crítica de Trimmer de “Mrs. Lovechild’s Series of Grammatical Knowledge”, la cual se reseñaba en la sección “Schoolbooks” en *The Guardian of Education*. Asimismo, *The Child’s Grammar* se anunció como uno de los “Popular Books for Schools and Private Tuition” (*Derby Mercury*, 13 mayo de 1829).

De las ediciones de Ryland de la gramática de Ash se deduce que esta obra iba dirigida a niños menores de diez años. Fenn parece haber tenido para sus gramáticas una audiencia similar en mente, pero sus obras se diferencian de la

gramática de Ash en que ofrecen “instruction to various branches of the family, according to their respective age and progress” (Fenn, 1799: 5). Para ilustrar esto, en *Parsing Lessons for Young Children*, ella proporcionó un ejemplo en el que dos hermanos tenían que analizar la oración “Lambs Bleat”:

A young Child.
 Lambs —noun, we see them, &c.
 An elder one.
 Lambs —plural nominative— going before the verb answering the question what.
 A young Child.
 Bleat —verb— it is something which they do.
 An elder.
 Plural agreeing with the nominative Lambs. Third person- Indicative mode, as it declares something- Present tense; it means now, at this time (Fenn, 1798: 12).

A su vez, en *The Teacher’s Assistant to the Art of Teaching Grammar in Sport*, Fenn aconsejó a las madres “to keep the beginner long to finding the nouns in a sentence, then the adjectives, then the pronouns, and after that, the verb” (Fenn, 1809: 14). También, en *The Friend of Mothers*, Fenn ofrece la siguiente recomendación con respecto a la instrucción de alumnos mayores:

To various other uses of the single words, let me add, that they may be made conducive to elegant in forming a style. An elder Child may be told why such a sentence would have been more elegant, had the words been placed in such or such manner: propriety ought first to have been remarked. Take an instance of a common error: *Whom did you give my grammar to?* A preposition ought not to conclude a sentence. – *To whom did you give my grammar?* Though the meaning remains the same, the language is improved (Fenn, 1799: 46).

Para concluir, como muestra Yáñez-Bouza (2008), las restricciones contra el uso de acabar una oración con una preposición era algo muy común en el

siglo XVIII. Ash no discutió la “preposition stranding” en su gramática, pero Fenn sí pensó que era necesario informar a las madres y los niños mayores del tabú, otros de sus rasgos diferenciadores.

8.2. Repercusión de Fenn en las lingüistas inglesas del siglo XIX

En su *Private Education* (1815), la pedagoga Elizabeth Appleton proporcionaba a sus lectores distintos métodos empleados en la enseñanza de la gramática inglesa: “in the course of a walk [...] the parent or preceptress can say, There is a fine horse grazing in the meadow: will you tell me what is the Word horse in grammar? (Appleton, 1815: 86-87). De hecho, se observa la influencia de Fenn de enseñar gramática al aire libre. Sin embargo, no fue la única autora influida por los métodos educativos de Lady Fenn, interesante cuestión para investigaciones futuras. Para averiguar hasta qué punto las lingüistas británicas del siglo XVIII “may have influenced the rising generation of woman scholars and writers”, Cajka (2003) presentó una serie de gramáticas inglesas del siglo XIX, cuyas autoras vamos a detallar en esta sección.

8.2.1 Eliza Fenwick

La gramática de Eliza Fenwick, *Rays from the Rainbow. Being an easy method for perfecting children in the first principles of grammar, without the smallest trouble to the instructor* (1812), fue de gran interés. Ésta la publicó el marido de su amiga Mary Wollstonecraft, William Godwin. El cuerpo de la obra

consistía en “RULES FOR THE CONDUCT OF LIFE EXTRACTED FROM THE SCRIPTURES” (Grundy, 1998: 15). Su interés radica en que utilizó pequeños rectángulos de colores debajo de cada palabra para enseñar a los niños las diferentes partes del discurso. Cada parte del discurso tenía su propio color: el artículo era morado, el nombre azul, el adjetivo naranja, etc. Mientras que una copia a color podía comprarse por tres chelines, una a blanco y negro, para que los niños pudieran pintarla ellos mismos, costaba sólo un chelín (Fenwick, 1812: portada). La autora creía fervientemente que

when the child has gone through fifty-eight pages of substantives, verbs, pronouns, adjectives, &c. first having discrimination assisted by colours, and then going through the same task without that assistance, he will by that time be found sufficiently grounded to be able to perform a good deal of the same sort of task upon any book that is put before him (Fenwick, 1812: 5).

Aunque el 26 de diciembre de 1811 *The Monthly Chronicle* describía su venidera gramática como “AN ENTIRELY NEW INVENTION”, su uso de los colores para distinguir las diferentes partes del discurso era, de hecho, influencia de Fenn. En *The Teacher’s Assistant* en el *Art of Teaching Grammar in Sport* (1809) Lady Fenn ya había anotado que

The words in sheets [that were included in the accompanying teaching scheme *Mrs. Lovechild’s Box of Grammatical Amusement* (1809)] are designed to bring beginners acquainted with the parts of speech. **Those, of which it is most easy to give an idea, may be marked by colours;** the rest, should be sunk to young grammarians, under the general appellation of particles; words of less consequence than the others; and which he cannot yet learn to distinguish (Fenn, 1809: 12).

Tal y como Eliza comenta en su prefacio, su gramática ofrecía “a graded approach”, que igualmente se parecía al acercamiento de Fenn. Otra similitud entre la obra de Fenwick y de Fenn es que, al igual que Ellenor, Eliza había diseñado su gramática tanto para el colegio como para casa. Ella también explica que, aparte de poder ser un divertimento para las horas de juego y durante vacaciones,

The next purpose of this book is, to be used in school by a whole class or circle of pupils at once, as they stand round the master or governess. Each child, while the master or governess has a book lying open, from which to repeat the words to the pupils, will now name his part of speech from memory, till the class is gone through, which then begins again with the head-child, and so on as long as the Lesson continues (Fenwick, 1812: 4).

En resumen, observamos la influencia de la obra de Fenn en esta gramática en el uso de los colores, en su enfoque gradual y en que se podía utilizar tanto en colegios como en casas particulares.

8.2.2 Jane Haldimand Marcet

Jane Haldimand Marcet escribió una gramática para niños titulada *Mary's Grammar: interspersed with stories for the use of children* (1835). Esta obra fue muy utilizada, llegando a convertirse en un clásico (Michael, 1991: 19).

El prefacio de la obra de Marcet es de gran interés, pues explica qué la condujo a escribir una gramática para niños: “I have so often pitied children who have been studying grammar which they did not understand, that I thought

I could not do them a better service than endeavour to render so abstruse a subject easy and familiar” (Marcet, 1835: 2). Igual que en *The Child’s* y *The Mother’s Grammar*, nos encontramos con una niña pequeña llamada Mary al principio de la obra. Ella nos cuenta que el estudio de la gramática es una ardua y tediosa tarea.

Al escribir sus gramáticas, tanto Marcet como Fenn confiaron en el denominado “family-based conversational format” (Demers, 2004: 197), un método de enseñanza con mucho éxito que en esa época se asociaba con la enseñanza doméstica femenina (Hilton y Shefrin, 2009: 15). Según Cohen (2009), este formato reforzaba el patrón idealizado del aprendizaje familiar. Como en las obras de Fenn, es la madre quien enseña a su hijo los rudimentos de la gramática inglesa:

“Let us see if something easier comes next”, said her mother, and she went on reading.” A noun is the name of any thing that exists: it is therefore the name of any person, place, or thing.” Now, Mary, I think you can understand that: what is your brother’s name?” “Charles,” replied Mary. “Well, then, Charles is a noun, because it is a name; it is the name of a person” (Marcet, 1853: 3).

La definición del nombre de Marcet se parece a las definiciones de las gramáticas de Fenn. Lo mismo ocurre con la definición del adjetivo. Al igual que Fenn, e incluso Ash, Marcet describió el adjetivo de la siguiente manera: “An adjective is a Word added to a noun, to Express its quality; as a good child, a wise man” (Marcet, 1853: 29).

Para mostrar a los niños el uso de las preposiciones, Marcet como Fenn las suprimía de la oración:

Now, if I say, “Put the chair by the table”, by is the proposition which shows the relation between the table and the chair. If I left out the preposition, and said, “Put the chair the table”, you could not understand what I meant”. “No, indeed, mama, for it would be nonsense; but the little word *by* explains it all very clearly” (Marcet, 1853: 116).

Otra similitud entre Jane Marcet y Ellenor Fenn es que ambas incluyeron “Parsing lessons” en sus gramáticas. Cuando la madre de Mary enseña a su hija los nombres y los pronombres, leemos

The next morning, when Mary brought her Grammar, her mother said, “No, my dear, we shall not go any farther today. I will read you a little story [about a little girl that gets stung by a bee], and you shall afterwards look out for all the nouns and pronouns in it. That is called parsing” “Oh, how I shall like that! Said Mary: a story of nouns and pronouns too; how fanny it will be to find them out! (Marcet, 1853: 25).

Marcet también ofrece un acercamiento gradual a la gramática, como Fenn y Murray. Asimismo, como Lady Fenn, creía que en el caso de nociones gramaticales complejas, “it is much better to refrain from farther explanation, till the pupil is perfectly mistress of the whole of the first part of *The Child’s Grammar* (Fenn, 1798: 287). Marcet se asegura que no es hasta la segunda parte de la gramática que la madre de Mary introduce el modo verbal (Marcet, 1853: 287).

Al contrario que Ash y Murray, quienes habían incluido secciones de sintaxis en sus gramáticas, Fenn y Marcet la consideraban

un nivel lingüístico demasiado difícil para principiantes (Marcet, 1853: 345). Al final de *Mary's Grammar*, la madre le dice a Mary:

I have no further remarks to make on the other parts of speech; so I relieve, Mary that we may now conclude our lessons, till you are old enough to learn Syntax: a branch of grammar which requires more sense and reflection than children have at your age” (Marcet, 1853: 344).

Por último, cabe señalar que Jane Marcet, igual que Ellenor Fenn, adjuntaba un juego educativo titulado *The Game of Grammar* (1842), el cual —según Cajka (2009)— consistía en “290 cards & 24 counters” (dinero falso) para divertir a Mary.

En conclusión, las similitudes de la obra de Marcet con respecto a las de Fenn se encuentran en las definiciones de las partes del discurso (nombre, adjetivo y adverbio), en la inclusión de “Parsing lessons”, en utilizar un enfoque gradual, en el formato conversacional, en adjuntar también un juego educativo y en excluir la sintaxis, al considerar que era compleja para los niños pequeños.

8.2.3 Julia Corner

Además de escribir un popular libro de texto de historia para niños, Julia Corner también publicó una gramática para niños titulada *The Play Grammar, or the elements of grammar explained in easy games*, editada por Thomas Dean y su hijo en 1840. Resultó todo un éxito pues, según Michael (1987), habían realizado al menos veintiséis impresiones hacia 1879. De hecho, en el *Trewman's Exeter*

Flying Post or Plymouth and Cornish Advertiser del catorce de enero de 1858 podemos leer la siguiente recomendación: “Do you Desire your child to learn Grammar or Geography with pleasure, and not as an irksome task CORNER’S PLAY GRAMMAR and SARGEANT’S EASY GEOGRAPHY are the means”.

Corner, como Fenn, creía que “A KNOWLEDGE of the first principles of grammar may be communicated to children at a very early age, if pains be taken to render the subject amusing and agreeable” (Corner, 1840: 4). Ésta es la razón por la que su *Play Grammar*, al igual que la *Mary’s Grammar* de Marcet, se escribió en formato conversacional. Corner presenta a una madre que está enseñando a sus hijos, Fanny y Herbert, gramática inglesa por medio de fáciles juegos. Cuando los hijos se familiarizan con dos de las nueve partes del discurso, la madre les dice que pueden “try the first game in the book by pointing at each noun and verb in some of the sentences, and whoever misses one, is to pay a forfeit” (Corner, 1848: 10). Como les llevará unos diez días aprender *The Play Grammar*, los capítulos de la obra se titulan con los distintos días: FIRST DAY, SECOND DAY, THIRD DAY, etc.

Igualmente, la descripción que Corner hace de los nombres se parece a la de Fenn en *Parsing Lessons for Young Children* (1798):

“The room is full of nouns; you cannot turn your head but you see one- the table, the chair, &c.- these you see; they are therefore nouns” (Fenn, 1798: 6).

“Then a chair is a noun, and the carpet is a noun, and the table is a noun, and this book is a noun, and all the things in this room are nouns” (Corner, 1848: 8).

Más adelante, para facilitar el aprendizaje de los grados de la comparación, Corner incluyó un juego con pequeños dibujos muy divertidos. De hecho, aparece una referencia a este juego en *The Victorians* (1915), de la escritora Netta Syrett (King y Plunkett, 2005: 73). Corner veía su obra como un “entertaining pastime” para preparar a los niños para obras gramaticales más difíciles. Al final de la obra la madre comunica a sus hijos que espera que “when you learn grammar from books that would now be too difficult for you to understand, I think you will find the subject pleasing, from having first studied it in these little games” (Corner, 1848: 112).

En resumen, la similitud de la obra de Corner con respecto a la de Fenn se encuentra en el uso del formato conversacional, en la descripción del nombre, en incluir el elemento lúdico en la enseñanza de la gramática y en presentarla de forma sencilla como introducción a otras más complejas.

8.2.4 Otras gramáticas inglesas

Otras dos gramáticas muy populares del siglo XIX fueron *The Paths of Learning Strewed with Flowers: or English grammar illustrated* (1820) y *The Infant's Grammar, or a pic-nic party of the parts of speech* (1822), ambas anónimas. Conforme a Kiefer (1948: 196), estas gramáticas claramente confirman que durante la década de 1820 “the new technique of amusing the child and arousing his interest by making forms and principles come to life had quite supplanted the dry formal rules imposed on earlier generations”.

Según Grenby (2001: 204), el propósito de *The Paths of Learning Strewed with Flowers* era solventar la reticencia que los niños mostraban ante la insípida y fastidiosa tarea de aprender los nombres y significados de los componentes gramaticales. Para atraer el interés de los niños, el autor incluyó en el texto ilustraciones de cobre coloreadas a mano (Moon, 1994: 24). Aparecen diez partes del discurso, y la definición del pronombre es muy parecida a la dada por Fenn. Debido a sus atractivas ilustraciones, Moon (1987) califica esta obra como uno de los libros más encantadores: “The Verb image of the rider [...] was chosen in 1968 by the British Museum as an emblema for its exhibition of children’s books” (Moon, 1987:49).

Dos años después de esta publicación, Harris e hijo publicaron *The Infant’s Grammar, or a picnic-party of the parts of speech* (1822), que intentaba, siguiendo con Grenby, enseñar a los niños las partes del discurso a través de imágenes y rimas (2001: 137). Conforme a Kiefer (1948), *The Infant’s Grammar*, con sus nueve partes del discurso personificadas, ofrecía un nuevo y feliz acercamiento al estudio del lenguaje, como se aprecia desde la introducción de la gramática:

One day, I am told, and as it was cold,
I suppose it occur’d in cold weather,
The NINE PARTS OF SPEECH, having no one to teach,
Resolv’d on a PIC-NIC together (Anón, 1822: 2).

Es más, Whalley (1975: 124) opina que esta gramática incluso podría utilizarse hoy día porque es “attractive, simple and memorable and what more could be required of a grammar book?”.

En resumen, es evidente la repercusión de Fenn en obras posteriores, en especial en estas tres lingüistas del siglo XIX. Así pues, podemos concluir que Lady Fenn crea una tradición lingüística femenina patente en Eliza Fenwick, Jane Haldimand Marcet y Julia Corner.

9. CONCLUSIONES

A lo largo de la historia, la gramática siempre se ha percibido como algo difícil y árido. Así pues, el famoso título de Ellenor Fenn, *The Child's Grammar* (1791), debió llamar la atención en la sociedad de su época.

Las obras que esta autora elaboró antes de la década de 1780 coincidieron con un periodo de opulencia. Con frecuencia éste se representa con mesas de juego (Langford, 1989: 567). Sin embargo, también tuvo lugar un considerable avance pedagógico, especialmente debido tanto a la educación de las masas (a través de los “Sunday Schools”) como a los libros para ayudar a las madres de clase acomodada a instruir en el hogar.

De hecho, Lady Fenn destacó, sobre todo, por sus publicaciones didácticas para niños. Dio mucha importancia a la educación en casa, al deber de las madres de educar a sus hijos. Para poder llevar a cabo esto, primero debían formarse ellas. El título completo de su primera obra gramatical lo especifica claramente: *The Child's Grammar, designed to enable Ladies who may not have attended to the subject themselves to instruct their children* (1791).

Durante la primera década del siglo XIX fue cuando Ellenor gozó de más popularidad, ya bajo el seudónimo de Mrs. Lovechild. Incluso continuaron apareciendo nuevas impresiones de muchas de sus obras anteriores, de las firmadas como Mrs. Teachwell. Tal y como hemos visto, John Harris llegó a vender diez mil copias de *The Child's Grammar* en un año, ascendiendo a más de doscientas mil alrededor de 1830; prueba de ello es un anuncio en 1816 de Harris: “This is certainly the best introduction to English Grammar ever printed; and, as a

Proof of its excellence, the publisher can assure the public that ten thousand are sold annually” (Moon, 1997: 224).

The Mother’s Grammar alcanzó también veintidós impresiones hacia 1849, según Allibone (1858: 361). Por su lado, *Cobwebs to Catch Flies* se imprimió de forma continua. Baldwin, Cradock y Joy publicaron este libro hasta 1841. A partir de entonces lo hicieron la editorial de Darton (1842-1852) y la Society for Propagating Christian Knowledge (1844-1860). En la década de 1870 lo hizo la editorial Routledge, y en 1885 Lockwood (Stoker, 2009: 848). La última edición conocida fue de la editorial de Frederick Warne en 1894. Por lo tanto, esta obra fue popular durante más de un siglo.

