



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

P

# Tradiciones gramaticales y discurso sobre la lengua nacional en la obra de Ricardo Monner Sans (1893-1926).

Autor:

Lidgett, Esteban

Tutor:

Toscano y García, Guillermo

2015

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Letras

Posgrado



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL  
Repositorio Institucional de la Facultad  
de Filosofía y Letras, UBA



*Universidad de Buenos Aires*  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Tesis doctoral

Tradiciones gramaticales y discurso sobre la lengua nacional en la obra de  
Ricardo Monner Sans (1893-1926)

Doctorando: Esteban Lidgett

Director: Doctor Guillermo Toscano y García

Codirector: Doctor Salvio Martín Menéndez

Consejero: Doctor Salvio Martín Menéndez

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 26 de mayo de 2015

## **Gracias**

A la Universidad de Buenos Aires y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, que permitieron que mi vocación se convirtiera en un trabajo.

A Guillermo Toscano y García, quien ha hecho todo lo posible (y más) para que el esfuerzo de estos cinco años llegara a concretarse en estas páginas. Sus continuas observaciones, su mirada crítica y, sobre todo, la incansable motivación que supo transmitirme a lo largo de este proceso han sido una contribución inestimable para esta tesis.

A Martín Menéndez, porque con su conocimiento, su experiencia y sus orientaciones ha sabido apadrinar paciente y eficazmente cada momento de esta investigación.

A mis familiares, amigos y compañeros quienes, sobre todo durante los últimos meses, han soportado mi ansiedad con generosa paciencia.

A Temis, a quien debo nada menos que lo verdaderamente importante.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>1. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</b>	<b>15</b>
1. 1 LA HISTORIA DE LA GRAMÁTICA ESCOLAR EN LA ARGENTINA .....	15
1. 1. 1 <i>La gramática escolar en los enfoques acerca de la historia de la enseñanza en la Argentina.....</i>	17
1. 1. 2 <i>La gramática escolar en los estudios glotopolíticos .....</i>	26
1. 1. 3 <i>La gramática escolar en los enfoques historiográficos.....</i>	41
1. 2 LOS DEBATES SOBRE LA LENGUA EN LA CONFIGURACIÓN DE LA GRAMÁTICA ESCOLAR ARGENTINA.....	51
1. 2. 1 <i>Los debates sobre la lengua nacional en la Argentina.....</i>	51
1. 2. 2 <i>Nacionalismo y lengua nacional en la configuración de la gramática escolar .....</i>	60
<b>2. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>78</b>
2. 1 EL ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DE LA HISTORIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA .....	78
2. 2 HACIA UNA DEFINICIÓN INTEGRAL DE LA HISTORIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA: CUESTIONES METODOLÓGICAS ACERCA DEL OBJETO DE ESTUDIO .....	85
2. 3 LA HISTORIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA Y LA GRAMATICOGRAFÍA DIDÁCTICA .....	91
2. 4 CUESTIONES TERMINOLÓGICAS: LA GRAMÁTICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR .....	95
<b>3. LA CONFIGURACIÓN DE LA GRAMÁTICA ESCOLAR EN LA ARGENTINA.....</b>	<b>111</b>
3. 1 UNA PERIODIZACIÓN POSIBLE .....	113
3. 2 PRIMERA ETAPA (1863-1884): EL MODELO ENCICLOPEDISTA.....	115
3. 2. 1 <i>El proyecto de Mitre-Costa .....</i>	115
3. 2. 2 <i>El plan de estudios de 1863.....</i>	119
3. 2. 3 <i>La reforma de 1870.....</i>	121
3. 2. 4 <i>Las reformas entre 1874 y 1879.....</i>	123
3. 2. 5 <i>La enseñanza gramatical en el periodo 1863-1884.....</i>	125
3. 3. SEGUNDA ETAPA (1884-1891): EL MODELO POSITIVISTA .....	130
3. 3. 1 <i>El proyecto de Wilde (1884).....</i>	130
3. 3. 2 <i>El plan de estudios de 1884 y la reforma de 1886.....</i>	134
3. 3. 3 <i>La reforma de 1888: restauración del modelo enciclopedista .....</i>	138
3. 3. 4 <i>La enseñanza de Idioma nacional en los programas (1884-1888).....</i>	140

3. 4 TERCERA ETAPA (1891-1936): LA CONSOLIDACIÓN DE LA TRADICIÓN GRAMATICAL ESCOLAR .....	143
3. 4. 1 <i>La reforma Carballido (1891)</i> .....	143
3. 4. 2 <i>El programa de Dobranich</i> .....	148
3. 4. 3 <i>Las reformas de 1893 y 1898: hacia la restauración del modelo positivista</i> .....	152
3. 4. 4 <i>Los nuevos planes de estudio entre 1900 y 1903</i> .....	153
3. 4. 5 <i>El plan de 1905: un cambio de orientación en la enseñanza de la lengua</i> .....	158
3. 4. 6 <i>El plan Garro: hacia un periodo de estabilidad</i> .....	160
3. 4. 7 <i>De la reforma Saavedra Lamas a la reforma de Mantovani</i> .....	164
3. 5 CONCLUSIONES.....	170
3. 5. 1 <i>Síntesis de datos: la formación lingüística en el currículo escolar</i> .....	170
3. 5. 2 <i>La gramática como disciplina escolar</i> .....	171
<b>4. LA GRAMÁTICA DE MONNER SANS .....</b>	<b>176</b>
4. 1 ASPECTOS EXTERNOS.....	178
4. 1. 1 <i>La enseñanza de la gramática durante la etapa de consolidación (1891-1936)</i> .....	178
4. 1. 2 <i>Hacia la elaboración de un modelo pedagógico para la enseñanza de la gramática</i> .....	182
4. 2 LA GRAMÁTICA.....	193
4. 2. 1 <i>Macroestructura: definición y partes de la gramática</i> .....	193
4. 2. 2 <i>Las partes de la oración</i> .....	196
4. 2. 3 <i>Sintaxis</i> .....	212
4. 2. 4 <i>La lingüística: la gramática histórico-comparada</i> .....	219
4. 2. 5 <i>Los vicios: hacia una concepción de la lengua</i> .....	224
4. 3 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES .....	228
<b>5. LA CUESTIÓN DE LA LENGUA EN LOS TEXTOS NO ESCOLARES DE RICARDO MONNER SANS .....</b>	<b>233</b>
5. 1 LA CONFRATERNIDAD HISPANOAMERICANA: UNA JUSTIFICACIÓN DEL PURISMO LINGÜÍSTICO .....	235
5.2 LA PROPIEDAD EN (Y DE) LA LENGUA: HACIA UN CRITERIO DE CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA ....	245
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>254</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>262</b>
A. FUENTES PRIMARIAS .....	262
1. <i>Obras de Ricardo Monner Sans</i> .....	262
2. <i>Legislación educativa</i> .....	265

3. Gramáticas y diccionarios .....	270
B. FUENTES SECUNDARIAS .....	274

## Introducción

La emergencia de la corriente gramatical escolar en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XIX y primera del XX ha sido objeto de numerosas investigaciones que se han distinguido en función de sus perspectivas metodológicas. A grandes rasgos, estas investigaciones han asumido o bien una perspectiva externa, focalizada en el contexto social en que se elaboraron las gramáticas; o bien una interna, centrada en el análisis inmanente de las teorías que confluyen en una obra o conjunto de obras particulares. Estas dos perspectivas se han desarrollado en paralelo y han aportado descripciones independientes que, ocasionalmente, implicaron conclusiones contradictorias respecto de un mismo objeto de investigación. En este marco, la presente tesis tiene como objetivo la redefinición del concepto de gramática escolar a partir de una propuesta analítica que busca en lo esencial conciliar las dos perspectivas anteriores y proponer un abordaje integral de la gramática escolar como corriente lingüística.

Atendiendo a este objetivo general y con la intención de proponer una metodología hasta ahora no implementada en la gramaticografía didáctica de la Argentina, el presente trabajo analiza, en el marco de la historiografía lingüística (véase §2. 1), la confluencia de las distintas tradiciones gramaticales y lingüística presentes en la obra que Ricardo Monner Sans (1853-1927) produce en la Argentina desde 1893, fecha en que se publica la primera edición de su Gramática castellana, hasta 1926, año de la última edición. El análisis de esta obra, hasta ahora no abordada sino tangencialmente por la crítica, pretende servir como muestra de una propuesta metodológica que tiene como punto de partida la consideración de que las gramáticas escolares son el producto de un complejo proceso de modelización de la lengua en el que las distintas teorías lingüísticas son reelaboradas a partir de ciertos objetivos pedagógicos socialmente determinados. Así concebida, una gramática escolar es un objeto en el que la elaboración teórica se encuentra atravesada por las definiciones político-lingüísticas que la sociedad imprime en un sistema educativo concreto.

De origen español, Monner Sans llega a la Argentina en 1889 y encuentra, como muchos intelectuales españoles emigrados al país durante esos años, un lugar en un sistema educativo que estaba siendo organizado de manera centralizada por el gobierno nacional. Su participación como docente en distintos colegios nacionales y normales rápidamente se

ve complementada por la redacción de una gramática que, en los años sucesivos, alcanzará una amplia repercusión en los colegios del país y llegará a tener unas quince ediciones hasta 1926. Siendo docente y autor de esta obra, Monner Sans también extiende su participación en el sistema educativo cuando es convocado por el ministro Juan Garro para elaborar el programa de Castellano que regirá luego de la reforma de 1912 y que, tras un breve interregno de dos años, permanecerá en vigor hasta 1936. Tanto el programa como su gramática forman parte de una tradición de enseñanza gramatical gestada por y para los colegios nacionales de la Argentina en un contexto específico en el que la definición de los objetivos pedagógicos del sistema educativo tuvo como horizonte la conformación de un ideal de nación sustentado en una cultura lingüística homogénea.

Como muchas de las gramáticas escritas para servir de instrumentos pedagógicos en los cursos de Castellano, la de Monner Sans es una obra heterogénea, construida sobre la base de una tradición escolar que le precedía y con retazos de distintas teorías lingüísticas que serán incorporadas y reelaboradas con arreglo a los distintos objetivos pedagógicos. Esta complejidad, característica de las obras escolares, hace que resulte ineludible una consideración más global de la configuración de la gramática escolar<sup>1</sup> en los colegios secundarios de la Argentina a la hora de emprender un análisis historiográfico de la obra gramatical de Monner Sans. Ahora bien, ¿qué es lo que define a una gramática como escolar? ¿Por qué es necesario considerar para un análisis historiográfico que una obra determinada es escolar?

En términos preliminares –que desarrollaremos con mayor precisión en §2. 4– lo que define a una gramática escolar no es tanto su intención didáctica ni el hecho de estar dirigida a un público determinado sino su inscripción en un sistema escolar centralizado que es el encargado de elaborar los contenidos y los objetivos a partir de los cuales se transmite un modelo de lengua nacional. De esta forma, la teoría gramatical a la que nos referimos cuando hablamos de la obra de Monner Sans y las tradiciones que confluyen en ella son el resultado de un proceso de reelaboración (véase §2. 3 y §2. 4) en el que intervienen los contenidos y los objetivos pedagógicos concebidos por un sistema educativo

---

<sup>1</sup> En esta tesis, como consecuencia de la definición de nuestro objeto de estudio, utilizaremos el concepto de gramática escolar en un sentido más bien restringido, para referirnos, salvo que se indique lo contrario, a la gramática elaborada para la educación secundaria. La justificación de esta decisión, así como la explicación de los diferentes sentidos que tiene el concepto de gramática escolar, serán abordados oportunamente en §2. 4.



que se construye para dar respuesta a ciertas necesidades impuestas por la sociedad. En ese marco, las disciplinas escolares son un producto en el que confluyen tanto los contenidos, elaborados en consonancia con la producción teórica de los distintos campos del saber científico-técnico, como los objetivos pedagógicos que son traspasados de la sociedad a la escuela y de esta a los alumnos. De esta forma, un manual de gramática escolar, además de exhibir una serie de contenidos vinculados con tal o cual teoría científica, constituye la cristalización de un complejo proceso de elaboración a partir del cual esos contenidos se transforman en objetos enseñables que vehiculizan objetivos pedagógicos concretos.

Las distintas investigaciones que, en el marco global de la lingüística, han tenido de manera directa o indirecta a la gramática escolar como objeto de investigación han privilegiado, en función de sus perspectivas, distintos aspectos de este objeto. Así, por ejemplo, como veremos en el capítulo 1, existe un extenso conjunto de investigaciones que han abordado la gramática escolar en relación con el desarrollo de ciertas políticas lingüísticas tendientes a regular el uso del lenguaje (véase §1. 1. 1 y §1. 1. 2). En estos trabajos se ha privilegiado en general el estudio de las políticas de Estado en torno a la cuestión lingüística y, ocasionalmente, su articulación en el sistema educativo en general y en la enseñanza de la lengua materna en particular. Desde otra perspectiva, cuyo desarrollo es bastante reciente en la Argentina, los trabajos vinculados a la reconstrucción historiográfica del corpus gramatical escolar del país han focalizado sobre todo en la descripción interna de los manuales escolares para deslindar las tradiciones lingüísticas presentes en ellos (véase §1. 1. 3). En ese sentido, estos trabajos han adoptado en general el criterio de que las gramáticas escolares son receptoras y transmisoras de las teorías lingüísticas y que, por lo tanto, su lugar en la escala epistemológica (es decir, el hecho de que sean instrumentos pedagógicos orientados a la enseñanza escolar y no académica) no debe constituir un motivo para su exclusión del análisis historiográfico. Por su parte, existe un conjunto de investigaciones que han abordado la cuestión de la lengua en la Argentina entre fines del siglo XIX y comienzos del XX y que, de manera más o menos indirecta, permiten reconstruir la incidencia de los debates ideológico-lingüísticos en la enseñanza de la lengua (véase §1. 2) durante el periodo que nos ocupa.

Desde diferentes perspectivas metodológicas y con objetivos distintos, estos diferentes enfoques han puesto de relieve la pertinencia de la gramática escolar como

objeto de investigación. No obstante los avances en ese sentido, todavía está por escribirse una historia de la gramática escolar que considere un corpus significativo de manuales y una periodización maximalista (véase §2. 2) que tenga en cuenta su conformación en relación con los objetivos pedagógicos y las exigencias sociales vinculadas con ellos. Considerando el concepto de gramática escolar que señalamos antes, creemos que la carencia de esta periodización supone una limitación para cualquier investigación historiográfica que intente analizar una gramática escolar particular o un conjunto de ellas desde una perspectiva integral que tenga en cuenta tanto su conformación interna como externa.

Una perspectiva de este tipo es la que procuramos definir en el capítulo 2 de esta tesis. Con el objetivo de abordar las discusiones teóricas y metodológicas que inciden en la construcción de nuestro objeto de estudio, describimos en §2. 1 los principales acuerdos de la bibliografía especializada en torno al estatuto epistemológico de la historiografía lingüística. A continuación, en §2. 2 reseñamos los fundamentos metodológicos en torno a los cuales se ha desarrollado esta disciplina y, en particular, en §2. 3 presentamos el modelo de análisis que desarrolla Swiggers (2012) para el abordaje de la gramaticografía didáctica, a partir del cual se organiza en gran medida nuestro trabajo. Finalmente, en §2. 4 presentamos una serie de discusiones teóricas con relación al concepto de gramática escolar, cuya delimitación implica consecuencias decisivas desde el punto de vista metodológico.

En ese sentido, desde el punto de vista estrictamente metodológico, el primer objetivo de esta tesis consiste en definir la gramática escolar como objeto de investigación. Al respecto, consideramos que la gramática, en tanto que disciplina escolar, se define en la confluencia de unos objetivos pedagógicos que el sistema educativo dispone en relación con los mandatos sociales y unos contenidos específicos seleccionados y reelaborados por los agentes que forman parte de ese sistema educativo. En virtud de ello, sostenemos que el abordaje historiográfico de una gramática escolar particular o de un corpus compuesto por gramáticas escolares debe hacerse necesariamente desde una perspectiva que integre la dimensión interna con la externa (véase §2. 2). En otras palabras, el objeto gramática escolar exige que, al mismo tiempo que se describe y analiza la circulación de diversas teorías lingüísticas o gramaticales en los manuales escolares, se tengan en cuenta los

factores contextuales que determinan los objetivos pedagógicos en relación con los cuales esas teorías son reelaboradas como contenidos enseñables por y para la escuela.

Sobre la base de estas consideraciones teóricas y con el objetivo de establecer por primera vez una periodización que tenga en cuenta el desarrollo de la gramática como disciplina escolar, proponemos en el capítulo 3 de esta tesis un abordaje de los distintos instrumentos legislativos (planes de estudio, programas, leyes de educación, etc.) que intervienen en la configuración de la gramática escolar desde los inicios del sistema nacional de enseñanza secundaria en 1863, hasta la reforma decisiva de los contenidos gramaticales que tiene lugar en 1936, con la intervención del entonces director del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires, Amado Alonso. Consideramos que este extenso periodo, que abarca más de setenta años en la historia de la enseñanza de la lengua en los colegios nacionales, se articula en tres etapas sucesivas que se distinguen en cuanto a la definición de objetivos pedagógicos específicos, que procuramos identificar, y a la articulación de estos objetivos con los contenidos exigidos para la formación lingüística de los alumnos.

Para desarrollar esta hipótesis, que de manera más extensa presentamos en §3. 1, distinguimos en §3. 2 una primera etapa que se inicia en 1863, con la puesta en marcha del proyecto de nacionalización de la educación secundaria, y cuyos objetivos pedagógicos se conforman de acuerdo a un modelo enciclopedista de enseñanza general que deposita en la educación lingüística la tarea fundamental de formar a quienes encarnarán la clase dirigente de la Argentina. Esta primera modelización de los contenidos gramaticales y de los objetivos pedagógicos se trasluce en la incorporación de nuevos horizontes teóricos que comienzan a moldear la tradición gramatical escolar. En concreto, la planificación educativa incorpora en esta etapa como contenidos mínimos para la enseñanza del idioma, la teoría gramatical de Bello y la tradición analítica proveniente de la gramática filosófica francesa.

Seguidamente, en §3. 2 abordamos la reforma educativa de 1884, que supone el inicio de una nueva etapa caracterizada por la imposición de un modelo positivista de educación cuya incidencia en la gramática escolar se percibe en la definición de un nuevo objetivo pedagógico. En un contexto social atravesado por la cuestión inmigratoria, se reorienta la educación secundaria hacia un público más masivo, que ya no solo abarca a la

futura clase dirigente; y la formación lingüística busca dar respuesta a la compleja configuración social acentuando la función correctiva de la gramática. Esta reorganización de los contenidos se refleja en la planificación educativa a partir de un incremento en la prescripción de ejercicios destinados a depurar los vicios lingüísticos y una mayor cercanía con la tradición académica que, no obstante, no desplaza los contenidos incorporados en la etapa anterior.

En §3. 3, finalmente, avanzamos sobre la última etapa del periodo estudiado que sobreviene en 1891 cuando, en el marco de la reforma educativa propuesta por el ministro Juan Carballido, se emprende una reorganización de los contenidos y de los objetivos pedagógicos de la formación lingüística. En esta oportunidad, todavía con las alarmas que la situación inmigratoria había despertado en un sector del nacionalismo local, se busca sintetizar la finalidad práctica de la gramática como herramienta depuradora del idioma con la formación enciclopedista más integral que se había propuesto en la primera etapa. El resultado es un programa, cuya formulación más acabada se logrará con la reforma de Garro en 1912, en el que se define un modelo de enseñanza de la gramática caracterizado por la integración de contenidos diversos provenientes sobre todo de cuatro tradiciones lingüísticas: la gramática filosófica, la gramática de Bello, la tradición académica y la lingüística histórica y comparada. De esta forma, sostenemos que la gramática escolar se consolida en la enseñanza secundaria argentina a partir de la confluencia de estas tradiciones diversas y un objetivo pedagógico dominante: el de constituir una herramienta para la depuración de la lengua nacional.

Para finalizar el capítulo, en §3. 5 sintetizamos las características esenciales de cada una de estas etapas señalando la incidencia que las distintas reformas tuvieron en la configuración de la gramática como disciplina en los colegios nacionales. Esta síntesis, que pone de relieve la conformación de una tradición gramatical heterogénea y de un objetivo pedagógico concretamente vinculado con la regulación de las prácticas orales, funciona como un marco de referencia para el análisis de la obra gramatical que Monner Sans produce entre 1893 y 1926 y que presentamos en el capítulo 4.

En relación con esto, nuestra tesis se propone abordar una gramática fundamental en el periodo estudiado que, no obstante, hasta ahora no había recibido un tratamiento más que marginal por parte de la crítica. En ese sentido, buscamos analizar y describir, desde una

perspectiva historiográfica integral como la que definimos más arriba, la gramática que Monner Sans publica inicialmente en 1893, conforme los lineamientos definidos por el programa oficial de la asignatura entonces denominada Idioma castellano, y las sucesivas reediciones y ampliaciones con que el autor va modificando esta obra en respuesta a las distintas demandas planteadas por el sistema educativo contemporáneo. En ese sentido, demostramos en primer lugar que las ideas gramaticales integradas por Monner Sans en el desarrollo de su gramática escolar se articulan con un modelo de enseñanza de la lengua que el mismo autor elabora para la reforma de los programas que impulsa el plan Garro. Este modelo, dispuesto en consonancia con el objetivo pedagógico característico de esta etapa de la gramática escolar, supone una enseñanza orientada a una doble función: una negativa-prescriptiva, a partir de la cual la teoría gramatical es concebida como un instrumento que elabora normas estrictas que censuran los usos que se apartan de ella; y otra positiva-ejemplar, cuya función es aportar los modelos del uso correcto de la lengua.

La definición de este modelo de enseñanza, cuyos aspectos medulares reconstruimos en §4. 1, encuentra su materialización en la gramática de Monner Sans. A partir de estas consideraciones, abordamos en §4. 2 el análisis de las distintas tradiciones que convergen en el proceso de elaboración de una teoría gramatical sobre la que se organiza la enseñanza de la lengua en esta obra. En segundo lugar, por lo tanto, y con relación a esa teoría gramatical, pretendemos demostrar que su elaboración comprende una diversidad de fuentes entre las que la tradición filosófica francesa, la lingüística histórica y comparada, la teoría gramatical de Bello y la doctrina académica constituyen el acervo teórico fundamental al que recurre el autor. La presencia de esta diversidad de fuentes, que caracteriza de manera global a la tradición gramatical escolar, vendría a contradecir la hipótesis frecuentemente aceptada por una parte de la crítica que identifica la función correctiva que asume el modelo pedagógico en esta etapa con el predominio de la doctrina académica en la gramática escolar. Por el contrario, creemos que un análisis detenido de la organización curricular en la enseñanza secundaria, así como de las tradiciones gramaticales presentes en los manuales escolares, permite desechar este tipo de afirmaciones cuyo error principal, a nuestro criterio, reside en no tener en cuenta que toda obra escolar supone un proceso de elaboración de las teorías que implementa.

En ese sentido, respecto de la gramática de Monner Sans que hemos estudiado, es posible afirmar que las distintas tradiciones que convergen en ella son reelaboradas (esto es, reinterpretadas y reformuladas) en consonancia con los objetivos pedagógicos que definen el modelo de lengua que se va a enseñar. De esta forma, como veremos en §4. 2. 4, por ejemplo, la lingüística histórica y comparada es reelaborada como un instrumento teórico que sirve de justificación diacrónica de la supremacía de una variedad lingüística (la lengua culta peninsular) sobre las demás usos que son percibidos como factores de desintegración lingüística. Análogamente, la correlación entre lenguaje y pensamiento es incorporada desde la gramática filosófica y reelaborada como una justificación de necesidad de ajustarse a las normas gramaticales para expresar los pensamientos con claridad (véase §4. 2. 3). En síntesis, demostramos que solo el abordaje de las teorías gramaticales como objetos apropiados por la tradición escolar y reelaborados en función de sus objetivos permite comprender el carácter heteróclito de la gramática escolar.

Finalmente, en el capítulo 5 de esta tesis analizamos con mayor profundidad la concepción de la lengua de la que es tributaria esta gramática escolar particular. Para ello, consideramos una serie de textos en los que el autor se refiere a la cuestión de la lengua en la Argentina y en los que aborda una cuestión central para la elaboración de su gramática, a saber, la relación entre norma y uso.<sup>2</sup> Consideramos que esta serie textual, desde el punto de vista historiográfico que asumimos, constituye un insumo fundamental para describir la elaboración de un modelo de lengua que intenta imponer la gramática escolar de Monner Sans. Al respecto, sostenemos que las posiciones que el autor exhibe en relación con la lengua nacional se sustentan en dos argumentos fundamentales. El primero de ellos concibe la jerarquización de una variedad lingüística (el español culto peninsular), que es considerada como el uso normativo y codificado, sobre el conjunto de las otras variedades que son percibidas como elementos de corrupción lingüística. El segundo argumento supone la idea de una supracultura hegemónica que define la identidad nacional a partir de la identificación de la lengua como rasgo cultural común a todo el mundo hispánico. La

---

<sup>2</sup> Como es evidente, esta tesis se concentra esencialmente en la obra gramatical de Monner Sans y considera, adicionalmente, una porción de su producción bibliográfica que se restringe a aquellos textos que permiten especificar o ampliar la consideración respecto de aspectos particulares de su teoría gramatical. Una bibliografía completa que abarque la totalidad de la producción de este autor puede encontrarse en José María Monner Sans (1929). A los efectos de organizar las distintas referencias a sus textos, incluimos en la Bibliografía de esta tesis una sección destinada a organizar la producción textual de Ricardo Monner Sans.

convergencia de estos dos argumentos, desarrollados en la serie de textos en los que Monner Sans se ocupa de la cuestión de la lengua, permite explicar la relevancia que la función correctiva de la gramática asume en su obra escolar y, al mismo tiempo, pone de manifiesto la estrecha vinculación entre los debates ideológico-lingüísticos que caracterizaron a este periodo y la elaboración de un proyecto educativo que privilegió como objetivo central la homogeneización de la lengua nacional.

## 1. Estado de la cuestión

En el presente capítulo intentaremos dar cuenta del estado actual del conocimiento acerca del objeto de nuestra investigación, esto es, la obra de Ricardo Monner Sans como punto de intersección de dos temas fundamentales para el desarrollo de la gramática escolar argentina: por un lado, los desarrollos teóricos que conforman la tradición gramatical hispánica y su proyección en la Argentina; por otro, los debates ideológico-lingüísticos que circunscribieron la planificación y ejecución de políticas lingüísticas pertinentes al desarrollo de la enseñanza del idioma. Puesto que se trata de temas que han sido abordados con frecuencia desde tradiciones distintas, el presente capítulo ha sido organizado del siguiente modo: en §1. 1 se presentan aquellos trabajos que han analizado la configuración de la gramática escolar argentina, ya sea desde perspectivas interdisciplinarias o vinculadas con la historia de la educación secundaria (§1. 1. 1), desde el estudio de la glotopolítica (§1. 1. 2) o, finalmente, en el marco de la historiografía lingüística (§1. 1. 3) que adoptaremos en esta tesis (véase capítulo 2). En §1. 2 procuraremos construir un estado de la cuestión respecto de los debates ideológico-lingüísticos en el mundo hispánico, focalizándonos especialmente en aquellos que abordan los debates sobre la lengua nacional en la Argentina (§1. 2. 1); y, particularmente, aquellos que han analizado la proyección de estos debates en la configuración de la enseñanza lingüística en el sistema educativo nacional durante el periodo que nos ocupa (§1. 2. 2).<sup>3</sup>

### 1. 1 La historia de la gramática escolar en la Argentina

La reflexión sobre los orígenes de la enseñanza de la lengua en la Argentina no cuenta aún con una amplia difusión en el ámbito de la historiografía lingüística. No obstante, existen trabajos que abordan la cuestión en el marco de una historia de la

---

<sup>3</sup> Como es evidente, la revisión del estado de conocimiento prioriza aquellos textos vinculados con la tradición lingüística y gramatical argentina; ello no significa, no obstante, que trabajos que se ocupan de otras tradiciones no resulten relevantes para la presente investigación. Así, por ejemplo, numerosos trabajos vinculados con temas conexos al de la presente tesis (documentación escolar, trabajos de historia de la educación y sociología de la ciencia, etc.) no se incluyen aquí pero se utilizan como insumos en distintos capítulos; es el caso de Alcorta (1886), García Merou (1901), Fernández (1903), Garro (1912), Nelson (1915), Saavedra Lamas (1916); Mantovani (1934), Solari (1949), Tedesco (1972), Escudé (1990), Puiggrós *et al.* (1991) y Dussel (1997)



enseñanza de las prácticas de lectura y escritura (Delgado 1947, Battistessa 1976, Bombini 2004, Serrano de Brunetti 2004, Sardi 2006). En todos estos casos –que trataremos en §1. 1– el abordaje de la gramática como disciplina escolar queda supeditado a la elaboración de una periodización pertinente para una historia de la enseñanza o del sistema educativo en la Argentina y se describe solo tangencialmente aquello referente a la selección y elaboración de los contenidos escolares y su relación con las tradiciones lingüísticas del periodo. No obstante ello, estos trabajos contribuyen a explicar el contexto en el que se desarrolla la enseñanza media en la Argentina y, fundamentalmente, el marco regulativo al que deben circunscribirse los programas de idioma nacional o lengua castellana, así como los textos gramaticales que se utilizan como insumos para la enseñanza de la lengua materna.

Existe, por otro lado, un grupo de trabajos que han abordado la cuestión de la enseñanza de la lengua desde el marco teórico-metodológico del estudio de las políticas lingüísticas en la Argentina. Estas investigaciones se han enfocado desde la óptica de la glotopolítica, redefinida por Arnoux (2000) como el estudio de las distintas formas en que las prácticas lingüísticas y las acciones sobre la(s) lengua(s) y sobre las relaciones entre las lenguas participan en la conformación, reproducción o transformación de las relaciones sociales y de las estructuras de poder, en el ámbito local, nacional, regional o mundial. En esta línea, los trabajos que reseñaremos en §1. 1. 2 focalizan tanto en las intervenciones explícitas sobre las prácticas orales como en los comportamientos espontáneos de los hablantes, la actividad epilingüística y las prácticas metalingüísticas.

Finalmente, dentro del ámbito de lo que ha sido definido en el marco de la historiografía lingüística como gramaticografía o historia de la gramática, durante los últimos años han comenzado a publicarse algunos trabajos destinados a observar la pertinencia historiográfica de la literatura escolar como espacio de reformulación y divulgación de tradiciones gramaticales. El objetivo de estas publicaciones, que serán reseñadas en §1. 1. 3, ha sido reconstruir las distintas tradiciones presentes en la extensa y poco explorada historia de la gramática escolar. En ese sentido, para los fines de nuestra investigación, resulta particularmente relevante reseñar algunos de los desarrollos más importantes dentro de esta perspectiva en el ámbito de la gramaticografía hispánica (§1. 1. 3. 1), para luego focalizarnos en aquellas investigaciones que extienden ese análisis a la proyección de la corriente gramatical escolar española en la América hispana (§1. 1. 3. 2).

A continuación, expondremos brevemente los trabajos que despliegan las orientaciones antes mencionadas y señalaremos sus aportes y sus limitaciones en relación con el tema de la presente investigación.

### ***1. 1. 1 La gramática escolar en los enfoques acerca de la historia de la enseñanza en la Argentina***

El primer trabajo que se dedica al estudio de la gramática escolar a partir de un corpus de manuales de enseñanza del castellano es el de Delgado (1947), que constituye una exhaustiva investigación sobre la historia de la enseñanza de la lengua materna en la educación media en la Argentina. El libro se divide en tres secciones donde se investiga, sucesivamente, la introducción y evolución de los contenidos de Castellano en los planes de estudios y programas, las gramáticas que se utilizaron para su enseñanza y el influjo de las teorías lingüísticas en el ámbito escolar.<sup>4</sup>

Delgado, siguiendo la cronología originalmente propuesta por Alcorta (1886) y aceptada en general por los historiadores de la educación (véase capítulo 3), comienza fechando la organización de la enseñanza secundaria en la Argentina a partir de 1862, luego de que la integración de los territorios de la Confederación con la provincia de Buenos Aires permitiera la unificación del territorio nacional y posibilitara, a partir del año siguiente, el establecimiento de los colegios nacionales, sobre la base de los antiguos establecimientos de enseñanza especial creados en la época de la colonia y después de la batalla de Caseros (1852). El propósito de la primera parte de su trabajo consiste en organizar una periodización de la enseñanza del castellano a partir de los distintos proyectos educativos plasmados en los planes de estudio y los programas oficiales. En este sentido, al analizar los distintos planes de estudio desde 1863 hasta 1944, fecha en la cual culmina su investigación, la autora considera que estos pueden agruparse en siete periodos diferenciables y que muestran cada uno una orientación educativa consistente en lo que respecta a la enseñanza de la lengua: 1863-1888; 1891; 1893-1903; 1904; 1906-1935; 1936-1937; y 1938-1944.

---

<sup>4</sup> Sobre este tema, cabe mencionar también los trabajos de Manacorda de Rosetti (1965, 1968) en los que se investiga sobre las implicancias del estructuralismo sobre la enseñanza primaria (1965) y la secundaria (1968). No nos detenemos específicamente en ellos porque consideran un periodo posterior al que estamos estudiando.

El primer grupo de planes de estudio (que abarca los de 1870, 1874, 1876, 1879, 1884, 1886 y 1888) está caracterizado, según Delgado, por una definición de la enseñanza secundaria que la considera “un eslabón para llegar a la cultura superior”. Se define una escuela secundaria “sin bifurcaciones ni especialidades, que abarque por igual el estudio de las letras y las ciencias”. De esta forma, según la autora, la escuela media tiene un fin en sí misma: “responder al plan de estructuración práctica que en la segunda mitad del siglo XIX aspiraba a poner en vigencia el país” (1947: 16). Con respecto a la enseñanza de la lengua materna, Delgado señala que durante este periodo “se enseñaba Gramática, luego Preceptiva y finalmente Historia de la Literatura Española y Americana”. En particular, “en Gramática, generalmente, la Ortografía y la Ortología se dictaban en primer lugar, la Analogía en segundo y la Sintaxis en tercero”. Sin embargo, agrega: “cada parte era tratada aisladamente y en divorcio absoluto con la que seguía” (1947: 20). Para la autora, “la enseñanza de la lengua materna se hacía retóricamente” y “la gramática seguía en los viejos moldes dogmáticos, moldes que tenían su origen en la antigua escuela jesuita que fructifica en el país en el siglo XVIII” (1947: 20-21). En conclusión, Delgado afirma que “hasta este momento la enseñanza de la lengua materna no tiene categoría propia: su estudio estaba supeditado al del latín”. Esto se debe en gran medida, según la autora, “a la incompetencia técnica de los que legislaban en materia de lengua” (1947: 21).

En 1891 se presenta un nuevo plan de estudios que Delgado considera fundamental para su investigación. Por primera vez, dice la autora, “el Ministerio fija el criterio que tenía con respecto a la lengua materna y a los idiomas clásicos” (1947: 22). La acción del ministro Juan Carballido define una política educativa claramente orientada a la revitalización de los estudios clásicos en detrimento de la orientación utilitaria. Delgado analiza detenidamente la Circular que difunde Carballido junto al nuevo plan de estudios y señala que, como consecuencia de esa valoración de los estudios clásicos, se incorporará un nuevo contenido a la enseñanza de la lengua: la lingüística histórica. Como veremos en §1. 2. 1, Alfón (2011) considera la Circular de Carballido un documento fundamental para analizar la proyección de una vertiente nacionalista hispanizante sobre el ámbito escolar. En el capítulo 3 de nuestra tesis, asimismo, nos referiremos a ella para analizar la gestación de un discurso sobre la lengua en la Argentina que, a partir de 1891, comienza a articularse con el currículo de la escuela secundaria.

Tras analizar los restantes periodos que reconoce, Delgado llega a la conclusión de que el problema de la finalidad de la enseñanza secundaria se relaciona indirectamente con las alteraciones en la enseñanza del castellano. La enseñanza del castellano, sostiene, “viene a ser el centro de los estudios humanísticos”, por lo tanto “corresponde más a una idea de la finalidad autónoma de la educación media” que a la formación utilitaria. De esta forma, Delgado explica la “posición subalterna” del castellano en los planes de estudio del primer periodo por el recrudescimiento de la orientación utilitaria a partir de la década del 1880. Asimismo, a partir de los primeros años del siglo XX, “crece el sentido de nacionalidad, al mismo tiempo que aumenta la importancia del castellano en los planes de estudio”. En los años posteriores a la década de 1930, “la enseñanza de la lengua materna se irá haciendo cada vez más dúctil, a la par que se renuevan las ideas pedagógicas que condicionan su aprendizaje” (1947: 36). Estas apreciaciones, como veremos en el capítulo 3 de nuestra tesis, resultan generalizaciones inconsistentes con los datos relevados. El “recrudescimiento de la orientación utilitaria” que efectivamente se observa a partir de la década de 1880 (y, en particular, luego de la reforma del ministro Eduardo Wilde), lejos de otorgar al castellano una “posición subalterna”, lo posiciona como una asignatura destacada. En efecto, como veremos en §3. 3, durante las reformas de esa década no solo se le asigna a Castellano más del doble de la carga horaria que tenía en el plan humanista de 1863, sino que también se establecen programas con una estructura de contenidos bastante más estable que las anteriores. Asimismo, en los primeros años del siglo XX, cuando se aplica un programa de educación patriótica en las escuelas primarias, las reformas de la educación media conducen a la marginación de la enseñanza del castellano, que vuelve a reducir considerablemente su carga horaria en los planes.