Como indicamos, la continuada popularidad de Fenn dio lugar a una multitud de imitadores en el siglo XIX que firmaron como “Sarah Teachwell”, “Timothy Teachwell”, “Dame Teachwell”, “Louisa Lovechild”, “Solomon Lovechild”, “Papa Lovechild” y “Mr. Lovechild”, tanto en Gran Bretaña como en los Estados Unidos (Immel, 1997). Desafortunadamente, las obras de estos autores se le han atribuido a ella a pesar de ser bastante diferentes estilísticamente, además de contener información anacrónica.

Su temprana carrera como “Mrs. Teachwell” fue tal vez un intento de encauzar sus muchas ideas educativas de una forma útil. La reinención de sí misma como “Mrs. Lovechild” tras la muerte de su marido, al igual que sus intereses filantrópicos, pudieron deberse simplemente a disponer de más tiempo libre. De hecho, como “Mrs. Teachwell”, Marshall se quedó con los beneficios de sus publicaciones. Sin embargo, la posterior “Mrs. Lovechild”, como necesitaba

fondos para llevar a cabo sus proyectos benefactores, tuvo más control sobre su producción.

Al ser las obras de “Mrs. Teachwell” a menudo de carácter innovador, también solían ser muy caras, de ahí que se dirigieran preferentemente a una audiencia de clase media. Por su lado, las obras de “Mrs. Lovechild”, al ser más prácticas (centradas en necesidades educativas inmediatas), su producción resultaba más barata, especialmente al estar dirigida a una audiencia más amplia (Stoker, 2007: 850). Como han sobrevivido más libros suyos que juegos, ha sido difícil valorar la carrera de Fenn, ya que casi todos sus “schemes for teaching” se conocen sólo a través de los anuncios de sus editores o de las indicaciones para su uso en sus libros dirigidos a las madres que deseaban enseñar a los hijos en casa.

Hoy en día podemos reconocer esta labor de Lady Fenn porque un *Set of Toys* completo, los primeros y más ambiciosos juegos que ella diseñó, se ha expuesto en la Biblioteca Cotsen de la Universidad de Princeton. Según Immel (1997), también existe otro incompleto en la colección Osborne, que tiene una *Grammar Box* diferente del conjunto anterior, y una *Figure and Print Box* que pertenece a un coleccionista privado. Al examinar sus métodos educativos, incuestionablemente debemos considerarla una pionera en el uso de estrategias didácticas con los niños.

Sin duda, podemos afirmar que Ellenor Fenn formó parte de un grupo de influyentes escritoras que modificaron el contenido de los libros infantiles. Entre los años 1770 y 1800 fueron publicados noventa y nueve textos gramaticales en Inglaterra (Cajka, 2003), y nueve inglesas se encontraban entre los principales autores.

Todas ellas defendieron la lengua inglesa como un tema de estudio apropiado, especialmente para las niñas y las mujeres adultas, ya que ayudaría al desarrollo intelectual e independencia de éstas.

Las nueve autoras escribieron, al menos en parte, en respuesta al hecho de que la mayoría de las gramáticas inglesas de sus contemporáneos varones tendían a ser bastante teóricas, densas o aburridas, según la descripción de Mrs. Edward (1796: 6) en la introducción a su gramática. A su vez, ellas dirigían por primera vez obras gramaticales al público femenino. Ellenor Fenn, Ann Fisher y Dorothea DuBois fueron las únicas que escribieron otro tipo de obras, además de las gramáticas, por lo que probablemente fueron las que tuvieron una mayor influencia en el pensamiento y la forma de escribir de las mujeres de su época. Estas tres autoras representaban un punto intermedio entre teoría y práctica, fueron verdaderas educadoras, especialmente Lady Fenn (lo que relacionamos directamente con su primer seudónimo, Mrs. Teachwell), al centrarse novedosamente en la instrucción de los niños, particularmente de las niñas (de ahí su segundo seudónimo, Mrs. Lovechild). Por su lado, DuBois se centraría más en las madres o mujeres adultas, y Ann Fisher en los adolescentes, como sus colegas varones venían haciendo desde hacía tiempo. Las obras de todas estas autoras ayudaron a instruir a las futuras mujeres, así como a desarrollar la historia de la lengua inglesa, por lo que deberían incluirse también en el canon lingüístico.

Lady Fenn fue criticada en un principio por su especial atención al deber de las madres y por sus citas de textos tradicionales. No obstante, el tratamiento irónico de sus fuentes y su sentido del humor la apartan de todo convencionalismo. Ruth MacDonald incluyó una entrada sobre Fenn como autora

de literatura infantil en el *Dictionary of British and American Women Writers, 1660-1800* (1987). Sin embargo, no ha sido hasta recientemente que se ha reconocido a Lady Fenn por sus innovaciones didácticas gracias a Andrea Immel (1997), Carol Percy (1994; 2010), Karen Cajka (2003; 2008), Karlijn Navest (2008; 2009) y David Stoker (2004; 2009).

Así pues, Fenn se puede relacionar con Anna Laetitia Barbauld, Sarah Trimmer y Maria Edgeworth, primeras escritoras de obras didácticas para niños. No obstante, a pesar de la popularidad de algunas de sus obras hasta la primera mitad del siglo XIX, aún no es tan conocida como ellas. La razón puede estar relacionada con haber usado más de un seudónimo y, también, con la posterior confusión de sus publicaciones con las de otros autores que usaron seudónimos parecidos. Las principales revistas de la época, *Monthly* y *Critical*, presentaron a estas autoras de una manera positiva; por ejemplo, el educador William Enfield observa en su reseña sobre *Parent's Assistant* de Maria Edgeworth que las escritoras para niños se empezaban a considerar ciudadanas de la república de las letras:

It is not now deemed an unworthy employment for writers of the most distinguished abilities, to draw up instructive and amusing books even for children [...]. At present, writers of the first order do not feel themselves degraded by employing their talents in this way; and the public is well inclined to bestow due praise on such useful exertions (Enfield, 1797: 89).

Los críticos de la época alabaron a Fenn y a otras autoras contemporáneas por considerar que tenían un don especial al escribir para los jóvenes lectores. Los libros de Ellenor Fenn fueron, en general, bien recibidos por el público.

Las obras de Lady Fenn que gozaron de mayor éxito en su época no fueron las de ficción de principios de su carrera, sino sus gramáticas y libros para aprender a leer, que son en los que nos hemos centrado para este trabajo doctoral. Immel concluye que críticos modernos como Darton y Muir “have not judged [Fenn] by the titles contemporaries valued most highly, but rather by the handful of imaginative works written early in her career, genres to which she never returned” (Immel, 1997: 216). De hecho, Mrs. Trimmer (1803) recomendaba en *Guardian of Education* prácticamente todas las obras educativas de Fenn. McDowell (2000:284) añade que “feminist critics have concentrated on women writers of poetry, drama, and especially fiction”, por lo que las gramáticas no se encontraban dentro de los géneros abordados por la crítica literaria feminista. Además de ampliar nuestro conocimiento y apreciación de los escritos femeninos del siglo XVIII, incluir las obras de mujeres en el canon lingüístico también aumentaría nuestra comprensión del estudio de la lengua inglesa. Es importante reconocer a las mujeres que superaron censuras y fueron pioneras en la publicación de obras gramaticales y educativas, géneros tradicionalmente masculinos.

Como profesora de profesores, Fenn se consideraba pragmática y se veía más como una facilitadora que como una teórica. Sus “quaint arts” incluían una serie de recompensas para que los niños trabajasen. Intentaba inspirar en los alumnos entusiasmo por aprender, pues su objetivo era hacer las clases tanto interesantes como amenas.

Lady Fenn consideraba un logro dejar de lado a “Milton, Gray, and Shakespeare to turn abecedarian to the children of other people” (Fenn, 1785: 7).

Se auto-denominaba “a rational dame”, lo que implica que pretendía utilizar métodos de enseñanza más instructivos, sencillos y claros como modelo para las madres. Tal y como comenta en *Cobwebs* (1783), si la mente es una *tabula rasa*, quien esté a cargo deberá ser cuidadoso. Ella recalca la conveniencia de que las mujeres enseñen a los más pequeños, aunque consideraba que algunos hombres también podían estar capacitados: “I am the old Woman who offer my service, and flatter myself with the hope of leading the dear little people with ease and satisfaction” (Fenn, 1798: 6).

Fenn llegó a la conclusión de que tanto los pequeños como los adultos aprenden mejor si pueden conversar con un interlocutor a su nivel, con un oyente comprensivo. Ella no pretende que madre e hijo conversen como iguales, sino que la madre se adapte al nivel del niño. Además, mediante la conversación, como método instructivo, se puede dirigir la curiosidad del niño. Para ayudarlas a entablar estas conversaciones, escribe modelos de diálogos “in prattle”, inspirados en los monólogos de Anna Laetitia Barbauld (1778). Como hemos visto, por “prattle” Ellenor Fenn no se refiere al habla de un niño de guardería sino al discurso real de los niños: “such staff as my girl or boy themselves would write, if they could make use of a pen” (Fenn, 1783: 8). Muestra a las madres cómo responder a las preguntas iniciales de sus hijos y también, cómo introducir nuevas ideas dependiendo del contexto, usando un lenguaje simple y adecuado. En un ejemplo, una madre le explica a su hijo cómo interpretar los gestos del perro de la familia, lo cual ilustra lo que Fenn quiere decir con la educación del momento (Fenn, 1783: 43).

El papel del oyente comprensivo está relacionado con el Child Directed Speech, expresión acuñada a partir de la década de 1970 para referirse a las modificaciones realizadas en el discurso cuando nos dirigimos a un niño. Esta metodología está igualmente relacionada con la reciente teoría constructivista del aprendizaje, cediéndole al estudiante un papel más activo y autónomo, además de permitirle progresar a su propio ritmo. Por todo ello, Fenn fue una innovadora de métodos educativos.

No sorprende, pues, que el deseo de Lady Fenn de ayudar a las madres a que se convirtieran en mejores profesoras la condujera también a inventar juguetes educativos. Su descontento con los “hornbooks, battledors, primers and spellers” (Immel, 1997) usados en la instrucción de lectura elemental, todos ellos para aprender memorizando, la llevó a criticarlos: “to neglect beginnings is the fundamental error into which most parents fall [...] Our earliest infancy is disregarded; and when we are taken under tuition, what are we taught? To repeat by rote what we neither understand, nor regard” (Fenn, 1783: 2). Además, pocos pasajes de lectura abordaban los intereses de los pequeños, por lo que no era de extrañar que muchos niños asociaran los libros con la desagradable experiencia de memorizar densas páginas de silabarios, costumbre muy afianzada y difícil de erradicar.

Asimismo, Fenn percibía que el diseño de estos materiales no tenía en cuenta los sentidos ni el desarrollo cognitivo del niño. Su papel como diseñadora de juegos educativos la convierte, también, en precursora de lo que en el siglo XXI se denomina “ludology” (Frasca, 2007), término traducido al español como ludología o gamificación.

En la actualidad existen asociaciones como DiGRA o PTBG en las que diseñadores e investigadores están desarrollando este campo de estudio. De hecho, en Polonia también ha surgido una revista denominada *Homo Ludens*. Esta corriente defiende el juego como una herramienta educativa en la vida diaria y no como una actividad extra, dada la importancia del contexto en el aprendizaje de las lenguas según la psicolingüística.

Lady Fenn, en *The Art of Teaching* (1785), se propuso diseñar pasatiempos para mantener al niño involucrado y divertido, y también para que las madres pudiesen adaptarlos a distintos contenidos. La madre estaría a cargo de estos juegos, utilizándolos según su criterio y guardándolos cuando la atención del niño disminuyera. Asimismo, los juegos debían ser portátiles para poder llevarse a cualquier parte de la casa, donde, por ejemplo, la madre trabajara a la par que el niño jugaba. Si un niño aprendía a leer jugando, el proceso sería dinámico y consideraría la lectura como un privilegio del que disfrutar. Así pues, Fenn diseñó un pequeño cofre de madera con una tapadera que se deslizaba. Dentro había tres cajitas, cada una dedicada a un tema diferente (ortografía, gramática y aritmética), como se explicó anteriormente. Cada cajita tenía diferentes compartimentos con tarjetas, ya que éstas permitían que el niño se concentrara en letras, palabras, discursos, tablas o imágenes.

No obstante, el enseñar las destrezas básicas con tarjetas ya se había realizado anteriormente. De hecho, sobrevive de la década de 1750 el *Nursery Library* de Jane Johnson, que se encuentra en la biblioteca Lilly, en concreto en la Ball Collection de la Universidad de Indiana. Sin embargo, el *The Set of Toys* (1785) de Fenn, cuyas tarjetas con dibujos ella denominaba “cuts”, supuso una

innovación, pues éstas tenían formas modernas para despertar en los niños el amor por el juego y las actividades constructivas. No sorprende que éstas requirieran que la madre involucrase al niño a través de conversaciones amigables para enseñarle cómo jugar. En efecto, las instrucciones que Ellenor proporciona para usar su *Set of Toys* en el *Art of Teaching in Sport* (1785) indican a la madre que debe adaptar los juegos con las tarjetas a las actividades diarias y a los intereses del niño.

Hasta el siglo XVIII, pocos educadores habían prestado atención a los niños antes de que estos alcanzaran la edad de la razón y se escolarizaran. Por lo tanto, Fenn fue una de las primeras en centrarse en las necesidades particulares de los niños y en involucrar también a los adultos (en concreto a las madres) a hablar, jugar y explorar con los pequeños, integrando el aprendizaje en la vida diaria. Asimismo, Ellenor mostró formas de instruir que se adaptaban a los niños pequeños, lejos de la autoridad, por lo que sus cajitas llenas de tarjetas fueron un éxito.

Es importante añadir que la parte “The Useful Play” del *Set of Toys* culmina con un relato en el que una madre demuestra que ha enseñado también a sus hijos más mayores tanto destrezas como normas de comportamiento. Esta visión idealizada del orden doméstico debió ser muy vendible a los seguidores de la Ilustración (Pollock, 1983: 119).

James Buchanan, buscando una mayor audiencia para su *British Grammar*, denunció “the Fair Sex have been in general so shamefully neglected with regard to a proper English Education”, por lo que recomendaba que la gramática también se enseñara a las señoritas en los internados (Buchanan, 1762:

24). Hacia la década de los años 1770, la gramática ya formaba parte de la educación de las chicas de élite. Ellin Devis publicó en 1775 una gramática dirigida sólo a mujeres. Otras fueron escritas por Richard Oliphant (1781) y George Neville Ussher (1785). Con tal variedad de gramáticas en el mercado, Fenn no produjo inicialmente para las lectoras sino que les recomendaba una serie de obras, además de adjuntar a su *Female Guardian* (1784) “An easy Introduction to Grammar, by Ashe”, y varias páginas más adelante la difícil gramática de Lowth.

En la actualidad, gracias al descubrimiento del *Set of Toys* podemos considerar a Lady Fenn una pionera en el desarrollo de la pedagogía moderna centrada en el niño. Asimismo, sabemos que diseñó otros materiales educativos, pues se anunciaron en el primer cuarto del siglo XIX a través de, al menos, tres destacados editores de niños: Darton y Harvey, Benjamin Tabart y John Harris (Stoker, 2007). Por todo ello, a continuación procedemos a probar nuestras hipótesis de partida.

1) Con respecto a la primera, y constatando su primer seudónimo, Mrs. Teachwell, hemos demostrado a lo largo de este trabajo doctoral que Ellenor Fenn fue una de las grandes educadoras del siglo XVIII. Ella diseñó novedosos métodos y recursos didácticos, especialmente instructivos al ser recreativos. Asimismo, fue una pionera en el uso de estrategias didácticas, que se reflejan en sus recomendaciones a las madres. Sus juegos de tarjetas destacaron por el uso de diferentes colores, tipos de letras, imágenes, tablas y temas, con el objetivo de interesar a los niños. Indudablemente Lady Fenn contribuyó al desarrollo de la pedagogía moderna, pudiéndose considerar precursora de la actual “ludology”.

Ella fue la primera en ofrecer un acercamiento lúdico a la enseñanza de la gramática, que ya no se presentaba como una tarea aburrida y memorística sino como un “lively amusement” (Fenn, 1785: 10) que podía enseñarse incluso al aire libre. Además, al defender la idea de integrar los juegos en la vida diaria, garantizaba un aprendizaje continuo a través de la motivación y la diversión, revelando la reciente demostrada importancia del contexto en el aprendizaje.

2) La segunda hipótesis, relacionada con el material adaptado que Ellenor Fenn proporcionaba a su audiencia, verifica su segundo seudónimo: Mrs. Lovechild. Ella fue una de las primeras lingüistas en centrarse en los preescolares y en involucrar a las madres en su proceso de aprendizaje. Los niños y, sobre todo, las niñas pequeñas de tres a ocho años de edad empezaron a aprender gramática inglesa en casa gracias a sus obras. Sus gramáticas elementales avanzaban de forma gradual, facilitando unos conceptos básicos y unas reglas sencillas para profanos en la materia. De hecho, servían como introducciones a las gramáticas que posteriormente se daban en las escuelas y, también, permitían a las madres formarse para preparar a sus hijos para el estudio del latín y a sus hijas para el estudio del francés (Smith, 1999: 212). Es más, aunque dirigiera sus gramáticas a las madres, éstas también se utilizaron en los colegios. Asimismo, su propuesta del uso de la conversación para la enseñanza de las destrezas básicas está relacionada con el papel del oyente comprensivo del Child Directed Speech del siglo XX. Sin lugar a dudas, fue una precursora al recomendar que se abordaran en las conversaciones temas de interés, proponiendo una metodología que no ofrecían sus contemporáneos.

3) Conforme a la tercera hipótesis, es evidente la repercusión de Ellenor Fenn en la lingüística de su época. Como sus obras fueron tan populares entre sus contemporáneos, éstas animaron a varias autoras inglesas del siglo XIX a confeccionar otras gramáticas para niños. Ejemplo de ello son Eliza Fenwick, Jane Haldimand Marcet o Julia Corner. Otras obras anónimas posteriores, como *Paths of Learning* (1820) y *Mary's Grammar* (1835), también contienen descripciones de las partes del discurso parecidas a las de Lady Fenn, pues sus breves reglas gramaticales se seguían considerando las más adecuadas para que los niños pudieran aprender con facilidad. De hecho, se siguieron imitando otros recursos metodológicos suyos como los juegos educativos, el enfoque gradual, el formato conversacional, etc.

En conclusión, nuestra prolífica educadora Ellenor Fenn es merecedora de incluirse en el canon lingüístico del siglo XVIII. Hemos demostrado que fue una innovadora al diseñar tanto juegos estratégicos como recursos didácticos adaptados a las necesidades de los niños. Al introducir el elemento motivador en el aprendizaje diario, definitivamente la posiciona como pionera de la pedagogía moderna.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

10.1 Fuentes primarias de Ellenor Fenn

ANÓN. 1795. *Six Lessons for Youth, Selected Chiefly from the Christian Scholar.*

East Dereham, William Barker.

_____ 1798. *The Child's Grammar, Designed to Enable Ladies Who May Not Have Attended to the Subject Themselves to Instruct Their Children.* Londres, John Marshall.

_____ 1798. *The Mother's Grammar. Being a Continuation of the Child's Grammar. With Lessons for Parsing. And a Few Already Done as Examples.* Londres, John Marshall.

_____ 1799. *Some Hints to Young Women, Engaged in Rearing Infants, or Educating Children, either in Private Families, or Schools.* Londres, E. Newbery.

FENN, Ellenor. 1783. *Cobwebs to Catch Flies: or, Dialogues in Short Sentences, adapted to Children from the Age of Three to Eight Years.* Londres, John Marshall.

_____ 1783. *Fables by Mrs. Teachwell: in which the morals are drawn incidentally in various ways.* Londres, J. Marshall.

_____ 1783. *Fables in Monosyllables. To which are added Morals in Dialogues between a Mother and Children.* Londres, John Marshall.

_____ 1783. *Juvenile Correspondence.* Londres, J. Marshall.

- _____1783. *School Occurrences*. Londres, J. Marshall.
- _____1783. *Rational Sports*. Londres, J. Marshall.
- _____1783. *School Dialogues for Boys*. Londres, J. Marshall
- _____1784. *The Fairy Spectator; or, The Invisible Monitor*. Londres, John Marshall.
- _____1784. *The Female Guardian*. Londres. J. Marshall.
- _____1785. *The Art of Teaching in Sport*. Londres, J. Marshall.
- _____1785. *A Set of Toys, for enabling ladies to instill the rudiments of spelling, reading, grammar, and arithmetic, under the idea of amusement*. Londres, J. Marshall.
- _____1786. *Lilliputian Spectacle de la Nature*. Londres, John Marshall.
- _____1786. *The Rational Dame; or, Hints towards Supplying Prattle for Children*. Londres, John Marshall.
- _____1787. *A Spelling Book*. Londres, J. Marshall.
- _____1787. *Select Passages from Various Authors. Designed to form the minds and manners of young persons; and at the same time to afford an agreeable miscellany for those of riper years*. Londres, W. Richardson.
- _____1789. *The Juvenile Tatler. By a society of young ladies under the tuition of Mrs. Teachwell*. Londres, John Marshall.
- _____1790. *A Short History of Quadrupeds: Extracted from Authors of Credit*. Londres, John Marshall

- _____1790. *The Ladder to Learning, Step the First: Being a Collection of Select Fables, Consisting of Words of Only One Syllable. Intended as an Easy Introduction to the Useful Art of Reading.* Londres, E. Newbery.
- _____1796. *A Short History of Insects (Extracted from Works of Credit) Designed as an Introduction to the Study of That Branch of Natural History, and as a Pocket Companion to Those Who Visit the Leverian Museum.* Norwich, Stevenson y Matchett.
- _____1796. *The Village Matron, or, Anecdotes of Mrs. Lovechild.* Norwich, R. Bacon.
- _____1797. *The Infant's Friend: Part I. A Spelling Book.* Londres, E. Newbery.
- _____1797. *The Infant's Friend. Part II: Reading Lessons.* Londres, E. Newbery.
- _____1797. *The Infant's Delight.* [Mrs. Lovechild]. Londres, E. Newbery.
- _____1798. *A Miscellany in Prose and Verse, for Young Persons: Designed Particularly for the Amusement of Sunday Scholars.* Londres, John Marshall.
- _____1798. *Parsing Lessons for Elder Pupils: resolved into their elements for the assistance of parents and teachers.* Londres, E. Newbery.
- _____1798. *Parsing Lessons for Young Children: resolved into their elements, for the assistance of parents and teachers.* Londres, E. Newbery.

- _____1799. *Some Hints to Young Women, Engaged in Rearing Infants, or Educating Children, Either in Private Families, or Schools.* Londres, E. Newbery.
- _____1799. *The Mother's Remarks on a Set of Cuts for Children.* Londres, Darton & Harvey.
- _____1805. *A Systematical Arrangement of the Animal Kingdom; Designed to Supply a Pocket Volume for Those Who Visit Museums, and to Enable Ladies to Introduce Their Children to the Study of That Branch of Natural History.* Londres, Darton & Harvey.
- _____1805. *The Family Miscellany, in Prose and Verse; Designed to Supply Lessons for Children of Various Ages.* Londres, John Harris, Darton & Harvey.
- _____1809. *Teacher's Assistant in the Art of Teaching Grammar in Sport. Designed to render the subject familiar to children.* Londres, J. Harris.
- _____1810. *Mrs. Lovechild's Book of Three Hundred and Thirty-six Cuts.* Londres, Darton & Harvey.
- _____1814. *Easy Reading Adapted to the Capacities of Children from Five to Seven Years Old: Designed to Advance Them by Natural and Easy Gradations to the Perusal of Larger Works.* Londres, W. Darton.
- _____1816. *The Child's Grammar, Designed to Enable Ladies Who May Not Have Attended to the Subject Themselves to Instruct Their Children.* Londres, John Marshall.

_____1819. *The Child's Grammar Corresponding with Parsing Lessons.*

Londres, J. Harris

_____1820. *The Infant's Path Strewed with Flowers.* Londres, J. Harris.

10.2 Fuentes secundarias

ANÓN. 1798. Review of *Parsing Lessons for Young Children* and *Parsing Lessons for Elder Pupils*, by Lady Ellenor Fenn. *Critical Review, or Annals of Literature; Extended and Improved* 24, 466.

_____1800. *Short and Easy Rules for Attaining a Knowledge of English Grammar.* Londres, Gillet para John Wallis.

_____1814. *The Happy Sequel. Or the history of Isabella Mordaunt. A tale for young people.* Londres, J. Harris.

_____1820. *The Paths of Learning Strewed with Flowers: or English grammar illustrated.* Londres, Harris and Son.

_____1822. *The Infant's Grammar, or a pic-nic party of the parts of speech.* Londres, Harris and Son.

_____1841. *Key to Knowledge; or things in common use simply and shortly explained*, by a mother. Londres, John Harris.

ALDERSON, Brian. 1983. "Miniature Libraries for the Young", *The Private Library* 6 (1), 3–38.

_____y MOON, Marjorie. 1994. *Childhood Re-Collected: Early children's books from the library of Marjorie Moon.* Londres, Provincial Booksellers Fairs Association.

- _____y OYENS, Felix de Marez. 2006. *Be Merry and Wise: Origins of children's books publishing in England, 1650–1850*; New Castle, Oak Knoll Press.
- ALSTON, Robin C. 1965. *A Bibliography of the English Language from the Invention of Printing to the Year 1800: English Grammars Written in English* (Vol. 1). Leeds, E.J. Arnold and Son.
- _____ (ed.) 1967-70. *English Linguistics. Facsimile Reprint Series*. Menston, Scolar.
- AMAR Y BORBÓN, Josefa. 1994. *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Madrid, M. V. López-Cordón.
- ANDREWS, Stuart. 1970. *Methodism and Society*. Londres, Longman Group Limited.
- APPLETON, Elizabeth. 1815. *Private Education; or a practical plan for the studies of young ladies. With an address to parents, private governesses, and young ladies*. Londres, Henry Colburn.
- ARAGÓN, Asunción. 2003. "Mujer y literatura en el siglo XVIII", en S. CAPORALE BIZZINI y A. ARAGÓN VARO (ed.) *Historia Crítica de la novela inglesa escrita por mujeres*, Salamanca, Almar, 23-44.
- ARIZPE, Evelyn, STYLES, Morag y Shirley HEATH, Brice. 2006. *Reading Lessons from the Eighteenth Century: Mothers, children and texts*. Lichfield, Pied Piper Press.
- ASH, John. 1760. *Grammatical Institutes: or grammar, adapted to the genius of the English tongue*. Worcester: R. Lewis.

- ASTELL, Mary. 1694. *A Serious Proposal to the ladies for the Advancement of their True and Greatest Interest by a Lover of Her Sex*. Londres, R. Wilkin.
- BALLANTINE, E. 1813. *The Decoy; or an agreeable method of teaching children the elementary parts of English grammar, by conversations and familiar examples*. Londres Darton, Harvey and Darton.
- BARBAULD, Anna Laetitia. 1778. *Lessons for Children, from Two to Three Years Old*. 4 vols. Londres, J. Johnson
- _____1781. *Hymns in Prose for Children*. London: J. Johnson.
- BARBER, Charles. 1965. *The Flux of Language*. Londres, George Allen Unwin.
- BARRATT, Alexandra. 2003. "Dame Eleanor Hull: The translator at work", *Medium Aevum*, 72(2), 277–296.
- BARRY, Florence V. 1922. *A Century of Children's Books*. Londres, Methuen.
- BAUGH, Albert y CABLE, Thomas. 1987. *A History of the English Language*. Londres y Nueva York, Routledge y Kegan Paul.
- BEATTIE, James. 1788. *The Theory of Language. In two parts. Part I. Of origin and general nature of speech. Part II. Of Universal grammar*. Londres, A. Straham, T. Cadell y W. Creech.
- BELL, John. 1835? *Newcastle Booktrade Advertisements, Cuttings, Trade-Cards, Leaflets, and other Ephemera*. Newcastle upon Tyne, s.l.
- BELL, Leonora G. 1859. *Sunday Evenings with Sophia; or, little talks on great subjects. A book for girls*. Londres, Griffith and Farran.

- BESSBOROUGH, The Earl of. 1955. *Georgiana. Extracts from the correspondence of Georgiana Duchess of Devonshire*. Londres, John Murray.
- BLACKSTONE, William. 1800. *Commentaries on the Laws of England*. Londres, A. Strahan.
- BLOOMFIELD, Morton y NEWMARK, Leonard. 1979. *A Linguistic Introduction to the history of English*. Westport, CONN. Greenwood Press.
- BODINE, Ann. 1975. "Androcentrism in prescriptive grammar: singular 'they', sex-indefinite 'he', and 'he or she'", *Language in Society* 4(2), 129-146.
- BONDY, Louis W. 1981. *Miniature Books: Their history from the beginning to the present day*. Londres, Sheppard Press.
- BORROW, George. 1851. *Lavengro; the scholar – the gypsy – the priest*. 3 vols. Londres, John Murray.
- BOSTON, Noel y PUDDY, Eric. 1952. *Dereham, The Biography of a Country Town*.
- BOTTIGHEIMER, Ruth B. 2008. *Bottigheimer: Bibliography of British Books for Children & Adolescents 1470–1770*. Consultado 1 marzo 2008. <<http://dspace.sunyconnect.suny.edu/bitstream/1951/43009/2/BOTTIGHEIMER%20BIBLIOGRAPHY%20OF%20EARLY%20BRITISH%20BOOKS%20FOR%20CHILDREN.pdf>>
- BOYER, Abel. 1694. *The Complete French Master, for ladies and gentlemen*. Londres, T. Longman.



- BRIGHT, Henry. 1783. *Praxis: or, a course of English and Latin exercises*. Oxford, Clarendon-Press.
- BRINK, Jean R. 1980. *Female Scholars: a tradition of learned women before 1800*. Montreal, Eden Press Women's Publications
- BROWN, John. 1764. *Sermons on Various Subjects*. Londres, L. Davis y C. Reymers.
- BUCHANAN, James. 1762. *The British Grammar: or, an Essay in four parts, towards speaking and writing the English language grammatically*. Londres, A. Millar.
- BUFFET, Marguerite. 1668. *Nouvelles observations sur la langue françoise, où il est traité des termes anciens et inusitez et du bel usage des mots nouveaux, avec les elegos des illustres sçavantes, tant Anciennes que Modernes*. Paris, Iban Cusson.
- BULLEN, Henry Sto. John. 1799. *Elements of Geography, Expressly Designed for the Use of Schools*. Londres, T. Hurst y E. Newbery.
- CAJKA, Karen. 2003. *The Forgotten Women Grammarians of Eighteenth-Century England* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Connecticut.
- _____. 2008. "Eighteenth-Century Teacher-Grammarians and the Education of 'Proper' Women", en INGRID TIEKEN-BOON VAN OSTADE (ed.), *Grammars, Grammarians and Grammar-Writing in Eighteenth-Century England*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 191–221.

- CAPE, Stephen. 2001. *4000 Years of Miniature Books*, Lilly Library, Indiana University, Bloomington, 15 september 2001. <<http://www.indiana.edu/~liblilly/miniatures/index.shtml>>.
- CAPPE, Catharine. 1800. *An Account of two Charity Schools for the Education of Girls and of a Female Friendly Society in York, interspersed with reflections on Charity Schools and friendly societies in general*. York, Blanchard.
- _____. 1805. *Observations on Charity Schools, Female Friendly Societies and other subjects connected with the views of the Ladies' Committee*. Londres, J. Hatchard.
- CAVENDISH, Margaret. 1994. "A True Relation of My Birth". Keeble, N.H. (ed.) *The Cultural Identity of Seventeenth-Century Woman. A Reader*. Londres, Routledge.
- _____. 2003. "Orations of Divers Sorts". Selecciones de *Political Writings*. 1662. En *Women's Political Writings*, I: 335–84. Nueva York, Cambridge University Press.
- CHARLTON, Kenneth. 1999. *Women, Religion, and Education in Early Modern England*. Londres y Nueva York, Routledge.
- CHAMBERS, John. 1800. *A Pocket Herbal; containing the medicinal virtues and uses of the most esteemed native plants; with some remarks on bathing, electricity, &c*. Bury, P. Gedge.
- CLARKE, John. 1733, *A New Grammar of the Latin Tongue and An Essay upon the Education of Youth in Grammar-Schools*.

- COHEN, Michèle. 1996. *Fashioning Masculinity: National identity and language in the eighteenth century*. Londres y Nueva York, Routledge.
- _____ 1999. *Sensible words: Linguistic Practice in England 1640-1785*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- COLES, Elisha. 1676. *An English Dictionary*. Londres, Samuel Crouch.
- _____ 1743. *Set of Squares*. Londres, Benjamin Collins.
- _____ 1742. *The Child's New Play-Thing*. Londres, Cooper.
- COOPER, Catherine. 1882. *Curiosities and wonders of serpent life*. Londres, Griffith y Farran.
- CORNER, Julia. 1848. *The Play Grammar, or, the elements of grammar, explained in easy games*. Londres, Thomas Dean y Son.
- COWPER, William. 1784. *Tirocinium, or a review of schools*. Londres, Scholar Press.
- CROWLEY, Tony. 1996. *Language in history*. Londres y Nueva York, Routledge.
- CUNNINGHAM, Hugh. 2005. *Children and Childhood in Western Society since 1500*. Harlow, Pearson Education Limited. DARTON, Harvey F.J. 1982. *Children's Books in England: Five Centuries of Social Life*. Cambridge University Press.
- DAY, Thomas. 1784. *The History of Sandford and Merton: a work intended for the use of children*. Londres, J. Stockdale
- DEMERS, Patricia y MOYLES, Gordon. 1982. *From Instruction to Delight, Anthology of Children's Literature to 1850*. Oxford University Press.

- DEVIS, Ellin. 1775. *The Accidence; or First Rudiments of English Grammar*.
Londres, J. Beecroft y T. Cadell.
- _____ 1778. *The Infant's Miscellany*. Londres, T. Beecroft.
- _____ 1782. *An Introduction to Geography; for the Use of Mrs. Devis' Little Society*. s.l. ni f.
- _____ 1782. *Miscellaneous Lessons, Designed for the Use of Young Ladies. On a New Plan*. Londres, John Fielding.
- DUBOIS, Dorothea. 1764. *Poems on Several Occasions*. Dublín, publicado por la autora.
- _____ 1766. *The Case of Ann, Countess of Anglesey*. Londres.
- _____ 1771. Letters to Major Stanton, ms Box 7, Frederick W. Hilles Manuscript Collection. Londres, Yale University.
- _____ 1771. *The Divorce. A Musical Entertainment. As sung at Marybone-Gardens. The music composed by Mr. Hook*. Londres, J. Wheble.
- _____ 1771. *The Lady's Polite Secretary, or New Female Letter Writer...To Which is Prefixed a Short, but Comprehensive, Grammar of the English Language*. Londres, J. Coote.
- _____ 1771. *The Magnet. A Musical Entertainment. As sung at Marybone-Gardens*. Londres, T.Becket.
- EARLE, Peter. 1976. *The World of Defoe*. London, Weidenfeld and Nicholson.
- EDGEWORTH, Maria. 1822. *Frank: a sequel to Frank in early lessons*. Londres, Whittaker and Co.