Como dijimos, la segunda parte del trabajo de Delgado se ocupa de los textos que se utilizaron en la enseñanza del castellano. Para ello, la autora parte de la pregunta sobre las influencias: “¿de dónde provenía la tradición de la gramática en la Argentina? De España, desde luego” (1947: 39). No obstante, y si bien reconoce la preponderancia de la tradición española, también señala que la obra de Bello constituye un segundo pilar sobre el que se asienta la tradición gramatical escolar argentina. En este sentido, advierte que “cuando se pensó estructurar la escuela media en nuestro país, se recurrió a Chile” porque “era el único país, de los próximos, que estaba en condiciones de proveer textos para la enseñanza de la

lengua materna” (1947: 41). Delgado especula con la idea de que la gramática de Bello constituía probablemente el insumo fundamental para los primeros profesores de lengua en los colegios nacionales recientemente creados, hipótesis que, como veremos más adelante, es defendida también por Blanco (1995).<sup>5</sup> En relación con la Academia, por su parte, la autora considera curioso que no se la mencione en los documentos oficiales como texto de referencia, ni siquiera de consulta, hasta 1895. No obstante, señala que “la primera edición del *Compendio* y del *Epítome* está registrada en 1857” (1947: 42) y considera la idea de que “por tener carácter de síntesis de la *Gramática*, es probable que el *Compendio* haya sido usado por profesores y alumnos” desde entonces. En este sentido, Delgado atribuye el silencio oficial con respecto a estos textos a “cierta incertidumbre de las relaciones oficiales con la Real Academia” motivada por el recelo de la generación romántica. No obstante ello, la autora considera que tanto la conformación del plan de trabajo como las citas y transcripciones relativas a la obra de la Academia revelan una fuerte influencia del texto académico en la gramática escolar argentina.

Dentro del corpus de obras gramaticales publicadas en la Argentina que considera Delgado se encuentra la *Gramática castellana* de Monner Sans, en su décima edición de 1916, junto con las de García Velloso (1896), José María Rey (1895), Inocencio Romero (1923), los Hermanos de las Escuelas Cristianas (1906), Selva (1930) y Giusti (1939). El análisis que propone la autora busca cotejar el grado de cercanía de estos textos con relación a la obra académica. En particular, al analizar el texto de Monner Sans, Delgado sostiene que en general la Academia aporta el modelo a seguir en lo que respecta a la definición de la gramática, las partes del discurso (con excepción de la definición del verbo “ser”, donde sigue la tradición filosófica) y la categoría de género. En este sentido, su análisis no busca trascender la hipótesis del predominio de la gramática académica como obra de referencia y, por momentos, desatiende la presencia de otras tradiciones que, como buscaremos demostrar en §4. 3, pueden ser reconocidas en la producción gramatical de Monner Sans.

La última parte de la investigación de Delgado considera el influjo de la gramática histórica y comparada y la lingüística moderna en la gramática escolar argentina. Con

---

<sup>5</sup> En esta línea, hemos podido confirmar que en su gramática, compuesta para el curso de Castellano del Colegio Monserrat de Córdoba, el profesor Julio Rodríguez (1865) utilizaba la *Gramática* de Bello como texto de referencia.

relación a la primera, considera que la fuente más difundida, desde la aparición de los contenidos de gramática histórica en 1891, es el *Diccionario etimológico de la lengua castellana precedido de unos rudimentos de etimología* (1856) de Pedro Felipe Monlau, sumado a “los autores que vulgarizaron la ciencia de la lingüística histórica como Eduardo Benot, Francisco García Ayuso y Littré” (1947: 80). Asimismo, en algunos autores, como Baldmar Dobranich, señala la influencia de Max Müller y Juan de Valdés. Finalmente, en lo que respecta a la lingüística moderna, su influjo sobre la tradición escolar, según Delgado, se halla tardíamente a partir de los años 30 del siglo XX con la publicación de la *Gramática castellana* de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña (1938-1939).

El texto de Delgado (1947) constituye de esta forma un texto fundamental para las investigaciones destinadas a reconstruir la historia de la gramática escolar argentina. Se trata del primer trabajo que reconstruye un corpus de manuales escolares y analiza en ellos la presencia de distintas corrientes teóricas provenientes de Europa y América latina. No obstante, la autora ha privilegiado la contrastación de las obras gramaticales publicadas en la Argentina con las distintas ediciones de la Real Academia Española y solo menciona ocasionalmente otras fuentes teóricas que pudieron haber influido en el desarrollo de contenidos omitidos por la tradición académica. En efecto, si bien la autora menciona la presencia de Bello, de la gramática filosófica francesa o de la lingüística histórica de tradición germana, no se ocupa de estos casos sino como elementos marginales para la caracterización de la gramática escolar argentina. Las nuevas líneas de investigación, no obstante y como veremos más adelante (§1. 3. 2.), demuestran que estas influencias distan mucho de ser casos excepcionales. Por otro lado, en lo que respecta al análisis del currículo escolar, el texto de Delgado solo se detiene en las distintas reformas a los planes de estudio, sin examinar el desarrollo de los contenidos en los programas específicos de Castellano. En consecuencia, en muchos casos, como hemos señalado más arriba, sus hipótesis sobre la inserción de los contenidos gramaticales en los planes de estudio resultan de generalizaciones sobre la orientación pedagógica de las reformas aplicadas.

El siguiente trabajo que mencionamos en nuestro recorrido es el de Battistessa (1976), que propone una sucinta revisión de las distintas gramáticas publicadas en la Argentina entre 1817 y 1852. El autor señala que se propone dilucidar “cuáles fueron las primeras obras locales destinadas aquí en el ámbito hoy argentino al adiestramiento

idiomático de las gentes de esta parte del mundo, ya apenas concluido el régimen colonial o bien antes de la definitiva organización institucional de estos países” (1976: 402). Para ello propone un relevamiento de las obras que le fue posible consultar en distintas bibliotecas de Argentina y Chile, entre las que menciona las gramáticas de Antonio Valdés (1817), José Codina (1821), Diego Herránz y Quirós (1837) y Rufino y Pedro Sánchez (1852). El artículo, que se limita a presentar un listado bibliográfico más que un análisis de estas obras, no hace referencia al vasto trabajo previo de Delgado (1947), cuyo corpus de manuales escolares resulta, no obstante, significativamente más extenso.

El siguiente trabajo en esta disposición cronológica es el de Serrano de Brunetti (2004). La autora, que sí tiene en cuenta los trabajos previos de Delgado (1947) y Battistessa (1976), presenta una investigación de carácter diacrónico que procura la conformación de un corpus de textos escolares de lengua castellana destinados a la educación media en el periodo que va de 1898 a 1955. En un marco interdisciplinario que aspira a entrecruzar la historia de la educación, la psicología social, la pedagogía y el análisis del discurso, la autora propone estudiar la enseñanza de la lengua materna como un “aspecto del proceso de construcción de una lengua legítima” a partir de la descripción de “los discursos hegemónicos que constituyen el contexto de producción de los textos escolares en el periodo” (2004: 13).

En la primera parte su trabajo, Serrano de Brunetti aborda el concepto de currículum y analiza tres contenidos tradicionales planificación escolar de la lengua: la gramática, las lecturas escolares y la producción textual. La autora especifica que en su investigación se entiende el currículum como el “proyecto pedagógico, político-social que orienta la práctica escolar y explica las intencionalidades educativas a las que aspira” (2004: 68). En ese sentido, sostiene que la inclusión de la lengua materna en el currículum constituye un dato presente al menos desde la fundación del Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863, cuando comienza el proceso de nacionalización de la educación media. Dentro de los contenidos que caracterizan a la enseñanza de la lengua materna, Serrano de Brunetti explica que “el contenido curricular privilegiado ha sido la gramática, mientras que aspectos como la lectura y la composición han ocupado un lugar subordinado a ella” (2004: 74). Este predominio de la gramática se vincula, según la autora, al predominio de las concepciones lingüísticas puristas y casticistas de la Real Academia Española que en la

Argentina “condicionaron el proceso de adquisición de la lengua materna durante la primera mitad del siglo XX” (2004: 74). En ese sentido, señala Serrano de Brunetti que el peso de la autoridad lingüística de esta institución “determinó que las partes de la gramática se tomaran como criterio para la selección del currículo de lengua materna en la enseñanza media argentina”. De esta forma, “en primer año se estudiaba prosodia y ortografía; en segundo, analogía, y se dejaba la sintaxis para tercer año”. Siguiendo a la autora, el quiebre de esta tradición se efectúa en la década del 30, momento en el que, a partir del desarrollo de los estudios sintácticos, “comenzó a plantearse la enseñanza de la gramática con un enfoque cíclico tomando como base la sintaxis” (2004: 77).

El quiebre que señala la autora coincide con la reforma de Mantovani en 1936 y debe vincularse con la intervención de Amado Alonso en dicho proceso (algo que también señalan Bombini 1995-96 y Battista y Lidgett 2015). Sin embargo, aunque el peso de la Academia haya sido significativo en el periodo que considera la autora, que parece seguir en esta hipótesis las afirmaciones de Delgado (1947), estudios posteriores en el marco de la gramaticografía española y de su proyección en América han permitido revelar la presencia de muchas otras influencias en la tradición gramatical escolar de la Argentina, hecho que permite poner en duda la supuesta hegemonía académica durante las primeras décadas del siglo XX en Argentina (cfr. §1. 3. 2.).

A continuación, Serrano de Brunetti propone una caracterización del texto escolar de lengua materna a partir de un modelo “sociosemiótico” (2004: 13) y ofrece, como resultado de su investigación empírica, una periodización de la historia de la gramática escolar en la educación media que considera dos grandes etapas, cuyo punto de inflexión resulta ser la fundación de la Academia Argentina de Letras en 1931. El primer periodo, que abarca las tres primeras décadas del siglo XX, se caracteriza, según la autora, por la hegemonía de la gramática. El segundo, en cambio, estaría signado por el ingreso de la literatura al currículo. Se trata de “periodos elásticos, de aproximadamente treinta años” que están determinados, según Serrano de Brunetti, a partir de “elementos histórico-sociales y fundamentos epistemológicos de los contenidos disciplinares que se manifiestan en el discurso pedagógico del subsistema de la enseñanza de la lengua materna” (2004: 133).



De esta forma, la autora vincula (en la misma línea que según veremos en §1. 2. 2 desarrolla Di Tullio 2003) el periodo de la hegemonía gramatical con lo que considera la “política del bloque dominante [...] signada por la intención de cerrar paso a los inmigrantes que las generaciones anteriores habían convocado” (2004: 134). En sintonía con esta intencionalidad política, Serrano de Brunetti también menciona la influencia que tuvieron sobre el predominio gramatical en el currículo los debates acerca de la existencia o no de una lengua nacional, cuyos ejes de discusión se articularon, según la autora, en torno a dos hechos concretos: “la identidad lingüística de los hijos de inmigrantes” y “la circulación y consumo de la literatura gauchesca” (2004: 137).

En el caso de Bombini (2004), el autor propone una historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina. A pesar de que su principal foco de interés no es la teoría gramatical o la lingüística, su investigación aporta valiosos datos referentes a la construcción del currículo en la escuela media, puesto que, como veremos en el capítulo 3 de esta tesis, al menos durante el periodo que nos ocupa, los contenidos de gramática y literatura formaron parte en muchas ocasiones de una misma asignatura en los colegios nacionales. De esta forma, Bombini presenta en los primeros capítulos de su libro una cronología de las distintas reformas en los planes de estudio que abarca, nuevamente, desde la creación de los colegios nacionales en 1863 hasta la década de 1960.

Si bien, como señalamos, este trabajo tiene una orientación específica hacia la enseñanza de la literatura, resultan particularmente relevantes las consideraciones del autor acerca de la oscilación entre una orientación “enciclopedista” y una “especializada” durante las primeras etapas del sistema educativo nacional. De acuerdo con Bombini, desde 1863, el proyecto mitrista inspirado en las ideas de Amadeo Jaques impone “una enseñanza secundaria de tipo enciclopédico, dirigida a una elite necesariamente reducida y llamada a cumplir con las tareas de conducción” que en los años sucesivos irá perdiendo terreno frente a un modelo de “enseñanza especializada, destinada a formar grupos más amplios en relación con el mundo productivo”. El autor considera que la oscilación entre estos dos modelos “será una constante en la sucesión de proyectos de reforma de la enseñanza secundaria elaborados en la época”. De acuerdo con Bombini, la orientación “especializada” comienza a consolidarse a partir de la reforma de 1884, llevada adelante por el entonces ministro Eduardo Wilde, quien, en el marco del nuevo proyecto político de

la generación del 80, propone un modelo de enseñanza secundaria que apunte no solo a otorgar la instrucción suficiente para emprender estudios profesionales, sino también la base para adquirir cualquier ocupación. La gestación de este modelo positivista de enseñanza que, según Bombini, “inicia el proceso de constitución de la disciplina” para la literatura, también tendrá, como veremos en el capítulo 3 de esta tesis, una influencia directa en la configuración de la gramática escolar (2004: 38).

Finalmente, entre los trabajos que provienen, como dijimos, del ámbito de la historia de la enseñanza de la lengua, Sardi (2006) propone una breve historia de la enseñanza de la lengua y la literatura en los niveles primario y secundario durante los siglos XIX y XX, procurando dar cuenta de “las relaciones que establecen profesores y alumnos, en el circuito escolar, en cada momento de la historia” (2006: 17). El texto de Sardi abarca exclusivamente, como los de Serrano de Brunetti y Delgado, la enseñanza de la lengua; y, en particular, resulta especialmente relevante para nuestra investigación pues se ocupa en uno de sus acápites de la figura de Ricardo Monner Sans, a partir de una lectura crítica de su *Gramática* y de algunos de sus textos periodísticos sobre la cuestión de la lengua.

La autora analiza los textos de Monner Sans en el marco de lo que denomina una “cruzada contra la corrupción lingüística”. Hacia fines del siglo XIX, señala Sardi, “la inexistencia de libros de circulación escolar que respondieran a las necesidades del proyecto político reinante y la ausencia de docentes nativos” llevó a la Argentina a promover la inmigración de profesores españoles que ocuparan los cargos de docentes en los colegios nacionales y normales de la República. Esta situación, continúa la autora, “generó una profusa publicación de gramáticas que se proponían reglar y normalizar la lengua” (2006: 70). En esta línea, Monner Sans será, de acuerdo con Sardi, “uno de los profesores que se va a erigir en jurista de la lengua” (2006: 71). Tras analizar algunos aspectos de la gramática de Monner Sans, la autora concluye que “para este profesor, el objetivo es defender la pureza de la lengua” y será la gramática “el instrumento que imponga y fije la lengua considerada correcta” (2006: 75). En ese sentido, el texto de Sardi, aunque no busca reflexionar en torno a los aspectos propiamente gramaticales de la obra de Monner Sans, ubica a este autor como referente de una política lingüística destinada a borrar las “impurezas” de la lengua hablada en la Argentina en el contexto pos inmigratorio. Esta afirmación sobre el gramático, que resulta tan cierta como inespecífica,

no pretende mayor elaboración sobre su participación en la tradición gramatical escolar argentina ni sobre su particular posición sobre la lengua nacional.

Los trabajos analizados hasta aquí indagan sobre la historia de la enseñanza del castellano en la Argentina, ya sea con especial énfasis en la lengua (Delgado 1947, Battistessa 1976, Serrano de Brunetti 2004 y Sardi 2006) o en la literatura (Bombini 2004). Mientras que el último contribuye a dilucidar el contexto general en que se gesta la legislación educativa, los primeros aportan un análisis que pretende vincular este contexto con la particular configuración de la gramática escolar argentina. En ese sentido, Delgado (1947), que constituye el primer trabajo en analizar un corpus compuesto por gramáticas escolares destinadas a la educación media, busca agregar a la descripción de la legislación escolar las diversas influencias presentes en los textos escolares, atendiendo sobre todo a la presencia de la Real Academia Española. Battistessa (1976), por su parte, se limita a presentar y describir un breve conjunto de manuales escolares. Finalmente, el trabajo de Serrano de Brunetti (2004), que sigue la línea de investigación iniciada por los anteriores, exhibe el análisis de un corpus constituido exclusivamente por gramáticas escolares, pero no busca analizar las relaciones de estos manuales con las distintas tradiciones gramaticales presentes en el mundo hispánico, sino vislumbrar la compleja articulación entre teoría gramatical y proyecto educativo. Incluso en ese ámbito, sobre el que se extienden tanto Delgado (1947) como Serrano de Brunetti (2004), ambas investigaciones no se detienen específicamente en el análisis de los contenidos a partir de los cuales se configura la gramática como disciplina escolar, sino que aportan una lectura que pretende justificar el desarrollo de la asignatura a partir de la tendencia general del proyecto educativo vigente. Este tipo de hipótesis generalizadas, si bien aciertan por momentos a presentar la compleja relación entre el currículo escolar y la función política y social de la educación, pierden de vista otros factores específicos que inciden en la configuración de una disciplina escolar. Sobre ellos, precisamente, intentaremos avanzar en el capítulo 3 de esta tesis.

### ***1. 1. 2 La gramática escolar en los estudios glotopolíticos***

Otro abordaje posible sobre la configuración de la gramática escolar en la Argentina lo aportan los trabajos que se inscriben en el marco teórico de la glotopolítica. Dentro de esta perspectiva, la glotopolítica histórica, marco de referencia particular de los estudios

que reseñaremos a continuación, es definida como el estudio de las prácticas y actitudes lingüísticas y de las reflexiones sobre el lenguaje, en espacios institucionales oficiales o no, a partir de la consideración de distintas temporalidades y de zonas sensibles del archivo histórico (Arnoux 2000).

En esta línea, el primer trabajo relevante para nuestra investigación es el de María Imelda Blanco (1995). En este texto, la autora se propone vislumbrar la influencia del pensamiento gramatical de Andrés Bello en la gramática escolar latinoamericana y, en particular, argentina. A partir de un análisis que considera a las gramáticas escolares como “puntos de intersección de enfoques gramaticales, concepciones pedagógicas, políticas educativas y políticas lingüísticas” (1995: 95), Blanco aborda un corpus de textos escolares publicados en Latinoamérica durante la segunda mitad del siglo XIX que toman como texto fuente la *Gramática castellana* de Andrés Bello (1847).

El artículo comienza con un análisis de las gramáticas escritas para servir de apoyo en las clases de las escuelas medias de la Argentina hacia mediados del siglo XIX. Tomando como referencia los *Elementos de gramática castellana para uso de las escuelas de la República Argentina* ([1834], publicado en Buenos Aires desde 1861) de Diego Narciso Herranz y Quirós (obra de amplia difusión en el periodo), la autora considera tres falencias fundamentales presentes en los manuales escolares que la obra de Bello vendría a solucionar: 1) la presencia de “definiciones que confundían el lenguaje objeto con el metalenguaje”, por ejemplo a la hora de definir el género gramatical; 2) “la acumulación de clasificaciones” diversas; y 3) la complejidad de los temas tratados, sobre todo cuando los manuales transcribían fragmentos de la gramática académica. Todas estas falencias, según Blanco, contribuían a generar dificultades en el aprendizaje y “convertían el estudio de la lengua en una tediosa memorización de definiciones y clasificaciones” (1995: 91-92).

Frente a este panorama, la obra de Bello abriría un horizonte renovador y provocaría un nuevo fenómeno en el ámbito escolar: “docentes de lengua de diferentes lugares de Latinoamérica emprendieron la tarea de elaborar manuales y compendios de la *Gramática castellana* de Bello para su uso en los colegios y escuelas de nivel medio” (1995: 92). En el caso de la Argentina, la autora se detiene en el *Compendio de gramática castellana compuesto y arreglado a las doctrinas de la Gramática del Sr. D. Andrés Bello* de José Olegario Reyes, publicado inicialmente en Chile en 1854 y editado más tarde en Buenos

Aires en 1868. En este sentido, Blanco considera que la selección de la *Gramática* de Bello como autoridad no solo significa una adhesión a la independencia cultural de la metrópoli, sino también "otro gesto de independencia: libera la descripción de la lengua castellana tanto de las constricciones de las clasificaciones del latín como de las definiciones semánticas de las clases de palabras que confundían lenguaje objeto y metalenguaje" (1995: 94). No obstante ello, la autora advierte que los compendiadores de estos manuales "al llevar a cabo la tarea de reformulación diluyeron en las síntesis las ideas más revolucionarias e innovadoras del gramático venezolano" (1995: 125).

El periodo posterior a la nacionalización de la educación secundaria en 1863 es abordado por Blanco (1999). En este caso, la autora se ocupa de analizar el modo en que el proyecto educativo iniciado por Mitre en 1863 pretendía elaborar e imponer un modelo de lengua nacional a través de las gramáticas escolares. Para Blanco, "si bien Mitre reorganizó la enseñanza secundaria como parte de un proyecto nacional de promoción de la educación pública, su accionar manifiesta la intención de imponer el modelo porteño a través del control del aparato educativo", lo que eventualmente conllevaría la difusión de "la norma lingüística legitimada en la Capital como patrón de evaluación de las prácticas en todo el territorio" (1999: 77). Esta difusión, siguiendo a Blanco, se habría hecho siguiendo un doble recorrido: "desde Buenos Aires hacia el Interior, en un trazado similar al de las vías del ferrocarril y desde arriba hacia abajo en la estructura social, es decir, desde la elite letrada hacia el resto de la población" (1999: 77-78).

El artículo de Blanco toma como punto de partida de su análisis los instrumentos pedagógicos que se utilizan en las clases de idioma nacional. En primer lugar se ocupa de las gramáticas, en particular de las obras de José Hidalgo Martínez (1884), Monner Sans (1893) y Juan José García Velloso (1897). De acuerdo con la autora, estas gramáticas tienen en común las siguientes características: "son producidas por docentes españoles que ocupan cátedras en los colegios nacionales, responden a los programas oficiales y perduran en el mercado editorial escolar en sucesivas reediciones corregidas y aumentadas". Asimismo, constituyen "instrumentos de resistencia al desarrollo de la variedad local" (1999: 82) del español. Seguidamente, Blanco propone un análisis de las antologías que, a diferencia de las gramáticas, "fueron producidas en su mayoría por autores no peninsulares" (1999: 92). En este sentido, la autora sostiene que si "las gramáticas exaltan

las virtudes de la lengua castellana y trazan una frontera rigurosa con otras lenguas a través de la reglamentación de la neología y la censura de los barbarismos”, los modelos literarios, por su parte, “construyen otra matriz lingüística mediante un reposicionamiento de los usuarios americanos del castellano en relación con los hablantes de otras lenguas – amerindias, extranjeras– y en confrontación con los castellano-parlantes de la Península” (1999: 98-100).

En un trabajo posterior, Blanco (2003) extiende su análisis a la etapa previa a la nacionalización de los colegios secundarios y se ocupa puntualmente de analizar la *Gramática Argentina* de Rufino y Pedro Sánchez (1852) a partir del contraste con la primera versión de esta gramática publicada en 1828 con el título *El amigo de la juventud* y firmada únicamente por Rufino Sánchez. La autora intenta demostrar que en la tarea de actualizar el libro de texto, “los autores persiguen dos metas de los docentes ilustrados americanos: la educación patriótica y la racionalización de los conocimientos”. En este sentido, Blanco considera que el objetivo central del texto gramatical en este periodo de construcción del Estado nacional consiste en “nacionalizar y homogeneizar a través de una codificación racional” (2003: 164).

En efecto, en la reformulación de la obra de Sánchez, Blanco observa la inclusión de componentes paratextuales que rodean “el cuerpo gramatical con los símbolos patrios: el nombre de la nación, el escudo, el Himno Nacional” (2003: 196). La inclusión de estos elementos revelaría los vínculos que los autores buscan construir entre “la lengua que se enseña y la patria en la que se habla” (2003: 196). Este proyecto de educación patriótica expresado en la obra coincide a su vez, según Blanco, con el ideal iluminista heredado del siglo XVIII, que propone el desarrollo de la racionalidad necesaria para explicar las reglas gramaticales y dejar de lado la tradición memorística y preceptiva. La pervivencia de estas dos orientaciones caracteriza –de acuerdo con la autora– la crisis político-cultural pos independentista que se expresa en el manual escolar a partir de dos movimientos contrarios: uno “hacia lo particular, a través de la construcción de la lengua patria” y otro “hacia lo universal, mediante el énfasis puesto en destacar las relaciones entre pensamiento y lenguaje” (2003: 198).

Finalmente, en un trabajo que integra las conclusiones analizadas hasta aquí, Blanco (2005) profundiza su análisis y se concentra en el periodo que va de 1863 a 1898. La autora

focaliza su atención en dos objetivos centrales: los instrumentos legales y los manuales escolares. Con relación al primero, se propone “analizar los instrumentos legales que rigieron la enseñanza de la lengua nacional en los colegios argentinos entre 1863 y 1898” a partir de un relevamiento de las leyes y decretos que contienen los planes de estudio de los colegios nacionales y los programas oficiales de idioma nacional. Este análisis tiene como fin circunscribir el campo específico de la planificación lingüística dentro de la planificación educativa a nivel nacional en el ámbito de la enseñanza media. En relación con esto, Blanco plantea que el conjunto de la legislación educativa “pone en evidencia un *dirigismo glotopolítico*, es decir, un intervencionismo estatal en el área de la enseñanza de lenguas”. Dicho intervencionismo se vería reflejado en el modo en que los instrumentos legales (planes de estudio o programas) “diseñan el perfil lingüístico del ciudadano educado por el Estado” (2005: 7) y en el modo en que este diseño se va modificando como producto de la compleja articulación de múltiples factores: transformaciones en la composición de la población, cambios en la distribución de las fuerzas políticas, requerimientos sociales y económicos, avances en las llamadas ciencias del lenguaje y demandas educativas.

El segundo instrumento relevante para el análisis que propone Blanco, y el más relevante desde nuestro punto de vista, es el manual escolar. Al analizar los libros escolares de idioma nacional utilizados en las aulas argentinas en el periodo, la autora se propone “estudiar tanto la compleja articulación de proyectos pedagógicos, políticas lingüísticas y perspectivas científicas cuanto las *representaciones sociolingüísticas* dominantes en la sociedad en la cual estos manuales se generaron y circularon” (2005: 8). En relación con esto, Blanco sostiene que “el libro de texto de idioma nacional se constituyó en el espacio de reglamentación e interpretación de las leyes lingüísticas referidas a la enseñanza del idioma nacional” (2005: 8). En este sentido, destaca la importancia de la lengua nacional en la formación que el estado consolidado pretende para construir ciudadanos, pues cumple una función simbólica, en tanto “emblema de identidad nacional”, y una función instrumental como “herramienta que construye y sostiene lazos sociales” (2005: 16).

Blanco sostiene que la escuela, tanto en las disposiciones oficiales (legislación educativa) como en las decisiones de sus agentes (rectores, docentes, editores escolares) “participó activamente en la construcción de un modelo de lengua nacional que debía funcionar como guía de la práctica pedagógica y objeto de apropiación de los educandos”

y, al mismo tiempo, “reafirmó la función oficial en tanto impuso el castellano como materia de estudio y vehículo de transmisión de otros saberes”. En consecuencia, la escuela como institución fue “la responsable de imponer y mantener el uso legítimo de la lengua legítima, atendiendo a las decisiones de los grupos dominantes” (2005: 16-17).

Blanco analiza la diversidad de planes de estudio y proyectos educativos presentes entre 1863 y 1898 como un reflejo de las “tensiones entre las opciones glotopolíticas sostenidas por grupos de signo diverso en pugna por el acceso al dominio pleno de la palabra oral y escrita” (2005: 235). Esto implicaría un debate en la elite dirigente respecto no tanto del modelo de lengua a enseñar en términos de su variedad, sino respecto del modelo de lengua en tanto registro. En otras palabras, para Blanco, lo que está en discusión es fundamentalmente el para qué de la enseñanza de la lengua nacional. Las repuestas a esta pregunta sobre la finalidad organizan el periodo, según Blanco, en tres etapas: una primera en que la enseñanza tuvo como meta la preparación de una elite dirigente y que se extiende de 1863 a 1870; una segunda etapa que va de 1870 hasta 1879, en la que la educación lingüística estaba orientada a la adquisición de competencias lingüísticas necesarias para el desarrollo de la sociedad burguesa; y una tercera etapa que comienza con la reforma de 1879, en la que la enseñanza del castellano se dirige a la homogeneización de las voces con el interés, por un lado, de formar cuadros burocráticos y, por otro, de borrar toda huella de las lenguas de inmigración (2005: 236).

Blanco observa que estas tres etapas, bien diferenciadas según sus metas, tienen consecuencias diversas en el desarrollo de la gramática como disciplina en los colegios nacionales. En efecto, según la autora, “la extensión de la enseñanza de la gramática conllevó la postergación, en un primer momento, la supresión, en una segunda etapa y la marginación en un tercer momento de la enseñanza de la escritura” (2005: 237). En ese sentido, “la forma en la que se reincorporó la enseñanza de la composición a los programas oficiales” durante los primeros años del siglo XX, como una mención al final de cada programa, en una reducida cantidad de géneros y desvinculada de los restantes temas de enseñanza “se explica en un proyecto glotopolítico que deliberadamente restringe la enseñanza de la escritura” (2005: 237). Esta posición de Blanco, no obstante, resulta contradictoria con los datos que examinamos en el capítulo 3 de esta tesis. En ese sentido, veremos que la inclusión de los contenidos vinculados con las prácticas de escritura durante



las primeras décadas del siglo XX —periodo que no aborda la investigación de Blanco—no constituyen una tendencia marginal, sino una presencia indiscutida a partir de la reforma de 1912, que inicia el periodo de estabilidad más extenso hasta 1936.

En relación con los libros de texto, Blanco considera que “el estudio de estos instrumentos lingüístico-pedagógicos” muestra “la compleja articulación entre políticas lingüísticas, políticas educativas, los desarrollos de las llamadas ciencias del lenguaje y las demandas sociales referidas a la formación lingüística de los jóvenes”. En ese sentido, la autora sostiene que “la relación entre los programas oficiales de idioma nacional y los libros de texto que responden a las prescripciones de dichos programas no es constante ni uniforme”. Esto se debe a la pervivencia durante el periodo analizado de lo que Blanco denomina dos grandes grupos de manuales: “los democratizadores del acceso al dominio de la palabra” y “los conservadores de la desigual distribución del capital verbal”. Si los del primer grupo “enseñan en forma equilibrada las cuatro habilidades verbales (producción y comprensión verbal y escrita), introducen desarrollos actualizados de la reflexión sobre el lenguaje” y conllevan “una valoración positiva de la especificidad lingüística y cultural americana”; los del segundo “reducen la enseñanza de la lengua al estudio memorístico de una gramática exo-normativa y al análisis gramatical y lógico de textos literarios” y “reprimen toda desviación de la norma castiza” (2005: 238). En este sentido, el abordaje de Blanco, si bien no se detiene en la conformación de las distintas tradiciones gramaticales, sí considera, a diferencia de los textos analizados de Delgado (1947) y Serrano de Brunetti (2004), su existencia y autonomía relativa respecto de las políticas educativas.

Asimismo, la autora señala que la carencia de libros de texto para la enseñanza del idioma nacional produjo un incremento en la importación y adaptación de manuales provenientes de España o del resto de Latinoamérica, pero también impulsó la producción local de manuales de gramática y antologías escolares. En particular, respecto de los primeros, Blanco señala que reformulan tres fuentes diversas: “la *Gramática castellana* de la RAE, la *Gramática* de Andrés Bello y las gramáticas generales o filosóficas, especialmente, la de Condillac” (2005: 239). En este sentido, la autora considera que la “elección de una u otra fuente conllevó una opción glotopolítica distinta” (2005: 239). En el caso de la obras que toman por fuente a la Real Academia Española “se optó por una descripción tradicional del castellano apegada a las categorías de la lengua latina y por una

normativa sumamente distinta de las prácticas reales” (2005: 239). Estos manuales se vincularían con el objetivo glotopolítico de posicionar como centro normativo del mundo hispánico a la institución académica. Su preponderancia hacia fines del siglo XIX habría tenido dos consecuencias notables: la generación de una “inseguridad lingüística” en los hablantes de otras variedades no prestigiosas del castellano y el rechazo de la normativa escolar por parte de los hablantes de la variedad prestigiosa local.

En el caso de los manuales que siguen a Bello, “se optó por una descripción de la lengua castellana independiente de la lengua latina, que sigue como criterio rector la racionalidad en la presentación de los hechos del lenguaje y la sencillez en la exposición” (2005: 239). El objetivo glotopolítico asociado a este tipo de manuales fue, según Blanco, “la conservación de la unidad del castellano de América, mediante la selección del habla de la *gente educada* de las diversas ciudades americanas”. Aunque, señala la autora, “la transposición didáctica morigeró significativamente las propuestas más audaces del gramático venezolano” (2005: 239).

Por último, los manuales inspirados en la gramática general tuvieron –según Blanco– tres objetivos fundamentales: facilitar el aprendizaje simultáneo de varias lenguas a partir de conocimiento de las categorías universales, explorar las relaciones entre lenguaje y pensamiento, y articular la enseñanza racional de la lengua con la educación patriótica.

El recorrido diacrónico que realiza Blanco a lo largo de su trabajo ofrece evidencias que muestran el predominio del segundo tipo de manuales en la primera etapa (aproximadamente hasta 1870). Luego, durante el gobierno de Sarmiento registra “la preferencia por gramáticas de corte filosófico orientadas a facilitar el aprendizaje simultáneo de lenguas (nacional, clásicas y extranjeras)”. Por último, durante la última década del XIX, “las autoridades educativas impusieron el uso de gramáticas producidas en la Argentina por docentes españoles casticistas y puristas” que impusieron el uso de la normativa académica como medio para alcanzar lo que Blanco denomina “el objetivo lingüístico del periodo: la castellanización de los inmigrantes” (2005: 240).

Finalmente, Blanco dedica el último capítulo de su trabajo al análisis de los manuales escolares publicados en este último periodo. En particular, se refiere a la *Gramática castellana* (1911) de Monner Sans y a la *Gramática de la lengua castellana* (1897) de García Velloso. Si bien la autora cita cinco de las quince ediciones de la

gramática de Monner Sans, su análisis no pretende confrontar estas ediciones entre sí, sino, antes bien, mostrar un derrotero uniforme que identifica a Monner Sans y su obra con el objetivo glotopolítico de la unificación lingüística bajo la norma peninsular. Cabe mencionar, no obstante, que para Blanco si bien “Ricardo Monner Sans sigue la autoridad de la Academia [...], mantiene una postura crítica, hecho que se va a ir acentuando en las sucesivas reediciones del texto escolar” (2005: 216).

En términos generales, el análisis que realiza Blanco de estos manuales se centra en tres tópicos: 1) la distancia entre la variedad consagrada en los libros de texto y la efectivamente usada por los alumnos; 2) la relación dentro de los manuales entre las prácticas escolares de lectura y escritura y las prácticas sociales de estas habilidades verbales; y 3) el modelo de docente y de alumno-tipo que construyen los manuales. De esta forma, la autora llega a la conclusión de que la *Gramática castellana* de Monner Sans, que “constituye un anticipo del modelo de manual escolar de idioma nacional que se va a imponer en las primeras décadas del XX” (2005: 232), constituye un claro ejemplo del grupo de manuales cuyo objetivo glotopolítico consiste en la unificación lingüística bajo la normativa académica.

El trabajo de Blanco (2005), en este sentido, si bien debe considerarse un marco de referencia para el análisis de las gramáticas escolares, exhibe una propuesta que privilegia los vínculos de los manuales con la definición de distintos objetivos glotopolíticos y no procura detenerse en detalle en la presencia de diversas teorías que confluyen en la configuración interna de esos manuales. Por otro lado, el periodo estudiado finaliza a comienzos del siglo XX, cuando, según la autora, la tradición humanista sobre la que se gestó la primera configuración de la gramática escolar argentina pierde lugar frente al modelo positivista que impulsan las primeras reformas del siglo XX. No obstante, como veremos en §3. 3, la tradición humanista, junto con los contenidos que ella impuso, permanece vigente en las reformas posteriores y hasta logra consolidarse en 1912 por un periodo relativamente extenso. En ese sentido, consideramos que el análisis exhibido en el capítulo 3 de nuestra tesis no solo admite una ampliación del periodo estudiado por Blanco, sino que también, como consecuencia de lo anterior, revela la necesidad de reformular algunas de las conclusiones aportadas por los trabajos previos que no resultan consistentes con los nuevos datos. En particular, en relación con la configuración de la gramática escolar

en los colegios secundarios argentinos, como expondremos en §3. 1, consideramos que es preciso establecer una nueva periodización que tenga en cuenta tanto los factores externos que condicionan el desarrollo de las políticas educativas como la autonomía relativa de las disciplinas escolares y sus vínculos específicos con las tradiciones previas.

En la misma línea que los trabajos analizados de Blanco (1995, 2003 y 2005), Arnoux (2008) aporta un marco de referencia para analizar la constitución de la gramática como saber escolar en la Argentina en el contexto de la conformación de los nuevos estados nacionales en Latinoamérica. En ese sentido, la autora se propone analizar la configuración del saber gramatical en Chile y su vinculación con los discursos sobre la nación y el lenguaje entre 1842 y 1826. Si bien Arnoux focaliza su atención en el caso chileno, sus consideraciones acerca de la vinculación entre gramática y política son presentadas con referencia a la totalidad del mundo hispánico. En ese sentido, analiza el discurso gramatical teniendo en cuenta las marcas que remiten a sus condiciones de producción y de circulación y que se hallan presentes “tanto en el dispositivo general de la obra, las disposiciones programáticas o las filiaciones reconocidas como en las valoraciones normativas, el tratamiento de las categorías o la apropiación/construcción de esos segmentos particularmente sensibles que son los ejemplos” (2008: 205).