- EDGEWORTH, Richard y EDGEWORTH, Maria. 1811. *Practical Education*.
Londres, J. Johnson.
- EDWARDS, Mrs. M.C.1796. *A Short Compendium of English Grammars*.
Brentford, P. Norbury.
- EGER, Elisabeth y col. 2001. *Women, Writing and the Public Sphere, 1700-1830*.
Cambridge University Press.
- ELSTOB, Elizabeth. 1715. *Rudiments of Grammar of the English-Saxon Tongue,
First Given in English: With an Apology for the Study of Northern
Antiquities*. Londres, W.Bowyer.
- ENFIELD, William. 1775. Review of *The Accidence* by Ellin Devis, *Monthly
Review* 52, 464.
- _____1783. Review of *Fables in Monosyllables* and *Fables by Mrs. Teachwell*
[Ellenor Fenn], *Monthly Review* 69, 344.
- _____1784. Review of *Cobwebs to Catch Flies* by Mrs. Teachwell [Ellenor
Fenn], *Monthly Review* 70, 482.
- _____1784. Review of *Rational Sports and Juvenile Correspondence* by Mrs.
Teachwell [Ellenor Fenn], *Monthly Review* 70, 379-80.
- _____1784. Review of *School Dialogues for Boys, by a Lady* [Ellenor Fenn].
Monthly Review 70, 80-1.
- _____1790. Review of *The Fairy Spectator; or, the Invisible Monitor* by Mrs.
Teachwell and her Family [Ellenor Fenn], *Monthly Review* 3-ii,
223.
- _____1797. Revision of *The Parent's Assistant* by E.M. *Monthly Review* 21,
serie 2.

- EVES, Mrs. 1800. *The Grammatical Play-Thing, or, Winter Evening's Recreation, for Young Ladies from Four to Twelve Years Old*. Birmingham, T.A. Pearson.
- EZELL, Margaret J. M. 1993. *Writing Women's Literary History*. Baltimore, Johns Hopkins UP.
- FÉNÉLON, François. 1983. *L'éducation des filles*. París, Librairie Ch. Delagrave.
- FENN, John. 1782–1794. “Memoirs of the Life of John Fenn Esqr. M.A. F.A.S. &c. Including some short notices of his friends and contemporaries drawn up by himself in 1782 and continued”. MS. Norfolk Record Office, SO 50/4/13.
- FENNING, Daniel. 1771. *A New Grammar of the English Tongue*. En R.C. Alston. *English Linguistics 1500-1800*. 1972. Londres, the Scolar Press.
- FENWICK, Eliza. 1812. *Rays from the Rainbow. Being an easy method for perfecting children in the first principles of grammar, without the smallest trouble to the instructor*. Londres, M.J. Godwin.
- FESTING, Gabrielle. 1901. *Unstoried in History. Portraits of some famous women of the 16th, 17th, and 18th centuries*. Londres James Nisbet.
- FINEGAN, Edward. 1992. “Style and standardization in England: 1700-1900”, en Tim William Machan & Charles T. Scott, eds., *English in Its Social Contexts. Essays in Historical Sociolinguistics*. Oxford University Press, 102-30.
- FISHER, Ann. (1745) 1974. *A New Grammar*. Newcastle upon Tyne, R.C. Alston.

- _____1756. *The Pleasing Instructor: or, Entertaining Moralist. Consisting of Select Essays, Relations, Visions and Allegories, collected from the most Eminent English Authors. To which are prefixed, New Thoughts on Education.* Londres, C. Hitch y L. Hawes.
- _____1770. *A New English Exercise Book, calculated to render the Construction of the English Tongue, Easy and Familiar, independent of any other Language. Laid down after the Manner of Clarke's Examples for the Latin, and adapted to the Rules of Fisher's Grammar.* Newcastle, Thomas Slack.
- _____1774. *The New English Tutor: or, Modern Preceptor. Consisting of Orthography [...] also, a practical Abstract of English Grammar.* Newcastle upon Tyne, publicado por la autora.
- _____1784. *An Accurate New Spelling Dictionary, and Expositor of the English Language. Containing a much larger Collection of Modern Words than any Book of the Kind and Price extant [...] to which is added, an entire new Dictionary of all the heathen gods and Goddesses [...] to the whole is prefixed, a compendious, practical Grammar of the English Language.* Londres, publicado por la autora.
- FLEURY, Abbé. 1687. *Traité du choix et des la conduit des etudes.* París, Chez Pierre Aubouin.
- FREEBORN, Dennis. 1992. *From Old English to Standard English; A Course in Language Variation Across Time.* Londres, MacMillan.

- FRERE, Bartle. 1874. *The Works of the Right Honourable John Hookham Frere in Verse and Prose*. (Vol. 1). Londres, Basil, Montagu & Pickering.
- GARDINER, Jane. 1799. *The Young Ladies' English Grammar. Adapted to the different classes of learners*. York, Thomas Wilson & Robert Spence.
- GAULTIER, Abbé. 1791. *A rational and moral game or, a method to accustom young people to reflect on the most Essentials truths of morality; and reason on the remarkable events of history*. Londres, P. Elmsley & Mrs Harlow.
- GILDON, Charles y BRIGHTLAND, John. 1972. *A Grammar of the English Tongue*. 1711. En R.C. ALSTON *English Linguistics 1500-1800*. Londres, The Scholar Press.
- GOLDSMITH, Peter. 1979. "Ambivalence towards women's education in the eighteenth century: the thoughts of Vicesimus Knox II". *Paedagogia-Historica* 19, 315-27.
- GORDON, Bodek Evelyn. 1979. *Salonieres and Bluestockings: Educated Obsolescence and Germinating Feminism*. Ann Arbor, Michigan Publishing.
- GÖRLACH, Manfred. 2001. *Eighteenth-Century English*. Heidelberg, Winter.
- GREENFIELD, Stanley B. 1965. *A critical history of Old English literature*. New York University Press.
- GREENWOOD, James. 1729. *An Essay towards a Practical English Grammar*. Londres, Arthur Bettesworth.

- _____ 1737. *The Royal English Grammar, containing what is necessary to the knowledge of the English tongue. Laid down in a plain and familiar way. For the use of young gentlemen and ladies.* Londres, J. Nourse.
- GRENBY, M.O. 2001. *Hockliffe Project Website*. De Montfort University, 2001. <<http://www.cts.dmu.ac.uk/hockliffe>>.
- _____ 2005. “A Conservative Woman Doing Radical Things: Sarah Trimmer and The Guardian of Education”. En Donelle Ruwe (ed.), *Culturing the Child 1690–1914. Essays in memory of Mitzi Meyers*. Lanham, MD, Scarecrow Press, Inc.
- _____ 2006. “Tame Fairies Make Good Teachers: The Popularity of Early British Fairy Tales”, *The Lion and the Unicorn* 30, 1-24.
- _____ 2007. “Chapbooks, Children, and Children’s Literature”. En *The library: Transactions of the Bibliographical Society*, 7, 277-303.
- GRUNDY, Isobel. 1998. “Introduction”. En Eliza Fenwick *Secresy; or, the ruin of the rock*. Peterborough. Broadview Literary Texts, 7–35.
- GUY, Joseph. 1796. *An Easy Introduction to the English Language: with various rules and examples for correct speaking, upon a new plan*. Bristol, J. Guy.
- HARCSTARK, Sylvia. 1990. *The Bluestocking Circle. Women, Friendship, and the Life of the Mind in Eighteenth-Century England*. Oxford, Clarendon Press.
- HARRIS, James. 1751. *Hermes or A Philosophical Enquiry Concerning Language and Universal Grammar*. Londres, H. Woodfall.

- HARTLE, David. 1749. *Observations on Man*. Londres, S. Richardson
- HAWLEY, Judith (ed.) 1999. *Bluestocking Feminism. Writings of the Bluestocking Circle, 1738-1785: Elizabeth Carter* (Vol.2). Londres, Pickering & Chatto.
- HEATH, Shirley Brice. 1997. "Child's Play or Finding the Ephemera of Home". En Mary Hilton, Morag Styles y Victor Watson (eds.), *Opening the Nursery Door: Reading, writing and childhood*. Londres, Routledge Press, 17–31.
- HECHT, J. Jean. 1980. *The Domestic Servant in Eighteenth-Century England*. Londres, Routledge & Kegan Paul.
- HALÉVY, Elie. 1949. *England in 1815*. Londres, Benn.
- HEMLOW, Joyce. 1973. *The Journals and Letters of Fanny Burney (Madame D'Arblay)*. (Vol. IV). Oxford, Clarendon Press.
- HIBBERT, Christopher. 2000. *Queen Victoria. A personal history*. Londres, Harper Collins Publishers.
- HILL, Bridget. 1993. *Eighteenth-Century Women: an Anthology*. Londres & Nueva York, Routledge
- HILTON, Mary y Jill Shefrin. 2009. "Introduction". En Mary Hilton and Jill Shefrin (eds.), *Educating the Child in Enlightenment Britain: Beliefs, cultures, practices*. Farnham and Burlington (VT), Ashgate, 1–20.
- HIRONS, Jabez. 1799. Review of *Parsing Lessons for Young Children* and *Parsing Lessons for Elder Pupils*, by Mrs. Lovechild. *Monthly Review* 28, 334.

- HOFLAND, Barbara. 1770. *The Blind Farmer and his Children*. Nueva York, William B. Gilley.
- HOMANS, Margaret y MUNICH, Adrienne (eds.). 1997. *Remaking Queen Victoria*. Cambridge University Press.
- HOOLE, Charles. 1660. *New Discovery of the Old Art of Teaching Schoole: in four small treatises*. Londres, Andrew Crook.
- HUME, David. 1738. *A Treatise of Human Nature*. Nueva York, Sheba Blake Publishing
- IMMEL, Andrea. 1997. “‘Mistress of Infantine Language’: Lady Ellenor Fenn, her *Set of Toys* and the ‘education of each moment’”, *Children’s Literature* 25, 214–228.
- _____. 2004. “Frederick Lock’s Scrapbook: Patterns in the Pictures and Writing in the Margins,” *The Lion and the Unicorn* 29, 35-42.
- _____. 2009. “Specialist Markets: Children’s books and school books”. En Michael F. Suarez SJ y Michael L. Turner (eds.), *The Cambridge History of the Book in Britain. Vol. V: 1695–1833*. Cambridge University Press, 736–749.
- INGRAM, Robert Acklom. 1800. *An Essay on the Importance of Schools of Industry and Religious Instruction, in which the necessity of promoting the good education of poor girls is particularly considered*. Londres, R. Exton.
- JACKSON, Heather J. 2005. *Romantic Readers. The Evidence of Marginalia*. New Haven, Yale University Press.

- JACKSON, Mary V. 1989. *Engines of Instruction, Mischief, and Magic: Children's Literature in England from Its Beginning to 1839*. Aldershot, Scolar.
- JARRETT, Derek. 1965. *Britain 1688-1815*. Nueva York, St. Martins Press.
- JOHNSON, Samuel. 1755. "A Grammar of the English Tongue". *A Dictionary of the English Language [...] to which are prefixed a History of the Language and an English Grammar: Vol. 1*. Londres, W. Strahan, 35-42.
- JONES, Mary G. 1938. *The Charity School Movement, A Study of Eighteenth Century Puritanism in Action*. Cambridge University Press.
- JONES, Richard F. 1974. *The Triumph of the English Language, A Survey of Opinions from the Introduction of Printing to the Restoration*. Standford, CA, Standford University Press.
- KEEBLE, Neil. H. 1994. *The Cultural Identity of Seventeenth-Century Woman. A Reader*. Londres, Routledge.
- KIEFER, Monica. 1948. *American Children through their Books 1700-1835*. University of Philadelphia Press.
- KING, Andrew y John Plunkett (eds.) 2005. *Victorian Print Media: A reader*. Oxford University Press.
- KING, James y RYSKAMP, Charles. 1984. *The Letters and Prose Writings of William Cowper. Vol. 4: Letters 1792-1799*. Oxford, Clarendon Press.

- KING, Margaret. L. 1991. *Beyond their Sex, Book-lined Cells: Women and Humanism in the Early Italian Renaissance*. Londres: University of Chicago Press.
- KINNEL, Margaret. 1995. "Publishing for Children 1700–1780". En Peter Hunt (ed.), *Children's Literature: An illustrated history*. Oxford University Press, 26–45.
- KOEPP, Cynthia J. 2006. "Curiosity, Science, and Experiential Learning in the Eighteenth Century". En Andrea Immel y Michael Witmore (eds.), *Children and Children's Books in Early Modern Europe, 1550–1800*. Londres, Routledge, 153–180.
- _____. 2009. "Advocating for Artisans: The Abbé Pluche's *Spectacle de la Nature* (1732–51)". En Josef Ehmer y Catharina Lis (eds.), *The Idea of Work in Europe from Antiquity to Modern Times*. Farnham and Burlington (VT), Ashgate, 245–273.
- LABALME, Patricia. 1980. *Beyond their Sex: Learned Women of the European Past*. New York University Press.
- LANGFORD, Paul. 1989. *A Polite and Commercial People: England 1727-1783*. Oxford, Clarendon.
- LASS, Roger. 1994. "Proliferation and option-cutting: the strong verb in the fifteenth to eighteenth centuries". En Dieter Stein & Ingrid Tiekens-Boon Van Ostade (eds.). *Towards a Standard English 1600- 1800*. Berlín, Mouton de Gruyter.
- LAWRENCE, Stone. 1977. *The family, Sex and Marriage in England 1500-1800*. Nueva York, Harper & Row.

- LAWS, Emma. 2002. *Miniature Libraries from the Children's Books Collection*, National Art Library, 20 May–17 November. <<http://www.vam.ac.uk/vastatic/wid/exhibits/miniaturelibraries/itemsdisplay.html>>. Consultado en 2004.
- LEONARD, Sterling A. 1929. *The Doctrine of Correctness in English Usage 1700-1800*. Madison, University of Wisconsin Studies in Language and Literature.
- LERANBAUM, Miriam. 1997. "Mistresses of Orthodoxy': Education in the Lives and Writings of Late Eighteenth-Century English Women Writers". En *Proceedings of the American Philosophical Society* 121, 281-301.
- LEWALSKI, Barbara K. 2000. "Rachel Speght". Susanne Woods, y Margaret P Hannay (eds). *Teaching Tudor and Stuart Women Writers*. Nueva York, The Modern Language Association.
- LEWIS, Warren. S. 1951. *The Yale Edition of Horace Walpole's Correspondence*. (Vol. 16). New Haven: Yale University Press.
- _____ 1980. *The Yale Edition of Horace Walpole's Correspondence* (Vol. 42). New Haven: Yale University Press.
- LIUZZA, Roy M. 1994. *The Old English version of the Gospels. Text and introduction The early English text society*, (Vol. 1). Oxford University Press.
- LOCKE, John. 1690. *An Essay Concerning Human Understanding*. Londres, A.D. Wozley
- _____ 1693. *Some Thoughts Concerning Education*. Londres, A. & J. Churchill.

- LOWTH, Robert. 1762. *A Short Introduction to English Grammar*. Londres, A. Millar & R. and J. Dodsley.
- McDOWELL, Paula. 2000. "Women and the business of print". En *Women and Literature in Britain 1700-1800*. Vivien Jones (ed.). Cambridge University Press.
- MACK, Phyllis. 1992. *Visionary Women. Ecstatic Prophecy in Seventeenth-Century England*. Berkeley, University of California Press.
- MAIER, Carol S. y MASSANDIER-KENNEY, Françoise. 1996. "Gender in/and Literary Translation". Rose, Marilyn Gaddis (ed). *Translation Horizons Beyond the Boundaries of Translation Spectrum*. State University Binghamton, Nueva York.
- MAKIN, Bathsua. 1673. *An Essay to Revive the Ancient Education of Gentlewomen in Religion, Manners, Arts and Tongues, with an Answer to the Objections against this way of Education*. Londres, J.D.
- MANDEVILLE, Bernard. 1723. *The Fable of the Bees, or Private Vices, Public Benefits. With an essay on charity and Charity Schools*. Londres, T. Tonson.
- MANGUEL, Alberto. 2005. *Una historia de la lectura*. Buenos Aires, Emecé editors.
- MANGIN, Edward. 1829. *Stories for Short Students; or Light lore for little people*. Londres: John Harris.

- MARCET, Jane Hadimand. 1842. *The Game of Grammar. With a book of conversations shewing the rules of the game, and affording examples of the manner of playing at it.* Londres, Longman.
- _____1853. *Mary's Grammar: interspersed with stories and intended for the use of children.* Londres, Longman.
- MARSHALL, Dorothy. 1962. *Eighteenth Century England.* Essex, Longman.
- MARTIN, Thomas. 1824. *Philological Grammar of the English Language.* Londres, C. & J. Rivington & W.B. Whittaker
- MARTINEAU, Harriet. 1849. *Household Education.* Filadelfia, Lea and Blanchard.
- MARTÍNEZ, Antonio (ed.). 2009. *Historia de las ideas lingüísticas. Gramáticos de la España meridional.* Frankfurt, Peter Lang
- McCARTHY, William. 1997. "The celebrated Academy at Palgrave: A Documentary History of Ann Barbauld's school". *The Age of Johnson: A Scholarly Annual* 8, 279-392
- _____1999. "Mother of all Discourses: Anna Barbauld's Lessons for Children", *Princeton University Library Chronicle* LX (2), 196-219.
- MEEK, Margaret. 1988. *On being literate.* Londres, Bodley Head.
- MERCY, Blanch. 1799 y 1801. *A Short Introduction to English Grammar. In Two Separate Volumes. Volume I, Or Scholar's Book. Volume 2, Or Instructress' Book, Designed for the Use of Ladies who wish to Acquire a Method of Teaching.* Londres, The Authoress.