Arnoux parte de la idea de que la construcción de la unidad lingüística homogénea, de un saber sobre la lengua y de sus medios de enseñanza constituye un lugar primordial en los procesos de consolidación de los estados nacionales. De esta forma, considera el concepto de gramatización, en el sentido en que lo define Auroux (1994), es decir, como el proceso que conduce a instrumentar una lengua a partir de la gramática y el diccionario, como un punto de partida ineludible para analizar la construcción de los estados nacionales en América latina. De acuerdo con Arnoux, este proceso implica la producción de un saber metalingüístico cuya función consiste en objetivar “lenguas código”, “resultados de estandarizaciones que seleccionan/reconocen/construyen una variedad como modelo de lengua” (2008: 203). Por tanto, el pensamiento gramatical participa activamente en la construcción histórica de una representación de la lengua asociada a la cultura lingüística monoglósica.

Al analizar los discursos gramaticales en general, la autora considera que en ellos “conviven, con distinta importancia y variadas combinaciones según los momentos, una

perspectiva teórica, una descriptiva y una normativa” (2008: 207). En este sentido, Arnoux propone una distinción de tres tipos de gramáticas según exhiban el predominio de alguna de las tres perspectivas. Considera gramáticas teóricas a aquellas que “parten de una reflexión amplia sobre las lenguas e ilustran los fenómenos a partir de muestras pertinentes de una de ellas o de contrastes entre varias” (2008: 207); descriptivas a las que “contemplan diversos usos incluyendo, en algunos casos, producciones orales”; y normativas a las que “consagran una variedad vinculada estrechamente a la lengua escrita y que es autorizada, generalmente por un centro institucional que determina el ‘bien hablar y el bien escribir’” (2008: 208). No obstante, señala la autora, “las tres dimensiones están presentes en las gramáticas” (2008: 208), por lo que solo puede clasificárselas en función del predominio de una de ellas. Más adelante, en nota al pie, Arnoux explica que estas tres dimensiones podrían vincularse con tres tipos específicos de gramáticas: las generales, las particulares y las de Estado. Así, las generales presentarían un predominio de la dimensión teórica, las particulares de la dimensión descriptiva y las de Estado de la dimensión normativa; aunque –nuevamente– sin perder de vista que “en toda obra gramatical las tres dimensiones están presentes” (2008: 209).

Estos tipos de gramáticas –siguiendo a la autora– “exponen en sus diferencias las fuerzas contradictorias que a lo largo de tres siglos acompañaron el desarrollo de la sociedad burguesa e hicieron posible la conformación del Estado nacional” (2008: 210). De esta forma, las gramáticas de Estado pueden entenderse como el resultado de la “necesidad de centralización jurídica y administrativa, a lo cual las monarquías fueron sensibles” (2008: 210). Las gramáticas generales, de tendencia universalista y centradas en los “procesos ‘naturales’ del entendimiento”, y las particulares, “que relevaban los diferentes usos sociales y evaluaban variedades a partir de criterios que no dependían del buen uso cortesano”, habrían sido impulsadas por “los enfrentamientos con el aparato monárquico de la nueva sociedad que avanzaba a su sombra”. Durante el siglo XIX, por su parte, y “cercanas a las revoluciones democráticas aparecen gramáticas particulares, que se presentan como complementarias de las generales” y que constituirán formas embrionarias de las futuras gramáticas nacionales.

Arnoux define estos tipos de gramática de acuerdo a sus objetivos generales. De esta forma, considera que las gramáticas de Estado “acentúan la dimensión normativa y

presentan la variedad oficial que construyen como *la lengua*”, logrando de esta forma fijar “las normas admitidas para los intercambios regidos por el Estado y el patrón que permite evaluar las otras variedades” (2008: 210). En la tradición hispana, señala como ejemplo de este tipo de gramáticas la de Nebrija (1492) y la *Gramática de la Real Academia Española* (1771). Las gramáticas generales, “en sus variaciones racionalistas o sensualistas, aspiran a construir un saber teórico y buscan articular pensamiento y lenguaje, definiendo la base común que sostiene distintas lenguas, cuestionando el recorte estatal de *la lengua*” (2008: 210-211). Ejemplos de ellas en el ámbito hispánico son la gramática de Gaspar Melchor de Jovellanos (1794-1797) y la de José Gómez Hermosilla (1826). Las particulares “reconocen variedades y registros poniéndolos en relación con el universo social y mostrando el carácter arbitrario del establecimiento de un centro normativo”. Para ello “multiplican los ejemplos extraídos de la oralidad congelada en proverbios y canciones y de la escritura, en especial del discurso literario” (2008: 211). Ejemplos de estas últimas son el *Diálogo de la lengua* (1535) de Juan de Valdés y la obra de Vicente Salvá (1830).

De acuerdo con Arnoux, esa red heterogénea desde el punto de vista del saber metalingüístico que expone se conforma desde el Renacimiento y tiene su primer cierre con la aparición de un cuarto tipo de gramáticas durante el siglo XIX, a las que denomina “gramáticas nacionales” y “de las cuales la expresión más notable en el ámbito hispánico es la de Bello” (2008: 210). De acuerdo con Arnoux (2008), si las gramáticas generales y particulares habían surgido en respuesta a la pretendida uniformidad de las gramáticas de Estado, las gramáticas nacionales operarán durante el siglo XIX una ruptura respecto de la modernidad lingüística que aquellas implicaron. En ellas

[...] la racionalidad deja de ser el sustento de la explicación para concentrarse en la unidad y sencillez de los criterios de análisis. Esto lleva a enfocar los fenómenos gramaticales en su propia especificidad, rechazándose además la remisión a otras lenguas, particularmente al latín. Y la norma, que resulta consagrada por el uso de la gente educada, es explícitamente designada como la única variedad destinada a circular por el sistema educativo (2008: 215-216).

En la Argentina, Arnoux señala la gramática de Senillosa (1817) como “uno de los últimos intentos de una gramática particular del español con base en las gramáticas generales” (2008: 236). El declive de este modelo de gramáticas racionales se vincula,

según la autora, con el hecho de que “al consagrarse el poder del Estado la modernidad lingüística deja de tenerlas como marco” (2008: 239). En los años posteriores, la razón de los fenómenos del lenguaje se depositará en criterios puramente gramaticales y “se pasará de la razón como principio explicativo a la racionalidad de la descripción en la que privarán la sencillez y la eficacia necesarias para la homogeneización cultural y el desarrollo de la escolarización primaria” (2008: 239). En ese contexto, las gramáticas publicadas en la Argentina durante la segunda mitad del XIX tendrán la tarea de elaborar la norma culta que constituirá la base de la lengua nacional que la escuela difundirá durante ese periodo. Por otra parte, “la voluntad democratizadora que impulsaba la crítica a la ortografía y las propuestas de reforma” que se manifestaban en la etapa de ascenso de los Estados nacionales se atenuará al consolidarse estos (2008: 239).

Este trabajo de Arnoux constituye una herramienta conceptual sobre la que se articulan el resto de sus investigaciones sobre la historia de la gramática en la Argentina. En términos generales, los trabajos de Arnoux exhiben un análisis gramaticográfico en el sentido estricto (véase §3. 4), sin considerar la pertenencia o no de las obras al circuito escolar. Desde nuestro punto de vista, el análisis de Arnoux aporta consideraciones válidas para describir la vinculación de las distintas conceptualizaciones de la gramática con las políticas lingüísticas desarrolladas por los estados latinoamericanos durante el siglo XIX. No obstante, consideramos, siguiendo a Chervel (1991), que la comprensión del carácter autónomo de las disciplinas escolares y la influencia que las tradiciones propias del sistema pedagógico sobre las obras producidas para ese ámbito particular aportan datos que resultan indispensables para la historia de la gramática en la Argentina del siglo XIX. En ese sentido, creemos que una identificación determinista de las etapas históricas con los tipos de gramática puede conducir a descripciones teóricas que resulten inconsistentes con los datos.

Arnoux amplía sus consideraciones sobre la historia de la gramática en la Argentina durante el siglo XIX con dos trabajos sucesivos (2012 y 2013) que analizan las obras de Senillosa (1817), Valdés (1817), Rufino y Pedro Sánchez (1852) y Sastre (1857). En Arnoux (2012), la autora emprende una descripción exhaustiva de la obra de Senillosa, al tiempo que deslinda las influencias presentes en ella y su vinculación con el proyecto ilustrado de construcción del Estado. Siguiendo a Arnoux (2012: 59), la obra de Senillosa,

[...] al presentar la lengua como dotada de racionalidad, apoyada en pocas reglas de alto alcance y susceptible de ser reducida, en el análisis, a los juicios que las proposiciones integran, construye un modelo de intelección y de acción en relación con el cual pueden activarse, además de las operaciones intelectuales, los procesos de identificación necesarios para la puesta en marcha de una sociedad moderna.

En este sentido, según Arnoux, la gramática de Senillosa servirá al proyecto de construcción del Estado en la década revolucionaria y “aportará un modelo en el cual podrá reconocerse la elite ilustrada y pensar su intervención ordenadora más allá de la diversidad social y de sus múltiples conflictos” (2012: 59).

En Arnoux (2013), por su parte, la autora analiza, a partir del contraste entre dos pares de gramáticas escolares publicadas en Argentina durante el siglo XIX, la conformación del género gramatical escolar y la incidencia del Estado en este proceso. Las obras de las que se ocupa son, por un lado, Senillosa (1817) y Antonio Valdés (1817); y por el otro, Rufino y Pedro Sánchez (1852) y Marcos Sastre (1857). Las de Senillosa y Valdés constituyen las primeras gramáticas escolares publicadas en Buenos Aires desde la independencia de España, mientras que las últimas “cierran el ciclo de conformación del género sin la regulación del Estado y abren la nueva etapa ya que una de ellas, la de Marcos Sastre, presenta lo que luego se va a imponer: la aprobación oficial” (2013: 1). En este sentido, el análisis de Arnoux se sitúa en la etapa anterior a la conformación del sistema educativo nacional, ya que se ocupa de obras publicadas en el periodo que va desde 1817 hasta 1857.

Arnoux pone de manifiesto en su análisis que las gramáticas publicadas durante la primera mitad del siglo XIX, cuando todavía no está extendido el sistema público de enseñanza primaria, “consideran como destinatarios a los miembros de la elite, a los que la enseñanza de la lengua introduce en la racionalidad moderna, cuyos criterios permitirán a la vez ordenar el Estado” (2013: 15). La consecuencia de este fenómeno en la formación gramatical consiste en la propagación de “una enseñanza más o menos razonada de las categorías gramaticales”, la ausencia en los manuales de “formas propias de la oralidad popular” y el “convencimiento de los autores de que la variedad que describen es la lengua, aprehendida en la escritura” (2013: 15). Desde el momento en que comienza a ponerse en marcha la generalización de la educación primaria, “el texto gramatical debe contemplar



otro destinatario y acentuar la dimensión normativa” (2013: 15). Esto conduce, según Arnoux, a una dogmatización de la gramática que se hace visible en el formato de preguntas y respuestas que exhiben los primeros manuales dedicados a la enseñanza primaria. En contraste, será la enseñanza secundaria la que durante este periodo se consolide como “el lugar del sistema donde asistirán los miembros de los sectores privilegiados” y, por lo tanto, será en los manuales dedicados a la enseñanza media donde habrá que buscar el modelo de “enseñanza retórica abierta a los lugares sociales de ejercicio de la palabra pública” (2013: 15).

Los trabajos de Arnoux (2012 y 2013), así como el de Blanco (2003), aportan una descripción acertada de las primeras gramáticas destinadas a la enseñanza en la Argentina. Sus consideraciones sobre los vínculos entre la tradición filosófica en la gramática y la emergencia de la filosofía de la Ilustración en el contexto de la Emancipación resultan muy significativas para analizar la proyección de esa tradición sobre el currículo de la escuela secundaria durante el periodo que nos ocupa. En ese sentido, puede decirse, siguiendo a estas autoras, que la gramática general constituye la primera tradición presente en la historia de la enseñanza de la lengua en la Argentina.

En síntesis, los trabajos expuestos en esta sección aportan una aproximación al estudio de la gramática escolar desde una perspectiva que, en lo esencial, privilegia los vínculos entre las políticas lingüísticas y los contenidos gramaticales. En líneas generales, hemos visto que los análisis de este tipo, que parten del estudio de la gramatización en los estados-nación emergentes, resultan más reveladores en lo referente a la explicación de la instrumentación de las políticas lingüísticas que en cuanto a la descripción interna de la gramática. No obstante, Blanco (2005), al reseñar la legislación educativa a partir de un exhaustivo análisis del currículo de la enseñanza media, avanza sobre una consideración específica de la gramática como disciplina en los colegios secundarios. Sin embargo, su periodización, como hemos visto, revela la dependencia de un criterio externo que, por momentos, admite generalizaciones y determinismos que no resultan consistentes con los datos.

En suma, los textos reseñados en este acápite constituyen una muestra de los aportes que se han realizado en el marco teórico de la glotopolítica para el análisis de la configuración de la gramática como disciplina escolar en la Argentina. El objetivo general

de estos trabajos consiste en examinar las obras gramaticales como articulación de políticas lingüísticas concretas cuya elaboración trasciende el ámbito educativo y las subjetividades de sus autores. Su aporte fundamental para la investigación historiográfica reside, más que en el análisis de los aspectos internos de las gramáticas, en la descripción de su contexto de producción y circulación. En ese sentido, retomaremos globalmente las conclusiones de estos trabajos en §4. 1, cuando sea necesario reconstruir la dimensión externa en la que se inscribe la obra gramatical de Monner Sans.

### ***1. 1. 3 La gramática escolar en los enfoques historiográficos***

#### *1. 1. 3. 1 La tradición historiográfica sobre la gramática escolar en España*

En el ámbito de la gramaticografía española se han desarrollado numerosas investigaciones acerca de la historia de la gramática que han tenido como objeto de estudio obras propiamente escolares. Los trabajos iniciales de Gómez Asencio (1981, 1985) y Calero Vaquera (1986) han aportado un punto de partida ineludible para la mirada historiográfica acerca del desarrollo de la gramática en España y, en ese sentido, han puesto de relieve en sus análisis numerosos textos gramaticales de la tradición escolar –otrora marginados por la crítica–. De todas formas, estas investigaciones estuvieron más orientadas a la gramaticografía general que a una conceptualización específica de la gramaticografía didáctica (véase §2. 4).

En esta línea, también cabe mencionar los trabajos inscriptos en el desarrollo del proyecto dirigido por Calero Vaquera, *Los comienzos de la moderna sintaxis: Análisis lógico y análisis gramatical en la enseñanza del español (ANAGRAMA)*, entre los que se cuentan los de Calero Vaquera (2008, 2009a, 2009b y 2010), Calero Vaquera y Zamorano Aguilar (2010), Sinner y Zamorano Aguilar (2010), Zamorano Aguilar (2008b y 2010) y Zamorano Aguilar y Montoro del Arco (2010). En todos estos casos, si bien puede reconocerse una orientación que apunta a la enseñanza del español, el objetivo general estriba en reconocer los inicios de la sintaxis y su circulación en textos marginales que, no obstante, se constituyen en fuentes de recepción y transmisión de la alta reflexión teórico-científica. Por este motivo, se trata de investigaciones que han privilegiado una perspectiva historiográfica interna (véase §2. 3).

Existen otros trabajos que se han ocupado específicamente de la corriente gramatical escolar española apuntando más en concreto al aspecto pedagógico. Entre ellos, cabe mencionar el de Gómez Asencio (1986), que presenta una conceptualización de la gramática en tanto que disciplina pedagógica; los de Calero Vaquera (1987, 1997 y 2004), sobre los métodos pedagógicos para la enseñanza de la gramática en la tradición española; el de Romero y Romero (1996), que presenta una periodización sobre la enseñanza de la gramática en el sistema educativo español; el de Martínez Marín (1999), donde se propone una indagación acerca de los orígenes de la corriente gramatical escolar entre los siglos XVIII y XIX; los de Garrido Vílchez (2002, 2003) y Encinas (2005, 2006), centrados en la vertiente escolar de la Academia; y, finalmente los de García Folgado (2005, 2010a, 2010b, 2011 y 2013). En esta línea, también debe mencionarse la extensa compilación de trabajos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en España durante el siglo XX que publicó Vila (2012). Desde el punto de vista de nuestra investigación, estos trabajos, si bien no se ocupan de los vínculos entre la tradición peninsular y la argentina, proporcionan un marco de referencia en cuanto a la reconstrucción historiográfica de la tradición escolar y constituyen, al mismo tiempo, un insumo fundamental para analizar la proyección de la gramática escolar española en la Argentina. En ese sentido, nos apoyaremos en los datos aportados por estos trabajos para el análisis de los vínculos de las distintas tradiciones gramaticales hispanas con la obra de Monner Sans (véase §4. 2). Asimismo, desde el punto de vista metodológico, las reflexiones teóricas expuestas en estos trabajos proporcionan en muchos casos un modelo de análisis a seguir. Es el caso, por ejemplo, del texto de Swiggers (2012), incluido en la compilación de Vila, cuya lineamientos teóricos han servido de guía para nuestro análisis (véase §2. 3).

Atendiendo a las diferentes líneas de investigación que, dentro de la historiografía lingüística, han tomado como objeto el análisis de la gramática escolar, García Folgado y Sinner (2012) proponen una clasificación que reconoce tres tipos de configuraciones de la gramática escolar. En primer lugar, mencionan la concepción que la considera un “*contenido necesario* para el correcto dominio de la lengua”. Se trata de una configuración particular que destaca sobre todo los vínculos entre la disciplina escolar y el currículo vigente en cada momento histórico, así como la “opinión social sobre los conocimientos que han de tener los alumnos”. En segundo lugar, se refieren a la gramática como *libro de*

*texto* en el que se elabora el contenido didáctico. En este caso –señalan los autores–, se focaliza el proceso de mediación entre el saber científico y el saber que se aprende, es decir, aquello que algunos autores han denominado la “transposición didáctica” (Chevallard 1991). Finalmente, consideran la investigación gramaticográfica, es decir, la tradición crítica que concibe el estudio de la gramática en tanto que *aportación científica*. En este campo –sostienen– si bien generalmente se ha desvalorizado la tradición escolar, existen nuevas tendencias que se han ocupado extensamente de ella (2012: ii).

La mayoría de los trabajos mencionados hasta aquí privilegia alguna de estas concepciones acerca de la gramática escolar en detrimento de las otras. No obstante, merece una mención aparte el de García Folgado (2013), donde la autora busca avanzar sobre una caracterización integral de la gramática escolar que tenga en cuenta estas tres configuraciones, en un marco teórico definido por una perspectiva historiográfica que logra combinar las orientaciones interna (hacia el contenido) y externa (hacia el contexto). La investigación de García Folgado se ocupa de los textos escolares publicados en el periodo que va desde 1768, con la promulgación de la Real Cédula de 23 de junio de 1768 por Carlos III, que “institucionaliza la reacción ilustrada en contra del latín como lengua de la enseñanza”; hasta 1813, con la elaboración del Informe Quintana que “plasma la generalización del castellano en el ámbito educativo” (2013: 10).

García Folgado considera que los orígenes de la gramática escolar como género en España deben buscarse en la segunda mitad del siglo XVIII, cuando la gramática deja de ser “un mero accesorio en la enseñanza a españoles” y comienza a ser ella misma una asignatura destinada al estudio de la propia lengua. De acuerdo con la autora, a partir de entonces comienza a incrementarse la cantidad de publicaciones de gramáticas escolares, hecho que vincula a un cambio de mentalidad impulsado por factores tanto políticos como socioculturales, entre los que destaca sobre todo la política centralizadora de los Borbones, en particular, su política lingüística manifiesta en la Real Cédula de 23 de junio de 1768.

Tras definir los inicios de la gramática escolar española, García Folgado propone una clasificación de las obras que constituyen su corpus de análisis, a partir de un criterio externo que tiene en cuenta “el puesto que ocupa la gramática dentro de la escala epistemológica” (2013: 19), esto es, al nivel de estudios en el que el manual es utilizado. De esta forma, la división que propone considera un primer grupo de gramáticas para la

educación primaria, orientadas al aprendizaje y la escritura; y un segundo grupo compuesto por las gramáticas destinadas a la educación secundaria, orientadas o bien a la formación del intelecto o bien a constituir un apoyo para el aprendizaje de otras lenguas (sobre todo el latín). Seguidamente, García Folgado desarrolla un esquema de análisis de las obras que abarca diversos aspectos vinculados con legislación educativa, la configuración del sistema educativo, la labor educativa de los autores de los tratados y, principalmente, el contenido de las gramáticas.

Tal caracterización le permite a la autora lograr una integración de las perspectivas historiográficas externa e interna, a partir de la articulación de las dimensiones políticas y sociales con la configuración propia que asume el género gramatical escolar en sus orígenes. Las consecuencias metodológicas de un abordaje de este tipo, del que aún no existe ningún ejemplo aplicado a la gramática escolar argentina y que esta tesis en gran medida continúa, serán analizadas en §2. 4.

#### *1. 1. 3. 2 La tradición historiográfica sobre la gramática escolar en la Argentina*

La gramática escolar en la Argentina también ha sido objeto de algunas investigaciones que se enmarcan en un enfoque historiográfico. Desde esta perspectiva, los autores reseñados coinciden en considerar la pertinencia de observar el desarrollo de la corriente gramatical escolar española y su proyección en la Argentina, aunque sin desatender las cuestiones contextuales específicas que determinan la configuración de la gramática escolar en el ámbito local.

Calero Vaquera (2008) constituye el primer trabajo de esta serie de estudios recientes sobre la configuración de la gramática escolar en la Argentina desde una perspectiva focalizada en la historiografía lingüística. En este caso, la autora analiza el *Tratado de análisis lógico y gramatical de la lengua castellana* (1880) de Vicente García Aguilera, al que considera el primer manual sobre análisis lógico y gramatical publicado en Hispanoamérica. El desarrollo de una perspectiva metodológicamente enfocada en los aspectos internos de la gramática le permite a la autora analizar las conexiones presentes en este manual entre las teorías de la gramática filosófica francesa y los conceptos esbozados en la obra de Bello.

Los manuales escolares donde se exponían los principios del análisis lógico y gramatical, cuya práctica según la autora se había oficializado en España al imponer por decreto el *Análisis lógico y gramatical de la lengua española* (1843) de Calderón como manual de referencia, tardan casi medio siglo en llegar a Hispanoamérica, con la publicación en 1880 del manual de García Aguilera. Al emprender el análisis de la obra, Calero Vaquera observa la presencia de la tradición bellista en la definición de los conceptos gramaticales que servirán de base para la parte práctica del tratado (modificaciones, predicado, complementos) y, al mismo tiempo, la influencia de uno de los postulados fundacionales de la gramática filosófica del siglo XVIII en el planteamiento de la correspondencia entre pensamiento y lenguaje, lo que lo conduce a García Aguilera a proponer, en la misma línea que Calderón, “un doble análisis, teniendo en cuenta las unidades de un plano y del otro, así como las estructuras que en estos se enmarcan” (2008: 36).

La configuración heterogénea que asume esta obra al amalgamar dos corrientes tan disímiles podría explicarse, según Calero Vaquera, por la intención de García Aguilera de modernizar la enseñanza del español, importando la práctica del análisis lógico y gramatical, y a la vez, de “marcarla con una impronta ‘americana’ de prestigio [...], en un tiempo y lugar en que convenía rubricar los productos hispanoamericanos con ciertas señales identitarias, que servían para afianzar los rasgos propios [...] de una nación emergente” (2008: 37). En ese sentido, la hipótesis de Calero Vaquera es consistente con los postulados de Blanco (1995) sobre la presencia de Bello en la gramática escolar argentina.

En un estudio posterior, Calero Vaquera (2009) aborda desde la misma perspectiva el *Curso gradual de gramática castellana* (ca. 1884), de Hidalgo Martínez. Desde el comienzo del artículo, la autora señala la importancia de asumir, siguiendo a Swiggers (1980, 2009) un punto de vista externo centrado en el contexto político y sociocultural en el cual han surgido las ideas y prácticas vinculadas con la actividad gramatical. En efecto, Calero Vaquera sostiene que el desarrollo de la gramática escolar se traslada desde Francia y España a tierras hispanoamericanas, “cuyo específico contexto político y sociocultural determinará el rumbo con que esta corriente gramatical se practicará en las nuevas naciones que se iban emancipando de la Metrópoli” (2009: 152). En el caso de la Argentina,

puntualiza la autora, el proceso de construcción de la identidad nacional procuró la elaboración de un marco nacional para la enseñanza de la lengua, lo que exigió “un redoblado esfuerzo del profesorado en lo concerniente a la redacción y publicación de manuales escolares propios, con denominación de origen argentina” (2009: 154). El caso del *Curso gradual de gramática castellana* de Hidalgo Martínez es, para Calero Vaquera, una muestra de este fenómeno que hacia 1880 comenzaba a gestarse con progresiva intensidad.

El análisis de las fuentes gramaticales presentes en el manual de Hidalgo Martínez le permite afirmar a la autora que las dos grandes autoridades gramaticales que determinan su exposición teórica son la Real Academia Española y Andrés Bello. No obstante, Calero Vaquera observa, en consonancia con Blanco (1995) que la presencia de Bello se ve “recortada en las últimas ediciones del libro a favor de una mayor representación de las consignas de la Real Academia”, hecho que constituye para la autora una evidencia del “proceso paulatino de homogeneización doctrinal en las aulas argentinas, que quedan así notablemente supeditadas a los cánones de la gramática académica” (2009: 168).

Calero Vaquera también encuentra la presencia de otras autoridades, como Manuel Díaz Rubio, Vicente Salvá, Eduardo Benot y Primitivo Sanmartí, y de otras corrientes no vinculadas con ningún autor en particular, como la gramática filosófica francesa y la lingüística histórica. No obstante, en ese sentido observa que

[...] la uniformidad doctrinal favorecida por la institución de referencia en el ámbito hispanohablante, la Real Academia Española, y apuntalada por la propia actividad pedagógica, inclinan aquí la balanza hacia lo canónico y lo tradicional, hacia la “continuidad” y el “respeto” por las reglas establecidas (desde la Península), actitud que en gran parte se evidencia también en la solución de las cuestiones de tipo normativo que en el manual de Hidalgo Martínez se plantean (2009: 169).

De esta forma, para la autora, las incursiones del *Curso gradual de gramática castellana* en otras doctrinas novedosas (Benot o la gramática filosófica francesa), no tienen como propósito contribuir a la “construcción de una teoría coherente o integradora”, sino que se manifiestan como “añadidos inconexos al cuerpo textual, como retazos teóricos que no llegan a conformar una doctrina trabada” (2009: 169).

Calero Vaquera (2010), por su parte, analiza la gestación de la corriente gramatical escolar en España tras el Informe Quintana de 1813, que implicó el reconocimiento oficial del castellano como materia de enseñanza en los niveles no universitarios, y su proyección sobre Hispanoamérica durante el siglo XIX. En particular, focaliza su estudio en el “importante papel desempeñado por el método analítico y su desdoblamiento lógico y gramatical” (2009: 67) que, según la autora, produjo una renovación profunda del capítulo de la sintaxis.

Entre los factores contextuales que influyeron decisivamente en la expansión de la corriente gramatical escolar española, Calero Vaquera señala los siguientes: a) “el reconocimiento oficial de la enseñanza del castellano como lengua materna, gracias al informe Quintana”; b) “la aparición de los primeros Planes de estudios que regularizaban la impartición de determinadas disciplinas por cursos o niveles”; c) “la creación gubernamental de los primeros institutos de ‘segunda enseñanza’”; y d) “la presencia creciente del pensamiento ‘ilustrado’, que entonces alentaba lo que redundara en la educación de los ciudadanos” (2010: 68). En particular, es este último factor el que explica la rápida difusión del análisis, en las vertientes expuestas por Du Marsais, Condillac o Destutt de Tracy, como método de enseñanza de las lenguas en España.

De acuerdo con Calero Vaquera, que sigue en esto las observaciones de Blanco (2003), la corriente analítica francesa también tendrá su proyección en la Argentina. En ese sentido, destaca la obra de Senillosa (1817) a la que considera, al igual que García Folgado (2010), “una de las obras que señalan el inicio de la corriente ideológica en la lingüística hispana” (Calero Vaquera 2010: 75). En la misma línea que Arnoux (2012 y 2013), Blanco (2003) y García Folgado (2010), la autora observa la presencia del análisis lógico en la descomposición de la proposición que propone Senillosa y, en general, la presencia de la corriente ideológica francesa que constituirá el marco de referencia para el estudio de la gramática.

Finalmente, Calero Vaquera menciona algunos tratados que constituyen ejemplos de la expansión de la gramática escolar española en la Argentina, entre ellos, Valdés (1817), Codina (1821), Herranz y Quirós (1836), Rufino y Pedro Sánchez (1852), el *Tratado de análisis lógico y gramatical de la lengua castellana* (1880) y el *Curso gradual de gramática castellana* (1884) de José Hidalgo Martínez.



Los artículos mencionados de Calero Vaquera constituyen un aporte inaugural para el abordaje de la gramática escolar desde un enfoque historiográfico. La autora, en todos los casos, se encarga de rastrear las posibles influencias de la corriente gramatical española en la configuración de la gramática escolar argentina, demostrando en muchas ocasiones la presencia de diversos autores ibéricos entre las fuentes de los manuales escolares publicados en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XIX. Asimismo, encuentra la presencia de las fuentes de la gramática general, desarrollada en Francia y proyectada desde allí a la Península, en algunas gramáticas editadas en la Argentina, como la de Senillosa (1817) y García Aguilera (1880). No obstante, a diferencia de los trabajos relevados en §1. 1. 2, los artículos de Calero Vaquera no enfocan centralmente sus análisis en los aspectos políticos y sociales en los que se gestaron las corrientes gramaticales (aspectos externos), sino en la forma en que las tradiciones gramaticales se proyectan de un continente a otro, mostrando sus diversas formulaciones (aspectos internos).

En ese sentido, los análisis propuestos por esta autora constituyen un punto de referencia para los diversos trabajos que se han realizado en el marco de la historiografía lingüística, con el objeto de reconstruir el corpus de gramáticas escolares argentinas. De esta forma, en la misma línea que Calero Vaquera se encuentran los trabajos de Lidgett (2011), que presenta un análisis de las corrientes gramaticales dominantes en la gramática de Monner Sans (1893) y que constituye un anticipo de lo que será abordado en el capítulo 4 de esta tesis; Lidgett (2012), que analiza las primeras proyecciones de la lingüística histórica en la Argentina, a partir de una análisis de la gramática histórica de Dobranich (<sup>3</sup>1900); y Battista y Lidgett (e. p.), que analiza particularmente la presencia de la gramática filosófica francesa en los manuales de Monner Sans (1893) y Juan José García Velloso (1897). En todos estos casos se procura presentar una descripción de las gramáticas desde una perspectiva interna, focalizada en la proyección de distintas corrientes gramaticales y lingüísticas en los textos escolares.

Por su parte, desde una perspectiva que busca integrar las conclusiones aportadas por las investigaciones anteriores con el análisis de la dimensión externa, García Folgado y Toscano y García (2012) establecen por primera vez un corpus representativo de gramáticas escolares publicadas en la Argentina entre 1863 y 1900. Los autores pretenden abordar los fundamentos teóricos, institucionales y educativos de la gramática escrita para la escuela

argentina durante la segunda mitad del siglo XIX. A diferencia de los trabajos presentados anteriormente, en este caso, los autores pretenden un análisis que cruce aspectos historiográficos internos y externos, en la medida en que buscan “trazar la historia de las influencias externas que la gramática escolar recibe (Real Academia, Bello, gramática filosófica francesa, corriente historicista, etc.)”, pero también “las vinculaciones que establece con los debates acerca de la lengua nacional [...] y, de modo más general, con los procesos sociopolíticos que le son contemporáneos” (2012: 28).

En consonancia con la perspectiva definida anteriormente, los autores comienzan definiendo la gramática escolar como “una corriente, en la historia de la gramática del español, que engloba aquellos textos producidos para la escuela (y, nos atreveríamos a decir, por la escuela, en tanto que obra de docentes mayoritariamente), cuyos contenidos se hallan sujetos a la reglamentación escolar y cuyo objeto es la enseñanza del español como lengua materna” (2012: 30). De esta forma, elaboran un corpus heterogéneo al que analizan teniendo en cuenta las diversas tipologías posibles dentro de la definición anterior; entre ellas consideran: 1) la clasificación de las obras “según la escala epistemológica o nivel de estudio”; y 2) “la procedencia original del texto y su autoría” (2012: 31). En relación con la primera tipología, los autores incluyen los textos publicados para la enseñanza primaria, los textos para la enseñanza media y los publicados para los profesorado. En relación con la segunda tipología, por su parte, consideran: a) las obras publicadas en España y reeditadas en la Argentina; b) las gramáticas escritas por españoles en la Argentina; c) los textos escritos por gramáticos argentinos; y d) los textos producidos en otras naciones americanas y trasplantados a la Argentina.

De esta forma, las gramáticas que componen el corpus propuesto son analizadas a la luz de estas tipologías y en vinculación con los acontecimientos históricos que delinearon el sistema educativo a nivel nacional. En este sentido, la extensión temporal a la que se ajusta la investigación es presentada en dos fases sucesivas: la primera fase que estudian se extiende entre 1863 y 1881 y comprende la etapa que va desde la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires hasta la creación del Consejo Nacional de Educación; la segunda comienza en 1881 y finaliza con el comienzo del siglo XX.

La primera etapa se caracteriza, según los autores, “por una escasa reglamentación de los libros escolares, la significativa presencia de textos importados (ya sea publicados en

España o en Argentina) y la publicación de un conjunto acotado de gramáticas elaboradas por autores españoles y argentinos” (2012: 34). Las gramáticas que se utilizan tanto para la escuela primaria como para la secundaria “son preferentemente textos traídos de otros países y adaptaciones autóctonas de textos pensados inicialmente para alumnado español (Avendaño, Alemany, Herranz) o hispanoamericano (Bello, Hermanos de las Escuelas Cristianas), aunque también se localizan manuales autóctonos, como los de Sastre (1857) o Martí (1877), que son recomendados como libros de texto por los nacientes organismos de control escolar” (2012: 44).

En la segunda fase, por su parte, los autores sostiene que se pone en práctica una política educativa estatal, reflejada en el accionar de un sector mayoritario de la clase dirigente de la época, que considera la norma castellana como “un mecanismo unificador frente a lo que percibe como un proceso de descomposición del sentido de la nacionalidad debido a las inmigraciones masivas” (2012: 16). Esto conduciría al aumento de la producción autóctona y del control sobre los libros de texto, que se ajustan a la norma estatal. Asimismo –continúan los autores– durante este periodo “el peso de las tradiciones gramaticales presentes en el anterior se mantiene, y el rasgo distintivo de las gramáticas escolares continúa siendo su alto grado de heterogeneidad doctrinaria”; no obstante, “la gravitación de la gramática académica (y, en general, de las posiciones puristas o castellanizantes frente a los fenómenos de variación dialectal) se vuelve decisiva durante las últimas décadas del siglo XIX” (2012: 45).

En síntesis, García Folgado y Toscano y García (2012), si bien no buscan profundizar en la descripción particular de cada obra, aportan por primera vez un análisis historiográfico que permite reconstruir y clasificar un corpus de gramáticas escolares destinadas tanto a la educación primaria como a la secundaria. En este sentido, al considerar la tradición escolar como fuente de difusión de la alta producción teórico-científica de las corrientes lingüísticas, estos autores logran vislumbrar una mayor complejidad en el entramado de influencias teóricas presentes en los manuales que describen. Por tal motivo, consideramos que los trabajos reseñados en este acápite constituyen los primeros pasos hacia la reconstrucción de una tradición gramatical argentina que será un punto de referencia para el análisis de la obra de Ricardo Monner Sans que propondremos en el capítulo 4 de esta tesis.

## **1. 2 Los debates sobre la lengua en la configuración de la gramática escolar argentina**

Si en la sección §1. 1 intentamos reconstruir el estado actual de conocimiento en torno a la corriente gramatical escolar argentina, en este apartado nos ocuparemos de analizar aquellos trabajos que permiten dilucidar la configuración de la gramática escolar a partir de los condicionamientos externos que imponen los debates ideológico-lingüísticos en la Argentina. De esta forma, los trabajos reseñados en §1. 2. 1 se ocupan de describir los tópicos en torno a los cuales se gestaron los distintos debates sobre la lengua en la Argentina, desde una perspectiva que se centra en el ámbito intelectual y académico; mientras que en §1. 2. 2 describimos aquellas investigaciones que focalizaron su atención en los vínculos entre estos debates y la configuración de la lengua como disciplina escolar. En líneas generales, los trabajos reseñados en §1. 2. 1 aportan datos esenciales para analizar las posiciones exhibidas en el ámbito intelectual y académico sobre la cuestión de la lengua en la Argentina y la forma en que dichas posiciones intervienen en la configuración de la enseñanza de la lengua en el ámbito escolar.

### ***1. 2. 1 Los debates sobre la lengua nacional en la Argentina***

Una primera aproximación a los debates sobre la lengua en la Argentina puede encontrarse en Ennis (2008) quien aborda la cuestión desde una perspectiva que busca en lo esencial “presentar y analizar los debates ideológico-lingüísticos desarrollados en Argentina desde el siglo XIX” y analizar el modo en que estos debates “actúan sobre nuestra percepción y concepción de aquello que llamamos lengua así como sobre su forma misma” (2008: 13). La perspectiva de Ennis sigue la línea de los trabajos de Ludwig (1995) y del Valle y Stheeman (2002), quienes consideran que el origen de estos debates en el ámbito hispánico se produce en el momento en que las distintas naciones americanas ponen en confrontación sus identidades nacionales emergentes con la supracultura hegemónica establecida luego de la expansión colonial española. De esta forma, los diversos proyectos de construcción de comunidades llevados a cabo en el mundo hispánico en los últimos dos

siglos se caracterizarían por estar fundados sobre un mismo sustento ideológico-lingüístico: el de la cultura monoglósica.<sup>6</sup>

Sobre la base de estas premisas, Ennis (2008) propone un análisis de los debates en la Argentina, a partir de un recorrido histórico que comienza con el relevamiento de los debates ideológico-lingüísticos en los que tomaron parte los miembros de la generación del 37 y Sarmiento, cuyos puntos centrales “giran en torno a la necesidad de comenzar a dar forma a un estado-nación moderno”. Este proyecto se articula en el ámbito de la institucionalización de la lengua a partir del “rechazo de la tutela académica peninsular”, lo que se entiende como “una emancipación en el orden simbólico” (2008: 157). No obstante, el autor considera que la renovación lingüística propuesta por esta generación no va más allá de la codificación e iconización de un número reducido de rasgos a los que se considera símbolos de una identidad definida en oposición a la antigua metrópoli. La consecuencia más notable de esto –explica Ennis– consiste en que “el orden jerárquico se mantiene, tanto en la relación entre oralidad y escritura (donde la lengua de la cultura escrita mantiene sus prerrogativas) como en el orden social (donde un grupo específico, el de los criollos letrados, tiende a conservar el poder político y simbólico)”. En los debates ideológico-lingüísticos, los signos de ruptura se expresan por ejemplo en la ortografía, pero no en “el nivel morfosintáctico, donde los rasgos de la oralidad americana aún son socialmente indiciales” (2008: 158).

El siguiente núcleo de debates que considera Ennis se refiere a Lucien Abeille y su libro *Idioma nacional de los argentinos* (1900). El autor observa en el trabajo de Abeille “no sólo el rastro de la discusión acerca de la relación entre lengua y nación, sino también la representación de la lingüística como ciencia y como institución tal y como se la puede ver en Europa –y especialmente en Francia– terminando el siglo XIX” (2008: 162). En este sentido, su apreciación sobre el libro de Abeille se aparta de la visión sesgada con que la

---

<sup>6</sup> La cultura de la monoglosia es definida como un conjunto de creencias relativamente abstracto acerca de conceptos generales como lengua, habla, comunidad lingüística y lectoescritura (del Valle/Stheeman 2002: 10). Esta cultura de la monoglosia, según los autores, se caracteriza sobre todo por dos principios fundamentales: el principio de *focalización* y el principio de *convergencia*. Según el primero, hablar una lengua exige el conocimiento de una gramática, entendida como un sistema invariable y preciso, mientras que todo lo que diverge de este sistema, o que está sometido a un alto grado de variación es objeto de estigmatización. El segundo designa la concepción según la cual toda comunidad tiende a volverse progresivamente homogénea, eliminando de su seno las anomalías estigmatizadas.

crítica tradicional ha analizado esta obra, al considerarla exclusivamente con relación a su contexto de producción y recepción.

En términos generales, Ennis sugiere que el libro de Abeille es “continuación del discurso de la emancipación lingüística como paso fundamental en la construcción de la nación y con ello de la identidad nacional”. Es una obra “que se apoya no sólo en la pregnancia del nacionalismo lingüístico de la época, sino que encuentra apoyo y albergue en la manifestación institucional del mismo”; el “detonante de una reacción de conjunto de las tendencias del discurso del nacionalismo cultural que empieza a dominar la escena en la época, discurso más apegado al panhispanismo y al discurso de la unidad del español”. En ese sentido, Ennis considera la obra Abeille como la “manifestación ‘lingüística’ del discurso panlatinista, signado en la segunda mitad del siglo XIX por las pretensiones expansionistas francesas en lo político, económico y cultural”; un “ensayo de puesta en práctica de las teorías desarrolladas en las últimas décadas del siglo XIX por la lingüística francesa, sin abandonar completamente algunas tesis y metáforas del organicismo schleicheriano” (2008: 196).

En relación con los debates ideológico-lingüísticos, la posición de Abeille –sostiene Ennis– “mantendrá la concepción jerárquica de la organización sistemática de la lengua, privilegiando la escritura y la variedad de las clases ilustradas como vías legítimas del contacto y el cambio lingüístico”; así, la lengua, para Abeille, sería según Ennis “un conjunto estructurado de variedades adscriptas a diversos espacios jerárquicamente organizados, cuyo contacto y convergencia puede conducir al cambio, aunque éste también puede (y debe) ser canalizado a través de la instrumentación de medidas político-culturales específicas” (2008: 197).

El tercer episodio en el que Ennis focaliza su trabajo se ubica en la reacción producida tras la publicación del libro de Abeille. Se trata, indica, de “un período en el cual la historia política, lingüística y literaria se encuentran estrechamente vinculadas, siendo en muchos casos idénticos los sujetos intervinientes en las mismas” (2008: 200). Considera en este marco las reacciones (críticas) de Quesada y Obligado frente a las tesis de Abeille, y la fundación de la primera Academia argentina; las intervenciones de Eduardo Wilde, Roberto Arlt y Arturo Capdevila y, finalmente, la fundación de la Academia Argentina de Letras en 1931. En los intelectuales del Centenario, Ennis registra la reacción de la elite letrada a la

nueva dinámica social, que implicaba una amenaza a su hegemonía; en este contexto, “cobran forma discursos relativos a la tradición y la identidad nacional que recuperan el pasado hispánico como depositario de la cultura y la identidad legítimas”, lo que se traduce en “la defensa de las tendencias centrípetas orientadas por el discurso de la unidad del español”, por una parte, y en “una forma de política lingüística instrumentada a través de mecanismos institucionales”, legislativos y escolares, “en pos de la conformación de un estado monoglósico” (2008: 230). Frente a estas posiciones, el caso de Arlt representa un tipo de disidencia, para Ennis, novedosa, “en tanto traspone al espacio de la prensa y la novela el uso, el registro y legitimación de las formas de la oralidad cotidiana en el espacio urbano” (2008: 231).

El libro de Ennis extiende su análisis hasta la actualidad. En este apartado, no obstante, no nos ocuparemos de reseñar las siguientes secciones de esa investigación porque no resultan pertinentes para el periodo que estudiamos.

En relación con estos debates sobre la lengua, cabe mencionar también, las tesis doctorales inéditas de Fernando Alfón (2011) y Guillermo Toscano y García (2011) quienes, desde distintas perspectivas teóricas, abordan la cuestión de la lengua en la Argentina a comienzos del siglo XX y fines del XIX. En el caso de Alfón (2011), el autor propone un estudio acerca de la historia política de la cuestión de la lengua en la Argentina desde lo que considera sus inicios en 1828, con la aparición de los primeros artículos que estima relevantes en torno a la cuestión, hasta 1928, año en que según el autor concluye una etapa del debate tras una intensa actividad a comienzos de la década del 20.

De acuerdo con Alfón, la querrela en torno a la lengua que se habla en la Argentina consta de dos periodos: “el primero se inicia en 1828, con el ensayo de Juan Cruz Varela sobre ‘Literatura Nacional’, y tiene sus motivos más característicos durante el siglo XIX”. El segundo “viene de la mano del siglo XX, con *Idioma nacional de los argentinos* (1900), de Lucien Abeille, y sus estelas llegan hasta el día de hoy” (2011: 7). Se trata de un trabajo de fundamental relevancia por cuanto considera un importante número de debates sostenidos por distintas personalidades del arco político y cultural del mundo hispánico en general y de la Argentina en particular en torno a la cuestión de la lengua.

La hipótesis fundamental que el autor sostiene en este trabajo se articula sobre la base de tres supuestos: en primer lugar, considera que la querrela de la lengua en la

Argentina ha constituido un debate nacional en torno a la definición de la identidad cultural de la república con referencia a la cuestión del idioma propio; en segundo lugar, sostiene que “es el recelo a España lo que origina en Argentina la preocupación por un idioma distintivo” (2011: 8); por último, afirma que el incremento de las tendencias conservadoras y neologistas con respecto a la lengua durante los procesos de gran actividad cultural que caracterizaron a la Argentina entre 1828 y 1928 produjeron una revitalización de la cuestión del idioma nacional en este país.

En la primera parte del trabajo, Alfón se ocupa de los precursores del debate entre 1828 y 1838, a los que clasifica en dos grupos antagónicos: los casticistas y los románticos. En ese sentido, el autor afirma que “la querrela del idioma en la Argentina no surge del intento por deslindar el castellano americano del peninsular, más bien de lo contrario” (2011: 19). Es por eso que este trabajo comienza analizando el artículo que publica Juan Cruz Varela en 1828 en el periódico *El Tiempo* con el título “Literatura Nacional”. Según Alfón, Varela, “al deslindar *literatura nacional* de *lengua nacional*, y profesar que debe haber un carácter nacional de aquella, sin haberlo de esta [...] promueve un debate que resolverán los románticos de otra manera: a una independencia política, dirán tanto Gutiérrez como Alberdi, corresponde independencia cultural y de la lengua” (2011: 19). De esta forma, Alfón opone a las propuestas casticistas de Juan Cruz y Florencio Varela las posiciones de la generación del 37, que enarbolan un romanticismo culturalmente independentista. A continuación se ocupa de la polémica entre Sarmiento y Bello entre 1841 y 1870, del rechazo de Juan María Gutiérrez a su nombramiento como miembro correspondiente de la Real Academia Española y, finalmente, de las diferentes querellas durante las décadas de 1880 y 1890.

La segunda parte de la tesis de Alfón comienza con el análisis del libro de Abeille, *Idioma nacional de los argentinos* (1900). Según el autor, tanto Cuervo como Abeille exhiben una “tesis segregacionista” (2011: 99) que postula una inevitable dialectización del español en América. Abeille, sin embargo, a diferencia de Cuervo, observa la inexorable fragmentación del español como una causa por la que hay que bregar. No obstante, para Alfón, la novedad del libro de Abeille no es tanto su tesis segregacionista “cuanto el modo de tratar la cuestión del *idioma nacional*, pues intenta demostrarlo filológicamente” (2011: 113). Esta novedad, no obstante, “conlleva una gran paradoja para la causa abeilliana,



porque todo lo que ella auspiciaba genera la aparición de antagonistas que la desmoronan con sus mismas armas” (2011: 113). El acápite continúa con las reacciones generadas en el ámbito intelectual y periodístico tras la publicación del libro de Abeille.

Entre las distintas reacciones frente al libro de Abeille, Alfón menciona la posición de Ricardo Monner Sans, en particular en su libro de 1903, *Notas al castellano en la Argentina*, prologado por Estanislao Zeballos. La lectura de Alfón se centra en la exhibición del purismo-casticista que Monner Sans hace en este libro y señala cuatro principios básicos que rigen los argumentos del escritor catalán: en primer lugar, según Alfón, para Monner Sans “la etimología imprime a las palabras un sentido prácticamente inmutable”; en segundo lugar, “el idioma español llegó a tal definición, que cualquier neologismo sería muy fácil de objetar”; como corolario de lo anterior, para el catalán “toda forma de criollismo resulta entre ramplona y usurpadora de voces preclaras”; y, finalmente, Monner Sans “recela de la productividad de la lengua” (2011: 130). Según Alfón, la aceptación de estas premisas conducen al escritor catalán a estimar que la lengua en la Argentina “está corrompida” (2011: 131). Respecto a esta consideración de Monner Sans consideramos que la lectura de Alfón, aunque hace justicia al ubicar al escritor catalán en las filas de los defensores de la pureza del idioma, como veremos en §5. 1, pierde de vista ciertos matices en la obra de Monner Sans a la hora de definir el neologismo y su función en la lengua o el concepto de corrección.

De acuerdo con Alfón, la querella de la lengua consta de dos periodos: “uno signado por la necesidad de adquirir una identidad cultural emancipada” y otro “urgido por resolver el problema idiomático desde un aspecto estrictamente gramatical y empírico”. Si el primero se centró en la dimensión política del problema, el segundo procuró llevarlo hacia el ámbito científico. En la lectura de Alfón, el salto entre los dos periodos lo produce la obra de Abeille, *Idioma nacional de los argentinos* (1900) que “puede considerarse una bisagra entre la vieja forma de estudiar las lenguas –ligada a la herencia del romanticismo y a la ciencia decimonónica– y la nueva forma, de carácter ya lingüístico” (2011: 255). Por ese entonces, el campo científico encontrará en la figura de Ramón Menéndez Pidal un modelo a seguir sobre el que cimentar las bases del primer programa filológico para estudiar el idioma de los argentinos y para reubicar los fundamentos de la querella en el ámbito propiamente lingüístico. Siguiendo a Alfón, este proceso de “compartimentación y

desdramatización de los saberes se presenta como el tránsito del *mal saber* al *buen saber*, como un tránsito inevitable, necesario y final” (2011: 256).

En ese sentido, la intervención del saber científico en la querella constituye una apropiación del debate que excluye voces no especializadas. La disputa entre Alonso y Costa Álvarez durante los primeros años de la gestión del navarro al frente del Instituto de Filología es una muestra clara de este proceso de apropiación de la querella que concluirá con su progresivo debilitamiento. En efecto, señala Alfón, “convertida la querella en un problema disciplinar, pierde interés general y gana la inquietud de la camarilla” (2011: 257). Esto conduciría a pensar que “el *idioma argentino* ha sido una disputa; más que una morfología o un léxico, su naturaleza es la polémica” y en ese sentido, *idioma nacional* no es otra cosa que “la metáfora de un pleito que remite a la constitución del espíritu de esta nación” (2011: 258).

El aspecto estrictamente académico e institucional de las polémicas sobre la lengua es abordado por Toscano y García (2011), quien realiza un relevamiento de la historia de los debates sobre la lengua desde una perspectiva estrictamente historiográfico-lingüística. Este trabajo busca contextualizar la fundación del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires en 1922 y, en particular, analizar las posiciones que Alonso establece en relación con el debate acerca de la lengua nacional durante el periodo en que se desempeña como director de dicha institución, entre 1927 y 1946. Toscano y García parte de la hipótesis de que las posiciones establecidas por el Instituto en relación con la variedad argentina del español deben ser examinadas en dos niveles: por un lado, “como la construcción específica de un discurso (que tanto participa en el debate constituido previamente como contribuye a redefinir los términos en que este se efectúa)”; y, por otro, “como un proceso de modernización de la disciplina (que implica tanto la creación de un espacio institucional como la producción de herramientas teóricas y metodológicas novedosas para dar cuenta del problema que se plantea)” (2011: 8).

En la primera parte del trabajo, Toscano y García ofrece una historia del Instituto de Filología durante el periodo 1920-1946. De acuerdo con Toscano y García, la creación del Instituto constituye un intento declarado por parte de las autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras por intervenir en las polémicas acerca del español hablado en el país. Durante su etapa fundacional, el autor sostiene que el Instituto presenta la integración

conflictiva de dos proyectos diferentes: el nacionalismo reformista de Ricardo Rojas y el programa de modernización científica desarrollado en España por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (y difundido en la Argentina por la Institución Cultural Española). Como consecuencia de ello, sostiene que se genera una situación de inestabilidad vinculada tanto con la discusión acerca de qué perspectivas teóricas deben ser adoptadas y cuáles objetos atendidos en el trabajo científico, como con la permanente reformulación administrativa que sufre el centro durante el periodo. La gestión de Amado Alonso al frente del Instituto desde 1927 y hasta 1946 pondrá fin a esta inestabilidad tanto en lo que respecta a la permanencia de un proyecto como en la definición de sus objetivos científicos.

La segunda parte del trabajo se centra en las posiciones de Alonso en el debate sobre la “lengua nacional”. Toscano y García reconoce en las ideas lingüísticas de Alonso tres momentos: en primer lugar, uno anterior a 1927 en el que adopta la perspectiva teórica y disciplinar definida por el Centro de Estudios Históricos; en segunda instancia, uno situado entre 1927 y 1936 en el que se advierte un “proceso de transformación teórica”, de “progresiva apropiación de los modelos del idealismo y la estilística” a partir de los que Alonso “somete a explícito cuestionamiento los presupuestos de la lingüística decimonónica”; y, por último, uno situado entre 1936 y 1946, en el que Alonso “profundiza su alejamiento del modelo filológico menéndezpidaliano” y “avanza en el afianzamiento del sistema teórico [la estilística] que había venido construyendo desde fines de la década del 20” (2011: 334-336).

Finalmente, en la última parte de su trabajo Toscano y García presenta las posturas críticas frente al Instituto de Filología en las obras de Arturo Costa Álvarez y Vicente Rossi. La recuperación de estas críticas –sostiene el autor– “exhibe de manera indirecta pero incontestable qué modelos teóricos y disciplinarios (un programa de investigación sincrónico, descriptivo y centrado en la transferencia pedagógica en el caso del primero; una reivindicación de la especificidad del español rioplatense frente al castellano peninsular en el del segundo) son desplazados del centro del campo científico y académico por el paulatino éxito que obtiene el Instituto” (2011: 337). En ese sentido, el autor considera que la intervención del Instituto de Filología tendrá efectos duraderos en al menos dos sentidos. En primer lugar, contribuirá fuertemente a crear y consolidar un campo científico para los

estudios lingüísticos, y conseguirá imponer en ese campo tanto un actualizado dispositivo teórico-metodológico como un conjunto de nuevos protocolos de validación de la autoridad científica. En segundo término, será un agente decisivo en el proceso de valoración y defensa de la norma culta castellana puesto en marcha por las autoridades estatales y educativas del periodo.

El trabajo de Toscano y García ofrece una caracterización del campo científico en el ámbito de la filología en la Argentina. En ese sentido, en relación con el tema de nuestra tesis, resultan particularmente interesantes sus consideraciones sobre los distintos proyectos filológicos en debate durante la etapa fundacional del Instituto de Filología y, en particular, las vinculaciones de cada uno de estos proyectos con el proceso de transferencia entre el saber académico especializado y el saber escolar. Como veremos en §2. 4, el análisis de las relaciones entre el campo científico y académico con la disciplina escolar constituye un factor ineludible para analizar la bibliografía escolar y, en particular, su funcionamiento en tanto que ámbito de difusión de la producción científica en el país.

En síntesis, los trabajos reseñados en este acápite, si bien no se centran exclusivamente en la tradición gramatical escolar, constituyen un marco de referencia para nuestra investigación en al menos dos sentidos: en primer lugar porque permiten reconstruir el estado de los debates sobre la lengua dentro del campo intelectual, debates que, como veremos en el capítulo 5 de esta tesis, tendrán resonancia en la obra gramatical de Monner Sans; y en segundo lugar porque, al tratarse de debates y posiciones ideológicas sobre la lengua, estos trabajos permiten delimitar las discusiones políticas, culturales y lingüísticas que condicionan la configuración de la gramática escolar argentina. En efecto, como veremos en el capítulo 3 de esta tesis, la disposición de los contenidos y de los métodos pedagógicos para la enseñanza de la lengua materna en el periodo estudiado se encuentra condicionada de distintas formas por la perspectiva que las autoridades educativas asumen respecto de la cuestión de la lengua y de la articulación entre lengua y nación. Los distintos abordajes de la crítica sobre estos condicionamientos serán considerados en el siguiente apartado.

### ***1. 2. 2 Nacionalismo y lengua nacional en la configuración de la gramática escolar***

En este acápite, finalmente, describiremos aquellos trabajos que han abordado la cuestión de la lengua nacional en relación con la configuración de la gramática escolar en la Argentina. En esta línea, encontramos los trabajos de Bertoni (2001), Di Tullio (2002 y 2003), Vázquez Villanueva (2006) y López García (2009 y 2012). En todos ellos los debates sobre la lengua nacional son abordados desde diferentes perspectivas pero siempre a partir de sus vínculos con el sistema educativo en general o la gramática escolar en particular.

El primero de los trabajos de esta serie, Bertoni (2001), se refiere puntualmente en uno de sus capítulos a la influencia del nacionalismo en la enseñanza del idioma en la Argentina. La autora aborda desde una perspectiva histórica la compleja articulación del nacionalismo a fines del siglo XIX y, en particular, el segundo capítulo de su libro se ocupa de la orientación nacionalista que asume el Consejo Nacional de Educación en el periodo que va de 1884 a 1890. En ese sentido, Bertoni sostiene que hacia 1881, cuando se pone en funcionamiento el Consejo, “la orientación nacional de la enseñanza no era considerada una cuestión problemática” (2001: 42). En efecto, continúa, “las primeras inquietudes sobre el tema de la nacionalidad no aparecen en las escuelas sino en un sector de la opinión pública y en la prensa, que reclamó a los educadores una actitud más celosa” (2001: 43). Estas alarmas en el discurso de la prensa escrita, incentivadas a la vez por la cuestión de la corrupción del idioma como consecuencia de la inmigración masiva, constituyen las causas fundamentales de la reforma que en 1887 reorganiza el Consejo Nacional de Educación. De acuerdo con Bertoni, “con los nuevos planes y programas se buscó mejorar contenidos y métodos, y a la vez acentuar su carácter nacional” (2001: 45). Entre los aspectos importantes de estos nuevos programas, la autora señala “la amplitud que toma [...] el estudio de la gramática elemental”, que incluía elocución, recitaciones, análisis lógico, redacción y ortografía. De esta forma, Bertoni pone de manifiesto la determinación que los debates sobre la lengua, suscitados en diversos ámbitos que van desde el periodístico hasta el académico, ejercieron en las reformas educativas. Retomaremos esta cuestión en el capítulo 3 de esta tesis, en particular, con referencia a la circular de Carballido que, según sostenemos, constituye un punto de encuentro de la política educativa con la discusión mediática sobre la lengua (véase §3. 3).

Como corolario de este fenómeno de nacionalización de la educación, Bertoni señala asimismo que “en la medida en que la nueva idea de nacionalidad [...] fue definiéndose en términos de singularidad cultural, arrastró tras de sí otra definición de la sociedad nacional, caracterizada por la diferencia y la exclusión de lo distinto” (2001: 77). En el contexto signado por la consolidación de este nacionalismo, que –como veremos– Vázquez Villanueva (2006) denomina *genealógico*, Bertoni analiza también el debate en torno al proyecto de ley que impulsa Indalecio Gómez sobre la educación en idioma nacional. En relación con esto, sostiene que lo más significativo de este debate “fue que salieron a la luz las distintas concepciones sobre la nación y la sociedad nacional que se enfrentaban, aspirando a predominar y a definir el rumbo futuro de la nación” (2001: 191). Una concepción “entroncaba en las *Bases* de Alberdi y en la Constitución Nacional, ponía el acento en el carácter contractual y voluntario del vínculo de pertenencia, en los derechos y garantías que la ley común otorgaba a todos los habitantes”, mientras que la otra “definía a la nación a partir del origen étnico, la raza, la lengua, la tradición histórica y las costumbres ancestrales” (2001: 191).

En la misma línea que Bertoni, Di Tullio (2002) analiza lo que considera una crisis en la constitución de la gramática como disciplina escolar a partir de 1880 como consecuencia de “la necesidad de ‘argentinar’ a los hijos de los inmigrantes y conjurar así la situación de plurilingüismo, que se representaba como Babel o caos” (2002: 283). De acuerdo con Di Tullio, esta situación particular impuso plazos apremiantes para la elaboración de material didáctico orientado a la enseñanza de la lengua, lo que condujo al nacimiento de lo que la autora denomina el “paradigma tradicional” de la gramática, cuya derivación institucional habría sido la gramática escolar.

Di Tullio sostiene que esta crisis se origina en la necesidad de cambiar los antiguos esquemas de enseñanza de la gramática asociados al escolasticismo por nuevas metodologías que se adaptaran al esquema positivista dominante. De esta forma, de acuerdo con la autora, se plantea una nueva orientación en la enseñanza del idioma “que acota al máximo el espacio dedicado a la gramática, asociada a la tradición escolástica, dogmática memorista y especulativa” (2002: 284) y estipula una nueva cultura del idioma que aporte soluciones prácticas al problema de la inmigración. En efecto, como veremos en §3. 3 la crisis de la gramática escolar señalada por Di Tullio coincide cronológicamente con la

renovación del sistema pedagógico llevada adelante por las autoridades del Ministerio de Instrucción hacia mediados de la década de 1880, cuando el modelo de educación positivista se instala el Consejo Nacional de Educación. En este sentido, la autora explica que el abandono de “la tradición escolástica y racionalista que arrasaba la gramática” (2002: 287) en la etapa anterior puede explicarse por la incompatibilidad entre esa tradición y el nuevo esquema positivista que imponía el método experimental como modelo para todas las disciplinas: “para contrarrestar este estigma, los gramáticos propusieron adoptar en su enseñanza el método inductivo, partiendo de los ejemplos para llegar a la generalización” (2002: 287).

De acuerdo con Di Tullio, la nueva cultura del idioma que la escuela debía proveer a los alumnos consistía básicamente en dos operaciones: “una negativa, borrar las malas influencias que el niño traía de su casa –los vulgarismos de las clases bajas y los barbarismos de las altas–; la otra positiva, ampliar la cultura del idioma, sobre todo mediante el enriquecimiento del léxico” (2002: 284). En consecuencia, la autora considera que “en ningún momento se pretendía ‘enseñar la lengua’, es decir, los aspectos regulares, puesto que se entendía que ya eran conocidos por el niño al ingresar a la escuela” (2002: 286); en cambio, en la cultura del idioma estaban integrados los factores pertinentes para “un desempeño lingüístico aceptable en la vida social, como factores sociolingüísticos, sobre los que se asentaban los criterios que delimitaban las formas correctas de las incorrectas, factores estilísticos –registros, estilos y formatos discursivos– y factores pragmáticos, como la cortesía” (2002: 287). En ese sentido, si bien el artículo de Di Tullio se centra sobre todo en la escuela primaria, como veremos en §3. 3, sus consideraciones sobre la resignificación de la gramática a partir de una nueva cultura del idioma resultan reveladoras también de lo que sucede en los colegios nacionales.

En la misma línea que Bertoni, Vázquez Villanueva (2006) también se ocupa de los dos nacionalismos que afloraron en torno al debate por el proyecto de ley de Indalecio Gómez. El artículo se centra en “el estudio de la conformación del disciplinado nacionalismo lingüístico que, incipientemente, diseña la política lingüística en la Argentina en la década de 1890 y que expande la formulación de una ideología lingüística monoglósica”. De acuerdo con Vázquez Villanueva, esta ideología, nacida en el contexto de la inmigración masiva, “expande el deseo de borramiento de la diversidad lingüística,

pretende concretar la imposición de una lengua sobre otras y circunscribe el marco hegemónico de una sociedad fuertemente homogénea y regida por la uniformidad”. Para ello, sostiene la autora, consta de dos instrumentos privilegiados para la acción estatal: “el aparato educativo y la difusión y la normativa impuestas a la lengua castellana” (2006: 101).

En particular, el artículo de Vázquez Villanueva se ocupa de analizar el debate parlamentario suscitado en 1896 en el momento en que se presenta el proyecto de ley relativo a la obligatoriedad de la enseñanza en idioma nacional. De acuerdo con la autora, “este debate expone, de manera vehemente y ejemplar, [...] el enfrentamiento entre dos tendencias nacionalistas que implican distintas concepciones de ciudadanía, de sociedad civil y de cultura” (2006: 104). Estas dos tendencias se expresarían en dos formulaciones ideológico-discursivas singulares: “un nacionalismo de matriz genealógica y excluyente centrado en la singularidad cultural”, predominante sobre todo en los primeros años del siglo XX; y “un nacionalismo de carácter inclusivo y liberal” propuesto durante la década de 1880, durante el periodo de Organización Nacional (2006: 102).

Vázquez Villanueva explica el surgimiento de esta segunda tendencia como respuesta a la crisis de 1890, cuando la inmigración masiva y la crisis institucional originada por la revolución de 1890 produzcan una primera fractura en el tejido social institucional que pretendía el proyecto modernizador de la generación del 80. En ese momento, de acuerdo con la autora, “las finalidades político-ideológicas propuestas por la elite para revertir las fisuras del proyecto modernizador operan en dos sentidos”. En primer lugar, “se postula la necesidad de conformar una nacionalidad propia capaz de aglutinar a vastos sectores sociales donde, para implementar la formación de los futuros ciudadanos, la nación se vincula con valores permanentes como la raza, la lengua, la tradición”. Por otro lado, “frente al problema inmigratorio, se propone coadyuvar a su asimilación cultural y educativa de modo tal que la pertenencia al colectivo nación otorgue ciudadanía plena”. Es en este momento que se produce “una ruptura del concepto liberal y cosmopolita de nación y se realiza el desplazamiento hacia un nacionalismo cultural ligado al patriotismo que, además, revela una idea defensiva de nacionalidad” (2006: 105).

En el ámbito del sistema educativo, siguiendo a Vázquez Villanueva, los primeros pasos hacia la elaboración de este nacionalismo genealógico se encuentran ya en la



creación del Consejo Nacional de Educación (1881), “que refiere la intención de extender junto con la educación pública, los valores otorgados a todo aquello que incluyera la cultura nacional [...] como una estrategia para cumplir con el principio de ‘educar argentidamente’”. Posteriormente, la celebración del Primer Congreso Pedagógico en la Argentina trae como consecuencia la redacción de la Ley 1420 en 1884, en la que, según la autora, “se formula la orientación nacional de la educación argentina” (2006: 106). Al mismo tiempo, se elabora el *Plan de estudios para escuelas comunes de la Capital y territorios nacionales* en el que se denuncia la corrupción del idioma español en Buenos Aires y se apela a la necesidad de robustecer la educación nacional. Todos estos antecedentes confluirán, hacia principios de la década de 1890, con la revalorización de la tradición cultural del hispanismo que se produce en Argentina en el marco de las celebraciones por el cuadringentésimo aniversario de la llegada de Colón a América.

En este contexto, Vázquez Villanueva describe la gestación del nacionalismo genealógico que, hacia 1894, se expresará en el parlamento con la presentación del *Proyecto de ley relativo a la enseñanza del idioma nacional*, presentado ante la Comisión de instrucción pública por el diputado Indalecio Gómez. El proyecto, que será inicialmente rechazado, tomará estado parlamentario dos años más tarde e inaugurará un debate en el que, siguiendo a Vázquez Villanueva, “la conformación de una ciudadanía nacionalista se opone a la conformación de una ciudadanía pluralista a partir del sentido público privilegiado dado a la lengua dentro del aparato educativo” (2006: 119). En ese sentido, la autora concluye que “si bien en 1896 la ley no se aprueba [...], lo destacable es observar, en este proceso de construcción social, no solo cómo la lengua [...] opera como un instrumento indispensable para extender la acción del Estado [...], sino también la formulación casi canónica de una ideología lingüística monoglósica a través de específicas representaciones sociolingüísticas” (2006: 120).

El artículo de Vázquez Villanueva, que como el de Di Tullio se centra en la escuela primaria, propone un análisis del sistema escolar a partir de las determinaciones que imprimen en él las políticas lingüísticas destinadas a definir una sociedad lingüísticamente homogénea. En ese contexto, la influencia de la tradición cultural del hispanismo, que como sostiene Bertoni (2001) caracteriza a un sector del nacionalismo en la Argentina

decimonónica, constituye un factor imprescindible para analizar la compleja articulación que asume la gramática como disciplina escolar.

Di Tullio (2003), por su parte, se ocupa de identificar la política lingüística que surge como respuesta al fenómeno inmigratorio en la Argentina y su plasmación en el sistema educativo nacional a partir de 1880. La autora parte de la idea de que la relación entre lengua y nación en la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX aparece profundamente modificada por el fenómeno inmigratorio, cuya presencia “refuerza indirectamente la función simbólica de la lengua española como factor de identidad colectiva y la desvía de los planteamientos críticos, antes hegemónicos hacia la cultura española”. En ese contexto, sostiene, “la escuela será el ámbito privilegiado de la acción”, pues a la educación primaria “se le confía la tarea de erradicar todo vestigio de los rasgos idiosincrásicos y de las características propias de los inmigrantes –valores, cultura y, sobre todo, idioma– para lograr el ideal de un Estado unicultural y monoglósico” (2003: 15). De esta forma, la reacción del sistema educativo frente a la inmigración tendrá como consecuencia un modelo de lengua específico, identificado con la variedad peninsular. En efecto, para Di Tullio “una legislación y un proyecto educativo destinados a inhibir la enseñanza en las lenguas inmigratorias y a estigmatizar el español según la variedad castiza [...] constituyen la primera –y probablemente la única– política lingüística en sentido estrecho que se diseñó en la historia de nuestro país” (2003: 15-16).

En la perspectiva de Di Tullio, el par lengua-nación asume una relevancia destacada para entender el desarrollo de políticas lingüísticas en los estados modernos. En ese sentido, la autora sostiene que “la formación de los Estados modernos impuso la estandarización de una variedad, lo que significa suprimir el plurimorfismo mediante la difusión generalizada de una variante supradialectal a través de la educación pública y de los aparatos burocráticos y tecnológicos” (2003: 30). Esta hipótesis, que en términos generales coincide con los planteos teóricos relevados hasta aquí, supone que la lengua nacional es una construcción (así como la nacionalidad) que se impone sobre la realidad lingüística heterogénea con el fin de crear un marco de referencia común sobre el que edificar la administración pública y la cultura. De esta forma, “el núcleo central de la representación de la lengua apunta a la necesidad de reprimir las lenguas, variedades o rasgos que se apartan de la modalidad estándar” (2003: 35).

De acuerdo con Di Tullio, en la elaboración de esta construcción intervienen representaciones (esquemas conceptuales) y actitudes (esquemas afectivos) diferenciados que explican comportamientos distintos. Así, según cuál sea la representación dominante de la lengua, las actitudes se organizan en dos complejos diferentes: a) la *conservacionista* que “sacraliza la lengua como *tesoro*, formado en el pasado y que ha alcanzado su máximo esplendor”; y b) la *progresista* que “habilita la lengua para que sea un instrumento cada vez más *eficiente y poderoso* en la comunicación nacional e internacional, por lo que se favorece su modernización, intelectualización, flexibilización” (2003: 35). Estas dos concepciones conllevan, según Di Tullio, posturas contrapuestas frente al cambio lingüístico: la primera da lugar al purismo, “que, en un sentido negativo, pretende frenar la introducción de elementos exógenos” y al casticismo, “que, en un sentido positivo pondera lo que se considera patrimonial del idioma”; y la segunda “se expresa en el deseo de participación en la formación y codificación de la lengua, que surge de la conciencia de los derechos que asisten a todos los hablantes y no solo a los de la modalidad tradicionalmente más prestigiosa” (2003: 36). En ese sentido, continúa Di Tullio, si la generación del 37 elaboró un proyecto identificado con la postura progresista, la generación del 80 inició una etapa en la que se consolidará la conservacionista. El diseño, a comienzos del siglo XX, de una política lingüística centrada en la depuración de la lengua debe ser entendido, según la autora, como una consecuencia de la identificación del proyecto educativo nacionalista con esta actitud conservacionista destinada a reforzar el carácter monoglósico del Estado argentino.

Di Tullio dedica la tercera parte de su libro a estudiar esta política lingüística que se implementa en el terreno educativo. En particular, se focaliza en la participación del organismo oficial del Consejo Nacional de Educación, *El Monitor de la Educación Común*, en la elaboración de una política lingüística destinada a dar respuesta al peligro de la babelización del castellano. Si bien el Consejo Nacional de Educación estuvo vinculado desde su nacimiento en 1871 con el devenir de la educación primaria, las diferentes políticas educativas que impulsó este organismo tuvieron consecuencias directas sobre el desarrollo de la educación secundaria, pensada desde ese entonces como continuadora de la primaria. En ese sentido, la proyección de la cuestión inmigratoria en el aparato escolar que

analiza Di Tullio es indisociable de la elaboración de una estrategia político-lingüística cuyas consecuencias alcanzarán indudablemente a la educación secundaria.

Di Tullio comienza analizando las publicaciones del *Monitor* a partir de una periodización que considera tres etapas en relación con las políticas educativas entre 1880 y 1930. El primer periodo va de 1880 a 1907 y se caracteriza por “el optimismo pedagógico y por el espíritu pragmático”, vinculados según la autora con los lineamientos del modelo sarmientino para el que “la relación entre la educación y la economía conducía a valorizar los conocimientos útiles en función del trabajo y de la formación del ciudadano”. El segundo periodo abarca de 1908 a 1912, y se inicia con el programa de educación patriótica presentado por Ramos Mejía durante su presidencia en el Consejo. En esta etapa, “la instrucción queda subordinada a un proyecto de inspiración nacionalista en el que se antepone la función de adoctrinamiento ideológico” y “los contenidos educativos quedan postergados a una función ancilar”. Por último, el tercer periodo va de 1912 a 1930 y, si bien se mantiene la orientación nacionalista, “se recuperan los contenidos específicos, no evaluados ya por su valor pragmático o estrictamente ideológico sino por la eficacia pedagógica que se les asignan” (2003: 172).

La cuestión del inmigrante también aparece vinculada con la política educativa de modo diferencial en cada periodo. Si durante la primera etapa se busca “extender la educación hacia las colonias de inmigrantes para integrar a los extranjeros”, durante la segunda, en cambio, “el inmigrante comienza a ser juzgado como elemento disolvente de la nacionalidad” (2003: 172) y en respuesta a ello se implementa la educación patriótica. Durante el tercer periodo, finalmente, se mantiene durante los primeros años la prédica nacionalista dirigida contra el inmigrante, pero “pronto la cuestión migratoria pasa a segundo plano, subordinada a la necesidad de modernizar la educación” (2003: 173).