- _____1803. *An Easy Introduction to Mons. Wailly's French Grammar. In two separate books. 1st Scholar's Book [...] 2nd, Instructress' Book.* Londres, C. and R. Baldwin.
- MICHAEL, Ian. 1970. *English Grammatical Categories and the Tradition to 1800.* Cambridge University Press.
- _____1987. *The Teaching of English, from the sixteenth century to 1870.* Cambridge University Press.
- _____1991. "More Than Enough English Grammars". En G. Leitner (ed.), *English Traditional Grammars.* Amsterdam, Benjamins, 11–26.
- _____1993. *Early Textbooks of English: A guide.* Reading, Eng.: The Textbooks Colloquium, Schools and Society.
- _____1999. *Literature in School: A guide to the early sources 1700 to 1830.* Swansea, Eng.: The Textbook Colloquium.
- MILLER, Peter J. 1971. "Eighteenth-century Periodicals for Women". *History of Education Quarterly* 11, 279-286.
- _____1973. "Women's education, Self-Improvement and Social Mobility- A Late Eighteenth Century Debate". En *British Journal of Educational Studies* 20, 302-14.
- _____1974. "Nature, Education and the Natural Woman". En *Paedagogica Historica* 14, 385-403.
- MILLWARD, Celia. M. 1989. *A Biography of the English Language.* Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

- MILROY, James y MILROY, Lesley. 1991. *Authority in Language: Investigating Language Prescription and Standardisation*. Londres y Nueva York, Routledge.
- MINKOFF, Harvey A. 1971. *Aelfric's theory of translation and the styles of the "Heptateuch" and "Homilies"*. Ann Harbour (MI), University Microfilms International.
- MITCHELL, Bruce, y Robinson, Fred C. 1986. *A guide to Old English*. Oxford & New York: Basil Blackwell.
- MITCHELL, Linda C. 2001. *Grammar Wars: Language as Cultural Battlefield in 17th and 18th Century England*. Aldershot, Ashgate.
- MONAGHAM, Charles. 1998. *The Murrays of Murray Hill*. Brooklyn, (NY), Urban History Press.
- MONTES, Catalina. 1985. *Attitudes to the English Language from the Renaissance to the End of the Eighteenth Century*. Madrid, Rubicam.
- MOON, Marjorie. 1976. *John Harris's Books for Youth 1801-1843: Being a check list*. Wormley, Five Owls Press.
- _____ 1987. *John Harris's Books for Youth 1801-1843*. Winchester, St. Pauls's Bibliographies
- _____ 1990. *Benjamin Tabart's Juvenile Library: A bibliography of books for children, published, written, edited and sold by Mr. Tabart 1801-1820*. Winchester, St. Paul's Bibliographies.

- MORE, Hannah. 1799. *Strictures on the modern system of Female Education, with a view of the principles and conduct prevalent among females of rank and fortune*. Londres, T. Cadell Jun.
- MUIR, Percy. 1954. *English Children's Books, 1600 to 1900*. Londres, Batsford.
- MULLEN, Richard y MUNSON, James. 1987. *Victoria. Portrait of a Queen*. Londres, BBC Books.
- MURRAY, Lindley. 1795. *English Grammar, adapted to the Different Classes of Learners with an Appendix, containing Rules and Observations for Promoting Perspicuity in Speaking and Writing*. York, Wilson, Spence y Mawman.
- _____1826. *Memoirs of the Life and Writings of Lindley Murray: in a series of letters written by himself. With a preface and continuation of the memoirs by Elizabeth Frank*. Londres, Longman, Rees, Orme, Brown, Green, y Harvey y Darton; York, Wilson e Sons.
- MYERS, Alec R. 1971. *England in the late Middle Ages*. Harmondsworth, Penguin.
- MYERS, Mizzi. 1986. "Impeccable Governesses, Rational Dames, and Moral Mothers: Mary Wollstonecraft and the Female Tradition in Georgian Children's Books", *Children's Literature* 14, 31-57.
- NAVEST, Karlijn. 2006. "An Index of Names to Lowth's Short Introduction to English Grammar (1762), (1763), (1764)". *Historical Sociolinguistics and Sociohistorical Linguistics* 6, 127-165.
- _____2008. "Ash's Grammatical Institutes and 'Mrs Teachwell's Library for her Young Ladies'". En Joan C. Beal, Carmela Nocera & Massimo

- Sturiale (eds.), *Perspectives on Prescriptivism*. Berna: Peter Lang, 59–82.
- _____. 2008. “‘Borrowing a Few Passages’: Lady Ellenor Fenn and her use of sources”. En Ingrid Tieken-Boon van Ostade (ed.), *Grammars, Grammarians and Grammar-Writing in Eighteenth-Century England*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 223–243.
- _____. 2009. “Reading Lessons for ‘Baby Grammarians’: Lady Ellenor Fenn and the teaching of English grammar”. En Morag Styles & Evelyn Arizpe (eds.), *Acts of Reading: Teachers, texts, and childhood*. Stoke-on-Trent, Trentham, 73–86.
- NELSON, William. 1952. “The teaching of English in Tudor grammar schools”. *Studies in Philology* 49, 119-143
- NEWBERY, Francis. 1768. *Mrs. Lovechild’s Golden Present*. Londres, John Marshall.
- NEWBERY, John. 1744. *A Little Pretty Pocket-Book*. Oxford University Press.
- NEWBY, Vincent. 1982. *Cowper’s Poetry: A critical study and reassessment*. Liverpool University Press.
- NIST, John. 1966. *A Structural History of English*. (NY), St. Martin’s Press.
- NORTON, Ben. 1994. *The Story of East Dereham*. Andover, Phillimore.
- OPIE, Iona y Robert Opie. 1980. *A Nursery Companion*. Oxford University Press.
- PASSMORE, John. A. 1965. *Aspects of the Eighteen Century*. Baltimore, Earl R. Wasserman.

- PERCY, Carol. 1994. "Paradigms for their sex? Women's grammars in late eighteenth-century England", *Histoire Epistemologie Langage* 16 (II), 121-141.
- _____. 2003. Disciplining Mothers? Ellenor Fenn. En *Histories of Prescriptivism: Alternative Approaches to the Study of English 1700-1900*. Sheffield, UK.
- _____. 2003. "The Art of Grammar in the Age of Sensibility: The Accidence [...] for [...] Young Ladies (1775)". En Marina Dossena & Charles Jones (eds.), *Insights into Late Modern English*. Berna: Peter Lang, 45-82.
- _____. 2004. "Consumers of Correctness: Men, women, and language in eighteenth-century classified advertisements". En Christian Kay, Simon Horobin & Jeremy Smith (eds.), *New Perspectives on English Historical Linguistics. Selected papers from 12 ICEHL. Volume I: Syntax and morphology*. Amsterdam: John Benjamins, 153-176.
- _____. 2006. "Disciplining Women? Grammar, gender, and leisure in the works of Ellenor Fenn (1743-1813)". *Historiographia Linguistica* 33 (1), 109-137.
- _____. 2008. "Mid-Century Grammars and their Reception in the *Monthly Review* and the *Critical Review*". En Ingrid Tieken-Boon van Ostade (ed.), *Grammars, Grammarians, and Grammar-Writing in Eighteenth-Century England*. Berlin/Nueva York, Mouton de Gruyter, 125-142.

- _____. 2009. "Learning and Virtue: English grammar and the 18th-century girls' school". En Mary Hilton & Jill Shefrin (eds.), *Educating the Child in Enlightenment Britain: Beliefs, cultures, practices*. Farnham and Burlington (VT): Ashgate, 77–98.
- _____. 2010. Women's Grammars. En Raymond Hickey (ed.), *Eighteenth-Century English: Ideology and change*. Cambridge University Press, 38–58.
- PICKERING, Samuel F. 1981. *John Locke and Children's Books in Eighteenth-Century England*. Knoxville, University of Tennessee Press.
- PINCHBECK, Yvy y HEWITT, Margaret. 1969. *Children in English Society: Volumen 1*. Londres, Routledge y Kegan Paul.
- PLUCHE, The Abbé Noël Antoine. 1763. *Spectacle de la Nature: or, nature display'd. Being discourses on such particulars of natural history as were thought most proper to excite the curiosity and form the minds of youth. Vol. VI. (Translated from the original French). The third edition, revis'd and corrected*. Londres, R. Francklin, C. Hitch, J. Rivington, L. Davis y C. Reymers, J. Buckland, H. Woodfall, S. Crowder y Co. y T. Longman.
- PLUMB, John. H. 1950. *England in the Eighteenth Century*. Harmondsworth, Penguin Books Ltd.
- _____. 1975. "The New World of Children in Eighteenth-Century England". *Past and Present*, 67, 64-93.
- POOLEY, Robert C. 1963. "Historical backgrounds of English usage". En Leonard Dean & Kenneth Wilson. *Essays on Language and Usage*. Oxford University Press, 251-6.

- POPE, Alexander. 1734. *An Essay on Man*. Menston, Scolar P.
- PRIESTLEY, Joseph. 1768. *Essay on the First Principles of Government*.
Londres, J. Dodsley
- PRIESTLEY, Mary. 1746. *The Female Spectator, Being Selections from Mrs. Heywood's Periodical (1744- 1746)*. Londres, John Lane the Bodley Head Ltd.
- PRUNAY, Marie. 1777. *La grammaire des dames*. París, Augustin-Martin Lottin
- RICHARD, Price. 1776. *Observations on the Nature of Civil Liberty*. Londres, T. Cadell.
- PRIOR, Mary. 1985. *Women in English Society 1500-1800*. Londres, Methuen.
- RADCLIFFE, Mary Ann. 1792. *The Female Advocate, or An Attempt to Recover the Rights of Woman from Male Usurpation*.
- REEVE, Clara. 1792. *Plans of Education: with Remarks on the Systems of Other Writers*. Londres, T. Hookham, and J. Carpenter.
- REIBEL, David E. 1996. *English Grammar Adapted to the Different Classes of Learners by Lindley Murray. With a new introduction by David Reibel*. Londres, Routledge/Thoemmes Press.
- RICHARDSON, Alan. 1994. *Literature, Education, and Romanticism: Reading and social practice, 1780-1832*. Cambridge University Press.
- ROBBIE, Mary L. 1947. *Discovering the Bluestocking: A Neglected Constellation of Clever Women*.

- ROBERTSON, Joseph. 1798. *An Essay on the Education of Young Ladies. Addressed to a person of distinction*. Londres, T. Cadell, junior & W. Davies.
- ROBIN, Robert. 1992. *A Short History of Linguistics*. Londres, Longman.
- RODRÍGUEZ, M^a Esther. 2002. “Ann Fisher: First female grammarian”. *Historical Sociolinguistics and Sociohistorical Linguistics* 2. <http://www.let.leidenuniv.nl/hsl_shl> Fecha de consulta 2010.
- _____. 2002. *Teaching English Grammar in the Eighteenth Century: Ann Fisher* (Tesis Doctoral) Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- _____. 2003. “Ann Fisher: First Female Grammarian”, en www.let.leidenuniv.nl/hsl_shl/rodríguez-gil.htm (Fecha consultada 01/06/2006).
- _____. 2003. “Deconstructing female conventions: Ann Fisher”, en www.chass.utoronto.ca/~cpercysheffield/ExtendedRodriguezGil.doc (Fecha consultada 01/06/2006).
- _____. y Nuria Yáñez-Bouza. 2009. “The ECEG Database: A bio-bibliographical approach to the study of 18th-century English grammars”. En Ingrid Tieken-Boon van Ostade & Wim van der Wurff (eds.), *Current Issues in Late Modern English*. Berna: Peter Lang, 141–170.
- ROMAINE, Suzanne. 1999. *The Cambridge History of the English Language* (Volumen IV). Cambridge University Press.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. 1762. *Emile*. (Translated by Barbara Foxley). Londres, J.M. Dent, 1911.

- ROWSE, Elizabeth. 1802. *A Grammatical Game in Rhyme*. Londres, Darton y Harvey.
- SALMON, Vivian. 1994. "Women and the study of language on sixteenth and seventeenth-century England". *Histoire, épistémologie, langage* 16 (2), 95-119.
- _____ 1996. "Bathsua Makin (1600-c.1673): A Pioneer Linguist and Feminist". En Koerner, Konrad (ed.), *Language and Society in Early Modern England. Selected Essays 1981-1994*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Co.
- SANDERSON, Michael. 1962. *The Grammar School and the Education of the Poor, 1780-1840*". *British Journal of Educational Studies*, 11.
- _____ 1983. "Education, Economic Change and Society in England, 1780-1870". *Studies in Economic and Social History*. Londres, Macmillan Press Ltd.
- SÁNCHEZ, Blas. 2008. *De la invisibilidad a la creación. Oralidad, concepción teórica y material preceptivo en la producción literaria femenina hasta el siglo XVIII*. Sevilla, Renacimiento.
- _____ 2009. *Literatura & feminismo. Una revisión de las teorías literarias feministas en el ocaso del siglo XX*. Sevilla, Arcibel Editores.
- SÁNCHEZ Trigo, Elena. 2002. *Teoría de la traducción: convergencias y divergencias*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.
- SELLON, William. 1781. *An Abridgement of the Holly Scriptures*. Londres, J.F & C.Rivington.

- SERPELL, M. F. 1983. "Sir John Fenn, his Friends and the Paston Letters". *Antiquaries Journal* 63, 95–121.
- SHAVER, Anne. 2000. "Margaret Cavendish, Duchess of Newcastle". En Susanne Woods y Margaret P. Hannay, *Teaching Tudor and Stuart Women Writers*. The Modern Language Association. Nueva York.
- SHEFRIN, Jill. 1999. "Make it a Pleasure and Not a Task". *Educational Games for Children in Georgian England* 251-275
- SHEPERD, Simon. 1985. *The Women's Sharp Revenge: Five Women's Pamphlets from the Renaissance*. Londres, Fourth Estate.
- SHENSTONE, William. 1981. "The School Mistress". Roger Lonsdale (ed), *New Oxford Book of Eighteenth-Century Verse*. Oxford University Press.
- SIMON, Brian. 1960. *Studies in the History of Education, 1780-1870*. Londres, Lawrence and Wishart.
- SIMMONTON, Deborah. 1988. *The Education and Training of Eighteenth-Century English Girls, with Special Reference to the Working Classes* (Tesis doctoral). Universidad de Essex.
- _____. 1998. *A history of European women's work: 1700 to the present*. Nueva York, Routledge.
- SMITH, Adam. 1776. *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Oxford, R.H Campbell & A.S. Skinner.
- SYRETT, Netta. 1915. *The Victorians*. Londres, T. Fisher Unwin

- SMITH, Joseph. 1674. *Grammatica Quadrilinguis; or Brief Instructions for the French, Italian, Spanish, and English Tongue*. Londres, Joseph Clark y John Lutton.
- SMITH, Robin D. 1999. "Language for Everyone: Eighteenth-century grammarians, Elstob, Fisher and beyond". En David Cram, Andrew Linn & Elke Nowak (eds.), *History of Linguistics 1996*. Vol. 2: *From classical to contemporary linguistics*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 205–213.
- SOMEERVILLE, John. 1988. *The Rise and Fall of Childhood*. Londres, Sage Publications.
- STAMMERJOHANN, Harro (ed). 1996. *Lexicon Grammaticorum: Who's Who in the History of World Linguistics*. Tubinga, Niemeyer.
- SUMMERFIEDLD, Geoffrey. 1984. *Fantasy and Reason: Children's Literature in the Eighteenth Century*. Atenas, University of Georgia Press.
- SWETNAM, Joseph. 1615. *The Arraignment of Lewde, Idle, Froward and Unconstant Women: Or the vanitie of them, choose you whether*. Londres, Edw. Allde.
- STEWART William A. Campbell y McCANN, W.P. 1967. *The Educational Innovators, 1750-1880*. Londres, Macmillan.
- STOKER, David. 1995. "Innumerable letters of good consequence in history: the discovery and first publication of the 'Paston Letters'", *The Library: Transactions of the Bibliographical Society*, XVII, 107-155.

- _____2004. 'Ellenor Fenn', *Oxford dictionary of national biography*, Oxford University Press.
- _____2007. "Ellenor Fenn as 'Mrs. Teachwell' and 'Mrs. Lovechild': a pioneer late eighteenth century children's writer, educator and philanthropist", *Princeton Library Chronicle* LXVIII, 816-848.
- _____2009. "Establishing Lady Fenn's canon", *Papers of the Bibliographical Society of America*, 103: 1, 43-72.
- _____2009. *Cobwebs to catch flies: a bibliographical case study*, Children's Book History Society, Occasional Paper VII.
- _____2013. "John Marshall, John Evans and the Cheap Repository Tracts", *Papers of the Bibliographical Society of America*, 107: 1, 81-115.
- _____2014. "Another look at the Dicey-Marshall publications 1736-1806", *The Library: Transactions of the Bibliographical Society*, séptima serie, XV, 111-157.
- STONE, Lawrence. 1977. *The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800*. Londres, Weidenfeld and Nicolson.
- TAGLICHT, Joseph. 1970. "The genesis of the conventional rules for the use of shall and will". *English Studies* 51, 193-213.
- TAILLEFER, Lidia. 2006. "Aportaciones de las mujeres a la lengua inglesa", en CALERO, M^a A. (ed). *Homenaje a la profesora Rosa Francia*. Universidad de Málaga.
- _____2006. "Pioneras de la lingüística inglesa: traductoras, educadoras y lingüistas". En Medina Guerra, Antonia M^a (ed). *Avanzando hacia*

la igualdad en las ciencias y en las letras. Málaga, Diputación Provincial.