Seguidamente, tras analizar en detalle las distintas políticas educativas pergeñadas en cada periodo, Di Tullio se ocupa de revisar los instrumentos pedagógicos y, en particular, las gramáticas. Su análisis no pretende ser exhaustivo en esta materia, pero sí se encarga de focalizar la orientación de las obras con respecto a las peculiaridades del habla rioplatense. En relación con esto, la autora señala que si bien las gramáticas que analiza no tienen una posición uniforme respecto de la tolerancia o no de estos rasgos, la escuela como institución optó por censurar los giros locales. En ese sentido, Di Tullio señala que “lo mal

que se habla y se escribe en la Argentina' se va convirtiendo en un tópico indiscutible en la prédica de gramáticos españoles y argentinos". En relación con este tópico, la autora menciona la relevancia de Ricardo Monner Sans al instalar la cuestión de la inmigración como una de las causas fundamentales de la "corrupción de la lengua en la Argentina" (2003: 207).

Por su parte, con respecto a la cuestión del idioma, Di Tullio señala que "la tendencia general durante todo el periodo considerado [1880-1930] es orientar la enseñanza de la lengua de manera práctica, a través de ejercicios". En ese contexto, "el papel que se le asigna a la gramática queda muy restringido" por lo que se hace manifiesto el "acuerdo unánime entre los funcionarios y los docentes argentinos sobre la necesidad de cambiar los métodos de enseñanza". El resultado sería una propuesta de "un aprendizaje racional, menos memorístico y escolástico que el tradicional, dirigido sobre todo a la lectura y la escritura" (2003: 173).

Las conclusiones de Di Tullio acerca del "papel restringido de la gramática" en el periodo que va 1880 a 1930 resultan contradictorias con las evidencias encontradas por los trabajos historiográficos referidos en §1. 3. 2 y por las que expondremos en esta tesis. En ese sentido, el estado actual del conocimiento sobre la historia de la gramática escolar en Argentina aporta evidencia suficiente para observar que la compleja configuración de esta disciplina supuso la articulación de diversas fuentes teóricas para la elaboración de libros de texto destinados a la enseñanza de la lengua. Fueron esos textos escolares, sin embargo, los que colaboraron durante gran parte del periodo referido con la circulación de la producción científica más elevada que se generaba en el ámbito académico internacional.

Los trabajos, de Bertoni (2001), Di Tullio (2002 y 2003) y Vázquez Villanueva (2006) que hemos reseñado hasta aquí apuntan en general a considerar la configuración de la gramática escolar en relación con las políticas lingüísticas que se implementan como consecuencia de la reacción nacionalista frente a la cuestión inmigratoria. La cuestión de la lengua es abordada en estos trabajos no tanto como una expresión de los debates intelectuales que tuvieron lugar entre fines del siglo XIX y principios del XX (como en el caso de los trabajos reseñados en §2. 1), sino como una compleja articulación de actitudes<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Para una caracterización de las "actitudes lingüísticas" en el periodo que nos ocupa nos remitimos a Mercedes Isabel Blanco (1991), donde la autora utiliza esta categoría para referirse a las distintas posiciones adoptadas por los diversos agentes de los debates sobre la lengua.

que se manifiesta en políticas lingüísticas concretas. En todos los casos, si bien se trata de trabajos que no se centran directamente en el análisis de gramáticas escolares, se pretende analizar la proyección de una vertiente nacionalista específica que se asocia a una perspectiva determinada sobre la lengua nacional. En ese sentido, estos trabajos permiten visualizar la gestación de un discurso sobre la lengua que identifica la cuestión inmigratoria como un factor de corrupción lingüística. Como veremos en el capítulo 3 de esta tesis, la proyección de este discurso sobre el desarrollo de la educación secundaria en la Argentina será fundamental para analizar algunos aspectos de la configuración de la gramática escolar en ese nivel.

El aporte más específico para los intereses de nuestra investigación en relación con la cuestión de la lengua lo constituyen los trabajos de María López García (2009 y 2013). En el primero de estos trabajos, la autora focaliza su atención en un tema de particular relevancia para nuestro trabajo: las repercusiones de la discusión sobre la lengua nacional en el sistema educativo argentino. Desde una perspectiva interdisciplinaria pero que sigue en lo esencial el enfoque glotopolítico de Guespin y Marcellesi (1986), López García analiza los procesos que intervienen en la formación de actitudes sobre la lengua. En particular, parte de la hipótesis de que la falta de reflexión sobre la variedad lingüística repercute negativamente en las estrategias didácticas utilizadas en el sistema educativo argentino. En efecto, López García sostiene que la implementación de “una política lingüística liberal, basada en la no intervención estatal sobre la conformación de la norma culta regional” produce “una contradicción entre el uso en la enseñanza de una norma ideal, alejada de la norma (culto) de la región” y “la aplicación de estrategias metodológicas vinculadas con perspectivas comunicativas ligadas a prácticas de enseñanza eminentemente orales” (2009: 11).

En la primera parte de su trabajo, la autora describe la variedad rioplatense a partir del conjunto de rasgos lingüísticos que la caracterizan y analiza la configuración e implementación de políticas lingüísticas como resultado de las representaciones sociales asociadas a esta variedad. En ese sentido, López García considera que toda intervención sobre la lengua asume un punto de vista sobre la lengua o variedad en cuestión, y ese punto de vista se compone de rasgos lingüísticos y opiniones, a las que considera representaciones sociales, es decir, “visiones del mundo que permiten al individuo o al grupo comprender la

realidad a partir de un sistema propio de referencias” que se configura a partir de “factores vinculados con el contexto inmediato, el contexto social, la historia de la comunidad y la ideología” (2009: 54-55). De esta forma, López García considera que, en la Argentina, “las políticas lingüísticas implementadas (mayormente, por defecto) han transcurrido entre el purismo y la valorización de las variedades regionales” (2009: 65-66), es decir entre los “propietarios del poder sobre el castellano con asiento en las instituciones peninsulares y sus sucedáneas”, por una lado, y “los defensores del modelo independentista de impronta romántica que orientaba la instauración de un modelo regional de lengua” (2009: 66), por otro.

En ese sentido, entendiendo que “las representaciones de la lengua son el resultado del derrotero de las discusiones sobre el estatuto de la lengua nacional que han tenido lugar entre intelectuales de diversa proveniencia y filiación a lo largo de casi doscientos años” (2009: 103), la autora analiza las distintas posiciones en lo que ha sido definido como los debates sobre la lengua nacional en la Argentina. La periodización que establece comprende a las generaciones de 1837, 1880 y del Centenario, así como a los gobiernos que se sucedieron entre 1916-1943, 1945-1955 y 1976-1983. Los ejes temáticos sobre los que se articula su análisis se elaboran en torno a los factores que tuvieron impacto en la enseñanza de la lengua y en la producción de libros escolares.

López García considera que la generación de 1837 presenta diversas posturas que, básicamente, pueden organizarse en dos actitudes: por un lado, la actitud purista, cuya preocupación consistía en detener el avance de la disgregación lingüística que producía la influencia extranjera; por otro, la actitud emancipadora, que rechazaba la imposición de la variedad peninsular como herencia cultural. Esta última vertiente procurará, asimismo, una “exaltación de lo popular que depositaba en manos del pueblo la regulación de la lengua y desconfiaba del control de las academias que pretendían frenar la evolución natural del idioma” (2009: 106). De esta forma, López García, al igual que Ennis (2008), considera que la generación de 1837 inicia un eje de discusión sobre la oposición entre la lengua escrita y la lengua oral, identificada con lo popular. De acuerdo con la autora, esta discusión que asocia la cultura oral a la barbarie atraviesa el imaginario social sobre la variedad regional y tendrá consecuencias visibles sobre el sistema educativo a lo largo de los siglos XIX y XX.

En relación con la generación de 1880, López García focaliza su atención sobre el modo en que la afluencia inmigratoria reconfigura el escenario lingüístico. En este caso, considera que la inmigración originó dos reacciones por parte de la elite: la primera consistió en aferrarse a un cosmopolitismo aristocratizante; la segunda, asumir una posición nacionalista xenófoba. La consideración de esta doble reacción de la generación del 80 es consistente con los análisis de Bertoni (2001) y Vázquez Villanueva (2006), que también ponderan la cuestión inmigratoria como originaria de diversas concepciones y actitudes sobre la lengua nacional por parte de la elite gobernante. En lo que respecta al sistema educativo, la centralización y la estratificación fueron, siguiendo a López García, las improntas más notorias de esta etapa del sistema educativo. En ese sentido, la autora sostiene que los instrumentos legales que permitieron la expansión y centralización de la educación nacional concibieron la incorporación del inmigrante al sistema escolar como “la principal herramienta discursiva para garantizar la homogeneidad de las prácticas lingüísticas y, por tanto, el cuidado de la lengua como rasgo constitutivo de la nación” (2009: 126).

La siguiente etapa que analiza corresponde a la generación del Centenario, en la que la cuestión de la lengua se traslada bajo la forma de la oposición entre “un ideal literario hispanizante y otro depositado en la exaltación del gaucho como figura nacional” (2009: 130), oposición que reaviva, según la autora, la que enfrentó a la generación ilustrada del 37 con el populismo rosista. De acuerdo con López García, la adscripción de una parte de la elite a la posición hispanizante puede explicarse como consecuencia del ascenso social de los inmigrantes durante la década de 1920. Este fenómeno social habría alentado la percepción por parte de la elite de un debilitamiento de los rasgos de la nacionalidad argentina, cuya reinstauración supuso la asunción de la pureza de la lengua como símbolo de la nacionalidad. En relación con el sistema educativo, la autora considera la instauración de la enseñanza patriótica como característica saliente de la escuela argentina. En ese sentido, considera que “la unidad de la lengua, la religión y la herencia del sistema político e institucional creado en España” constituyeron valores centrales para la reivindicación de la ideología nacionalista (2009: 130).

Seguidamente, López García aborda el periodo que va de 1916 hasta 1943. Durante este periodo, marcado inicialmente por el ascenso del radicalismo al poder, la autora



sostiene que la oligarquía, aunque perdió el gobierno, mantuvo el poder, “puesto que la posesión del dominio económico le permitió influir perceptiblemente sobre el curso de la política” (2009: 137). En ese sentido, López García señala que la clase dominante continuó pautando las estrategias alfabetizadoras y, siguiendo a Puiggrós (1992), agrega que “el modelo positivista alentado por la clase dominante, que intentaba propiciar la división en estratos socioculturales y establecer un vínculo entre la educación normalizadora y el trabajo, fue tomado para guiar el comportamiento de la educación en los gobiernos entre 1916 y 1930” (2009: 138). En el ámbito de la discusión en torno a la lengua nacional, la autora afirma que el periodo está signado por dos hitos institucionales: la creación del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires en 1923 y de la Academia Argentina de Letras en 1931. López García señala que, durante este periodo, la discusión sobre la lengua problematizó patentemente la noción de norma lingüística: por un lado, “la norma, entendida como patrón de regulación lingüística, era seleccionada y difundida a través de las instituciones normativas hispanófilas”; por otro, “la norma entendida como la decantación resultante de los usos, la norma coseriana, era defendida por intelectuales que abogaban por la elevación de la norma culta regional” (2009: 140-141).

Los últimos dos periodos abarcan, respectivamente, el primer peronismo y la última dictadura. Respecto del primero, López García señala que la escuela sería la encargada de consolidar un modelo de cultura nacional sustentado en la tradición católica e hispánica. En ese sentido, agrega la autora, “el elemento autóctono fue desplazado para hacer hincapié sobre la definición del español como idioma nacional” (2009: 143). Por su parte, durante la dictadura de 1976-1983, “la pauta nacionalista ancló en el hispanismo, el catolicismo y las marcas de lo rural como rasgos de lo nacional”, desarrollando una política de control lingüístico que, de acuerdo con López García, se expresa en el sistema educativo a través de una constante preocupación por delimitar los contenidos de enseñanza.

Durante la segunda parte de su investigación, López García se ocupa de analizar los instrumentos normativos a través de los cuales se ejerció la selección y el control de los manuales escolares. Comienza analizando las intervenciones del Consejo Nacional de Educación a favor de “la imposición de un sistema educativo homogéneo a partir de un uso uniforme de textos escolares que permitieran unificar las prácticas y facilitar el control del aparato escolar”. En ese sentido, sostiene que la aplicación en todo el territorio nacional

de la ley 1420 permitió “la intervención directa del CNE sobre la educación provincial a través de la dependencia de los inspectores provinciales respecto de la subvención nacional y del CNE”, lo que terminó de consolidar la centralización del control sobre el sistema educativo (2009: 161).

El registro de los concursos que exhibe el trabajo de López García se inicia con la primera comisión de especialistas convocada en 1886, cuya tarea era seleccionar el número limitado de libros que serían utilizados durante un periodo de dos o tres años. Si bien este hecho marcó el comienzo de una práctica que continuaría durante muchos años, la autora señala que la tendencia general durante el siglo XX marcó un declive en las prerrogativas impuestas por el Estado a los imprenteros y editoriales y en la capacidad de selección por parte de las comisiones.

En suma, el trabajo de López García pone de manifiesto que el aparato educativo forjado en la Argentina en los albores del siglo XX “se consolidó como conductor del código lingüístico seleccionado como un factor de identificación social y herramienta de intercomunicación”. En ese sentido, la autora señala que la decisión de imponer una lengua en la escuela debe tener en cuenta el estatuto simbólico de la lengua o variedad en cuestión, puesto que “las actitudes de los alumnos hacia la lengua de aprendizaje y las instancias institucionales que validan la opción lingüística operan sobre la lengua como objeto de intercambio en el mercado simbólico de las lenguas”. De esta forma, siguiendo a López García, el factor ideológico tiene repercusiones fuertes sobre el manual como género discursivo escolar y sobre las representaciones escolares de la lengua: “en esos materiales queda expuesta la violencia simbólica que se ejerce sobre los hablantes rioplatenses en relación con su variedad” (2009: 313).

En un artículo posterior, López García (2012) propone un análisis de la discusión sobre la lengua nacional en la Argentina con particular atención a los procesos de transferencia desplegados desde los ámbitos de discusión intelectual hacia los ámbitos educativos en un extenso periodo que se abre con los inicios de la educación masiva en 1884 y se cierra con la última ley de educación nacional de 2006. Este trabajo resulta particularmente interesante para nuestra investigación pues, si bien se centra en la educación inicial, se detiene en los condicionamientos sociales que repercutieron en la enseñanza de la gramática, desde la influencia de la inmigración masiva hasta los debates

intelectuales sobre la lengua. De esta forma, la autora intenta explicar de qué forma “las generaciones de intelectuales argentinos buscaron ordenar la ciudadanía a través de la gramática” y en qué medida “las estrategias glotopolíticas desplegadas para ello impactaron de manera perdurable en las actitudes lingüísticas de la población” (2012: 117).

Según señala, el proceso de modernización del Estado encarado por el primer gobierno de Julio A. Roca (1880-1886) incluyó la expansión de la educación pública en el territorio nacional a partir de la sanción de la ley 1420 de Educación Común. No obstante, señala la autora, la puja entre, por un lado, “un impulso expansivo del programa ilustrador, al que subyace la intención de ajustar a derecho a los habitantes del territorio” y, por el otro, “una retracción de ese impulso, motivada en el temor que infundió la realidad del proceso inmigratorio de una intensificación de la lucha de clases”, constituiría una característica central del campo educativo desde los inicios de la nación y “explicaría las ambivalencias históricas (legales, instrumentales) del proceso observado entre fines del siglo XIX y comienzos del XX”. Una de las manifestaciones de esta tensión se halla en el origen del mismo proyecto normalista que exhibe a la vez las pautas democratizadoras que conlleva la expansión educativa y “la reacción de grupos terratenientes que buscaron expandir una concepción educativa con predominio de elementos positivistas conductores de su visión verticalista y monopólica de la sociedad” (2012: 119).

En este marco, López García analiza el problema de la inmigración en la conformación del sistema educativo y señala que, aunque “el temor ante las consecuencias lingüísticas que podía acarrear la llegada de los inmigrantes atraviesa la historia argentina”, “es preciso relativizar la influencia que los inmigrantes pudieran haber tenido sobre la lengua”, puesto que a “a pesar del número que acusaban, no gozaban del prestigio social necesario para imponer la pauta lingüística” (2012: 120). No obstante ello, la autora explica que hacia fines del siglo XIX “comenzó a advertirse el impacto de la corriente inmigratoria y tuvieron lugar las primeras actitudes de la población hacia la lengua extranjera que dieron fuerza a las posiciones nacionalistas” (2012: 120). De esta forma, en la misma línea que, Elvira Arnoux (2000) y Ángela Di Tullio (2003), López García sostiene en relación con los incipientes estados nacionales del siglo XIX que la “gramatización de la lengua fue funcional a los nuevos estados para crear una variedad estándar que unificara las prácticas borrando las diferencias y les permitiera a los ciudadanos reconocerse en un rasgo común”

(2012: 120-121). En ese sentido, la gramatización no solo “ofrece una representación de la lengua, sino que además regula los espacios sociales” (2012: 121), pues al subordinar las marcas de lo popular, configura los estratos sociales a través de la regulación lingüística.

En este contexto, sostiene la autora, las gramáticas “veían los cambios surgidos de la evolución de la variedad rioplatense como una degeneración de la lengua y, por tanto, del ser nacional” (2012: 122). De esta forma, la escuela se posicionó como modelo de civilización “oponiéndose en el plano de la lengua a las prácticas orales de los nuevos grupos sociales” (2012: 125). Por su parte, “la figura del gaucho fue recuperada por la literatura nacional, cuyo género privilegiado fue la antología” (2012: 124). López García explica, en ese sentido, que “la inclusión del gaucho como rasgo de lo nacional excluía al inmigrante y también al indio”, por lo que “la defensa de esta figura se enmarcó, junto con la escuela, el periodismo y el relato histórico, en la intención de construir un discurso sobre la nación” (2012: 125). En consecuencia, la autora señala que si “la búsqueda de la preservación de la lengua se depositó mayormente en la literatura casticista”, “la preocupación por constituir una literatura nacional se mantuvo a distancia de la preocupación prescriptiva” (2012: 124). Este hecho habría provocado un doble movimiento que “colaboró con la oposición entre la lengua de la tierra, del ámbito doméstico, que debía ser ‘valorada’ frente a la lengua promotora de las ideas, organizadora de la sociedad, la lengua que debía ser enseñada, la lengua nacional” (2012: 124). Es en ese punto, concluye la autora, “donde la lengua nacional se escinde entre lo que *es* y lo que *debe ser*” (2012: 125).

Esta conclusión final acerca de la construcción de un ideal de lengua nacional escindido de la lengua doméstica que, de acuerdo con López García, caracteriza al modelo de enseñanza gramatical de la escuela primaria puede verificarse, según referiremos en §3. 3, también en el ámbito de la educación media. En efecto, los colegios nacionales padecerán un mismo proceso de centralización que tendrá como corolario la articulación entre los niveles primario y secundario a partir de 1884. Asimismo, como desarrollaremos en §4. 1, la presencia de este modelo de lengua nacional que refiere López García también puede verificarse en las nuevas gramáticas escolares destinadas a la enseñanza media que comienzan a aparecer sobre todo desde la década de 1890.

En resumen, considerando el análisis de los trabajos que hemos exhibido en este capítulo, podemos sintetizar algunas de las conclusiones que presenta el estado actual del conocimiento sobre la gramática escolar destinada a la segunda enseñanza y sobre la obra de Ricardo Monner Sans en particular. En primer lugar, existe un consenso extendido en la crítica acerca de que la conformación del sistema educativo de enseñanza secundaria a nivel nacional se inicia en 1863, con el decreto fundacional del Colegio Nacional de Buenos Aires (Delgado 1947, Bombini 2004, Serrano de Brunetti 2004, Blanco 2005). Este hecho, como examinaremos en §3. 1, constituye un punto de inflexión para cualquier periodización sobre la historia de la gramática escolar destinada a la segunda enseñanza, por cuanto marca el inicio de las disciplinas escolares.

En segundo lugar, desde el punto de vista metodológico, puede decirse que existen diversas perspectivas desde las que se ha abordado la configuración de la gramática como disciplina escolar. No obstante, entre los enfoques que hemos agrupado con el rótulo “historia de la educación” (§1. 1. 1) y entre aquellos que denominamos “estudios glotopolíticos” (§1. 1. 2), la gramática escolar es analizada como una compleja articulación de proyectos educativos y/o políticas lingüísticas que, en su conjunto, determinan la imposición de ciertos contenidos en detrimento de otros. De esta forma, el establecimiento de una tradición gramatical asociada a la disciplina escolar se analiza en todos los casos como un condicionamiento que el orden político y social impone al sistema escolar. Este hecho ha conducido a que, en muchas ocasiones, los datos que arroja el análisis del currículo escolar y de las gramáticas sean considerados como meras pruebas confirmatorias de conclusiones previamente establecidas sobre la base del análisis del contexto sociocultural.

Por su parte, dentro de los enfoques que hemos catalogado como “historiográficos” (§1. 1. 3), se ha privilegiado un tipo de análisis que podríamos definir como opuesto al anterior. Es decir, se propone una perspectiva que avanza desde el análisis de la gramática escolar a partir de la descripción rigurosa de los manuales destinados a su enseñanza y se consideran sus vínculos con las distintas tradiciones científicas imperantes en el ámbito lingüístico. De esta forma, desde el punto de vista metodológico, se procede con mayor rigor en el tratamiento de los datos, pero al costo de perder de vista la conexión de esos datos con el contexto en el que se desarrollan. Esta carencia de referencia al contexto, a la

hora de analizar gramáticas escolares, como observaremos en §2. 4, no constituye un mero recorte epistemológico, sino, a nuestro juicio, un error de perspectiva.

Frente a estas posiciones, nuestra tesis procura apelar a una concepción historiográfica integral, como la que definimos en el próximo capítulo, sobre la gramaticografía didáctica argentina que aborde la obra gramatical de Monner Sans desde una perspectiva que considere la compleja articulación entre los factores internos y externos que confluyen en ella. En ese sentido, avanzaremos en el capítulo 2 de esta tesis sobre las cuestiones teóricas que motivan la adopción de este punto de vista.

## 2. Marco teórico-metodológico

El presente capítulo intentará deslindar el conjunto de teorías y criterios que se han adoptado a los efectos de abordar el tratamiento de los problemas que hemos definido en la Introducción como objetivos de esta tesis. En términos generales, el marco teórico y metodológico en que se inscribe la presente investigación es el de la historiografía lingüística. Consecuentemente, en este capítulo analizamos, en primer lugar, los principales acuerdos teóricos en torno al estatuto epistemológico de esta disciplina; luego, caracterizamos los fundamentos metodológicos aceptados hasta el momento que habilitan el desarrollo de la presente investigación y, en particular, nos ocupamos de presentar un modelo de análisis para la gramaticografía didáctica que resulta relevante para nuestra propuesta; finalmente, relevamos una serie de discusiones terminológicas en torno al concepto de *gramática escolar* y su utilización en diversas investigaciones historiográficas, a los efectos de precisar el alcance del término y señalar el modo en que su delimitación comprende consecuencias de carácter metodológico para nuestra investigación.

### 2. 1 El estatuto epistemológico de la historiografía lingüística

La historiografía lingüística se ha desarrollado como una disciplina institucionalizada en el ámbito académico y como un campo autónomo de investigación desde la década de 1970.<sup>8</sup> Desde entonces, la preocupación por definir los criterios metodológicos que distingan a la historiografía lingüística de una mera crónica del pasado de la lingüística (Swiggers 1983) constituye un punto de debate central para los historiógrafos. Ya en su artículo inaugural, Koerner (1974) coloca en el centro de la escena la cuestión metodológica a la hora de definir la historiografía de la lingüística.<sup>9</sup> De acuerdo

---

<sup>8</sup> Existe cierto acuerdo entre la crítica (Auroux 1980, 2007; Koerner 1995, 1999, 2007; Robins 1990; Swiggers 1983, 2009; entre otros) en considerar como momento de emergencia de esta institucionalización de la disciplina la creación de la revista *Historiographia Linguistica* en 1974 bajo la dirección de E. F. K. Koerner. Para una caracterización más precisa del proceso de institucionalización de la disciplina véase Toscano y García (2011).

<sup>9</sup> Adviértase que Koerner utiliza en este texto de 1974 la denominación *historiography of linguistics* [historiografía de la lingüística] o *historiography of linguistic thought* [historiografía del pensamiento lingüístico] en lugar de *linguistic historiography* [historiografía lingüística] que es la denominación que se ha consolidado en el ámbito académico europeo y, en particular, en el hispánico (Vila 2001). En textos posteriores (Koerner 1995) el autor utiliza indistintamente la denominación *historiography of linguistics* o

con este autor, quien se vale de la distinción aportada por Robins (1973), la nueva disciplina debía distinguirse de otros tipos previos de historias de la lingüística a partir de la adopción de una perspectiva *theory-oriented* en lugar *data-oriented*; es decir, no una mera recopilación de observaciones e informaciones históricas sino (en el mismo sentido que otras disciplinas como la historia de la filosofía o de las ciencias) una investigación fundada en una serie de principios teóricos bien definidos. En trabajos posteriores, Koerner (1978, 1995) avanza en la propuesta de adoptar categorías propias de la reflexión epistemológica en otros campos del saber (como las de *paradigma* o *clima de opinión*) para delinear una posible estructura conceptual de la historiografía lingüística.

En esta línea, Swiggers (1983) aporta la descripción de un componente metateórico específico a partir del cual la historiografía se consolida como disciplina autónoma. En un intento por identificar las herramientas conceptuales que sustenten las bases epistemológicas de la historiografía lingüística, Swiggers se detiene específicamente en la posibilidad de postular una “teoría de la historiografía lingüística”, cuyo componente metateórico comprende un conjunto de axiomas que permiten una definición precisa de objetos de estudio como los que se abordan en esta tesis.

Este “componente metateórico”, según el autor, “es una ‘filosofía de la historiografía lingüística’, que debe incluir una teoría de las ciencias” (1983: 56) y abarca sobre todo cuestiones vinculadas con el estatuto científico de la historiografía lingüística y la definición de su objeto. En relación con el estatuto científico, Swiggers (1983: 59) explica que la historiografía lingüística “no es coextensiva con la historia de la lingüística”, sino que su relación con esta es “análoga a la de una gramática descriptiva respecto de la lengua que describe”. En ese sentido, agrega:

La historiografía de la lingüística es, pues, una descripción racional y sistemática de la historia de la lingüística (o de una parte de esta). Esto implicará que el historiógrafo de la lingüística no podrá limitarse a un catálogo de “pequeños hechos verdaderos” [*petits faits vrais*] (nombres de autores, de libros, etc.), sino que deberá describir (en lugar de enumerar) las relaciones sistemáticas en el interior de la inmensa historia de la lingüística (y sobre todo las relaciones sistemáticas en el interior de las teorías y entre las diferentes

---

*linguistic historiography* pero sostiene la distinción con otras aproximaciones de carácter histórico a las que engloba bajo la denominación *history of linguistics* [historia de la lingüística] y que se distinguen por carecer de una reflexión metodológica precisa.



teorías [...]). La historiografía de la lingüística es una ciencia histórica que no solamente constituye una parte de la lingüística, sino que es igualmente una rama de la historia de las ideas.

Esta concepción de la historiografía como una disciplina a caballo entre la historia de la ciencia y la historia de las ideas se explica por imposición de una búsqueda metodológica que distancie la labor historiográfica de la mera crónica.<sup>10</sup> Para esa búsqueda, Swiggers apuesta, como ya lo había hecho en trabajos anteriores,<sup>11</sup> a que el método historiográfico supere el carácter reductivo-no-inductivo que, según Bochenski (1962), caracteriza a la ciencia histórica. Siguiendo a Swiggers, la distinción de Bochenski entre las ciencias de método deductivo y las de método reductivo es discutible a la hora de clasificar a la historiografía lingüística. Fundamentalmente, lo que busca rebatir es la idea de que la historiografía es completamente ajena al método deductivo. En efecto, la historiografía es, de acuerdo con el autor, “doblemente deductiva”: en primer lugar porque su objeto –las teorías lingüísticas– pueden ser consideradas como sistemas axiomáticos con reglas precisas de derivación; y, en segundo lugar, porque la historiografía puede (y debe) ir más allá de la reducción para “estructurar toda la historia de la lingüística a partir de ciertos axiomas” (1983: 61). Solo de esta manera, concluye Swiggers, será posible hacer predicciones acerca del futuro desarrollo de la lingüística.

Con respecto a la delimitación del objeto, Swiggers procura definir a la vez lo que denomina el *objeto material* y el *objeto formal* de la historiografía lingüística. El objeto material –al que define como el referente de una ciencia– en este caso sería otra ciencia, la lingüística, lo que otorgaría a la historiografía lingüística el carácter de metaciencia. El objeto formal será el “estudio lingüístico-metodológico de las teorías lingüísticas (que, eventualmente, son reconstruidas por el historiógrafo)” (1983: 63). Esta reconstrucción a la que refiere el autor implica poder situar una teoría lingüística en la historia de su tiempo,

---

<sup>10</sup> Para una distinción entre historia y crónica véase Collinwood (1946). Koerner (1974) también retoma este argumento cuando quiere aportar un marco metodológico en el que investigar la historia de la lingüística.

<sup>11</sup> Por ejemplo, en Swiggers (1979), donde el autor presenta una propuesta que intenta dotar a la historiografía lingüística de una base teórica consistente a partir de la determinación del tipo de razonamiento lógico que caracteriza a la investigación histórica. En esta oportunidad, Swiggers sostiene que debe considerarse a las teorías lingüísticas como sistemas axiomáticos y a la historiografía como una disciplina que aborda los axiomas pertenecientes a las distintas teorías no en términos reductivos (es decir, identificando relaciones de influencia o imitación) sino deductivos (lo que permitiría predecir el desarrollo de la ciencia).

separando los axiomas y teoremas de base y las implicancias de esa teoría para luego contrastarlos con los de otras teorías lingüísticas. De esta forma, desde el punto de vista de nuestra investigación, como mencionamos en la Introducción de esta tesis, constituye un objetivo tanto la reconstrucción de una teoría gramatical particular como su vinculación con una serie más amplia de teorías lingüísticas con las que dialoga.

Swiggers se detiene en la descripción del componente metodológico, que “se compone por una parte de teoremas o de axiomas primitivos y por otra de un aparato terminológico (sintáctico y semántico) junto con reglas de formación y deducción” (1983: 68-69). Los teoremas, según el autor, deben explicitar sus opciones respecto de la periodización y de la verdad de los hechos.

En relación con la cuestión de la verdad y el objeto de estudio, Swiggers plantea un problema teórico inicial: puesto que “el hecho en sí no está dado más que en (y por) una cierta estructura teórica”, la atribución de verdad debe suponer una toma de posición respecto de la estructura teórica en la cual el hecho se hace presente. La desestimación de la subdeterminación de la teoría por los datos podría conducir a una actitud que Swiggers (1983: 71) considera dogmática y que consiste en la asunción de un criterio de verdad omnitemporal (de verdades existentes por fuera de la teoría):

El peligro en historiografía de la lingüística de base metodológica es que nos detengamos, en los casos en donde estudiamos los hechos que se presentan como “teorías” en materia de lingüística [...], en las teorías mismas y los identifiquemos simplemente con la estructura teórica sub-determinada por los hechos, de los cuales venimos de hablar.

Para evitar este error metodológico, Swiggers subraya la necesidad de encontrar una estructura englobante de naturaleza filosófica y cultural a la que remite la teoría objeto en tanto que hecho. Para ello es necesario comprender que los hechos históricos que estudia el historiógrafo de la lingüística son, en efecto, las teorías mismas (sistematizadas y axiomatizadas en segundo grado) y que, “se trata justamente de descubrir el *fondo secreto teórico* [la parte más íntima, *l'arrière-fond théorique*] que engloba las teorías mismas” (1983: 71-72). Una afirmación de este tipo justifica, para nuestro caso, la asunción de una perspectiva que supere la mera descripción interna de las teorías y avance hacia la contextualización de esas teorías.

En trabajos posteriores (2004, 2009, 2010 y 2012a), Swiggers desarrollará un modelo de historiografía lingüística sustentado en una división de distintas áreas específicas. En la formulación de Swiggers (2004: 116-117) estas áreas abarcan la *historiografía descriptiva*, esto es, el análisis y descripción de los “contenidos significativos” a partir de documentación y de trabajos secundarios “meta-documentales”; la *epihistoriografía*, definida como “un área de la historiografía (global) que se caracteriza por su papel de apoyo dado a la actividad descriptiva”: se trata de la edición o traducción de textos, la corrección de errores, la aplicación a las fuentes primarias y las actividades de documentación “prosopográfica” (biográfica), heurística y bibliográfica; y finalmente, la *metahistoriografía*, que se considera la condición de posibilidad de la historiografía descriptiva y se define como “la teorización sobre la relación entre el historiógrafo, su objeto y la propia actividad historiográfica”. A su vez, esta última comprende tres áreas principales: a) la *metahistoriografía constructiva*, que consiste en la elaboración de un modelo y un lenguaje historiográficos; la *metahistoriografía crítica*, esto es, el análisis de los planteos metodológicos y epistemológicos de los discursos historiográficos; y la *metahistoriografía metateórica*, que ofrece “una reflexión sobre el objeto, el estatus de la historiografía, sobre la justificación de la(s) forma(s) de presentación y, finalmente, sobre lo que es un ‘hecho’ lingüístico para el historiador”.

En ese sentido, en una de las formulaciones más abarcativas y recientes que se han realizado del campo teórico y metodológico de la historiografía lingüística, Swiggers (2009) retoma algunas de sus intervenciones anteriores (1983, 2004) y sostiene que esta disciplina se compone de tres grandes dimensiones: en primer lugar, la dimensión *descriptiva e interpretativa*, es decir una descripción de los hechos lingüísticos basada en la constitución de un corpus y que deriva en la construcción de historias de la lingüística particulares; en segundo lugar, la dimensión *epihistoriográfica*, que supone una base de apoyo documental que abarca tanto una prosopografía de autores como una documentación (bio)bibliográfica; y finalmente, una dimensión *metahistoriográfica*, que implica una teorización sobre el objeto y la práctica historiográfica.

De acuerdo con Swiggers (2009), la *metahistoriografía*, entendida como el trabajo reflexivo sobre los aspectos metodológicos y teóricos de la labor historiográfica, supone tres tareas principales: la *constructiva*, que consiste en la elaboración de un modelo

historiográfico y en la construcción de un lenguaje específico; la *crítica*, que implica el análisis y la apreciación de los planteamientos metodológicos y epistemológicos adoptados en los textos analizados; y la *metateórica*, que supone reflexiones sobre “el objeto, el estatus de la historiografía, la justificación sobre la(s) forma(s) de presentación y lo que es un ‘hecho’ lingüístico para el historiador”. En ese sentido, Swiggers considera que el objetivo de este campo de la historiografía debe ser, en primer lugar, “analizar y definir los conceptos operativos en la historiografía”, tales como periodización e interpretación evolutiva; y, en segundo lugar, “forjar un cuadro conceptual (y terminológico) que permita establecer relaciones entre conjuntos terminológicos específicos, ligados a una u otra teoría (o escuela), y el lenguaje del historiador” (2009: 71-72).

Más allá de las distintas reformulaciones de este esquema inicial, interesa particularmente destacar que la *metahistoriografía* es concebida por el autor como la parte de la reflexión historiográfica que analiza la relación entre el objeto y la disciplina, es decir, entre la historia de la lingüística y la historiografía lingüística. Es, precisamente, en el campo de la reflexión metateórica donde Swiggers considera que se encuentran los mayores aportes de la historiografía de la lingüística a la lingüística misma y, por lo tanto, donde se sustenta el argumento de que aquella debe formar parte integrante de esta disciplina.

Por su parte, en uno de sus trabajos recientes en el que vuelve sobre la cuestión epistemológica, Koerner (2007) retoma algunas de sus intervenciones anteriores (1974, 1978, 1995) y sostiene que esta disciplina, aunque se valga de una síntesis de los distintos postulados metodológicos, presenta sus propios problemas teóricos y necesita, por tanto, sus propias reflexiones metodológicas y epistemológicas. De modo que la tarea del historiógrafo debe ser esencialmente heurística, puesto que su objeto no puede constituirse *a priori*. Entre los problemas teóricos generales menciona la cuestión de la periodización, la contextualización, los procedimientos de investigación, la conexión con la lingüística actual, la identificación de distintas fases de desarrollo dentro de un mismo periodo y el rol de los factores externos (por ejemplo, sociopolíticos) en la aceptación o rechazo de un determinado marco teórico. En ese sentido, descarta la idea de establecer un método pasible de ser aplicado unánimemente a todas las situaciones históricas, y sostiene, en cambio, la necesidad de establecer una lista de principios teóricos y prácticos lo suficientemente

amplios como para poder aplicarse de manera general a la historia de las ciencias del lenguaje.

En ese sentido, la afirmación de Koerner (1995) acerca de que la historiografía lingüística no había producido un “modo de proceder” estable ni un canon de investigación historiográfica de aceptación general puede en un sentido restringido ser válida todavía en la actualidad: en efecto, como señalamos más arriba, el propio Koerner parece ser escéptico respecto de la posibilidad de lograr un método uniforme y de alcance global para la disciplina. No obstante, es posible señalar una serie de ideas que constituyen un cuerpo de afirmaciones epistemológicas y metodológicas en las que coinciden los autores relevados hasta aquí.

En primer lugar, existe un consenso generalizado respecto de que la historiografía lingüística emerge y se consolida a partir de la década de 1970, cuando comienzan a aparecer revistas especializadas e instituciones ligadas a las universidades que propician la adopción de esta disciplina dentro del campo de la lingüística. En ese sentido, podemos decir que existe un acuerdo en cuanto a la autonomía de la disciplina, en el sentido de que constituye, más que una orientación, un campo propio de desarrollo científico e institucional.<sup>12</sup>

En segundo lugar, existe un amplio consenso en cuanto al estatuto epistemológico de la disciplina, es decir, respecto de las relaciones entre la historiografía lingüística y la lingüística. En este punto, si bien el debate acerca de si la historiografía lingüística podía ser considerada ella misma como una parte de la lingüística o debía ser catalogada como parte de la historia de la ciencia (Hymes 1974), de la historia de las ideas o de la historia a secas, está lejos de ser clausurado, existe un amplio consenso entre los teóricos de la disciplina respecto del lugar de la historiografía en el marco más general de los estudios lingüísticos. En ese sentido, si bien la cuestión epistemológica es un debate que todavía persiste en la comunidad lingüística, puede afirmarse que quienes se dedican a la historiografía lingüística coinciden en afirmar su pertenencia a la ciencia del lenguaje antes que a la historia o a cualquier otra disciplina.

---

<sup>12</sup> Esto no contradice en absoluto la afirmación que postula que la historiografía de la lingüística debe formar parte de la lingüística misma. En efecto, la autonomía de la historiografía lingüística estriba en su propia institucionalización como un campo del saber dentro de la misma lingüística que resulta necesario para el desarrollo de la propia disciplina.

En tercer lugar, existe un consenso general sobre la afirmación de que la principal preocupación del historiógrafo de la lingüística es la cuestión metodológica, en tanto es en ese campo donde se fundan los principios fundamentales de la disciplina. En ese sentido, puede decirse que existe un acuerdo sobre el hecho de que es el punto de vista (teórico-metodológico) el que crea el objeto y no al revés. La idea de que el objeto de la historiografía no es la historia de la lingüística en sí misma como materia bruta y observable, sino, antes bien, una reconstrucción del pasado de la disciplina constituye uno de los puntos de acuerdo generalizado.

Finalmente, en cuarto lugar y en sintonía con lo anterior, puede decirse que existe un consenso sobre el hecho de que cualquiera sea el modelo de análisis historiográfico que se escoja, la historiografía lingüística supone siempre (al menos) una triple dimensión: una documental, que atañe al trabajo de las fuentes y al relevo de los datos; una analítico-interpretativa, centrada en el análisis y la explicación de los datos y su vinculación con el contexto; y una metateórica, cuyo objetivo consiste en aportar reflexiones de tipo metodológico para fundamentar las otras dos dimensiones.

En síntesis, en este acápite hemos propuesto una descripción de los principales aspectos de orden epistemológico que caracterizan a la historiografía lingüística, marco teórico en el que se inscribe nuestra investigación. En lo sucesivo, avanzaremos hacia una definición integral de esta disciplina y presentaremos algunas reflexiones metodológicas con relación a la conformación del objeto que resultan de interés para nuestra investigación. En particular, consideraremos las diversas propuestas de la crítica sobre la posibilidad de integrar las perspectivas historiográficas interna y externa (§2. 2) y presentaremos un modelo para el análisis de la gramaticografía didáctica (§2. 3). Finalmente, asumiendo la tarea heurística que le compete al historiógrafo de la lingüística, expondremos algunas reflexiones teóricas que permiten avanzar sobre aspectos terminológicos y conceptuales.

## **2. 2 Hacia una definición integral de la historiografía lingüística: cuestiones metodológicas acerca del objeto de estudio**

La historiografía lingüística puede considerarse, junto con la lingüística histórica, como una de las dos vertientes históricas de la disciplina lingüística. Como hemos visto, existe un acuerdo generalizado entre los especialistas en señalar que su concepto de historia

debe, por definición, superar el concepto de historia como simple crónica del pasado y situarse en el nivel interpretativo y analítico. No obstante, este hecho pone de relieve la necesidad de encontrar parámetros metodológicos que permitan definir los alcances del objeto de estudio.

En particular, con relación a la definición del objeto, una de las cuestiones esenciales tiene que ver con la posibilidad de formular criterios para la selección de lo que vendrían a constituir periodos lingüísticos relevantes o textos lingüísticos relevantes. En ese sentido, Brekle (1986) considera que la historiografía lingüística debería tener en cuenta todas las fuentes que pueden interpretarse en relación con las reflexiones sobre el lenguaje. También Zamorano Aguilar (2008a: 251) acuerda con la idea de que, a pesar de que “a lo largo de la historia de la HL [historiografía lingüística] se han privilegiado determinadas fuentes (que son las que han definido luego la disciplina misma) en detrimento de otras partes del objeto, que han sido desechadas o ignoradas por marginales”, la recuperación de ese patrimonio histórico es necesariamente una de las tareas de la historiografía lingüística.

La definición del alcance del objeto de estudio de la historiografía lingüística ha dado lugar a diferentes interpretaciones. En efecto, esta disciplina ha sido definida de distintas maneras por diferentes autores según cuál de sus objetos se haya privilegiado. Así, por ejemplo, existen definiciones centradas en la asunción del contexto intelectual como objeto de estudio (Abad 1976);<sup>13</sup> otras que hacen hincapié en las conexiones internas de las ideas lingüísticas y la conexión histórico-intelectual de los modelos (Esparza 1997);<sup>14</sup> o de los objetos de análisis (Vila 2001).<sup>15</sup> Sin embargo, como ha señalado Zamorano Aguilar (2008a: 250), todas ellas se centran en un solo aspecto y ninguna es capaz de generar una caracterización integral de la disciplina en cuestión. Tal propuesta aparece por primera vez enunciada en la definición que ensaya Swiggers (2004: 115), quien postula que

---

<sup>13</sup> Abad (1976: 47) afirma que debe ser tarea de la historiografía lingüística “el intento de búsqueda de la última coherencia y articulación de cada momento histórico de las creencias filosóficas, científicas y lingüísticas”.

<sup>14</sup> Esparza (1997: 74) considera que “es trabajo de la historiografía situar los diversos modelos lingüísticos históricamente, desde distintos puntos de vista: en su sucesión temporal, en sus relaciones de oposición o de complementariedad, en su relación con el paradigma de ciencia desde el que actúan o, incluso, en su relación con distintas concepciones antropológicas o filosóficas”.

<sup>15</sup> Vila (2001: 1009) define la historiografía lingüística como “la materia cuyo fin principal consiste en revisar y explicar los procesos de cambio que ha experimentado el pensamiento lingüístico –y no el lenguaje o las lenguas– a lo largo de la historia”.

[...] la tarea de la Historiografía Lingüística es la de retrasar, de manera reflexionada, el desarrollo del saber lingüístico [...]. El historiógrafo de la lingüística no solamente tiene que investigar y estudiar, a través de los textos descriptivos y teóricos, “ideas” lingüísticas en su contexto social, cultural y político-económico, sino que el historiógrafo tiene que reflexionar también sobre el (posible) condicionamiento de las ideas, y tiene que rastrear problemas que se desbordan del cuadro de investigación directo.

Esta caracterización de Swiggers supone una visión más integradora de la historiografía lingüística, en la medida que incluye la doble dimensión de las ideas y del contexto sociocultural, en consonancia con los planteos inicialmente formulados en Swiggers (1990) acerca de la integración entre las perspectivas orientadas hacia el contenido y hacia el contexto. En sintonía con estos postulados, Swiggers define a la historiografía lingüística en un trabajo posterior (Swiggers 2005: 116) como “el estudio (sistemático y crítico) de la producción y evolución de ideas lingüísticas, propuestas por ‘actantes’, que están en interacción entre sí y con un contexto socio-cultural y político y que están en relación con su pasado científico y cultural”. La referencia a los factores contextuales en el análisis historiográfico toma particular relevancia en las definiciones más recientes de este autor. Así, en un trabajo de 2010, define a la historiografía lingüística como

[...] the interdisciplinary study of the evolutionary course of linguistic knowledge; it encompasses the description and explanation, in terms of discipline-internal and discipline-external factors (the impact of which may be ‘positive’, i.e. stimulating, or ‘negative’, i.e. restraining or relegating), of how linguistic knowledge or, more generally, linguistic know-how was arrived at and has been implemented.

Y más adelante agrega:

Linguistic historiography is a discipline which lies at the intersection of linguistics (and its methodology), history (history of socio-cultural and institutional contexts), philosophy (ranging from the history of ideas and epistêmês to the history of philosophical doctrines), and the sociology of science. To put it briefly: linguistic historiography offers a description and explanation of the history of contextualized linguistic ideas (Swiggers 2010: 2).



Estas definiciones resaltan particularmente la necesidad de concebir el objeto de la disciplina como una reconstrucción o elaboración de la historia de las ideas lingüísticas en su contexto particular. En ese sentido, retoman las ideas inicialmente planteadas por Swiggers (1990: 21), quien considera que “the description of the history of linguistic thought is a reconstruction of mental contents, more or less explicitly stated, and taking their place in a social and cultural context”. En aquel trabajo de 1990, el autor había planteado que las investigaciones en el ámbito de la historiografía lingüística de los últimos treinta años habían oscilado entre la adopción de dos orientaciones: o bien se dedicaban principalmente a los contenidos internos y propiamente lingüísticos de las teorías, o bien, hacían hincapié en la conexión de las teorías con su contexto social:

Linguistic historiography as it developed in the last thirty years has witnessed a separation between what I would call content-oriented and context-oriented historiographical description. [...] These two types of historiographical work have partly different methodological requirements: the second type focuses on the internal (properly linguistic) content of theories, whereas the first type basically involves the setting of theories in their social and broadly cultural context [...]. Now, content and context are in a way always linked, in that their co-occurrence is natural (although our perception of this may be quite diverse) (Swiggers 1990: 21-22).

La propuesta de Swiggers (1990) dejaba abierta, de esta forma, la posibilidad –e incluso la necesidad– de concebir una nueva metodología de investigación que permitiera integrar las perspectivas internas con las externas.<sup>16</sup> En efecto, en ese camino parecen orientarse las definiciones del autor citadas más arriba. En esta línea, también cabe destacar la intervención de Vila (2001: 1009), quien señala que “no se puede establecer una separación tajante entre ambas aproximaciones [historiografía interna y externa]”, “puesto que no existe antagonismo entre ellas, sino que están, por supuesto, imbricadas una en otra”.

---

<sup>16</sup> Al respecto, señala Swiggers (1990: 22): “It is clear, then, that there are important links between *content* and *context* of theories, links which are thus not only relevant to the fact that particular theories appear at a certain time, but also to the message carried by the theory. Notwithstanding these links, a twofold approach of the history of linguistics –as a succession of formal thought-contents and techniques coupled with them, and as the development of a ‘linguistic culture’– seems justified”.

Otro aspecto reflejado en estas reformulaciones acerca del objeto de la historiografía propuestas por Swiggers es la necesidad de una articulación interdisciplinaria. En ese sentido, como ha sostenido Koerner (1995), el marco teórico de la historiografía lingüística admite vinculaciones con otras orientaciones no estrictamente lingüísticas: historia de la lingüística e historia intelectual; historia de la lingüística y filosofía, teoría y práctica de la historia; historiografía lingüística y filosofía e historia de la ciencia; historiografía lingüística y sociología de la ciencia. Esta posición reivindica una perspectiva integrada, sintética, de los distintos abordajes referidos, cuyo resultado necesario sea la construcción de una heurística en el marco general de la lingüística. En la misma línea, Swiggers (1990) considera que la historiografía lingüística sigue en su práctica orientaciones que la vinculan con otras disciplinas, por ejemplo: la epistemología histórica y la historia de la ciencia.

Una última cuestión metodológica atañe a los criterios de periodización con los que opera el historiador de la lingüística. Volviendo a Swiggers, este autor define la periodización como “una división en periodos históricos, concebidos como unidades discretas de trabajo”. Se trata de una operación metodológica a partir de la cual se construye un objeto ideal en la delimitación respecto de los otros objetos. De acuerdo con Swiggers, existen al menos dos tipos de periodización: “un tipo *minimalista*, que propone una estructuración extrínseca en el tiempo, y un tipo *maximalista*, que periodiza sobre una base intrínseca” (1983: 69). La primera supone utilizar la periodización como hipótesis de trabajo puramente pragmática, mientras que la segunda implica, en cambio, justificar la periodización buscando características específicas para cada periodo, logrando una segmentación cronológica y tipológica a la vez. En ambos casos, la periodización funciona como un marco regulador para el historiador, como una hipótesis inicial de trabajo.<sup>17</sup>

En este punto, y con relación a la crítica que hemos exhibido en §1. 1 a las distintas periodizaciones propuestas hasta el momento con relación a la gramática escolar en la Argentina, es preciso notar que la definición de un criterio de periodización como herramienta metodológica que permite delimitar el objeto de análisis constituye un objetivo

---

<sup>17</sup> Estas reflexiones sobre la periodización como hipótesis de trabajo inicial se oponen a las consideraciones de Van der Pot (1951), para quien la periodización debe ser considerada como una síntesis última del conocimiento del pasado y una fórmula que resume el sentido que se le quiere dar al pasado. Siguiendo a Swiggers, tal definición supone un desconocimiento del rol fundamental que juega la periodización en el estado inicial de las investigaciones historiográficas, donde constituye un marco regulador para el historiador y contribuye a la vez al establecimiento del objeto de estudio.

central de nuestra investigación. En ese sentido, todo el capítulo 3 intenta ser una reconstrucción de las distintas etapas reconocibles dentro de la historia de la gramática escolar argentina, pero no como una mera descripción del contexto político y social en el que se configura esa gramática, sino como una intervención metodológica necesaria para la definición de nuestro objeto de estudio. La diferencia entre estos dos tipos de periodización es determinante: mientras que el primero parte de un criterio completamente externo y ubica el objeto de análisis en una línea temporal previamente concebida, el segundo va definiendo las etapas del devenir histórico como hipótesis de trabajo a medida que construye un objeto de estudio que no es independiente del contexto histórico. Creemos, en ese sentido, que solo una periodización de este tipo puede hacer justicia a la naturaleza integral de una perspectiva historiográfica a la vez interna y externa.

Las propuestas relevadas hasta aquí despliegan una caracterización del objeto que aporta un marco válido para la consideración del estudio en clave historiográfica de periodos y textos tradicionalmente marginados por las historias de la lingüística, como es el caso de la gramática escolar hispánica del siglo XIX. En ese sentido, el abordaje de la corriente gramatical escolar desde el marco teórico metodológico de la historiografía lingüística definido anteriormente permite considerar la historia de la gramática poniendo en relación las obras con sus destinatarios, con la práctica docente, la legislación que controla su producción y su lugar en la escala epistemológica.

En este sentido, el enfoque de nuestro trabajo procura alcanzar un análisis que integre la perspectiva interna, que resulta indispensable para vincular al objeto de estudio con la tradición lingüística vigente, con la externa, cuya consideración permite una explicación contextualizada en los términos en que la requiere la definición de Swiggers (2012). En efecto, para el caso particular de la gramática escolar argentina en el periodo que nos ocupa en esta tesis, puede decirse que existen dos tipos de parámetros contextuales interdisciplinarios. Uno forma parte indisoluble de la historia de las gramáticas escolares y tiene que ver con la orientación pedagógica de las fuentes analizadas y, en particular, en nuestro caso, con las normativas orientadas a reglamentar la educación pública y privada en Argentina.<sup>18</sup> Por otro lado, un somero análisis del corpus nos obliga inmediatamente a considerar como parámetro contextual interdisciplinario la historia de las polémicas

---

<sup>18</sup> Desde el punto de vista metodológico, abordaremos este aspecto con más detenimiento en §2. 5.

intelectuales desarrolladas en torno a lo que se ha denominado *el problema de la lengua nacional*, polémicas que sin duda forman parte de la historia política y social de nuestra nación.<sup>19</sup> El entramado interdisciplinario particular que permitirá confeccionar el corte del objeto se sitúa en el espacio definido por la intersección de estas dos áreas entre sí y con relación a lo que hemos definido como *historiografía interna*. Ahora bien, si por un lado la legislación educativa y el problema de la lengua nacional sesgan el alcance interdisciplinario del objeto, quedaría por definir en qué sentido el corte y la definición del corpus guardan una lógica interna con la historia de las corrientes lingüísticas propiamente dichas. Es allí donde reside la búsqueda central de esta investigación y, creemos, la pertinencia a nivel lingüístico del análisis. De esta forma, nuestra investigación pretende corroborar los posibles vínculos entre la trayectoria gramatical que esbozamos y la configuración de un modelo de lengua nacional destinado sobre todo a diseminarse mediante un proyecto educativo de escala nacional y fuertemente centralizado que durante mucho tiempo despreció la variación lingüística existente en nuestro país.

### **2. 3 La historiografía lingüística y la gramaticografía didáctica**

En relación con estos objetivos específicos y a los efectos de precisar la metodología propuesta, analizaremos en lo sucesivo un modelo de análisis historiográfico elaborado para el abordaje de la gramaticografía didáctica.

Desde el punto de vista del análisis historiográfico, nuevamente Swiggers (2012) ha elaborado un modelo metodológico específico orientado al estudio de la gramaticografía didáctica, a la que define como “la redacción de obras gramaticales con vistas al aprendizaje/enseñanza de una (o de varias) lengua(s)” (2012: 17). Por su condición metadiscursiva, la historiografía de la gramaticografía didáctica tendría, entonces, como objetivo la reconstrucción de la historia de la producción y utilización de manuales gramaticales. En ese sentido, si bien esta tesis no constituye un trabajo de naturaleza exclusivamente gramaticográfica, las reflexiones de Swiggers en torno a este subcampo dentro de la historiografía lingüística permiten dilucidar algunos de los problemas

---

<sup>19</sup> Nos referiremos extensamente a estas cuestiones en el capítulo 3.

metodológicos centrales con los que se enfrenta el historiógrafo a la hora de abordar textos escolares.

En primer lugar, Swiggers señala que el término “didáctica” es utilizado con frecuencia para especificar las características de una gramática propiamente escolar. Para el autor, no resulta sencillo definir este término en relación con la gramática, puesto que, según explica, las gramáticas que se utilizaban en el pasado, en muchas ocasiones, eran obras de aprendizaje autodidácticas, o gramáticas para la lectura y la memorización. La reflexión didáctica, introducida a partir de métodos como la ejercitación, la exposición sencilla y clara, la presentación tipográfica, la presencia de remisiones, etc., resulta bastante tardía en la historia de la gramática. Por este motivo, Swiggers ensaya una definición minimalista que concibe la didáctica aplicada a la gramaticografía a partir de dos características: (i) la presencia de “una función utilitaria, con vistas a la adquisición de una competencia ‘lingual’”; y (ii) “de manera mucho más implícita, la toma en cuenta de niveles de competencia lingüística al cual [sic] se intenta llegar (hacer llegar al alumno)” (2012: 19). De esta forma, de acuerdo con Swiggers, es la presencia de un objetivo didáctico –y no de métodos específicos– y la conciencia de la gradación del conocimiento lo que define a una gramática como obra didáctica.

Partiendo de esta precisión, el modelo que presenta Swiggers incluye los siguientes constituyentes básicos: el autor (o instancia que produzca el texto gramatical), el público al que se dirige la obra, el objeto de descripción y el objeto descrito. Esta distinción entre dos objetos remite a la distinción, tan operativa en la metodología historiográfica, entre el referente concreto y la elaboración discursiva (distinción a la que nos hemos referido en §2. 1). En particular, respecto de las gramáticas, Swiggers considera que, en tanto que textos descriptivos, presentan una descripción de una lengua determinada que no debe ser considerada ella misma como “materia bruta”, es decir como una lengua natural. Lo que el autor presenta es una construcción denominada “objeto descrito” y que diferencia del “objeto referenciado” u “objeto de descripción”. Siguiendo a Swiggers, “esto conlleva como consecuencia que una gramática nos presenta un objeto ‘filtrado’ con respecto a lo que pretende describir: ‘la lengua X’; de este último objeto ‘material’, una gramática siempre nos brinda una ‘imagen’ selectiva, parcial” (2012: 24).

Por otro lado, en relación con el “proceso de elaboración”, es decir el proceso a partir del cual el objeto referido se transforma en el objeto descrito, Swiggers considera cuatro componentes. El primero es el *aparato*, que contiene la (meta)lengua de exposición y el lenguaje gramatical técnico, es decir, el metalenguaje utilizado para describir los fenómenos lingüísticos. El segundo componente que interviene es el de la *contextualización*, es decir, “el entorno lingüístico en el cual funciona la producción y la recepción de una obra gramatical” (2012: 25). En concreto, explica Swiggers, “se trata de otras lenguas a las cuales se refiere en la gramática o de las cuales se presupone una competencia activa o pasiva de parte de los utilizadores del producto gramatical didáctico” (2012: 25).

El tercer componente es el de la *modelización*, que incluye, a su vez, cuatro parámetros. El primero es el *formato* que define la “macro-estructura”, es decir el formato global de la descripción gramatical (por ejemplo, si la gramática se divide en ortografía, fonética, morfología y sintaxis); y la “micro-estructura”, es decir, las decisiones estratégicas que se toman para organizar la micro-articulación de la obra (por ejemplo, organización de las formas gramaticales en clases). La modelización incluye también en este esquema la *argumentación*, la *extensión* y la *realización*. De acuerdo con Swiggers la *argumentación* se describe a partir de tres elementos: (i) el enfoque de la argumentación con respecto al objeto de la descripción (argumentación formal o funcional); (ii) la naturaleza del planteamiento (inmanente, i. e., centrado en la lengua que se describe; o trascendente, i. e., incluye otras lenguas o está formada por categorías que anteriormente se han utilizado en otras lenguas); (iii) la formulación de los resultados del análisis gramatical (reglas, prescripciones, generalizaciones, anotaciones, apuntes, etc.). Entre todos estos componentes de la organización descriptiva existen vínculos de conjunción constante.

La *extensión* se define (2012: 26) como la amplitud material, es decir “los tipos de hechos descritos, los niveles descriptivos tratados, los registros de lengua examinados”. Finalmente, la *modelización* incluye como parámetros la realización y la técnica, es decir, “los aspectos que conciernen al soporte material didáctico y a su modo de presentarse (uso de medios tipográficos, inclusión de figuras, etc.)” (2012: 27).

El último componente que considera dentro del proceso de elaboración es la *integración*, “la posible relación entre la descripción gramatical y otros tipos de textos

didácticos que ‘acompañen’ a la gramática” (2012: 27). En ese sentido, la obra gramatical, explica Swiggers, puede funcionar de manera “modular” o “capsular”, según incluya o no otros textos, ejercicios, un léxico o cualquier otro módulo.

Así presentado, el modelo de Swiggers puede ser catalogado como una herramienta metodológica apta para el análisis inmanente. El propio Swiggers observa que un modelo de análisis de este tipo puede sugerir que se está trabajando con un producto “estático”. No obstante, el autor se encarga de especificar que existen elementos que *dinamizan* el modelo presentado: en primer lugar, el contexto (político, socioeconómico, lingüístico, intelectual, etc.), que necesariamente está sometido al paso del tiempo; luego está la influencia de la tradición que afecta al autor, al público y, en particular, a la organización descriptiva; la transformación que afecta a los componentes “autor”, “público” y “lengua”; el juego de estrategias de adaptación de los modelos de descripción a las estructuras de la lengua; la evolución de la “aprehensión descriptiva” (2012: 28), es decir, los cambios en el modo de definir un modelo de buen lenguaje o un modo de argumentar.

El modelo historiográfico que propone Swiggers para el estudio de la gramaticografía didáctica busca servir como herramienta de análisis para diferentes objetos: series textuales, corpus utilizados para relevar tal o cual problema gramatical o un área de la gramática, corpus representativos de una tradición o de un periodo determinados, muestras documentales para un estudio específico. Pero en todos los casos, se trata de investigar las relaciones de la obra con el conjunto de las obras que constituyen su entorno y del autor con otros autores. Por este motivo, Swiggers incluye un segundo diagrama que comprende los “ejes” de investigación, esto es, los *interrogantes* con los que se puede abordar al objeto y las *dimensiones de indagación* necesarias para un análisis completo.

De esta forma Swiggers considera que pueden abordarse como *interrogantes* cuestiones referidas a los aspectos estructurales (relación entre la parte de morfología y la de sintaxis, direccionalidad *bottom-up* o *top-down* de la gramática, relación entre la información gramatical y la léxica); a los aspectos terminológicos (innovación, presencia de terminología latina o indígena, comparación con otras terminologías); y a la adecuación y exhaustividad descriptiva (calidad, integridad y validez de la documentación, argumentación propuesta, contraargumentación presente). Por su parte, en lo que respecta a las *dimensiones de indagación*, Swiggers (2012: 32) explica que “se trata de una

perspectiva abarcadora a través de la cual se intenta interpretar, a un nivel más elevado, los datos y los resultados de la investigación”. Aquí cabe formular las relaciones interdisciplinarias, ubicar el objeto en su entorno cultural e institucional y en la dinámica evolutiva de la disciplina. En relación con estas dimensiones, Swiggers considera pertinente el abordaje de los para-textos: reseñas, prefacios, textos programáticos, textos para el público general, entrevistas, notas personales, etc.

El modelo de Swiggers, si bien –como el mismo autor señala– parece funcionar como un esquema estático e inmanente que restringe la dimensión heurística implicada según vimos para distintos autores en toda investigación historiográfica, aporta una propuesta metodológica concreta que permite abordar los textos escolares desde su propia especificidad como instrumentos didácticos. En particular, resulta pertinente para nuestra investigación la definición de lo que Swiggers denomina *elementos de dinamización* del modelo, que permiten conectar la descripción del objeto con los factores contextuales y con la tradición que afecta al autor. Asimismo, la consideración de las *dimensiones de indagación* permite elaborar un análisis que integre las conclusiones particulares referidas a una obra escolar con la evolución misma de la disciplina, lo que constituye un fin en sí mismo para toda investigación historiográfica. En ese sentido, sostenemos con Coseriu (1980: 62) que

En tout cas, un fait beaucoup plus important du point de vue historique nous paraît acquis : c’est que l’histoire de la grammaire et de l’idéologie grammaticale est en grande partie celle des manuels scolaires et de l’enseignement grammatical. Et il paraît même probable qu’en matière de grammaire, les théoriciens du langage ont plus d’une fois développé dans leurs théories des idées qu’ils avaient acquises à l’école.

#### **2. 4 Cuestiones terminológicas: la gramática como disciplina escolar**

Como anticipamos en la Introducción, a la hora de utilizar el término *gramática escolar* es necesario realizar una serie de precisiones con el objetivo de delimitar su referencia. En primer lugar, el término *gramática escolar* es susceptible de cierta polisemia asociada al concepto mismo de gramática. En ese sentido, como sostiene Chiss (1979: 50), si se examina históricamente el término *gramática*, es posible encontrar al menos cuatro



acepciones en que se lo ha utilizado: (i) “La grammaire comme science, comme théorie de la langue visant à la description et à la connaissance des règles de fonctionnement de la structure linguistique”; (ii) “La grammaire comme ensemble de règles ou de principes prescriptifs, normatifs, visant à fournir la connaissance et le modèle d’un usage particulier de la langue identifié comme « bon usage »”; (iii) “La grammaire comme une espèce particulière de livre contenant les « règles » d’une langue”; (iv) “La grammaire comme le système lui-même de la langue, sa structure”. Sintetizando estas observaciones de Chiss, en esta tesis asumiremos el concepto de gramática escolar en dos sentidos posibles: por un lado, desde un punto de vista más abstracto (que podría abarcar las definiciones (i) y (ii) de Chiss), como un cuerpo de teorías sobre el lenguaje; y, por otro lado, en su versión más concreta (que podría abarcar la definición (iii) de Chiss), como un libro de texto en el que se plasman estas teorías. En este segundo sentido hablaremos, por ejemplo, de “la gramática escolar de Monner Sans” como un objeto particular, o bien, de “las gramáticas escolares” en general para referirnos al conjunto de estos objetos materiales. En el primer sentido, en cambio, hablamos de la gramática escolar como una generalización, para referirnos a una tradición que es creada por y para un sistema educativo y con relación a la cual las diferentes gramáticas particulares son meramente un insumo documental que permite su reconstrucción. Como veremos en esta sección, existen otros insumos necesarios para su reconstrucción que van desde lo más externo (por ejemplo, la legislación escolar, las corrientes pedagógicas, etc.) hasta lo más interno (como los *paratextos* de una gramática [véase §3. 3] o la circulación de las teorías científicas en ámbitos no escolares).

En segundo lugar, por referirse al ámbito escolar, el término también presenta una vaguedad que se asocia al alcance de lo que se considere como *escolar*. En ese sentido, como es sabido, los diferentes sistemas educativos presentan una organización en distintos niveles. Puesto que las gramáticas escolares –como hemos visto en §2. 3 a partir de la definición de Swiggers (2012)– se escriben con la finalidad práctica de constituir un instrumento de enseñanza para alguno de esos niveles en particular (primario, secundario o superior), es posible agrupar las obras escolares teniendo en cuenta “el puesto que ocupa la gramática dentro de la escala epistemológica” (García Folgado 2013: 19), esto es, el nivel de estudios en que el manual es utilizado. En esta tesis, dado que nos ocupamos centralmente de una obra destinada a la escuela secundaria, hablaremos de gramática

escolar en un sentido acotado, refiriéndonos tanto a la tradición escolar de la educación media como a las obras escritas para ese nivel educativo.<sup>20</sup>

Hemos señalado ya que un objetivo central de este trabajo era contribuir a la tarea de subsanar la carencia de investigaciones referidas al vasto universo de las gramáticas escolares escritas en la Argentina entre el siglo XIX y mediados del XX. Sin embargo, el hecho de constituir un corpus casi no abordado por investigadores no constituye razón suficiente para explicar la pertinencia de su análisis. En ese sentido, así como creemos que existen razones de peso que fundamentan la necesidad del estudio de la gramática escolar y su pertinencia para el desarrollo de la historiografía lingüística en la Argentina, también resulta evidente que una serie de preconceptos sobre la gramática escolar han contribuido a su relegamiento.

Un factor importante que permite explicar el olvido de las gramáticas escolares al considerar el estudio histórico de la reflexión lingüística es el hecho de que, como sostiene García Folgado (2005: 11), muchas veces se las ha considerado parte de la “gramática tradicional”, es decir, de una gramática que privilegia su carácter normativo y prescriptivo antes que teórico y reflexivo. En respuesta a este preconcepto, Gómez Asencio (1986b) ha señalado que el contraste entre una corriente más científica y otra más normativa solo puede sostenerse en términos de una gradualidad, es decir, que al menos en parte todos las teorías lingüísticas poseen cierto carácter normativo y una finalidad didáctica. En la misma línea, Chiss (1979: 50) sostiene esta idea cuando plantea que

L’argumentation linguistique [...] tout en s’annexant le terme grammaire, *occulte* ces deux dimensions constitutives de la grammaire : qu’il n’y a jamais eu de grammaire que par et pour l’enseignement, que celui-ci soit ou non institutionnalisé dans un appareil scolaire ; qu’il y a donc toujours eu, impliquées avec les exigences de ‘scientificité’, celles

---

<sup>20</sup> Esta precisión respecto del término *gramática escolar* y su relación con los distintos niveles educativos no pretende afirmar que existe una desconexión permanente entre estos niveles que inhabilita un punto de vista global acerca de la gramática escolar “en general”. Contrariamente a esto, como veremos en el capítulo 3 de esta tesis, la configuración de la gramática escolar en el nivel medio se desarrolla en muchos casos en articulación con la escuela primaria y esa articulación es, en efecto, un objetivo específico de la planificación educativa al menos desde 1884. No obstante, es necesario reconocer –y es ese el objetivo de esta precisión terminológica– que los objetivos pedagógicos varían considerablemente de un nivel a otro y que esta variación tiene consecuencias notorias en la composición de las obras gramaticales destinadas a cada uno de los niveles.

de la pédagogie ; et que ces fameuses exigences pédagogiques ne peuvent se séparer des objectifs sociaux, culturels et politiques que chaque société s'assigne.

Desde este punto de vista, entonces, puede decirse que teoría y pedagogía constituyen dos dimensiones inseparables de la gramática, ya sea en su vertiente escolar o en su vertiente más científica. En ese sentido, Chiss (1979: 54) considera que, en la historia de la gramática francesa, “les travaux des Idéologues constituent la première tentative en France d'organiser un ensemble scientifico-pédagogique comme institution d'État”. En el caso de la historia de la gramática escolar argentina, en esta tesis analizaremos en §3. 2 la adopción de la tradición filosófica francesa como mecanismo pedagógico para la enseñanza de la gramática.

También Swiggers (2012: 22) considera que la dimensión didáctica es constitutiva de la producción gramatical en general:

La gramaticografía de lenguas se puede tildar en general de “didáctica”: su motivación constante ha sido, en efecto, la de enseñar las estructuras de una lengua (o de varias lenguas contrastadas) o la de afinar o extender los conocimientos lingüísticos del público de usuarios. Asimismo, la gramaticografía didáctica, que radica en un esfuerzo descriptivo, se caracteriza por una visión funcionalista en dos sentidos: cumple con una función utilitaria y, además, informa sobre la función de las estructuras lingüísticas descritas.

La posición de Swiggers, que coincide con los puntos de vista presentados más arriba, propone una consideración de la especificidad de la gramaticografía didáctica a partir de su doble función: la “función utilitaria”, vinculada con su aspecto pedagógico y, a grandes rasgos, con un proyecto educativo definido en términos políticos y sociales; y la “función descriptiva” que se relaciona con el aspecto estrictamente científico del saber gramatical. Tal consideración sugiere un modo de abordaje de la gramática escolar que necesariamente requiere una perspectiva historiográfica integral que tenga en consideración al mismo tiempo los aspectos internos y externos (véase §2. 2).

De esta forma, existe cierto consenso en la crítica especializada acerca de que ni su carácter prescriptivo ni su intención propedéutica son elementos suficientes para definir la gramática escolar ni para desestimar los manuales escolares como fuentes pertinentes para

el abordaje historiográfico de la lingüística.<sup>21</sup> En ese sentido, como hemos anunciado en §1.1 la idea de la integración de las dimensiones científicas y pedagógicas en toda gramática ha contribuido a desarrollar algunas investigaciones historiográficas que destacan particularmente la relevancia de la gramática escolar como fuente de difusión de la “alta producción teórico-científica” de las corrientes lingüísticas. En esta línea, Calero Vaquera (2009: 170) sostiene que

La gramática escolar se convierte así, por una parte, en receptora y transmisora – de forma más o menos simultánea– de la “alta” producción teórico-científica que iba desarrollándose en el seno de las diferentes corrientes lingüísticas y, por otra, en una plataforma activa y generadora de reflexión y debate gramatical que permitiría hacer progresar a esa “gramática ciencia”.

La concepción de la gramática escolar como “receptora y transmisora” de la producción científica ha posibilitado el desarrollo, en el ámbito de la historiografía hispánica, de un conjunto de investigaciones que han tomado como objeto estos textos otrora marginados por los investigadores con la intención de demostrar su pertinencia en el desarrollo de la historia de la lingüística. Se trata de una línea de investigación que Vila (2001) identifica con una perspectiva historiográfica interna u orientada hacia el contenido.

No obstante, sin desestimar la idea de la integración científico-pedagógica en la gramática, algunos autores (Chervel 1991, 1992; García Folgado 2005) han puesto el acento sobre el hecho de que la tradición escolar, por momentos, parece ir en paralelo con la tradición más científica, puesto que los lineamientos y disputas que aparecen en esta no necesariamente hallan reciprocidad en aquella. Este hecho no debe sorprender en absoluto, si se tiene presente que la tradición escolar está fuertemente sesgada por el interés didáctico. En ese sentido, estos trabajos han propuesto líneas de investigación historiográfica que intentan explicar estos desajustes en virtud de la consideración de variables de análisis que trascienden el ámbito de la historiografía interna.

Atendiendo a esta particularidad, García Folgado (2005: 17) ha postulado con relación a la historia de la gramática española que

---

<sup>21</sup> Cabe mencionar que entre los trabajos que analizan la historia de la gramática escolar en América latina, Arnoux (2008: 207) también se hace eco de esta idea de que el carácter descriptivo y normativo está presente en todas las gramáticas y solo varía gradualmente en función de la intencionalidad de la obra (véase §1.2).

[...] es posible establecer una periodización de la gramaticografía española basada en la consideración del castellano como materia de enseñanza: esto es, se pretende establecer una cronología apoyada en la idea de que los discursos lingüísticos surgen y se desarrollan en la medida en que hay necesidades que exigen una reflexión lingüística: a necesidades comunicativas diferentes, corresponden diferentes discursos.

Así considerado, el análisis de la gramática escolar es incomprensible sin la referencia a los aspectos contextuales que hemos definido siguiendo a Swiggers (1990) como “aspectos externos”. Y esto no solo porque necesariamente existe una relación evidente entre las teorías y sus condiciones de producción, sino también, en particular, porque la gramática escolar, en virtud de su intencionalidad didáctica, es un fenómeno institucional, regulado por leyes educativas y políticas lingüísticas concretas.

Una de las características fundamentales que asume una gramática escolar es la preponderancia de la dimensión normativa, toda vez que su intencionalidad es declaradamente pedagógica antes que teórica y descriptiva. Esta característica, sin embargo, no alcanza para delimitar el objeto, puesto que la presencia de la dimensión normativa y aun su preponderancia –como hemos visto– puede vincularse a una multiplicidad de obras gramaticales elaboradas por fuera del circuito escolar. En ese sentido, García Folgado (2005) sostiene que más allá de la función didáctica propia de muchas gramáticas, se habla de gramática escolar cuando desde un sistema escolar centralizado se piensa en un conjunto de contenidos que constituyen la enseñanza de la lengua nacional. Esta definición resulta interesante en el sentido de que permite encontrar una especificidad analítica que trasciende el mero dato empírico de si una gramática constituye un libro escolar o no, es decir, si ha circulado o no en dicho ámbito. En otras palabras, para hablar de gramática escolar es necesario pensar en un sistema escolar que considera la gramática como disciplina que se propone consolidar una lengua nacional.