_____. 2008. *Orígenes del feminismo*. Madrid, Narcea ediciones.

_____. y MUÑOZ-LUNA, Rosa 2014. *Women's Studies International Forum* 42, 61–67.

TALBOT, Dr. James. 1707. *The Cristian Schoolmaster*. Londres, Joseph Downing.

TAYLOR, Mrs. 1791. *An Easy Introduction to General Knowledge and Liberal Education*. Warrington. W. Eyres.

TIEKEN-BOON VAN OSTADE, Ingrid. 2000. “Female grammarians of the Eighteenth Century”, en www.let.leidenuniv.nl/hsl_shl/femgram.htm (Fecha consultada 10/02/2006).

_____. 2000. “Normative Studies in England”. En Herausgegeben Von el al. (eds). *History of the language Sciences: Vol.1*. Berlín, Walter de Gruyter, 876-887.

_____. 2008. “The 1760s: Grammars, grammarians and the booksellers”. En Ingrid Tieken-Boon van Ostade (ed.), *Grammars, Grammarians, and Grammar-Writing in Eighteenth-Century England*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 101–124.

_____. 2008. “The Codifiers and the History of Multiple Negation in English, or, why were the 18th-century grammarians so obsessed with double negation?” En Joan C. Beal, Carmela Nocera & Massimo Sturiale (eds.), *Perspectives on Prescriptivism*. Berna, Peter Lang, 197–214.

- IERNEY, James E. 1988. *The Correspondence of Robert Dodsley 1733–1764*. Cambridge University Press.
- TWINING, Louisa. 1893. *Recollections of Life and Work: being the autobiography of Louisa Twining*. Londres: E. Arnold
- TOMALIN, Claire. 1985. *The Life and Death of Mary Wollstonecraft*. Londres, Penguin.
- TRAUGOTT, Elizabeth. 1972. *A History of English Syntax; A Transformational Approach to the History of English Sentence Structure*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- TRIMMER, Sarah [1787]. *The Little Spelling Book for Young Children*. Londres, Joseph Johnson (1791).
- _____ 1787. *The Oeconomy of Charity; or, an address to ladies concerning Sunday-schools*. Londres, T. Bensley.
- _____ 1792. *Reflections on Education of Children in Charity Schools, with the outlines of a plan of appropriate instruction for the children of the poor; submitted to the consideration of the patrons of schools of every denomination supported by charity*. Londres, J. and F. Rivington.
- _____ 1798. *The Charity Spelling Book: The Teacher's Assistant, consisting of Lectures in the Catechetical form, being part of a plan of Appropriate Instruction for the Children of the poor*. Londres, F. & C. Rivington.
- _____ 1803. *The Guardian of Education, a periodical work; Consisting of a practical essay on Christian education, founded immediately on*

the scriptures, and the sacred offices of the Church of England. Vol. II. Londres, F.C. & J. Rivington, y J. Hatchard.

_____ 1805. *The Guardian of Education, a periodical work; Consisting of a practical essay on Christian education, founded immediately on the scriptures, and the sacred offices of the Church of England. Vol. IV. Londres, F.C. y J. Rivington y J. Hatchard.*

USSHER, George Neville. 1785. *The Elements of English Grammar. Gloucester, R. Raines.*

VILLORIA, Javier. 2011. *Historia de las ideas lingüísticas. Gramáticas, diccionarios y lenguas (siglos XVIII Y XIX). Frankfurt, Peter Lang.*

VON FLOTOW, Louise. 1997. *Translating and gender: Translating in the "Era of Feminism". Manchester, St. Jerome.*

VORLAT, Emma. 1975. *The Development of English Grammatical Theory 1586-1737, with special references to the Theory of Parts of Speech. Leuven University Press.*

WALKER, Gina Luria. 2006. *Mary Hays (1759-1843). The Growth of a Woman's Mind. Ashgate, Oxon.*

WALPOLE, Horace [1764]. *The Castle of Otranto, a gothic story. Translated by William Marshal. Londres, J. Dodsley en Pall-Mall (1782).* WAKEFIELD, Priscilla. 1798. *Reflections on the present condition of the female sex with suggestions for its improvement. Londres, J. Johnson.*

- WALLIS, John. 1653. *Grammar of the English Language* (A new edition with translations and commentary by J.A. Kemp). Londres, Longman (1972).
- WALLIS, John. 1790. *The Enigmatical Alphabet, or Twenty-five puzzles for a curious boy or girl*. Salisbury, C. Fellows.
- _____ 1791. *Hieroglyphic Amusements on the Following Subjets: Education, Modesty, Reputation, Vanity, Elegance, Religion, Knowledge, Curiosity, Applause, Reflection, Insinuation, (and) Complacency. Represented on twelve Cards beautifully Engraved and Coloured*. Salisbury, C. Fellows.
- _____ 1800. *Short and Easy Rules for Attaining a Knowledge of English Grammar*. Salisbury, C. Fellows.
- WARD, William. 1765. *Essay on Grammar*. Menston, The Scolar Press.
- WATTS, Isaac. 1761. *A Present for Children, Containing Dr. Watts' Second Set of Catechisms*. Edinburgo, W. Sands, A. Murray, & J. Cochran.
- _____ 1769. *A Treatise on the Education of Children and Youth*. Londres, J. Buckland.
- WELCH, Alté. 1972. *A Bibliography of American Children's Books Printed Prior to 1821*. Worcester, American Antiquarian Society.
- WELSH, Charles. 1902. "A Forgotten Primer and Its Author", 190-194.
- WHALLEY, Joyce Irene. 1975. *Cobwebs to Catch Flies: Illustrated books for the nursery and schoolroom, 1700-1900*. Berkeley (LA), University of California Press

- WILLEY, B. 1961. *The Eighteenth Century Background, Studies on the Idea of Nature in the Thought of the Period*. Boston (MA), Beacon Press.
- WILSON, Thomas. *The Many Advantages of a good Language*. Menston, Scolar Press.
- WOLLSTONECRAFT, Mary. 1792. *Vindication of the Rights of Woman*. Londres, J. Johnson.
- WOODLEY, Sophia. 2009. “‘Oh Miserable and Most Ruinous Measure’: The debate between private and public education in Britain, 1760–1800”. En Mary Hilton and Jill Shefrin (eds.), *Educating the Child in Enlightenment Britain: Beliefs, cultures, practices*. Farnham and Burlington (VT), Ashgate, 21–39.
- YÁÑEZ-BOUZA, Nuria. 2008. “To End or not to End a Sentence with a Preposition: An 18th–century debate”. En Joan C. Beal, Carmela Nocera & Massimo Sturiale (eds.), *Perspectives on Prescriptivism*. Cambridge University Press, 237–264.

11. ANEXOS

11.1 ANEXO I: OBRAS DE ELLENOR FENN

David Stoker, en su artículo “Establishing Lady Fenn's canon” (2009: 64-72) proporcionó el siguiente listado de las obras de Lady Fenn. Como hemos comprobado, se han encontrado dificultades en el estudio de estos textos debido a una serie de razones: al gran número de obras atribuidas a la autora de manera incorrecta, a sus obras sin fechar, a impresiones no mencionadas, a obras con un limitado número de copias, a otras que sólo se conocen a través de anuncios, al uso de seudónimos, etc. Así pues, los libros, juegos y métodos didácticos recogidos a continuación por orden cronológico son los realmente considerados como obras o compilaciones de nuestra autora. Indicamos con un asterisco aquellas publicaciones analizadas en nuestro trabajo doctoral, prácticamente la totalidad de las que se han conservado sobre didáctica o lingüística.

11.1.1 Obras bajo el seudónimo Mrs. Teachwell

1. **School Occurrences: Supposed to Have Arisen among a Set of Young Ladies, under the Tuition of Mrs. Teachwell.* London: Printed and sold by John Marshall and Company, 1783.
2. *Mr. Meanwell's Rules for Making a Boy Pleasing to All Who Know Him.* Rochester: F. Fisher, 1783.
3. **Juvenile Correspondence; or, Letters, Suited to Children, from Four to above Ten Years of Age.* London: Printed and sold by John Marshall and Company, 1783.
4. **Fables, by Mrs. Teachwell: in Which the Morals Are Drawn Incidentally in Various Ways.* London: Printed and sold by John Marshall and Company, 1783.

5. **Fables in Monosyllables by Mrs. Teachwell*. London: Printed and sold by John Marshall and Company, [1783?], and *Morals to a Set of Fables by Mrs. Teachwell*. London: Printed and sold by John Marshall and Company, 1783?.
6. **Cobwebs to Catch Flies: or, Dialogues in Short Sentences*. London: Printed and sold by John Marshall and Company, 1783.
7. **School Dialogues, for Boys. Being an Attempt to Convey Instruction Insensibly to Their Tender Minds, and Instill the Love of Virtue. By a Lady*. London: Printed and sold by John Marshall and Company, 1783.
8. **Rational Sports. In Dialogues Passing among the Children of a Family. Designed as a Hint to Mothers How They May Inform the Minds of Their Little People*. London: Printed and sold by John Marshall and Company, 1783.
9. **The Female Guardian. Designed to Correct Some of the Foibles Incident to Girls, and Supply Them with Innocent Amusement for Their Hours of Leisure. By a Lady*. London: Printed and sold by John Marshall and Company, 1784.
10. **The Art of Teaching in Sport, Designed as a Prelude to a Set of Toys, for Enabling Ladies to Instill the Rudiments of Spelling, Reading, Grammar, and Arithmetic, under the Idea of Amusement*. London, John Marshall and Company, 1785.
11. **The Rational Dame; or, Hints Towards Supplying Prattle for Children*. London Printed and sold by John Marshall and Company, 1786?
12. **A Spelling Book, Designed to Render the Acquisition of the Rudiments of Our Native Language Easy and Pleasant. By Mrs. Teachwell*. London: Printed and sold by J. Marshall and Company, at No. 4, Aldermay Church Yard, in Bow-Lane, 1787.
13. **Lilliputian Spectacle de la Nature: or, Nature Delineated, in Conversations and Letters Passing between the Children of a Family*. London: Printed and sold by John Marshall and Company at No. 4, Aldermay Church Yard, in Bow-Lane, 1786?
14. **Select Passages from Various Authors. Designed to Form the Minds and Manners of Young Persons; and at the Same Time to Afford an Agreeable Miscellany for Those of Riper Years*. London: W. Richardson, 1787.
15. **The Juvenile Tatler. By a Society of Young Ladies under the Tuition of Mrs. Teachwell*. London: Printed and sold by J. Marshall and Company, 1789.
16. **The Fairy Spectator; or, the Invisible Monitor, by Mrs. Teachwell and Her Family*. London: Printed and sold by J. Marshall and Company, 1789.



17. **A Short History of Quadrupeds. Extracted from Authors of Credit, Designed as an Introduction to the Study of that Branch of Natural History, and as a Pocket Companion to Those Who Visit the Leverian Museum.* London: Printed and sold by John Marshall, 1790.
18. **A Complete Catalogue of Mrs. Teachwell's Books.* London, c. 1791?

11.1.2 Obras anónimas que se atribuyen a Ellenor Fenn

19. **The Child's Grammar, Designed to Enable Ladies Who May Not Have Attended to the Subject Themselves to Instruct Their Children.* London: Printed by and for John Marshall, c. 1791.
20. **The Mother's Grammar. Being a Continuation of the Child's Grammar. With Lessons for Parsing. And a Few Already Done as Examples.* London: Printed and sold by John Marshall, c. 1791.
21. **Six Lessons for Youth, Selected Chiefly from the Christian Scholar.* East Dereham: William Barker, 1795.
22. **Some Hints to Young Women, Engaged in Rearing Infants, or Educating Children, either in Private Families, or Schools.* London: Printed for E. Newbery, 1799.

11.1.3 Obras bajo el seudónimo Mrs. Lovechild

23. **The Village Matron, or, Anecdotes of Mrs. Lovechild.* Norwich: Printed by R. Bacon, c. 1795.
24. **A Miscellany in Prose and Verse for Young Persons on a Sunday.* [Norwich?]: Sold by [Richard] Bacon, Norwich; and by Mrs. Newbery, London, 1796?
25. **A Miscellany in Prose and Verse, for Young Persons: Designed Particularly for the Amusement of Sunday Scholars.* London: Printed and sold by John Marshall, at No. 4, Aldermary Church-Yard, in Bow-Lane, and No. 17, Queen-Street, Cheapside, c. 1795.
26. **Short History of Insects (Extracted from Works of Credit), Designed as an Introduction to the Study of that Branch of Natural History, and as a Pocket Companion to Those Who Visit the Leverian Museum.* Norwich: Printed and sold by Stevenson and Matchett, sold also by Bell; White; Scatcherd; Champante and Whitrow, London, 1796?



27. **The Infant's Friend, part I. Spelling Book. By Mrs. Lovechild.* [London] Printed for E. Newbery at the Corner of St. Paul's Church-Yard, 1797.
28. **The Infant's Friend, part II. Reading Lessons. By Mrs. Lovechild.* London: Printed for E. Newbery at the Corner of St. Paul's Church-Yard, 1797.
29. *Parsing Lessons for Children: Resolved into Their Elements, for the Assistance of Parents and Teachers.* London: Printed for E. Newbery c. 1798?
30. **Parsing Lessons for Elder Pupils: Resolved into Their Elements for the Assistance of Parents and Teachers.* London: Printed for E. Newbery, the Corner of St. Paul's Church-Yard, 1798.
31. **Parsing Lessons for Young Children: Resolved into Their Elements for the Assistance of Parents and Teachers.* London: Printed for E. Newbery, the Corner of St. Paul's Church-Yard, 1798.
32. *A Series of Books for Teaching, by Mrs. Lovechild: Sold by E. Newbery, Corner of St. Paul's Church-yard, London, 1798?*
33. **The Friend of Mothers: Designed to Assist Them in Their Attempts to Instil the Rudiments of Language and Arithmetic.* London: Printed for E. Newbery, 1799.
34. *The Infant's Friend, part III, Reading Lessons.* London: Printed for E. Newbery, 1799.
35. *The Mother's Book; a Set of Cuts for Children, with a Mother's Remarks. By Mrs. Lovechild.* London: Darton and Harvey, 1799.
36. **The Mother's Remarks on a Set of Cuts for Children.* London: Printed for Darton and Harvey, by S. Couchman, 1799.
37. **Mrs. Lovechild's Book of Three Hundred and Thirty-six Cuts for Children.* London: Sold by Darton and Harvey, 1800.
38. *Hints to Young Women Who are Engaged in Education,* London: Printed for John Harris, 1802.
39. *A Short Description of Two Sets of Alphabetical Cuts of Birds. By the Author of The Rational Dame, Part I.* London: Printed and sold by Darton and Harvey, 1803.
40. *A Short History of Reptiles (Extracted from Works of Credit) Designed as an Introduction to the Study of that Branch of Natural History and as a Pocket Companion to Those Who Visit Museums.* London: Printed and sold by Darton and Harvey 1803.

41. *A Short History of Bees*. London: John Harris, and Darton and Harvey, 1804?
42. *A Spelling Book, with Easy Reading Lessons, Beginning with Words of Three Letters and Proceeding Gradually to Those of as Many Syllables*. London: Printed for J. Harris, 1805.
43. **The Family Miscellany, in Prose and Verse; Designed to Supply Lessons for Children of Various Ages*. London: Printed for John Harris; Darton and Harvey, by W. Darton and J. and J. Harvey, 1805.
44. **A Systematical Arrangement of the Animal Kingdom; Designed to Supply a Pocket Volume for Those Who Visit Museums, and to Enable Ladies to Introduce Their Children to the Study of that Branch of Natural History*. London: Printed and sold by Darton and Harvey, 1806.
45. *Sunday Improvements for Children*. London: J. Harris, c. 1807.
46. *Short Sermons for Children*. London: J. Harris, c. 1808.
47. **The Teacher's Assistant, in the Art of Teaching Grammar in Sport*. London, J.Harris, 1809.

11.1.4 Publicaciones póstumas de Ellenor Fenn

48. *The Little Vocabulary, Intended as an Introduction to any of the Larger Spelling- books, and Particularly Designed to Assist Mothers in the Instruction of Their Young Children*. By Mrs. Lovechild. London: William Darton, 1814.
49. **Easy Reading: Adapted to the Capacities of Children from Five to Seven Years Old: Designed to Advance Them by Natural and Easy Gradations to the Perusal of Larger Works: Being a Companion to, and Intended to Follow the "Little Vocabulary": Divided into a Number of Short Lessons, and Embellished with Many Wood-cuts*. London: Printed by and for W. Darton, 1814.
50. *Mrs. Lovechild's Book of Two Hundred and Sixteen Cuts. Designed by the Late Lady Fenn, to Teach Children the Names of Things*. London: Printed for Harvey and Darton, 1824.
52. *Baby's Busy Hours: Morning Lessons to Which Are Added Six Monosyllable Fables by the Late Lady Fenn*. London: Printed and sold by E. Marshall, 149 Fleet Street, from Aldermay Churchyard, 1825–30.

53. *Infantine Knowledge: A Spelling Book on a Popular Plan*. London: J. Harris, 1828.

11.1.5 “Teaching Schemes” de Ellenor Fenn

1. **A Set of Toys* [Mrs. Teachwell]. London: J. Marshall, c. 1785.
2. **The Infant’s Delight*. [Mrs. Lovechild]. London: E. Newbery, 1797.
3. **The Infant’s Path Strewed with Flowers*. [Mrs. Lovechild]. London: E. Newbery, 1797.
4. **Grammatical Amusements in a Box*. [Mrs. Lovechild]. London: E. Newbery, 1798.
5. **The Figure Scheme, or, Figures Rendered Pleasant to Children*. [Mrs. Lovechild]. London: E. Newbery, 1799.
6. *Douceurs, with a Variety of Print*. [Mrs. Lovechild]. London: J. Harris, 1805.
7. *The Pronouncing Scheme*. [Mrs. Lovechild]. London: J. Harris, 1805.
8. *A Secret Worth Knowing*. [Mrs. Lovechild]. London: J. Harris, 1805.
9. *Sportive Exercises in Grammar*. [Mrs. Lovechild]. London: J. Harris, 1805.
10. **A Spelling Box*. [Mrs. Lovechild]. London: J. Harris, 1806.
11. *Friendly Whispers for Youth of Both Sexes*. [Mrs. Lovechild]. London: J. Harris, 1809.