Una caracterización de este tipo vincularía directamente a la gramática escolar con el proceso de gramatización, en el sentido en que lo define Auroux (1992: 65), esto es, como el proceso que conduce a describir y a instrumentar una lengua en base a dos tecnologías: la gramática y el diccionario. Auroux (1992: 68) sostiene que las gramáticas incluyen siempre formulaciones de reglas: algunas en forma de prescripciones y otras en formas de descripciones. Pero no existe una ruptura tan clara entre una forma de

presentación y la otra sino que, por el contrario, en todos los casos hay un elemento característico que se conserva: “Toda gramática equivale pois a um *corpus* (mais ou menos explícito) de afirmações suscetíveis de serem verdadeiras ou falsas. É por aí que ela é uma descrição linguística” (1992: 68).

La propuesta de Aurox considera que las gramáticas –sin referirse específicamente a las escolares– junto con los diccionarios son *instrumentos lingüísticos* (1992: 69):

A gramática não e uma simples descrição da linguagem natural, e preciso concebê-la também como um *instrumento* lingüístico: do mesmo modo que um martelo prolonga ao gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga o a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de forma que não figuram junto na competência de um mesmo locutor.

De esta forma, en la perspectiva de Aurox (1992), la aparición de los instrumentos lingüísticos no deja intacta las prácticas lingüísticas humanas: con la gramatización y gracias a ella se construyen en las sociedades espacios/tiempos de comunicación cuyas dimensiones y homogeneidades no se comparan con las de una sociedad oral (es decir, sin gramática).

No obstante, la propuesta de Aurox, sobre la que se asienta buena parte de los trabajos sobre gramática escolar argentina relevados en §1. 2, aunque propone un abordaje preponderantemente centrado en una perspectiva historiográfica externa, al definir las gramáticas como instrumentos lingüísticos, es decir, tecnologías dedicadas a facilitar la gramatización de una sociedad, no permite atender a uno de los aspectos centrales que sí postula la definición de gramática escolar de García Folgado, a saber: la idea de que es la escuela la que elabora un conjunto de contenidos sobre la base de un determinado saber lingüístico.

El reconocimiento de esta especificidad de la gramática escolar, que incluye a una institución como la escuela como agente de elaboración de sus contenidos, ha sido señalado inicialmente por Chervel (1991). En su análisis de la historia de la gramática escolar francesa, Chervel parte de la problematización de la noción de disciplina escolar. Para el autor es un error pensar que la disciplina escolar es una vulgarización de la ciencia, en el sentido de transmisión degradada o adaptada de los contenidos que hacen a las disciplinas científicas.

Suele admitirse que los contenidos de la enseñanza vienen impuestos como tales a la escuela por la sociedad que la rodea y por la cultura en la que está inmersa. Según la opinión común la escuela enseña aquellas ciencias que han demostrado ser eficaces en otros campos. [...]

La imagen que se tiene en general de la pedagogía tiene una relación directa con este concepto de las enseñanzas escolares. Si las disciplinas escolares se relacionan directamente con las ciencias, con los saberes, con los conocimientos técnicos vigentes en la sociedad global, las diferencias entre unas y otras se atribuyen entonces a la necesidad de simplificar, e incluso de vulgarizar para un público joven conocimientos que no pueden proponérseles en estado puro ni en su integridad. Se estima, por lo tanto, que la labor de los pedagogos consiste en desarrollar aquellos métodos que permitan a los alumnos asimilar cuanto antes y en las mejores condiciones la máxima porción posible de la ciencia de que se trate (1991: 64).

Una disciplina, así entendida, no consiste más que en la combinación de “saberes y métodos pedagógicos” (1991: 64). Si tal fuera la naturaleza de la gramática escolar, su análisis desde un punto de vista historiográfico lingüístico debería limitarse a contrastar el saber vulgarizado con el conocimiento científico. No obstante, Chervel (1991: 65) nota que en la historia de la gramática escolar francesa hay tres factores históricos relevantes que contradicen la idea de que la gramática escolar es una mera vulgarización de los conocimientos científicos: (i) “la gramática escolar es una creación de la escuela para la escuela”; (ii) “el conocimiento de la gramática escolar no forma parte de la cultura de hombre culto”, lo que le hace suponer a Chervel que la gramática constituye un elaboración didáctica con vistas a un objetivo particular; (iii) en la historia de la gramática escolar francesa ese objetivo consistió en la enseñanza de la ortografía.

De modo que habría que plantearse, desde un punto de vista historiográfico, por qué es necesario un estudio específico de la gramaticografía didáctica, en el sentido en que lo plantea Swiggers (2012), esto es, distinguiéndolo del estudio gramaticográfico general. La respuesta a este interrogante parte de la asunción de que un estudio de este tipo no puede restringirse a la consideración exclusiva de aspectos historiográficos internos. En ese sentido, la definición de la gramática escolar es una cuestión metodológica trascendental

para el historiógrafo porque el hecho de que esta se construya por momentos en paralelo a la tradición gramatical científica o académica de referencia es, en efecto, una característica distintiva de la tradición escolar y no una mera excepción. Asimismo, la asunción de la especificidad de la gramática escolar respecto de los saberes científicos de referencia obliga al investigador a tener en cuenta la cuestión de la finalidad didáctica de aquella. Quien estudie la gramática escolar podría pensar erróneamente que la circulación de ciertos saberes en la escuela y no de otros, que constituyen aspectos renovadores en el ámbito científico o académico, se explican por la falta de actualización o contacto entre estos ámbitos institucionales diferenciados. El error consistiría aquí en no tener en cuenta que la tradición escolar construye su propia disciplina sobre la base de los saberes de referencia pero además con vistas a una finalidad pedagógica concreta que está en sintonía necesariamente con la dirección política y social que se le otorga a la educación en sus distintos niveles.<sup>22</sup> Y estas direcciones pueden variar enormemente del nivel inicial al secundario y de este al universitario (incluso, del ámbito universitario a la comunidad científica).

En ese sentido, sostiene Chervel (1991: 67) que mientras “se insista en no reconocer la realidad específica de las disciplinas de enseñanza”, el sistema escolar será considerado nada más que una “institución particular que acoge dos tipos de poblaciones, poniéndolas en contacto”, en la que “de conformidad con tal o cual política educativa o con tal o cual orientación pedagógica, se enseñan diversas materias cuya naturaleza no es en absoluto problemática”.

No obstante, si se renuncia a la identificación de la disciplina escolar con la vulgarización de los contenidos, es posible advertir la necesidad de su estudio específico y no como mero apéndice de una corriente científica determinada. En ese sentido, siguiendo a Chervel, la constitución y el funcionamiento de estas disciplinas plantean al historiador tres problemas. El primero estriba en su génesis: ¿cómo se las arregla la escuela para producir estas disciplinas? El segundo en sus objetivos: dado que la escuela se dedica a enseñar sus propias producciones, cabe interrogarse acerca de cuáles son sus objetivos; para qué se

---

<sup>22</sup> Al respecto y con referencia a la gramática escolar francesa, Chervel (1991: 66) sostiene que: “cuando la escuela rechaza, o descarta después de haberla probado, la ciencia moderna, no es ciertamente por incapacidad de los enseñantes que no saben adaptarse a ella, sino sencillamente porque su verdadera misión está en algún otro lugar, y si se dedicara a hacer de relevo para ciertos ‘saberes cultos’, se expondría a desviarse de su verdadera misión”.



enseña lo que se enseña. Por último, el tercer problema consiste, según el autor, en la eficacia: ¿cuáles son los resultados de la enseñanza? ¿Qué relaciones existen entre los métodos disciplinarios y los resultados alcanzados en los alumnos? Siguiendo a Chervel, si el investigador se limitara a considerar los contenidos escolares como vulgarizaciones o adaptaciones de la ciencia, ninguno de estas tres cuestiones constituiría un problema en sí. Tanto los contenidos como los objetivos no serían totalmente transparentes y fácilmente deducibles de la historia de las disciplinas científicas. La cuestión de la eficacia, por su parte, “funcionaría de idéntica manera e imprimiría tal cual en las jóvenes mentes la imagen, o una imagen muy semejante, del objetivo cultural perseguido” (1991: 68). No obstante, según este autor, en la práctica ni los objetivos son transparentes, ni los contenidos son meras adaptaciones, ni los resultados se condicen linealmente con los objetivos culturales de las ciencias.

Es allí donde el factor pedagógico constituye un elemento fundamental para el estudio de la gramática escolar. Cuando Chervel (1991: 65) demuestra que en la historia de la gramática francesa “la propia gramática escolar no es sino un método pedagógico que permite aprender la ortografía” y que el análisis gramatical es solo “un método pedagógico que permite asimilar la gramática”, concluye taxativamente que “eliminar la pedagogía del estudio de los contenidos equivaldría a condenarse a no comprender absolutamente nada del funcionamiento real de las enseñanzas”. Incluso –podríamos agregar– cabría preguntarse si eliminar la dimensión pedagógica del estudio histórico del análisis sintáctico, por ejemplo, no equivale asimismo a desconocer los fundamentos de su origen. En ese sentido, siguiendo la posición de Chervel, nuestra investigación asume la necesidad de analizar los conceptos teóricos desplegados en la gramática escolar partiendo siempre de la consideración de que esos conceptos no son independientes de la práctica pedagógica que los engendra.

La solidez de la argumentación de Chervel consiste, de esta forma, en una inversión fundamental: ante la afirmación de que la gramática escolar es solo una vulgarización de la científica, Chervel demuestra para el caso francés que la gramática escolar ha sido una creación de la escuela, para la escuela y que, incluso, ha propuesto prácticas que luego serían reelaboradas por el saber científico.

El concepto de “disciplina escolar” encuentra de este modo su propia especificidad (1991: 69):

La historia de las disciplinas escolares no está ni mucho menos obligada, por tanto, a cubrir la totalidad de las enseñanzas, porque su especificidad proviene de las enseñanzas de “edad escolar”. La historia de los contenidos es evidentemente su componente central, el pivote alrededor del cual se va construyendo. Pero su función es mucho más amplia, pues debe relacionar estas enseñanzas con los objetivos que se les han asignado y con los resultados concretos que producen. Se trata, pues, de que esta historia saque a la luz del día la estructura interna de la disciplina, la configuración original que se ha forjado en función de las finalidades, sin olvidar que todas y cada una de las disciplinas gozan en este sentido de una completa autonomía, aun cuando pudieran manifestarse ciertas analogías entre unas y otras.

Esta autonomía relativa de las disciplinas escolares presenta, no obstante, el problema de su delimitación. Todo saber es pasible de ser enseñado a un determinado nivel (primario, secundario o universitario), pero ¿qué distingue, entonces, a una disciplina escolar de una científica? En este sentido, sostiene Chervel que “el verdadero umbral es el que separa la enseñanza de los niños y adolescentes de la de los adultos” (1991: 69). Mientras que la enseñanza superior se caracteriza por una transmisión directa del saber, las “disciplinas escolares presentan la particularidad de que combinan íntimamente el contenido cultural y la formación intelectual”, “y el delicado mecanismo que aplican no es tan solo un efecto de las exigencias del proceso de comunicación entre seres humanos, sino que forma parte integrante sobre todo de la pedagogía” (1991: 70). Las disciplinas escolares son, por tanto, “las formas de transmisión cultural que se dirigen a los alumnos” y su propia existencia es lo que “ha trazado históricamente la demarcación entre la enseñanza secundaria y superior” (1991: 70-71).

La idea de que el proceso de transmisión del saber en las disciplinas escolares está mediatizado y, por tanto, no es directo ni transparente constituye una particularidad que permite distinguir claramente la elaboración escolar de un saber de otros tipos de elaboraciones. En el ámbito escolar, es la escuela la encargada de mediar en el proceso de elaboración y, por ese motivo, el estudio de una disciplina escolar es indisoluble, según Chervel, del estudio de los objetivos de la escuela. Para el autor, los objetivos de la

enseñanza son traspasados desde la sociedad a la escuela y de esta al alumno. Estos objetivos son variables dependientes del devenir histórico de las sociedades y constituyen, el punto central de la oposición entre la instrucción y la educación. Para Chervel, “todos los objetivos en conjunto asignan a la escuela su función educativa, pero solo una parte de ellos imponen la obligación de dar instrucción”. Por su parte, las disciplinas escolares, sostiene Chervel, “ocupan el centro de este dispositivo: su función consiste en cada caso en la aportación de un contenido de instrucción puesto al servicio de un objetivo educativo” (1991: 73). Comprendidas de este modo, las disciplinas escolares encuentran su especificidad en la juntura entre los objetivos educativos y la instrucción, más vinculada a la cuestión estrictamente científica.

De acuerdo con Chervel (1991: 73), la documentación primaria de que dispone el historiador a la hora de investigar estos objetivos escolares consiste en “los textos oficiales programáticos, los discursos ministeriales, las leyes, órdenes, decretos, disposiciones, instrucciones y circulares que fijaban los planes de estudio, los programas, los métodos, los exámenes, etc.”. No obstante, al referirse a la historia de las disciplinas escolares en la Francia del siglo XIX, Chervel advierte que existe un abismo entre los programas oficiales y la realidad escolar. Esta situación resulta patente, en efecto, en la generalidad de los casos: los programas no siempre son plasmados fielmente en las prácticas escolares (véase en el capítulo 3 el caso de Bello en la Argentina). Chervel advierte que esta es una cuestión delicada para el historiador de las disciplinas, pues el análisis exclusivo de las fuentes primarias antes mencionadas puede conducir a conclusiones certeras para la historia institucional, pero desajustadas para la historia de las disciplinas escolares. Para evitar estos desajustes, Chervel (1991: 75) introduce una diferenciación conceptual en los objetivos:

La distinción entre finalidades reales y finalidades de objetivo supone una necesidad imperiosa para el historiador de las disciplinas. Debe aprender, en efecto, a distinguirlas, cuando los textos oficiales tendían por el contrario a mezclarlas unas con otras. Debe sobre todo tener presente que una resolución oficial –un decreto o una circular– pretendía principalmente, incluso cuando se expresaba en términos positivos, corregir un estado de cosas y modificar o suprimir determinadas prácticas, antes que sancionar oficialmente una realidad. “El francés será la única lengua de uso en la escuela”, estipulaba el reglamento modelo de las escuelas de 1851: finalidad de objetivo. Treinta

años después, sin embargo, aún se seguía impartiendo la enseñanza en dialecto o lenguas regionales.

Las finalidades de objetivo son, pues, los resultados pretendidos por la planificación educativa, mientras que las finalidades reales son las prácticas concretas que la enseñanza aplica para conseguir esos objetivos sociales. La distancia entre la los programas oficiales y los manuales escolares es una evidencia concreta de este fenómeno.

Para Chervel, existen periodos de estabilidad en los que la comunidad educativa oculta en las disciplinas los objetivos de la enseñanza:

La realidad de nuestros sistemas educativos solo en muy contados casos pone a los enseñantes en contacto directo con el problema de las relaciones entre objetivos y enseñanza. La función más importante de la “formación de los maestros” es proporcionar a éstos disciplinas muy trabajadas, perfectamente acabadas y susceptibles de funcionar sin dificultad y sin sorpresas a poco que se cumplan las instrucciones de empleo (1991: 76).

No obstante, el autor sostiene que “no ocurre lo mismo cuando se confían a la escuela nuevos objetivos o cuando la evolución de los objetivos trastoca el desarrollo normal de disciplinas antiguas” (1991: 77). Estos son, para Chervel, periodos privilegiados para el historiador, “pues dispondrá entonces de una doble documentación totalmente explícita” (1991: 77): la que aportan los nuevos objetivos impuestos por la coyuntura política; y la que se obtiene a partir de la observación de la experimentación de los enseñantes en caminos todavía no trillados. Esto es lo que sucede, como veremos en §3. 3, en la Argentina con la reforma de Alcorta en 1884 cuando se trastocan las bases del programa humanista de educación secundaria.

Chervel advierte que “tanto la creación como la modificación de las disciplinas solo tienen un objetivo, que es el de posibilitar la enseñanza”. La escuela, por tanto, “en este proceso de elaboración disciplinaria, tiende en efecto a elaborar algo enseñable” (1991: 86):

La función real de la escuela en una sociedad es, pues, doble. La instrucción de los niños, que se ha considerado siempre como su único objetivo, no es en realidad sino uno de los aspectos de su actividad. El otro reside en la creación de las disciplinas escolares, amplísimo conjunto cultural muy original, que ha ido segregando a lo largo de

décadas, e incluso de siglos, y que funciona como una mediatización puesta al servicio de la juventud escolar en su lento caminar hacia la cultura de la sociedad global.

De esta forma, siguiendo a Chervel, la escuela crea un lenguaje que logra adquirir su propia autonomía convirtiéndose en un objeto cultural en sí mismo, y que “a pesar del descrédito que le rodea por su origen escolar, consigue finalmente introducirse subrepticamente en la cultura de la sociedad global” (1991: 86).

De lo relevado hasta aquí puede inferirse que existen diferentes líneas de investigación de acuerdo a cómo se defina el concepto de gramática escolar. No obstante, es posible encontrar algunos puntos de acuerdo fundamentales respecto a su consideración como objeto de estudio dentro de la historiografía lingüística. En primer lugar, las posiciones relevadas hasta aquí coinciden en señalar que toda obra gramatical articula en su interior una dimensión pedagógica y una científica. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, existe consenso en señalar que la dimensión pedagógica no constituye en sí misma un aspecto definitorio de la especificidad de la gramática escolar y, asimismo, que su preponderancia en los manuales escolares no es razón suficiente para marginarlos de la investigación historiográfica. Estos son puntos de partida de la presente investigación.

Por otro lado, la asunción de los textos escolares como un objeto de estudio particular dentro del ámbito de la historiografía lingüística presenta diversas justificaciones que varían de acuerdo a cómo se defina la gramática escolar. Algunos autores (Gómez Asencio 1986, Calero Vaquera 1986) han considerado el análisis de textos escolares a partir de una perspectiva interna y como parte de un estudio gramaticográfico general que abarca tanto obras escolares como del ámbito científico-académico. Estos estudios tienen como punto de partida una definición de la gramática escolar que la considera fundamentalmente transmisora y receptora de la alta producción científica (Calero Vaquera 2009). Su interés reside, por tanto, en hallar dentro de estos textos, tradicionalmente marginados por los investigadores, una línea de continuidad con la producción teórico-científica que permita relevar aspectos trascendentales para el desarrollo de la historia de la lingüística.

Otros investigadores (Chervel 1991, 1992; García Folgado 2005) han considerado en cambio la necesidad de tener en cuenta la especificidad de la gramática escolar, puntualizando el abordaje desde una perspectiva a la vez interna y externa. Esta línea, que también parece ser la que adopta Swiggers (2012) en el artículo sobre la gramaticografía

didáctica que hemos presentado en §2. 3, es tributaria de una concepción de la gramática escolar que considera que su función no es la de vulgarizar los contenidos teórico-científicos, sino la de elaborarlos en el marco de un proyecto pedagógico que tiene determinaciones políticas y sociales concretas. El objetivo aquí consiste en asumir la imposibilidad de dejar de lado en el análisis de las gramáticas escolares la dimensión pedagógica, así como el marco institucional que las circunda. De esta forma, se intenta explicar la compleja articulación pedagógico-científica que se produce en el interior de estas gramáticas, para lograr un abordaje integral que permita analizar tanto las cuestiones teóricas como las institucionales.

En esta tesis asumiremos la necesidad de considerar esta autonomía relativa de la gramática escolar, sustentada en el hecho de que las disciplinas escolares –como sostiene Chervel– son creaciones de la escuela para la escuela. En ese sentido, consideramos que los objetivos sociales de la educación se imprimen en las disciplinas escolares y contribuyen a elaborar estos saberes no solo en relación con el saber científico disciplinar, sino también en sintonía con una dimensión pedagógica que hace de ellos objetos enseñables. La compleja articulación entre la comunidad científica, la comunidad educativa y los imperativos sociales vinculados con ambas constituyen elementos que ningún abordaje historiográfico que pretenda aunar perspectivas internas y externas puede dejar de integrar en su análisis.

Como especificamos en la Introducción, nuestro objeto de estudio está constituido esencialmente por una gramática escolar particular. Desde el punto de vista historiográfico que hemos asumido y siguiendo los criterios metodológicos de los que dimos cuenta en estas secciones, nuestro trabajo pretende, en primer lugar, una reconstrucción que permita situar el objeto de análisis (una gramática escolar particular y sus reelaboraciones sucesivas) en una prosopografía y en un contexto que es definido por las circunstancias externas que determinan la configuración de la gramática escolar. No obstante, como hemos planteado a lo largo de este capítulo, esta reconstrucción contextual, que parte de la postulación de una hipótesis de periodización, es indisociable de los elementos internos que caracterizan a la tradición gramatical escolar argentina. En ese sentido, la asunción de una perspectiva historiográfica integral como la que hemos definido en §2. 2 supone una relectura del contexto a la luz de los datos que aporta el análisis interno de la gramática

escolar y, a la vez, una reinterpretación de este análisis interno en virtud de los datos contextuales. En segundo lugar, entonces, nuestra tesis pretende avanzar sobre un análisis de la obra gramatical de Monner Sans que permita identificar la inscripción del autor en el contexto antes descrito y la circulación en su obra de diversas tradiciones gramaticales que convergen en la conformación de una gramática escolar particular.

Siguiendo el orden presentado anteriormente, entonces, en el capítulo siguiente presentaremos una hipótesis de periodización sobre la configuración de la gramática escolar en la Argentina que tenga en cuenta las disquisiciones metodológicas que se han exhibido en este marco teórico. Desarrollaremos, asimismo, una caracterización de cada una de las etapas señaladas a los efectos de dilucidar los elementos contextuales en los que se inscribe la obra gramatical de Monner Sans.

### **3. La configuración de la gramática escolar en la Argentina**

En este capítulo intentaremos sintetizar el conjunto de los aspectos externos vinculados al origen, desarrollo y constitución de la gramática como asignatura en la enseñanza media argentina. La influencia determinante que ejerce la organización político-institucional de la educación sobre la configuración de los contenidos escolares hace que sea necesario detenerse con especial atención en las cuestiones que hemos llamado, siguiendo a Swiggers (1990), de historiografía externa. En ese sentido, como hemos planteado en §2. 4, partimos de la idea, formulada por Chervel (1991) y adoptada también por García Folgado (2005 y 2013), de que el estudio de una disciplina escolar es indisociable del estudio de los objetivos de la escuela en tanto que institución. Esos objetivos son transferidos desde la sociedad a la escuela y de esta al alumno y son variables dependientes del devenir histórico de las sociedades, por lo que constituyen el punto de partida de cualquier abordaje historiográfico que pretenda integrar las perspectivas internas y externas sobre un objeto de estudio constituido esencialmente por gramáticas escolares.

Si procuramos sintetizar el universo de aspectos externos determinantes para el análisis de la gramática escolar en la enseñanza secundaria, será necesario al menos detenernos en el andamiaje legislativo sobre el que se construyó la educación media en la Argentina desde mediados del siglo XIX, cuando comienza a organizarse a nivel nacional la educación secundaria. Asimismo, una cronología de los orígenes y el desarrollo de la enseñanza de la gramática en la escuela media argentina debe tener en cuenta los distintos debates en torno al desarrollo de modelos pedagógicos apropiados para la formación del ciudadano. La cuestión central de determinar los objetivos de la enseñanza media (Chervel 1991), objetivos que se constituyen en la intersección entre las exigencias políticas y sociales impuestas al sistema educativo y la instrumentación real de estas exigencias en el ámbito disciplinar, resulta indispensable para comprender las oscilaciones y las variantes en la planificación educativa durante el periodo que nos ocupa. Dichas oscilaciones se plasmarán en numerosos debates sociales en torno al rol de la escuela media en la sociedad y, en particular, respecto de la función de la gramática como contenido enseñable dentro de ese nivel educativo.



Atendiendo a estas cuestiones, analizaremos en el presente capítulo una selección de fuentes compuesta por leyes y decretos de alcance nacional sobre enseñanza secundaria y planes de estudio y programas oficiales propuestos exclusivamente para los colegios nacionales. Intentaremos reconstruir, a partir de estas fuentes documentales, la configuración particular que asume la gramática como disciplina de enseñanza en la educación media de la Argentina.

Un recorrido a través de los procesos de transformación que operan en los planes de estudios y programas de los colegios nacionales permitirá dilucidar las variadas concepciones sobre el lugar que ocupa la gramática en la planificación oficial. Asimismo, este recorrido pondrá de manifiesto qué contenidos dentro de esta disciplina se consideran necesarios para la formación del ciudadano y en qué medida la gramática escolar se nutre de la alta producción científica y de otras corrientes escolares vigentes en el mundo hispánico. Finalmente, procuramos que la información relevada en este capítulo contribuya a la reconstrucción de los aspectos historiográficos externos que permitan situar la obra gramatical de Ricardo Monner Sans en su contexto de producción.

Atendiendo a estos objetivos, comenzamos este capítulo proponiendo en §3. 1 una hipótesis de periodización maximalista (véase §2. 2) que tiene en cuenta el desarrollo de la gramática como disciplina de enseñanza en los colegios secundarios del territorio nacional. A continuación, abordamos en las siguientes secciones un análisis los distintos planes de estudio y programas que corresponden a cada una de las etapas que consignaremos en §3. 1. Así, en §3. 2 nos ocupamos la primera de estas etapas (1863-1884), caracterizada por la preponderancia del modelo educativo enciclopedista; en §3. 3 abordamos la segunda etapa (1884-1891), que abarca emergencia del modelo positivista; y en §3. 4, la tercera y más extensa (1891-1936), a la que denominamos etapa de consolidación de la gramática escolar y en la que, según pretendemos demostrar, se institucionaliza una tradición gramatical que permanecerá relativamente estable hasta 1936. Finalmente, en §3. 5 exponemos las conclusiones de este análisis y sintetizamos los rasgos característicos de la tradición escolar en la que se inscribe la obra gramatical de Monner Sans que abordaremos en el capítulo 4.

### 3. 1 Una periodización posible

Las investigaciones realizadas hasta ahora sobre el campo de la gramática como disciplina de enseñanza en la Argentina (a las que nos hemos referido en el capítulo 1) coinciden en señalar que las primeras obras gramaticales destinadas a la enseñanza del idioma en este país datan de 1817.<sup>23</sup> No obstante, podemos afirmar, siguiendo el criterio adoptado por García Folgado (2005, 2013), que no puede hablarse de gramática escolar sino hasta que desde un sistema centralizado se piensa en un conjunto de contenidos que constituyen la enseñanza de la lengua nacional (véase §2. 4). Este proceso de centralización (que, según sostenemos, dará origen a la gramática escolar) comienza a desarrollarse en la Argentina a partir de 1863,<sup>24</sup> cuando en el contexto del periodo de la organización nacional se crea por decreto del presidente Bartolomé Mitre el Colegio Nacional de Buenos Aires, sobre la base del antiguo Colegio de Ciencias Morales. El gobierno de Mitre inicia de esta forma la organización del sistema de la enseñanza secundaria a nivel nacional que continúa inmediatamente con la fundación de colegios nacionales en varias provincias del territorio nacional. De esta forma, la nacionalización de la educación, prevista ya en la primera Constitución Nacional de 1853,<sup>25</sup> constituye un proceso que comienza a darse en el ámbito

---

<sup>23</sup> Nos referimos a las gramáticas de Senillosa (1817) y Valdés (1817).

<sup>24</sup> Es preciso aclarar que la existencia de instituciones superiores y de segunda enseñanza en el territorio nacional antecede con mucho esta fecha. Amancio Alcorta (1886: 170 y ss.) detalla con precisión los orígenes de la educación secundaria en la Argentina y encuentra antecedentes que la remontan al periodo colonial. Naturalmente, no es nuestra intención referirnos a los orígenes de las instituciones de segunda enseñanza ni a los primeros antecedentes de la reglamentación de la educación media. En efecto, existen legislaciones en distintas provincias del territorio nacional que reglamentan la educación secundaria y sus contenidos con anterioridad a 1863. No obstante, al elegir esta fecha, pretendemos poner el acento sobre el hecho de que es a partir de entonces que comienza a darse forma a un sistema educativo centralizado, a partir de un número de decretos que establecen un mismo modelo curricular y similares finalidades de objetivo (Chervel 1991).

<sup>25</sup> La Constitución Nacional de 1853 contempla la cuestión educativa en dos oportunidades. En su artículo 5 se refiere a la educación primaria, facultando a los gobiernos provinciales a dictar leyes que aseguren su administración. Por su parte, el artículo 67, sobre las atribuciones del Congreso de la Nación, contempla entre ellas “proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria, y promoviendo la industria, la inmigración, la construcción de ferrocarriles y canales navegables, la colonización de tierras de propiedad nacional, la introducción y establecimiento de nuevas industrias, la importación de capitales extranjeros y la exploración de los ríos interiores, por leyes protectoras de estos fines y por concesiones temporales de privilegios y recompensas de estímulo”. Esta última disposición se encuentra presente, asimismo, en las constituciones previas de 1819 y 1826.

de la instrucción secundaria y que continuará progresivamente hasta alcanzar también a la escuela primaria.<sup>26</sup>

La periodización que proponemos en este capítulo tiene su origen, por lo tanto, en este decreto inicial que constituye el comienzo de la organización a escala nacional del sistema de educación media. Desde el punto de vista de la organización del sistema educativo, existen numerosas obras que han propuesto distintas posibles periodizaciones, cuyas inflexiones se encuentran determinados por la emergencia de diferentes planes de estudio, por la organización del currículo escolar, por la presencia de proyectos de reformas integrales o, sencillamente, por la asunción de nuevos ministros en el área (Alcorta 1886, Fernández 1903, Solari 1949, Tedesco 1972, Puiggrós *et al.* 1991, Dussell 1997, Bombini 2008). No obstante, el objetivo de nuestra investigación en este punto toca solo tangencialmente la cuestión política y educativa. Desde nuestra perspectiva, resulta productivo articular los distintos proyectos educativos con cambios sustanciales en el modo de comprender la enseñanza del idioma y, en particular, la configuración de la gramática. Por este motivo, hemos propuesto un tipo de periodización que considera tres etapas, cuya conformación obedece a la preponderancia de un modelo determinado de enseñanza con consecuencias palpables en el campo de la gramática escolar.

De esta forma, consideramos como primera etapa la que comienza en 1863, a partir del decreto del presidente Mitre que da origen a un proyecto nacional de educación de orientación enciclopedista. El primer punto de inflexión lo constituye la reforma de Amancio Alcorta en 1884, cuyos lineamientos de base positivista alentarán la definición de un proyecto de educación secundaria de orientación utilitarista que tendrá consecuencias notables en la configuración de la gramática escolar argentina. La tercera y última etapa comienza con la reforma de Juan Carballido en 1891 y marca la consolidación definitiva de una tradición gramatical –cuyas características analizaremos oportunamente– presente en la programación curricular y en los manuales escolares al menos hasta la década de 1930. El

---

<sup>26</sup> La educación primaria en la Argentina, así como inicialmente la secundaria, eran potestad de los distintas administraciones provinciales. Este proceso comienza a revertirse en el ámbito de la educación secundaria cuando el Gobierno Nacional se hace cargo de la fundación de Colegios Nacionales (véase 3. 2). La instrucción primaria, por su parte, comienza este proceso de nacionalización con la creación del Consejo Nacional de Educación en 1881, que monopoliza en el Ministerio de Instrucción la inspección de las escuelas, y con la sanción en 1884 de la ley de Educación Común que establece su carácter laico, gratuito y obligatorio. Siguiendo esta tendencia, en 1905, con la sanción de la denominada Ley Láinez, comienzan a crearse escuelas bajo jurisdicción nacional.

punto culminante de esta periodización lo constituye la reforma de 1936, articulada sobre la base del proyecto de reforma integral elaborado por Juan Mantovani en 1934. Se trata de la primera reforma en la que las autoridades del Instituto de Filología toman parte activa en la reelaboración de los contenidos de la gramática escolar, lo que constituye, como veremos en §3. 4. 7, un punto de inflexión decisivo para la enseñanza de la gramática en los colegios nacionales.

Una periodización de este tipo adolece, naturalmente, de cierta tendencia a la presentación generalizada y uniforme en sus etapas. Como es evidente, no pretendemos minimizar los distintos debates que sucedieron en el interior de la comunidad educativa frente a los diferentes proyectos legislativos y planes de estudios aquí relevados.<sup>27</sup> No obstante, nuestra periodización no pretende ahondar en cuestiones vinculadas estrictamente con la planificación educativa y su influencia en desarrollo de la sociedad, sino que se focaliza en las posibles articulaciones entre las políticas educativas y la configuración de la gramática escolar. En ese sentido, nuestro criterio de periodización intenta ser maximalista en el sentido en que lo hemos definido en §2. 2, siguiendo a Swiggers (1983), es decir, intenta ser a la vez un punto de partida de la investigación y una descripción tipológica y cronológica del periodo considerado.

En las secciones siguientes, por lo tanto y como lo anticipamos al comienzo de este capítulo, desarrollamos una caracterización de cada una de las etapas que hemos consignado en este acápite.

### **3. 2 Primera etapa (1863-1884): el modelo enciclopedista**

#### ***3. 2. 1 El proyecto de Mitre-Costa***

La situación política tras el resultado de la batalla de Pavón (1862), que puso fin a la separación de Buenos Aires respecto de las demás provincias de la Confederación, dio lugar a un período de organización institucional a escala nacional. En ese contexto, los nuevos poderes públicos buscaron encaminar la enseñanza a escala nacional, para lo cual el Ministerio de Instrucción Pública, a cargo del ministro Eduardo Costa, solicitó a los

---

<sup>27</sup> Para un examen detallado de esta cuestión véase Tedesco (1972), Escudé (1990), Puiggrós *et al.* (1991) y Dussel (1997).

distintos gobiernos provinciales informes completos sobre el estado de la instrucción pública en cada una de ellas. Asimismo, para los dos establecimientos nacionales que existían (El Colegio de Monserrat en Córdoba y el Colegio Nacional del Uruguay en Entre Ríos), el Ministerio comisionó por decreto a Eusebio Bedoya y Domingo Vico para elaborar los informes pertinentes. Si bien ninguna provincia, con la excepción de San Juan y San Luis, suministró informes, las revelaciones de Bedoya y Vico sobre la urgente necesidad de reformas en los colegios nacionales motivaron una rápida respuesta por parte del Gobierno Nacional, que al año siguiente impulsaría los decretos necesarios para la nacionalización de la educación secundaria.

El decreto de 1863 que establece la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires (Colegio Nacional de Buenos Aires) sobre la base de Colegio Seminario de Ciencias Morales será el primer paso hacia la nacionalización de la educación secundaria. Al año siguiente, por ocho decretos sucesivos se ponen funcionamiento los Colegios Nacionales de Mendoza, San Juan, Tucumán, Salta y Catamarca, que tendrán como base el programa de estudios vigente en el de Buenos Aires (García Merou 1901).<sup>28</sup>

El proyecto del presidente Mitre de organizar un sistema de educación secundaria a nivel nacional cuenta con la participación de Amadeo Jacques, quien se hará cargo de la dirección de estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires desde su fundación y, por tanto, desempeñará un papel preponderante en la organización de los colegios nacionales hasta su temprana muerte en 1865. Cercano a las ideas del krausismo y de la pedagogía de tipo espiritualista (Roig 1969), Jacques será el precursor de un programa pedagógico de corte enciclopedista que tomará como modelo a los liceos franceses y que se impondrá por primera vez en 1863.

En 1865, Amadeo Jacques impulsa un nuevo proyecto de instrucción general y universitaria destinado, entre otras cosas, a dar respuesta a los conflictos originados por la unificación de los planes de estudio y los programas dispuesta en los decretos de 1863 y

---

<sup>28</sup> Resulta interesante destacar que los decretos sucesivos con fecha el 9 de diciembre de 1864, a partir de los cuales se crean los colegios nacionales en San Juan, Tucumán, Mendoza, Catamarca y Salta, explicitan cada uno en su artículo segundo que “La enseñanza durará cinco años y se ajustará al Programa de estudios que rige en el Colegio Nacional de Buenos Aires que servirá de base así como su reglamento para el régimen interno”. Este artículo es de capital importancia para comprender los alcances de la concepción centralizada que exhibe el proyecto educativo nacional en sus orígenes (citado de García Merou 1901: 130.) Esta preponderancia de los programas del Colegio Nacional de Buenos Aires permanecerá hasta 1911, cuando esta institución deja de depender del Ministerio de Instrucción Pública y pasa a depender de la Universidad de Buenos Aires.

1864. Si bien este proyecto nunca entrará en vigencia, probablemente aplazado por el conflicto bélico con Paraguay (Alcorta 1886), la *Memoria* presentada por Jacques ante el Congreso de la Nación en febrero de 1865 para acompañar el proyecto exhibe los lineamientos generales del plan de educación secundaria puesto en práctica desde 1863. En esa ocasión, Jacques presenta un modelo de educación general de corte enciclopedista que se opone a la concepción utilitaria de la enseñanza secundaria que proponía una educación orientada a preparar a los alumnos para el desempeño laboral, ya sea en los distintos oficios o en el comercio:

¿Se trata, como algunos lo piensan, tomando el niño al salir de los estudios elementales, de enseñarle un oficio, de lanzarlo en una carrera especial, de hacer de éste un comerciante, de aquél otro un médico o un jurisconsulto, de otro tercero un agrimensor? [...]