11.2 ANEXO II: CARTAS DE ELLENOR FENN TRANSCRITAS POR DAVID STOKER

Norfolk Record Office - NNAS C3/2/4 Letters from the Rev'd Sir John Cullum
Bart of Hardwick House to John Fenn Esqr.

[Part of a letter from Cullum addressed to Ellenor Fenn]

15 March 1783.

P.S. My wife is doubtful whether she be not indebted to Mrs Fenn for a Present, which, from whatever Quarter it comes, has given us both much entertainment. It is a charming manual for young Ladies at School, and shall be reserved for our Niece Miss Vernon, who is at present too young to be in the situations there described. Were we sure of being right in our Conjectures, more should be said on the Subject.

16 March 1783 [on blank page of a letter from John Fenn to Sir John Cullum]

Madam,

I cannot decline Mr Fenn's offer of the blank leaf on which to return my thanks for the honour of Sir John Cullum's postscript. I am very happy that the liberty I took did not displease you; & peculiarly gratified by your approbation of the book. I can not repent that I ventured to send you a copy, since the event has proved so agreeable; yet the offer of a twelve penny publication to Lady Cullum, requires an explanation. Allow me therefore, Madam, to say, that I was aware how acceptable an inoffensive volume is to an affectionate aunt; and if I could flatter myself that School Occurrences was such as you would approve for Miss Vernon, it was improbable that you would hear of so trifling a book by a nameless writer. I might therefore have the pleasure of affording your niece a few hour's amusement, by directing the little volume to you; & there was little room to apprehend a discovery.

I can not regret the detection, since it occasions me the honour of subscribing myself

Madam your obedient servant

E. Fenn.

[Cullum to E. Fenn]

Dated "Vernal Equinox" [22nd March]

Madam,

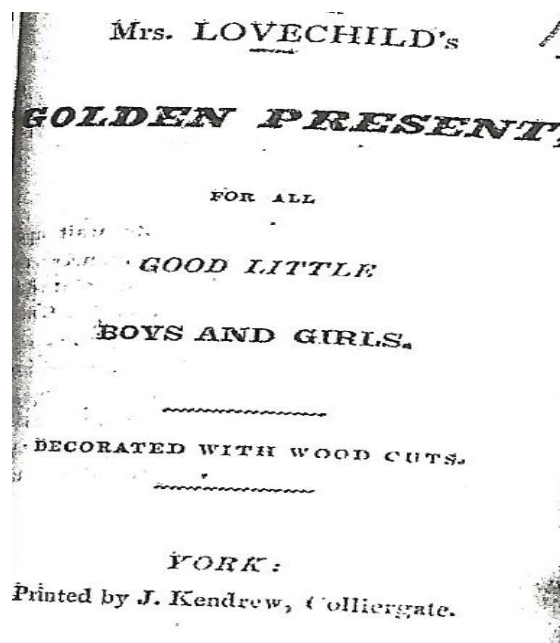
I shall also avail myself of a blank Leaf left by my Husband, to beg your acceptance of my best thanks for the favour of your Letter and for the Book which was the cause of it. The Young Ladies into whose hands it shall fall, ought to think themselves much obliged to your for the Trouble you have taken. I am sure I know of no Treatise (and I have read several) that sets their little Follies and Improprieties of Behaviour in so just a Light, or that is so likely to correct them, and I think I may safely congratulate you upon the happy effects it will produce, and probably to a wider extent than you will ever know.

The expectation of waiting upon you and Mr. Fenn, at Hardwick House, is a great pleasure to Madam, your obliged, and humble Servant.

S. Cullum.

Hardwick House 22 March 1783.

11.3 ANEXO III: *THE GOLDEN PRESENT* (1768)

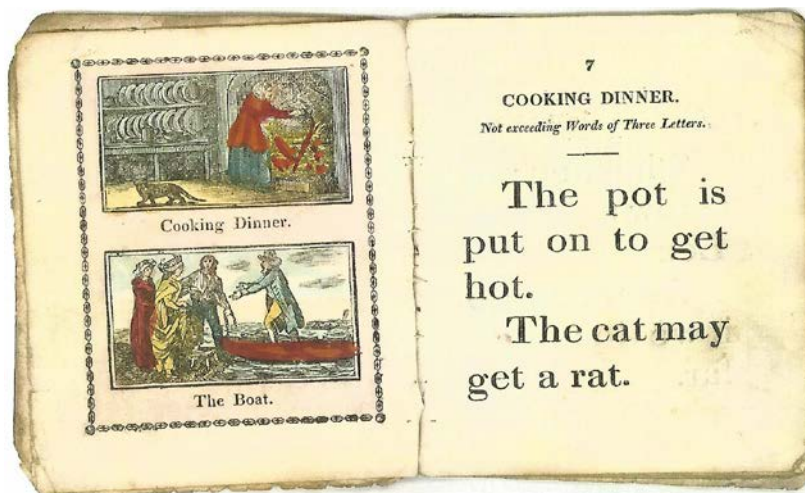
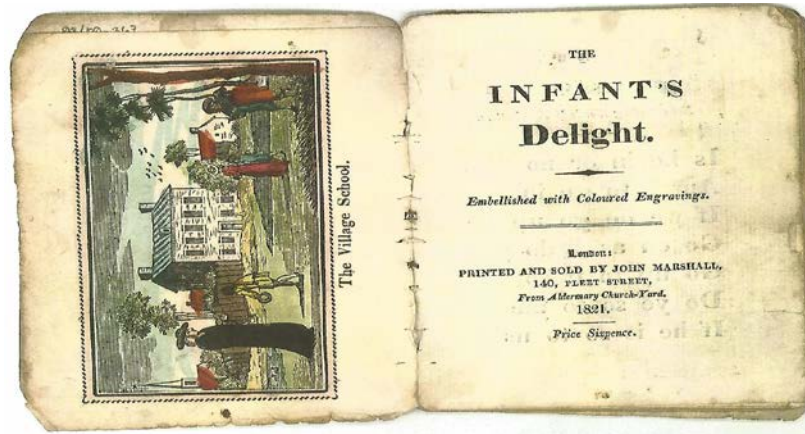


A Card.

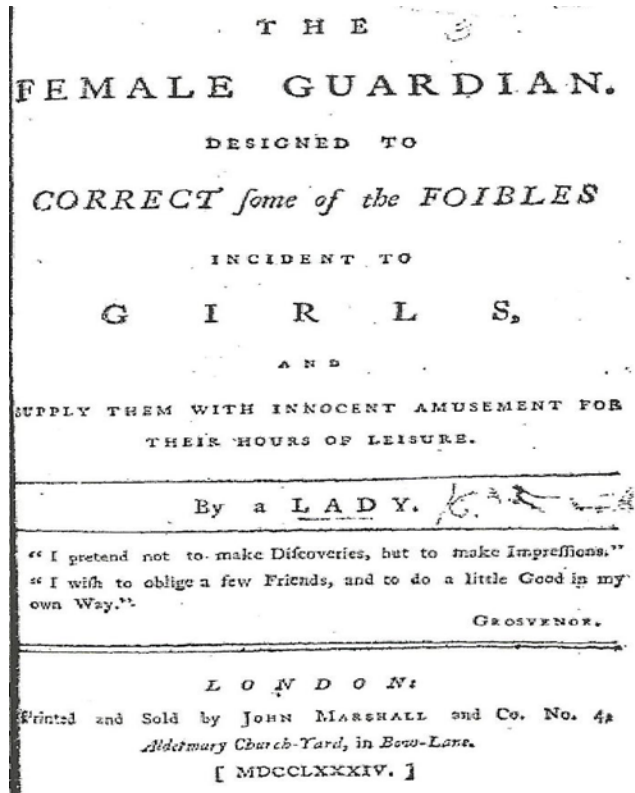
Mrs. Lovechild's compliments wait
all her little friends and acquaintances
begs leave to lay before them a new intro-
duction to letters, under the title of her *Golden
Present*; a present, which, though not
golden, will, if duly attended to, be of
greater value than any earthly treasure
will enlarge their understandings, make
useful to society, and ultimately entail
them the greatest blessings of life, a
head, and a heart at ease.



11. 4 ANEXO IV: *THE INFANT'S DELIGHT* (1797)



11.5 ANEXO V: *THE FEMALE GUARDIAN* (1784)



11.6 ANEXO VI: *THE JUVENILE TATLER* (1790)

K 700, 6...T.H.E 12804. 1/13

JUVENILE TATLER.

B Y

A S O C I E T Y

o f

Young Ladies.

Under the TUITION of

Mrs. TEACHWELL.

LONDON:

PRINTED BY AND FOR JOHN MARSHALL No. 6
ALDERMAY CHURCH-YARD, BOW-LANE;
AND NO. 17, QUEEN-STREET, CHEAPSIDE.
1790.

11.7 ANEXO VII: A SET OF TOYS. DESCRIPCIÓN DE LA BIBLIOTECA COTSEN (UNIVERSIDAD DE PRINCETON, NUEVA JERSEY)



‘A set of toys’ Cotsen Objects 22612.

A wooden box 21.8cm x 17.4cm x 12cm varnished on the outside. With a sliding lid. Inside are three unvarnished closely fitted trays of wood each one 20.4cm x 16cm x 3.4cm

Each tray is divided into three compartments each one of which has its own hinged lid, traces of pink ribbon ties to open them. These lids are 19.7 cm x 2.7 cm, 19.7 cm x 8.4cm and 19.7cm x 2.8cm respectively. Each one has a label pasted on the inside to indicate the contents. However in the *Spelling Box* the bottom compartment is further divided into three sub-compartments each of which is 6.4 cm. The first and third of these have hinged lids. The second is a tiny fitted box with a sliding lid 6.5cm x 3cm x 2.6cm.

The whole box contains a 4-page printed inventory of the contents of the three boxes with replacement prices. Each of these has page references to *The Art of Teaching in Sport*.

THE SPELLING BOX

[oval pink engraved label] The Spelling-Box sold by J. Marshall & Co. Aldermary Church Yard Bow Lane, London.

From the inventory

[1] | [double rule] | CONTENTS | *OF THE / SPELLING BOX.* / See Pages 5 and 19, of *Art of Teaching in Sport.* | [short lozenge rule] |

	s.	d.
One Alphabet of Roman Small Letters, Reverse a Cut, See <i>Art of teaching in sport</i> , pages 9 and 19	0	3
<i>s and z are missing. Each card has a letter on one side and an appropriate illustration on the other (Ass, Bed, Cat etc.)</i>		
Three Cubes or Dice, for the Consonants, page 29	0	1 ½
<i>Apparently missing 2 wooden cubes but these have no letters</i>		
Alphabets for composing Words, &c. See Long Box, pages 10 and 26.	0	2
<i>2 alphabets minus y (2 forms of s)</i>		
<i>1 alphabet minus f j p v w x y z [a missing f is in the Figure Box]</i>		
<i>2 x a, 1 x c 1 x d 2 x e 1 x h m t short s long s x [handwritten].</i>		
Cube or Dice, for vowels, pages 23 and 29	0	0 ½
<i>See above apparently missing in all 2 wooden cubes but these have no letters</i>		
One Alphabet of Roman Capitals, Reverse a Cut, page 19.	0	3
<i>H, W and X are missing. Each card has a letter on one side and an Appropriate illustration on the other (Arch, Book, Cart etc.)</i>		
---- ----- of Italic Small Letters, Reverse a Cut, page 20.	0	3
<i>Complete. Each card has a letter on one side and an appropriate illustration on the other (Anchor, Boat, Chair etc.)</i>		
---- ----- of Italic Capitals, Reverse a Cut, page 20.	0	3
<i>Complete. Each card has a letter on one side and an appropriate illustration on the other (Apple, Buck, Camel etc.)</i>		
Child's own Box, page 19, [ribbon missing]	0	0
One Alphabet of Black Letter Small Letters, page 27.	0	3
Complete but long s only and the l has been cut down and added to the alphabets for composing words. Each card has equivalent Roman letter on back		
One Alphabet of Black Capitals, page 24.	0	3
Complete Each card has the equivalent Roman letter on back. Black letter I and U are duplicated but with Roman I/J and U/V on the back.		
A screen [missing]	0	1
Six Spelling Tables, numbered I, II, III, IV, V, VI, page 25,	1	0
<i>Complete Each card is two sided. Card 6^b contains instructions and refers to Mrs Teachwell's Spelling Book.</i>		
Six Reading Tables, numbered VII, VIII, IX, X, XI, XII, page 12,	0	6
<i>Complete Each card is two sided.</i>		



An alphabet to be pated on the Cubes, page *29. – one Cube to contain the Vowels, a,e,i,o,u, the three others the following Consonants, viz. b,c,d,f,g,h – j,k,l,m,n,p – r.s.t.v.w.x 0 1
Only two italic letter o's found of this size

THE GRAMMAR BOX

[label missing]

From the inventory

[2] | [rule] | CONTENTS | *OF THE / GRAMMAR BOX.* / See Pags 33, of *Art of Teaching in Sport.* | [short lozenge rule] |

Twelve Cards, containing a compendious Set of Grammar Lessons, to be learned by Rote in small Portions: designed for little People to study as they walk, and numbered in order as they should be learned, 1 0

Complete Each card is one sided.

The Parts of Speech, in little Packets, viz.

Four Packets of Nouns, with a Cut on the Back of each, pages 13, 33, 34. &c. [52 cards] 1 0

[For all below the name of the Part of speech is on one side on the other the words]

One packet of Articles [6 cards]

One packet of Adjectives page 43 [24 cards]

One packet of Pronouns page 44 [28 cards]

Two packets of Verbs, [39 cards]

One packet of Helping Verbs, [28 cards]

One packet of Participles, [19 cards]

One packet of Adverbs, [28 cards]

One packet of Conjunctions, [16 cards]

One packet of Prepositions, [23 cards]

One packet of Interjections, [2 cards]

One packet of Terminations, page 46, [16 cards] together 1 4

In addition to the above there is an envelope containing 32 handwritten cards (some of them the backs of cut up visiting cards) with upper and lower case letters – not part of the set.

Also 20 views which should form part of the Figure Box

Also 16° booklet in Dutch floral paper boards consisting of the following bound together.

CUTS / IN THE | SPELLING BOX. | [rule] | London, (b.l.) | Printed and Sold by J. MARSHALL, | No. 17, *Queen-Street, Cheapside.* [long s] |

16° A-B⁴ C² [i-ii] 3-35 [1]p. \$4 signed printed on one side of paper only

CUTS / IN THE | GRAMMAR BOX. | [rule] | London, (b.l.) | Printed and Sold by J. MARSHALL, | No. 17, *Queen-Street, Cheapside.* [long s] |

16° A-B⁸ (-A1) C⁴ [iii-vi] 7-29 [3]p. \$4 signed printed on one side of paper only.



THE | *SPORTS* / OF | CHILDREN. | [rule] | London, (b.l.) | Printed and Sold by J. MARSHALL, | No. 17, *Queen-Street, Cheapside*. [long s] |

16° A⁴ [i-ii] 3-5 [3]p. \$4 signed printed on one side of paper only.

THE | *VIEWS* / IN THE | FIGURE BOX. | [rule] | London, (b.l.) | Printed and Sold by J. MARSHALL, | No. 17, *Queen-Street, Cheapside*. [long s] |

16° A-B⁸ (-A1) C⁵ [iii-vi] 7-43 [1]p. \$4 signed printed on one side of paper only.

[3] | [rule] | CONTENTS | *OF THE* / *FIGURE BOX*. / See Pages 51, of *Art of Teaching in Sport*. | [short lozenge rule] | [text continues on to page 4.]

Six Addition Tables for studying, numbered in order as they should be acquired, viz. 1, - 2, - 3, - 4, - 5, - 6, [complete]

Six Tables, numbered I. – II. – III. – IV. – V. – VI. Explained in page 54, &c. [complete]

I. Read horizontally is a Table of Addition of Equal Numbers. It will serve for examining the Pupil, with a small Screen to conceal the product till the Answer is given, “ 2 and 2” are *how many?* “4” “*You are Right, &c.*” – It is likewise a Multiplication Table, page 56,

II. Second Addition Table , page 54,

III. Numeration Table , page 55,

IV. Place Table to be folded, page 55,

V. Subtraction Table, page 55,

VI. Pence Table for studying, page 56,

Three slips for numeration, page 56,

Four cubes or Dice [missing] 0 2

Two Set of Figures to be pasted on the Dice, viz. one Pair from 1 to 6, another Pair from 7 – 12, page 59 [missing] 0 1

Four Set of Figures on squares, in Bundles, page 57 and 59 [4 sets minus one figure 1 and 6 extra figure 0]

Eight ciphers, page 58 [missing]

A Sack with Beans for Merchandise, page 61 [4] 0 2

A Purse with Counters, pages 61 and 67 [missing] 0 6

An Addition Sum to be cut into slips [complete uncut]

Two Subtraction Sums, [complete]

One Multiplication Sum, [complete]

A Case in which to put the studying Table, to use as a Guard against the Possibility of reading wrongly [missing] 0 1

Three packets of Birds, page 9 0 2

Three packets of Beasts, page 9 36 0 2

Three packets of Various Objects, page 9 0 2

One packet of the Sports of Children, page 9 [16 cards] 0 4

Also an extra figure f which should be in the Spelling Box Also two slips of printed paper first containing the alphabet [with long and short s] the second containing number 1-12 with 11 and 12 repeated – these are not part of the set.

The Price of all the engraved Arithmetical Tables, Slips, Sums, and Packets of Figures, is 2s.

A Pack of small Cards was designed to be a Part of the Apparatus, but omitted on Account of the Penalty.

	£.
	s.
	d.
Price of the Spelling, Grammar, and Figure Boxes, in one	1
	1
	0
Spelling Box only	0
	10
	06.
Grammar and Figure Box in one	0
	16
	0.

A Book bound in Red, under the Title of the ART OF TEACHING in SPORT, &c. containing Hints and Directions for the Proper Management of the Boxes, is included in each of the above Prices.

** The Boxes are not intended to be in the Possession [long s throughout] of the young People; but as Parts may be soiled or lost, the various Contents of the Boxes may (by Application to the Publisher only) be had separately at the Prices subjoined. | [rule] | *Lately Published, / By John Marshall, No.4, Aldermay Church Yard, Bow Lane, | and No. 17, Queen Street, Cheapside, London, | A Spelling – Book, / By Mrs. TEACHWELL. | Which being printed from a large, clear Type, and on good Paper, will be found a very useful Appendage to the Spelling Box. |*

11.8 ANEXO VIII: A SET OF TOYS (c. 1785) DE LA COLECCIÓN OSBORNE (UNIVERSIDAD DE TORONTO, CANADÁ)



11.9 ANEXO IX: ARTÍCULO SOBRE LA SUBASTA DE A SET OF TOYS (c. 1785) EN CHRISTIE'S

The Times (London), June 5, 2006

Learning through play the Georgian way

BYLINE: Jim McCue

SECTION: FEATURES; Pg. 53

LENGTH: 365 words

WHAT part of speech is "whereas"? Can you honestly say you knew it was a conjunction? You would have done had you been brought up properly using the "Grammar Box" of Lady Ellenor Fenn (1744-1813), known as Mrs Teachwell.

A matching Spelling Box and Figure Box give a good idea of what these educational games were like. The Grammar Box contained "One packet of adjectives, Two packets of Verbs, One packet of prepositions" and so on, while the Figures included times tables, addition and subtraction tables and, rather controversially, four dice.

Having cost a guinea, such things were not to be left in infant hands, but were brought out as a treat. Even so, few have survived generations of use. Perhaps as few as three were known, until an unknown and remarkably comprehensive example was rescued from a tip.

With some 730 printed cards, including tiny Bewick-like cuts of animals, scenery and buildings, and a printed list of the equipment available, this "set of toys" is now lot 202 in Christie's sale, Valuable Manuscripts and Printed Books, on Wednesday (estimate, £ 4,000-6,000).

The role of play in learning had first been described by John Locke at the end of the 17th century. A hundred years later Mrs Teachwell's playtime curriculum included a lot of solid information. As "mistress of the revels among her little people", mother is instructed in how to examine and reward the pupil: "2 and 2 are how many?" "4." "You are Right, &c." And it had to be mother. Children should not be left to the mercies of a nursery maid.

Between them, Mrs Teachwell's "Child's Grammar" and "Mother's Grammar" went through nearly 50 editions, making them the pedagogical underpinning of the British Empire. Appropriately, games and educational materials are being increasingly studied by academics these days. We still have a lot to learn from them.

Christie's sale is just part of the most hectic week of the year for the antiquarian booktrade, with book fairs at Olympia (Thursday-Sunday) and Novotel London West (Friday and Saturday). Sotheby's offer continental books and manuscripts on Thursday, and on Friday Bloomsbury Book Auctions have some lovely fine printing and fine bindings. What to choose?

11.10 ANEXO X: *THE RATIONAL DAME* (1786?)

THE
RATIONAL DAME;
OR,
HINTS TOWARDS SUPPLYING
P R A T T L E
FOR
C H I L D R E N.

“ We cannot see God, for he is invisible; but we can see his Works; and worship him for his Gifts.”

Hymns in Prose for Children.

L O N D O N :

Printed and Sold by JOHN MARSHALL and Co. at No. 4,
ALDERMAY CHURCH YARD, in BOW-LANE,

11.11 ANEXO XI: *THE FAIRY SPECTATOR* (1789)

T H E
FAIRY SPECTATOR,
OR, THE
Invisible Monitor,
BY
Mrs. TEACHWELL
AND
Her FAMILY.

LONDON.
PRINTED BY AND FOR JOHN MARSHALL, NO. 5,
ALDERMAY CHURCH-YARD, BOW-LANE;
AND NO. 17, QUEEN-STREET, CHEAPSIDE.

11.12 ANEXO XII: *PARSING LESSONS FOR YOUNG CHILDREN* (1798)

PARSING LESSONS
FOR
YOUNG CHILDREN:
RESOLVED INTO
THEIR ELEMENTS,
FOR THE
ASSISTANCE
OF
PARENTS AND TEACHERS.
BY
MRS. LOVECHILD.

LONDON:
PRINTED FOR E. NEWBURY, THE CORNER
OF ST. PAUL'S CHURCH-YARD.
1798.

PREFACE.

THOSE Ladies who have not in their early years studied Grammar with much assiduity, are unwilling to enter upon the task of teaching it: I will say more—they are unable; for, however a person may, from being conversant with the best authors, fall habitually into a tolerable degree of correctness in speaking and writing; yet, without a clear idea of the Principles of Grammar, she cannot instruct her Children at an early age. Few, therefore, make the attempt; and yet fewer succeed: Ladies view it as an arduous undertaking, and are fearful of engaging in it; and those who enter upon it proceed with timidity, losing all that heart-felt satisfaction which should attend a Mother who is conscious she is fulfilling her duty to a darling Child.

The writer of this little volume is happy in an assurance, that her endeavours to assist young Ladies in their attempts to teach their children, have been acceptable. The office she has assumed is an humble one—that of

A 3 Dame

Dame behind the curtain, to prompt such Mothers as are diffident of themselves. Certainly Providence designed our early youth should be under the guidance of Females; they must supply milk; they must support the tottering steps of infancy, in a figurative, as well as a literal sense. Men of learning are incapable of stooping sufficiently low to conduct those who are but entering the paths;—a sprightly young Woman, who will condescend to avail herself of the experience of an old one, is the person to initiate young students.—I am the old Woman who offer my service, and flatter myself with the hope of leading the dear little people with ease and satisfaction.

A great love for Children, and affection for such Mothers as I see attentive to their offspring, makes me earnestly wish to serve both. This cannot be done more effectually than by awakening in the breast of youthful Parents an early and high idea of their sacred and important trust—by persuading them to esteem nothing a trifle, which concerns their Children.

It is not so much the pushing Children forward, that is the desirable object; as rendering the entrance pleasant, and so making them delight in the paths of learning; by gentle degrees inducing habits of application, which, in maturer years, may lead our Pupils to high degrees of honour.

If I have any conceit, it is that I have acquired a knack of communicating the little knowledge which I possess, so as to be intelligible to the capacities, and agreeable to the taste of infantine Pupils; if I have any thing to boast, it is, that I dare hazard the sneer of those who, in a lounging humour, may take up my little volume.—But let us defy scorn, and attend to the lovely objects of this publication:

Children, if you expect them to read with spirit and propriety, must be supplied with lessons suited to their taste; that is, *prattle*, like their own. Parsing Lessons, too, must be adapted to the tender age of the Pupil: if a sentence be not perfectly level to the capacity of our young Grammarian, how is it possible that he should resolve it into the elements

viii

PREFACE.

elements of which it is composed? No Parsing Lessons for a Child must be in the most easy and simple language—such are now offered.

By the help of these, a Lady may examine the progress of her children, without trouble, and even without previous knowledge of Grammar.

This is designed to be a sequel, or rather companion, to *The Child's Grammar*; in which the little people study: and *The Mother's Grammar*; which consists of extracts from our best writers on the subject, arranged in such a manner as to facilitate the task of teaching, to such Mothers as have themselves neglected attending to Grammar, by sparing them the labour of seeking in various books for their own information; and I flatter myself it has saved much trouble to those who are the best informed on the subject: my leisure is well employed, if it can spare the more valuable time of Mothers of Families.

The expedience of initiating a Boy before his entrance upon School, cannot be disputed: a previous knowledge of rudiments, spares

PREFACE.

ix

saves him many unpleasent hours, which the brightest and most diligent Child must experience, before he can acquire any clear idea—if indeed they who begin their school exercise with minds totally uninformed, ever do acquire such.

Respecting Boys, a fresh difficulty arises to a Mother: she is apprehensive that the little volume which enables her to instruct her Daughter, may not accord with the Grammar which will be put into the hands of her little Son, at his entrance into School: but this difficulty is now happily removed, by the very recent appearance of a small Publication; namely, "*Rudiments of English Grammar, for the Use of Schools:*" its Author is the Rev. H. S. I. Bullen.—This proves that a learned Man can stoop—but there is still need of a Dame, to conduct young Students, till a Superior shall deign to take them by the hand: allow me to lead them to such Tutors; and my office is fulfilled.

ADVER-

**11.13 ANEXO XIII: PARSING LESSONS FOR ELDERS PUPILS
(1798)**

PARSING LESSONS

FOR

ELDER PUPILS:

RESOLVED INTO

THEIR ELEMENTS,

FOR THE

ASSISTANCE

OF

PARENTS AND TEACHERS.

BY

MRS. LOVECHILD.

K

LONDON:

PRINTED FOR E. NEWBERRY, THE CORNER
OF ST. PAUL'S CHURCH-YARD.

1798.

ANEXO XIII

PREFACE.

DIFFERENT methods are used in the several sets of lessons, as being thought most agreeable.

In the first set, the part of speech is ascertained by a figure placed over each word: A Scholar may make trial of himself, or be examined by the Teacher: This is to be used with a perforated screen, or merely a narrow slip of card; or, in a school, the passage allotted for the lesson of the day may be copied and given out.

In the second set, the part of speech in question is distinguished by being printed in *Italics*: this may be used in the following manner:—

Let the Teacher read the lesson aloud in sentences, and be careful to avoid laying any

A 3 part

particular emphasis to mark the word; the Pupil to say what words are of the kind which is the object of enquiry; or, if the book whence the passages are taken be at hand, it will be better to use the lessons as recommended in the directions prefixed to that set. The three first are of nouns; the fourth and fifth are of adjectives; the sixth and seventh of verbs; and the eighth of pronouns. Italics are used till we come to the ninth lesson; in that the type is uniform; and at the end the words are arranged under their respective appellations. The mode of examination for that lesson is this:—Require the Pupil to pick out the parts of speech; first, say what nouns there are; then what adjectives, &c. In the third set, the sentence is to be read over carefully once or twice, and considered; then parsed; each sentence and lesson in this set is resolved into its elements;



PREFACE. vii.

ments; the Pupil to say what part of speech each word is, and why it is such;

The fourth set is calculated for full examination; to this there is prefixed a sort of prelude, which may be read over repeatedly before the Pupil is required to explain all the accidents; the first time of going through this book, the Scholar may as well only tell the part of speech; which is given in the second column; and afterwards attend to farther particulars.

In parsing lessons for children, caution must be used to avoid words concerning which any doubt can arise; we must shun with care such as depend upon the manner in which they are used, till the Scholar is well-grounded; then they may serve to exercise his mind. A few such are provided under the head of Trials; but they should be reserved for those who are far advanced.

For

viii PREFACE.

For young Pupils, it is expedient to sink all beyond the verb, under the general appellation of *Particles*, as is recommended in the Parsing Lessons for Young Children. As this volume may be purchased by some who have not that little work, it must just be remarked, that a Lady who may begin to instruct a Pupil already past the age for which those infantine lessons are designed, will do well to observe the same method; namely, to teach the Scholar first to distinguish the noun; then adjective; then verb; then pronoun; and wait till these are clearly understood, before she proceeds farther.

Mr. Bullen remarks, that, properly speaking, perhaps, there are but three parts of speech; the substantive, the adjective, and the verb; and some other ingenious writer has asserted that savages have no part of speech but the noun and verb, making the
noun



PREFACE.

ix

noun serve to express the quality—as in Homer, “Thou *dog* in forehead, and in heart a *deer*.” To leave these entertaining reflections, and return to our serious work of teaching. It is obvious that those primitive parts of speech must be the most easy for Children to comprehend.

The frequent reference to Child's Grammar and Mother's Grammar may seem to require some apology. They were written with a view to rendering the task of teaching Grammar to young Children perfectly easy, even for Ladies who may themselves have neglected the study of it. Those who are in that predicament will perhaps condescend themselves to read over, carefully, the Mother's Grammar, whilst their Pupils are going through the Child's; and will not be displeased to meet with some few additional remarks in this volume, as a sort of

Appendix

x

PREFACE.

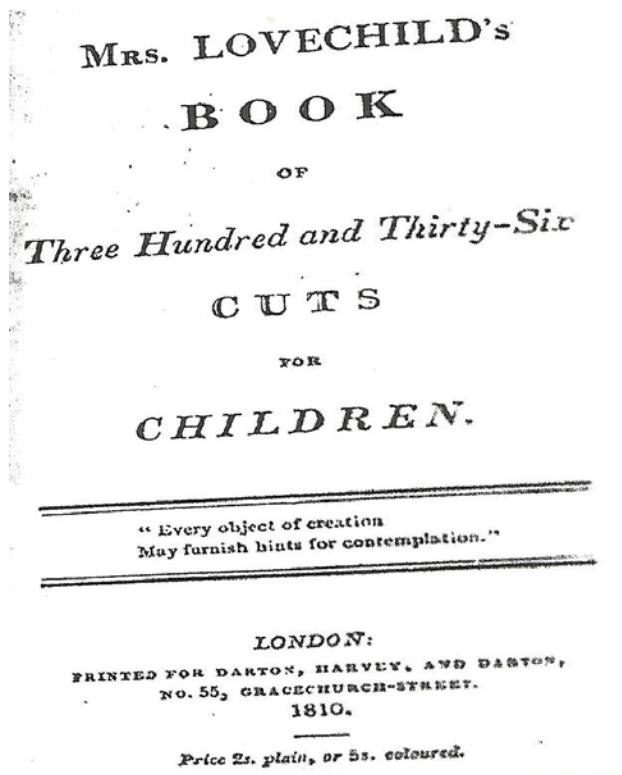
Appendix to the Mother's Grammar; which, being extracted from the works of our best writers upon the subject, was designed to spare much trouble to those who were engaged in tuition---the reception it has met with has been highly flattering. Long since the first printing of that little volume, the Rudiments of English Grammar appeared*: of that publication the writer of this has taken the liberty to avail herself, upon the same plan as that she followed in Mother's Grammar, by borrowing a few passages; yet, not wishing to preclude the admittance of the book itself to the maternal and school library.

* *Rudiments of English Grammar for the Use of Schools,*
by Mr. Butler,

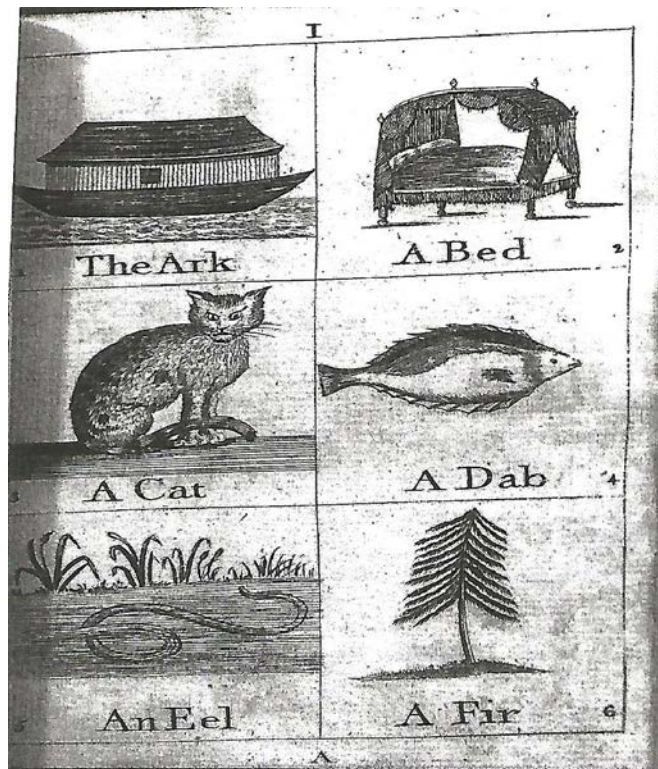
CONTENTS.



11.14 ANEXO XIV: MRS. LOVECHILD'S BOOK OF THREE HUNDRED AND THIRTY-SIX CUTS FOR CHILDREN (1800)



Ark	Dab	Gig	Jug
Bed	Eel	Hut	Kit
Cat	Fir	Inn	Lad
Mat	Pot	Tub	Web
Net	Rod	Urn	Yew
Oak	Sea	Van	Zed
Hay	Nun	Box	Pig
Pea	Bow	Top	Bee
Pod	Cup	Nut	Jar
Owl	Bat	Wig	Hoe
Dog	Hat	Mop	Pie
Man	Elm	Fan	Cot



11.15 ANEXO XV: *EASY READINGS* (1814)

EASY READING;

Adapted to the

CAPACITIES OF CHILDREN,

From

FIVE TO SEVEN YEARS OLD;

Designed

TO ADVANCE THEM BY NATURAL AND EASY GRADATIONS TO THE PERUSAL OF LARGER WORKS;

Being

A Companion to, and intended to follow

THE "LITTLE VOCABULARY."

Divided into a number of Short Lessons, and embellished with many Wood-Cuts.

BY MRS. LOVECHILD.

LONDON:

PRINTED BY AND FOR W. DARTON, JUN.
58, HOLBORN HILL.

1814.

Price One Shilling