Arriba de toda esta variedad de aplicaciones, está la inteligencia humana, de la cual todo dimana y todo se deriva, cuyas facultades son solidarias una de otra y cada una de todas las demás, y que necesita hasta en sus más humildes empleos todas sus fuerzas nativas, desarrolladas y dirigidas por la educación. Por lo tanto, arriba de todas las enseñanzas especiales, es preciso que haya en una nación civilizada una enseñanza general que cultive todo el entendimiento, robusteciendo y docilizando todos sus poderes naturales. Esta enseñanza, debe abrir al espíritu todas las perspectivas y descubrirle todos los horizontes, ejercitar a la observación y fomentar la sagacidad de la experiencia, así como habituar al cálculo y dar el secreto de su alcance; acostumbrar a la inteligencia a remontarse a los principios primeros de las cosas, a bajar a las últimas consecuencias de los principios; mezclar a la teoría, la práctica que fecundiza a esta; e ilustrar la práctica por la teoría, sin la cual la práctica es una rutina bruta y ciega. Al Colegio, toca suministrar esta enseñanza. Los estudios colegiales, son bien llamados preparatorios, pues deben ser efectivamente una preparación, no a tal o cual carrera, sino a todos los trabajos de la vida.

La cultura general, encierra virtualmente todas las aplicaciones especiales posibles [...] La cultura especial, al contrario, no forma sino hombres mediocres, encerrados en la rutina de su oficio y eternamente condenados a la misma tarea. (ápuđ Fernández 1903: 884-886).

El modelo enciclopedista definido por Jacques –que analizaremos en §3. 2. 2– proponía una formación general que comprendía un plan de estudios moderno en el que

predominaba la formación humanística y en el que las disciplinas científicas ocupaban un segundo plano. En ese sentido, su orientación, antes que promover una especialización temprana destinada a la formación para los distintos oficios, preparaba para el ingreso a la Universidad o para los puestos de la Administración pública.

Dicha orientación articula perfectamente con el objetivo político que, siguiendo a Tedesco (1972), caracteriza al proyecto de enseñanza del presidente Mitre: la formación elitista de una clase política apta para las tareas de gobierno y capaz de consolidar el régimen liberal. En efecto, el objetivo político del proyecto educativo de Mitre a la hora de reorganizar los colegios nacionales queda expuesto en su discurso de 1870 ante la Asamblea legislativa. En esa oportunidad, Mitre (1870: 65-66) expone los fundamentos del proyecto educativo que llevara adelante como presidente en 1863:

[...] al lado de las escuelas primarias tenemos los colegios nacionales, que dan la educación secundaria, que habilitan al hombre para la vida social desenvolviendo en más alta escala sus facultades, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos obre en la masa de la ignorancia, difunda en ella una luz más viva y sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos enseñándoles a leer y escribir, moralizándolos, dignificándolos hasta igualar la condición de todos, que es nuestro objetivo y nuestro ideal.

Si dada la desproporción alarmante entre el saber y la ignorancia, no echásemos anualmente a la circulación en cada provincia una cantidad de hombres completamente educados para la vida pública, el nivel intelectual descendería rápidamente, y no tendríamos ciudadanos aptos para gobernar, legislar, juzgar, ni enseñar, y hasta la aspiración hacia lo mejor se perdería, porque desaparecerían de las cabezas de las columnas populares esos directores inteligentes, que con mayor caudal de luces las guían en su camino y procuran mejorar su suerte animados por la pasión consciente del bien.

En este discurso de 1870 se pone de manifiesto el hecho de que la educación secundaria debía estar orientada a la formación de una clase intelectual apta para ejercer la dirección de los asuntos públicos. Esta orientación, que siguiendo a Blanco (2005) caracteriza al periodo comprendido entre 1863 y 1870 (véase §1. 2), será tributaria de un modelo de enseñanza de la lengua cuyos lineamientos analizaremos más adelante (véase

§3. 4). En los años sucesivos, la orientación enciclopedista y elitista (Puiggrós *et al.* 1991) de la educación definida en el proyecto de Mitre se verá enfrentada a una vertiente positivista y utilitaria,<sup>29</sup> cuyas determinaciones sobre la configuración de la gramática escolar en la Argentina, como veremos, serán particularmente relevantes para contextualizar la obra de Monner Sans.

### **3. 2. 2 *El plan de estudios de 1863***

A pesar del fallido intento por reformarlo en 1865, el plan de estudios originalmente presentado en el decreto de 1863 se mantiene vigente hasta 1869. El plan estipulaba cinco años de educación secundaria y dividía los estudios en tres áreas: Letras y Humanidades, Ciencias Morales y Ciencias Exactas.

En lo que respecta a la enseñanza de la lengua materna, el plan de estudios de 1863 incluía la asignatura “Idioma Castellano” con unidades dedicadas a la “gramática explicada, ortología, prosodia y ortografía”. Asimismo, la formación lingüística se ampliaba con estudios en literatura española, lengua latina y tres lenguas extranjeras (francés, inglés y alemán). La presencia de la lengua latina como contenido indispensable para la formación humanística es notable; su estudio se complementaba con contenidos de “Gramática comparada” y ejercicios de traducción oral y escrita de “los principales autores latinos” (García Merou, 1901: 122).

La distribución de los contenidos por año de estudio exhibe con claridad la preeminencia de una formación humanística que el proyecto de Jacques consideraba indispensable para la enseñanza general. En los cinco años de estudio, el único contenido que se mantiene constante es el estudio del latín. Asimismo, el plan de estudios comprendía la asignatura “Idioma Castellano” durante los tres primeros años. En el primer año se incluyen dentro de esta asignatura los contenidos “gramática y ortografía, lecturas divertidas, fábulas, anécdotas y reproducción libre de ellas”. Para el segundo año se estipulan dentro de la asignatura Latín los contenidos “gramática, partes de la oración y

---

<sup>29</sup> Al respecto señalan Puiggrós *et al.* (1991: 58): “Esas dos orientaciones, una enciclopédica y la otra práctica, serían materia de discusión en las décadas siguientes tanto entre un sector más tradicionalista y otro más moderno de la oligarquía, como entre esta última y los sectores medios. Cada una de las posiciones provenía de un imaginario distinto: algunos soñaban con un país de estancias donde una fuerte autoridad pusiera orden entre inmigrantes, anarquistas y demás peligros sociales, y otros imaginaban posible un país de gente industriosa que abriera fuentes de trabajo y modernizara sus instituciones”.



análisis”, mientras que se prescriben para Idioma Castellano “pequeñas composiciones literarias, narraciones, cartas, etc.”. Para el tercer año el plan contempla, además del estudio de la sintaxis para Latín, los de “literatura, lectura de los modelos, narraciones y discursos escritos” para Idioma Castellano (Programa 1863).

De esta forma, el plan original planteaba una vasta formación en humanidades, con una clara preeminencia del estudio del latín y, en general, con una considerable carga de contenidos referentes al estudio de los idiomas. En particular, en lo concerniente al castellano, proponía un programa gradual que partía de la enseñanza de la gramática, con especial énfasis en el aprendizaje de la ortografía, para avanzar luego hacia el desarrollo de las habilidades de la lectura, la composición y la elocución. De acuerdo con Blanco (2005: 33) este proyecto lingüístico-pedagógico “se alinea en una antiquísima tradición educativa que encuentra su descripción más acabada en los textos de Quintiliano de fines del siglo I”. Se trata del modelo clásico para la formación de oradores, modelo que se articula con una de las finalidades de objetivo (véase §2. 4.) características del proyecto educativo de esta etapa: la formación de una elite destinada a dirigir la nación.

Un somero recorrido a través de las distintas memorias presentadas por el Ministerio de Instrucción Pública al Congreso de la Nación en el periodo que va de 1863 a 1869 permite notar la cantidad de complicaciones que supuso la nacionalización de la educación media y, en particular, la centralización de los programas. En efecto, las primeras dificultades comienzan a notarse en el mismo texto del decreto de 1863 que, por sugerencia del rector del Colegio de Monserrat, José Bedoya, incluye un plan de estudios distinto para esa institución. En los años sucesivos, la puesta en funcionamiento de los distintos colegios nacionales fundados por decretos en 1864 vuelve a poner en escena la dificultad para lograr una centralización de los contenidos como la pretendida por la legislación. Así, por ejemplo, en la *Memoria* remitida al Congreso en 1869, el rector del Colegio Nacional de Mendoza, Manuel Zapata, expresa la imposibilidad de dictar los contenidos sugeridos en la cantidad de horas que se propone (*Memoria* 1869: 101). El proyecto de reforma de 1865 al que hemos aludido en §3. 2. 1, que nunca pudo entrar en vigencia, proponía, en ese sentido, agregar un sexto año a la enseñanza secundaria. Asimismo, en sus comunicaciones anuales, los rectores de los colegios nacionales solicitan con insistencia al Ministerio el envío de útiles, libros, mapas y otro tipo de insumos

necesarios para dictar las asignaturas propuestas por el proyecto enciclopédico de Mitre.<sup>30</sup> Fueron, sobre todo, estos dos inconvenientes (la extensión de los planes y la falta de material pedagógico) los que impulsarían la necesidad del cambio.

### **3. 2. 3 La reforma de 1870**

La primera reforma llegaría a producirse en 1870, durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874) y será impulsada por su ministro de Instrucción pública, Nicolás Avellaneda. En su *Memoria* presentada al Congreso en 1869, Avellaneda señala los lineamientos fundamentales de la política educativa que intentará llevar a cabo el nuevo gobierno, a saber, la expansión de la instrucción primaria pública, la necesidad de formar maestros para las distintas provincias y la consecuente expansión de las escuelas normales. En ese sentido, la administración de Avellaneda se ocupa privilegiadamente de expandir el normalismo en el territorio nacional, fomenta las bibliotecas en los colegios nacionales y funda por nuevos decretos los colegios nacionales de San Luis, Jujuy, Santiago del Estero y Corrientes.

La reforma de 1870 expresa en sus considerandos algunos objetivos que la distancian del proyecto enciclopedista de Mitre y Jacques, aunque explícitamente manifiesta seguir los lineamientos del proyecto de 1865. En primer lugar señala las críticas remitidas por los rectores de los colegios nacionales con respecto a la cantidad de horas y la necesidad de incorporar un sexto año. Asimismo, destaca que “al revisar el Plan de Estudios, era necesario tener presente que él no solamente debe servir para los jóvenes que se dedican a seguir una profesión universitaria, sino para todos los que quieren ilustrarse, constituyendo y combinando un conjunto de enseñanza que los prepare para todas las carreras activas de la vida social”. En este punto, la reforma parece aproximarse a una concepción más utilitaria de la educación que la del proyecto de 1863. En el mismo sentido, también declara en sus considerandos la finalidad de “extender sobre un número mayor de

---

<sup>30</sup> De acuerdo con el ministro Fernández (1903: 126): “el plan de instrucción secundaria de 1863 [...] de enseñanza integral clásica y científica, presentaba deficiencias debidas a este doble carácter; deficiencias que es de presumir pretendieron subsanarse con el plan presentado por la comisión especial de 1865, lo que, por desgracia para la cultura argentina, no fue posible poner en ejecución”.

personas los beneficios de la educación que dispensan los Colegios Nacionales” (ápuđ García Merou 1901: 172).

La primera modificación concreta hacia una concepción más utilitaria en la educación quedaba plasmada en la eliminación del carácter preparatorio de la educación media. En ese sentido, este plan proponía la posibilidad de ingresar a los colegios nacionales con el objetivo de hacer una carrera universitaria, dedicarse al comercio, ser agrimensor o instruirse por mero deseo en cualquiera de las asignaturas. De esta forma, cada orientación comprendía una forma distinta de organización de los contenidos. En la misma tónica, la idea de una educación general y utilitaria para las industrias locales es impulsada también por una resolución del Congreso Nacional, adoptada en 1870 a pedido del Poder Ejecutivo, según la cual se autoriza “la instalación de un departamento de enseñanza profesional de agronomía en cada uno de los Colegios Nacionales de Salta, Tucumán y Mendoza” (ápuđ García Merou 1901: 190).

El plan de estudios de 1870 contemplaba veintidós lecciones semanales para cada uno de los seis años de enseñanza. Los contenidos vinculados con la enseñanza de idiomas comprendían cinco lecciones semanales para Castellano, para Francés y para Inglés durante el primer año. A partir del segundo año, ya no se dictaban lecciones de castellano, pero permanecían las de francés e inglés. A partir del tercer año se incorporaba Latín y durante el cuarto y quinto año se agregaban Alemán y Literatura. Latín y Alemán permanecían también durante el último año. En resumen, el nuevo plan estipulaba para los cinco años un total de cinco lecciones semanales de Castellano, once para Inglés y Francés, diez para Alemán y once más para Latín. Respecto de la planificación anterior, esta distribución sumaba horas para los idiomas extranjeros y restaba para Latín y Castellano (véase la Tabla 7 al final del presente capítulo, que recoge de forma ordenada la carga horaria distribuida por asignatura para cada reforma educativa). No obstante, en términos generales –como veremos en §3. 2. 4– estas modificaciones no supusieron grandes cambios en cuanto a los contenidos de la enseñanza gramatical y literaria.

Los conflictos que quejaban a los colegios nacionales siguieron siendo los mismos que en los años anteriores. La falta de material didáctico y la carencia de profesores para cubrir algunas asignaturas fueron los reclamos más reiterados en las distintas presentaciones de los rectores ante las autoridades educativas (cfr. Fernández 1903: 141-

143). La acción del Ministerio, sin embargo, buscó dar respuesta a estos reclamos incentivando la creación de bibliotecas, solicitando libros de texto del exterior y promoviendo la traducción de obras didácticas y científicas editadas en Inglaterra y Alemania. Asimismo, en consonancia con el impulso de las escuelas normales, a partir de 1870 el gobierno nacional promovió la formación del profesorado de enseñanza secundaria, destinado a suplir la falta de personal idóneo para la enseñanza de las asignaturas. El primer impulso en este sentido lo recibió la Universidad de Córdoba donde, a partir de la contratación de siete profesores alemanes, se organizó la Academia de Ciencias bajo la dirección de Karl Burmeister. No obstante este esfuerzo inicial, la implementación de los profesorado en la Argentina constituye un proceso conflictivo que se extenderá por varias décadas más.

### ***3. 2. 4 Las reformas entre 1874 y 1879***

Las reformas introducidas entre 1874 y 1879 no modifican en lo sustancial la orientación impuesta al plan de estudios en 1870, aunque sí manifiestan diferentes criterios en cuanto a la distribución de los contenidos.

El plan de 1874 se decreta en medio de un clima de agitación política provocado por los acontecimientos que el año anterior habían dado lugar a la fallida revolución de septiembre, liderada por el ex presidente Mitre. En ese contexto, el ministro Juan Albarracín, que había sucedido en su cargo a Nicolás Avellaneda, dicta el nuevo plan de estudios preparatorios para los colegios nacionales de la República. El plan no propone reformas significativas en cuanto a los objetivos de la enseñanza, pero hace hincapié en la necesidad de graduar su complejidad y dividir cada año en dos bloques de aproximadamente cuatro meses cada uno. Asimismo, en lo que respecta a la enseñanza del castellano, el plan comprende esta asignatura durante los dos primeros años y especifica, por primera vez, algunos de sus contenidos. Así, para el primer año establece, durante el primer y segundo bloque “ejercicios de lectura, de ortografía y de recitación y gramática”; y para el segundo año, en sus dos bloques, “ejercicios de lectura razonada, de análisis lógico y gramatical, de recitación y de composición” (Plan de estudios 1874). Si se analiza la cantidad de horas dedicada a cada una de las asignaturas vinculadas con las letras, se

verá un incremento en las horas de Castellano y Literatura (que involucra la composición) y una disminución en idiomas extranjeros y Latín (Véase la tabla 7).

Esta tendencia persiste en el plan de 1876, decretado durante el gobierno de Avellaneda y el ministerio de Leguizamón. Este plan, que pretende grandes modificaciones respecto de los anteriores, es el primero en presentar el dictado de la asignatura Castellano durante los tres primeros años, una distribución que permanecerá constante en la mayoría de las planificaciones posteriores. En cuanto a los contenidos prescriptos, se mencionan para el primera año “ejercicios de lectura, escritura al dictado y análisis lógico y gramatical”, para el segundo “ejercicios de lectura razonada, análisis y composición” y para el tercero “ejercicios de análisis y composición” (Plan de estudios 1876). Los idiomas extranjeros reducen notablemente su carga horaria y se elimina de los planes de estudio el alemán. Latín y Literatura permanecen con la misma carga horaria que en el programa anterior.

La última reforma que hay que mencionar en esta etapa es la de 1879. El antecedente inmediato de esta reforma lo constituye la reglamentación de la Ley de libertad de enseñanza del 30 de setiembre de 1878. Esta ley otorgaba a los alumnos de los colegios particulares “el derecho de presentarse a examen parcial o general de las materias que comprende la enseñanza secundaria de los Colegios Nacionales”, siempre que acreditasen una serie de condiciones (García Merou 1901: 350-351). De esta forma, pretendía incorporar al sistema de enseñanza nacional a los alumnos que habían comenzado su formación en otro tipo de instituciones. Esta unificación del sistema educativo exigía, no obstante, una serie de reformas en los contenidos. Por tal motivo, el 10 de febrero de ese año se nombra por decreto del presidente Avellaneda y el nuevo ministro Bonifacio Lastra una comisión integrada por los rectores de los distintos colegios nacionales de la Argentina, con el propósito de que dictamine sobre el estado de los colegios y las reformas necesarias para el plan de estudios.

El nuevo plan no presenta modificaciones sustanciales en lo que respecta a los contenidos vinculados con la enseñanza de idiomas: para Castellano agrega una lección más y mantiene los contenidos prescriptos por el anterior plan (véase la Tabla 1); para los idiomas extranjeros disminuye dos lecciones semanales y mantiene la exclusividad del

inglés y el francés; para Literatura se mantiene sin cambios; y con respecto a las lenguas clásicas, agrega al estudio del latín el del griego y disminuye una lección semanal.

	<b>Programa de Castellano (1874)</b>	<b>Programa de castellano (1876/1879)</b>
Primer año	Ejercicios de lectura, de ortografía y de recitación, Gramática	Ejercicios de lectura, escritura al dictado y análisis lógico y gramatical
Segundo año	Ejercicios de lectura razonada, de análisis lógico y gramatical, de recitación y de composición	Ejercicios de lectura razonada, análisis y composición
Tercer año	_____	Ejercicios de análisis y composición y de lectura

***Tabla 1. Contenidos de Castellano para los programas de 1874 a 1879.***

Si se analizan comparativamente las reformas desde 1874 a 1879 (véase la Tabla 7), puede verse un incremento gradual en la carga horaria de la asignatura Castellano y la aparición de los contenidos mínimos, que desde 1874 continuarán registrándose en la legislación escolar. No obstante, como veremos en el siguiente acápite, los contenidos señaladas en la planificación educativa no siempre resultan consistentes con los que efectivamente se constatan en la programación de los colegios.

### ***3. 2. 5 La enseñanza gramatical en el periodo 1863-1884***

El proyecto educativo que da comienzo a la nacionalización de la enseñanza en 1863 plantea una concepción de los estudios secundarios que ubica en un lugar privilegiado la formación humanística. En ese contexto, y de acuerdo con las finalidades del objetivo que se plantea el proyecto de Jacques y Mitre, se promueve una enseñanza lingüística orientada a formar oradores competentes para desempeñarse en la función pública. En ese sentido, la enseñanza del idioma nacional se articulaba en torno a las prácticas de lectura y escritura y desplazaba, al menos en la retórica de la planificación educativa, la gramática normativa y la literatura preceptiva. Los contenidos gramaticales formaban parte casi exclusivamente de la educación primaria, lo que puede ser constatado por el hecho de que

la mayor cantidad de gramática publicadas antes de 1880 estaban destinadas a las escuelas de ese nivel.<sup>31</sup>

No obstante, la mencionada carencia de material bibliográfico durante esta etapa inicial motivó diversas reacciones entre el cuerpo docente de los nuevos colegios nacionales. Como explica Blanco (2005: 72), en este contexto “algunos profesores recurrieron a los antiguos manuales de enseñanza y convalidaron así métodos didácticos que contaban con una importante tradición en la formación lingüística de niños y jóvenes”; mientras que “otros docentes buscaron la renovación de la enseñanza de la lengua en lo concerniente tanto a los contenidos específicos cuanto a los métodos didácticos”. Esta situación resultó problemática para las pretensiones de unificación en los contenidos que establecía la legislación educativa, puesto que, en la práctica, cada docente organizaba su asignatura no tanto con arreglo a lo planificado desde el Ministerio, sino de acuerdo a las posibilidades que le brindaba su libro de texto. En ese sentido, podemos afirmar que, al menos en el ámbito de la gramática escolar que nos ocupa, hasta tanto no fue posible producir materiales didácticos de amplia circulación en el territorio nacional no pudo consolidarse un modelo de formación gramatical centralizado y que en la práctica fuera consistente con la planificación legal.<sup>32</sup>

Como queda demostrado en el estudio de Blanco (2005), la gramática de Herranz y Quirós (1836), escrita en forma de catecismo, se empleó durante los primeros años de la puesta en práctica del proyecto educativo de Mitre y formó parte de las dotaciones de libros enviadas a los colegios del interior del país por parte del Ministerios de Instrucción. No obstante, hacia 1865, la situación comienza a experimentar algunos cambios. La *Memoria* realizada ese año por el Ministerio de Instrucción presenta un informe, elaborado por Juan Vico, en el que se detalla el problema del material didáctico y se pone de relieve la

---

<sup>31</sup> La mayoría de las gramáticas escolares publicadas en la Argentina hasta la década de 1880 estaban destinadas a la enseñanza primaria. Es el caso *Elementos de gramática castellana para uso e los niños que concurren a la escuela*, de Diego Narciso Herranz y Quirós, obra que, según señala Ángel Battistessa (1976), cuenta con una temprana edición argentina de 1836. Las gramáticas de Marcos Sastre (1865?), Martí (1877), Alemany (1876), Avendaño (1879) no especifican el nivel de estudios al que se dirigen, pero forman parte de los programas escolares destinados al nivel primario. (Cfr. Al respecto García Folgado & Toscano y García 2012.)

<sup>32</sup> Este hecho explicaría la creciente publicación de gramáticas escolares a partir de 1880. De acuerdo con García Folgado & Toscano y García (2012), en los casi 60 años que van de 1816 a 1877 se publican en la Argentina 40 gramáticas escolares; mientras que en el corto periodo que va de 1877 a 1896, la suma asciende a 48; y entre 1896 y 1916 a 65.

necesidad de renovar la enseñanza a partir de la incorporación de nueva bibliografía. En concreto, Vico propone la adopción de la obra gramatical de Bello. En la misma línea que Vico, en 1867, el rector del Colegio Nacional de Tucumán, Benjamín Villafañe, desestima el texto de Herranz y Quirós remitido por el Ministerio y propone la adopción de los textos de Bello.<sup>33</sup> En este contexto, en 1868 aparece la primera edición del *Compendio de gramática castellana compuesto y arreglado a las doctrinas de la gramática del Sr. D. Andrés Bello* (1854), publicada en Buenos Aires por la imprenta Pablo Coni. De acuerdo con Blanco (2005), la adopción de la obra de Bello y su reformulación en distintos compendios gramaticales constituye un fenómeno que se extiende por buena parte de Latinoamérica (véase §1. 1. 2).

La reforma de 1870 y las sucesivas de 1874, 1876 y 1879 no implican una transformación sustancial en cuanto a las prácticas de enseñanza de la lengua, respecto de cómo habías sido estipulada inicialmente en el plan de 1863. El estudio de la gramática continúa debatiéndose entre los antiguos modelos de catecismo y la renovación propuesta por Bello; simultáneamente, sigue manteniéndose como objetivo específico de la formación lingüística la orientación hacia la oratoria y la escritura. El programa oficial de 1874, redactado por Isaac Larraín (véase la Tabla 2),<sup>34</sup> exhibe el estudio de la gramática en sus cuatro partes tradicionales (analogía, sintaxis, prosodia y ortografía) y deja ver, en la parte dedicada a la analogía, la influencia de Bello, al proponer la “clasificación de las palabras según sus distintos oficios en el discurso” (Programa 1874). La tradición filosófica francesa también se hace presente en el texto que incluye, dentro de la unidad dedicada a la sintaxis, el análisis lógico y el estudio de las proposiciones. Finalmente, puede observarse en el programa toda una unidad dedicada a la composición, lo que constituye una característica de esta primera etapa de la gramática escolar.

<b>1874: Plan de estudios (ministro Albarracín) y programa del Colegio Nacional de Buenos Aires (Isaac Larraín)</b>
---

---

<sup>33</sup> Las *Memorias* citadas no son precisas respecto de la referencia bibliográfica de Bello. Blanco (2005: 81) considera que se trataría de la gramática de 1847, aunque señala que, evidentemente, se trataba de una obra demasiado compleja para la enseñanza secundaria.

<sup>34</sup> Isaac Larraín es también autor de una de las primeras gramáticas oficiales (es decir, compuestas con arreglo al plan de estudios oficial) destinadas a los colegios nacionales: véase Larraín (1881 [21884]).



Año/cantidad de hs.	Contenidos en el plan de estudios	Algunos contenidos detallados para los dos años detallados en el programa del Colegio Nacional de Buenos Aires <sup>35</sup>
1°/4 hs.	Ejercicios de lectura, de ortografía y de recitación, gramática	De la gramática en general—Objeto y utilidad de su estudio— su división. Analogía—Clasificación de las palabras según sus distintos oficios en el discurso— Propiedades generales de las partes de la oración. El nombre, el adjetivo, el artículo, el pronombre, el verbo, el participio, el adverbio, la preposición, la conjunción y la interjección. Sintaxis: concordancia, régimen y construcción.
2°/2 hs.	Ejercicios de lectura razonada, de análisis lógico y gramatical, de recitación y de composición	Nociones de análisis lógico—Periodo, proposición ó cláusula—Número de proposiciones contenidas en un periodo. Proposiciones absolutas ó independientes, principales, incidentes, elípticas é implícitas—Partes de que consta la proposición considerada lógicamente. Sujeto y atributo [...] Modo de reconocer la proposición principal y la incidente—Diferencias entre la incidente determinativa y la explicativa. Prosodia y Ortografía. Recitación “de memoria de varias composiciones de poetas distinguidos, nacionales y extranjeros”; “indicación y análisis de las principales figuras de pensamiento usados en dichas composiciones. Composición en prosa y el verso.

**Tabla 2. Plan de estudios y programa oficial de 1874**

Este programa tiene por otra parte la particularidad de incluir bibliografía recomendada para los alumnos y para los docentes, lo que constituye una evidencia significativa para analizar la presencia de algunos de los contenidos. Para los dos años que comprendía el estudio de la asignatura Castellano, el programa de Larraín recomendaba a los alumnos como “textos fundamentales” las obras de Brunet (<sup>3</sup>1888), Olegario Reyes (1868) o Pascual Hernández (1874). Para los profesores indicaban la consulta de Bello y la Academia española para la gramática y, en particular, para la ortología y prosodia a Mariano J. Sicilia. El manual de Reyes, como hemos mencionado, se trata de un compendio adaptado de la obra de Bello; el texto de Brunet, *Compendio de gramática castellana* (<sup>3</sup>1888), es una obra escrita en forma de catecismo gramatical, destinada al estudio memorístico de definiciones y ejemplos, que presenta la particularidad de tener una orientación hacia la gramática general. Finalmente, el manual Pascual Hernández, *Compendio de gramática castellana* (1874) está orientado al aprendizaje simultáneo de

<sup>35</sup> Se presenta en esta tabla solo una selección de los contenidos que resultan más significativos para nuestro análisis.

lenguas extranjeras, a partir de los preceptos de lo que denomina “el método uniforme para la enseñanza de las lenguas de Mr. Sommer”. En cuanto a la bibliografía sugerida para los docentes, llama la atención la permanencia indistinta de Bello y la Academia y la referencia a la obra de Mariano Sicilia Lecciones elementales de ortología y prosodia (1827).<sup>36</sup>

En síntesis, los datos relevados por la planificación educativa contenida en la legislación y por los programas del Colegio Nacional de Buenos Aires –que constituían el modelo al que debía ajustarse el resto de los colegios nacionales– muestran la consolidación de un esquema de enseñanza gramatical que, a pesar de ciertas alteraciones menores, permanece constante entre 1863 y 1884.

En ese sentido, si como sostiene Chervel (1991) las disciplinas escolares se construyen en la intersección entre los objetivos educativos y los contenidos teóricos que determinan la instrucción (véase §2. 4), puede decirse que la etapa que va de 1863 a 1884 manifiesta un modelo de enseñanza de la lengua que sigue ciertos parámetros regulares. Desde el punto de vista de los objetivos de enseñanza, el objetivo central de la formación lingüística pautaada por el proyecto fundacional de Mitre consistía en formar una clase dirigente apta para ejercer las funciones de gobierno. En la programación de los contenidos, ese objetivo se articuló en un currículo que priorizaba la instrucción en lenguas clásicas y extranjeras y, en particular, para el estudio de la lengua materna, destacaba la formación literaria y promovía la ejercitación de la escritura. Las reformas de la década de 1870, llevadas adelante siguiendo los lineamientos del proyecto inicial ideado por Sarmiento y Avellaneda, no implicaron modificaciones sustanciales respecto de esta primera configuración de la gramática escolar. Si bien sus objetivos de enseñanza, como hemos visto, procuraban extender esta formación lingüística a un sector más amplio de la burguesía local (hecho que puede constatarse en la orientación utilitaria que pretende otorgarle el plan de 1870 a la educación secundaria), los contenidos curriculares no sufren grandes modificaciones.

---

<sup>36</sup> Resulta significativo notar que ninguna de las gramáticas aquí mencionadas, con la excepción de la de Olegario Reyes, fue publicada en la Argentina. Este dato aporta más evidencia respecto del problema que, según señalamos anteriormente, ocasionó la falta de material didáctico durante la primera etapa de la nacionalización de la educación. Otra característica notoria de los libros mencionados en este programa es que no distinguen el nivel educativo al que van dirigidos: son manuales elementales aptos para servir de apoyo tanto en la escuela primaria como en los colegios secundarios. Esta situación se irá revirtiendo a medida que comienza a editarse manuales locales, escritos por los mismos docentes que dictaban las clases en los colegios.

El modelo de enseñanza gramatical que se configura durante esta etapa inicial manifiesta en general un debate entre los antiguos modelos memorísticos, asociados a la enseñanza en la educación primaria, y los nuevos esquemas didácticos propuestos sobre todo por el análisis lógico y la teoría gramatical de Bello. Esa oscilación, exacerbada por la carencia de material didáctico de la que adolecían los nuevos colegios, comienza a inclinarse de lado de los renovadores hacia mediados de la década de 1870, cuando se amplía la circulación de compendios sobre la gramática de Bello.

### **3. 3. Segunda etapa (1884-1891): el modelo positivista**

#### ***3. 3. 1 El proyecto de Wilde (1884)***

Nos centraremos ahora en una etapa fundamental para comprender la configuración de la gramática escolar en la Argentina, la que va de 1884 a 1891. La década de los años ochenta otorgará un sesgo particular al programa iniciado por Mitre para la escuela secundaria. La profundización de la organización nacional llevada a cabo por el entonces presidente Julio A. Roca alcanza al sistema educativo nacional con medidas concretas: la creación del Consejo Nacional de Educación en 1881, la celebración del Congreso Pedagógico Sudamericano en 1882, la realización progresiva y continuada de censos y la promulgación de la Ley de educación común de 1884. Todos estos sucesos se enmarcan en una política tendiente a centralizar la educación primaria a nivel nacional y a otorgarle un carácter universal necesario para la organización definitiva de la nación. Este ambicioso proyecto educativo en el nivel primario tendrá su continuidad en el nivel secundario a partir de la centralización de la inspección general de los colegios por parte del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.

El proyecto de educación secundaria elaborado por Mitre, como hemos visto, tenía como destinatarios a los sectores de la elite y estaba orientado a formar una clase dirigente capaz de hacerse cargo de los asuntos públicos y de conducir así los destinos de la nación. Este modelo elitista se configuró en torno a la elaboración de un proyecto de escuela única, de formación general y preparatoria para los estudios superiores. La necesidad de ampliar las bases populares de la educación secundaria aparece tempranamente enunciada por Sarmiento y Avellaneda, quienes en sus sucesivas presidencias procuraron profundizar las

medidas destinadas a la instrucción popular. Esta orientación se ve tibiamente plasmada en la reforma de 1870 que, como señalamos, promueve una educación que no solo admita la formación preparatoria para la universidad sino, también, para los distintos oficios de la vida. Durante el debate parlamentario de 1870, el entonces senador Bartolomé Mitre se opone a un proyecto de ley que promovía ampliar aún más las bases populares de la educación secundaria, otorgando becas para algunos jóvenes que no podía costear la educación secundaria. En esa oportunidad, Mitre interviene defendiendo el proyecto de educación elitista que había impulsado en 1863, argumentando que sería dilapidar el dinero público gastarlo en becas cuyo número sería insignificante para la educación nacional. En ese sentido, Mitre afirma que “con 3000 jóvenes poseedores de los conocimientos que hoy se adquieren en esos establecimientos se puede dar temple moral a una generación, se puede mejorar el gobierno y obrar con más eficacia sobre la masa de la ignorancia, educándola por la propaganda y por el ejemplo” (1870: 66).

La cuestión de la ampliación de las bases del sistema educativo secundario constituye un punto central dentro del proyecto de reforma que Wilde encarga a Amancio Alcorta en 1884. Para Alcorta, la educación primaria –que será nacionalizada durante ese año bajo un nuevo sistema definido como universal, gratuito y obligatorio– no es suficiente como formación general para los ciudadanos. La instrucción común, sostiene, debería incluir “lo que se comprende hoy en la primaria y la secundaria” (1886: 79) y la instrucción profesional, la superior. En ese sentido, para el rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, “el nivel común debe elevarse”, puesto que “es necesario poner al alcance de cada uno los secretos de la ciencia que dominan todas las relaciones y antes fueron el patrimonio de los menos” (1886: 80). Y agrega:

Debe haber, pues, una instrucción general y común para todos, que no cree una raza privilegiada destinada a gobernar porque sólo ella sea capaz de hacerlo; y lo que antes fue educación áulica, como dice el Dr. Penna, del dominio de unos cuantos elegidos, debe ser en adelante el patrimonio común de los ciudadanos de la República (1886: 81).

De esta forma, Alcorta propone las bases de un proyecto para el que la ilustración de la clase dirigente ya no será la finalidad específica de los colegios nacionales; el objetivo en esta etapa consiste en dirigir la educación hacia el fortalecimiento de una clase media en

formación. Esta nueva orientación, que había sido preanunciada en la propuesta de Avellaneda que dio lugar a la reforma de 1870 (véase §3. 2. 3), tendrá consecuencias decisivas para la distribución de los contenidos curriculares.

En el proyecto elaborado por Alcorta se acepta el modelo de “escuela única”, en contraposición a los modelos de “escuela bifurcada” y “escuelas paralelas”,<sup>37</sup> con una formación general (enciclopédica) y preparatoria de la universitaria. Para Alcorta (1886: 97) la “escuela única tiene por objeto poner la instrucción al alcance de cualquiera y dar a todos los que la buscan los medios de resolver teórica y prácticamente la mayor parte de los problemas que se presentan en las relaciones de la vida común”; y, en ese sentido, ofrece “como primera ventaja [...] la realización de la instrucción integral o enciclopédica”. Esta orientación, que también había sido adoptada por Mitre en el proyecto de 1863, adquirirá en esta etapa un carácter completamente diverso para la programación curricular y propenderá a la inclusión de una educación menos centrada en las letras y más en las ciencias. En ese sentido, si bien el fin de la educación científica estaba presente en el proyecto original de Mitre, los medios para la realización de esa enseñanza eran particularmente limitados, como lo demuestra el fallido intento de fundar el profesorado sobre la Academia de Ciencias de Córdoba durante el gobierno de Sarmiento. La carencia de profesores y de material didáctico había conducido durante la etapa inicial (1863-1884) a una situación “anárquica” (Fernández 1903: 315) en la que cada colegio organizaba la enseñanza en su establecimiento en función de sus propias posibilidades. En ese escenario, a pesar de los esfuerzos de Sarmiento y Avellaneda por revitalizar la formación científica, la formación humanística predominó notablemente sobre aquella.

Para Alcorta, las letras y las ciencias debían combinarse en el modelo de escuela única. No obstante, la concepción que el proyecto de Alcorta tiene acerca de la formación

---

<sup>37</sup> Alcorta (1886: 91-95) realiza un breve recorrido para definir estos tres modelos de escuela que están en debate para la reforma de 1884. El modelo de escuela única, del que serían un ejemplo los institutos en España, responde “a una instrucción general” que “trata de agrupar y combinar en un solo plan todas las materias que pertenecen a la enseñanza secundaria”. La escuela bifurcada “es la que combina en un solo establecimiento las materias de enseñanza común, y aquellas que por las letras o las ciencias son preparatorias de la enseñanza profesional”. De acuerdo con Alcorta, fue establecida por primera vez en Francia en 1852 y seguida en algunos colegios ingleses y en los ateneos belgas. Las escuelas paralelas dividen el estudio de las letras y de las ciencias y “forman establecimientos independientes con dirección y reglamentos propios”. Como ejemplos, Alcorta señala los casos de Alemania, donde los gimnasios otorgaban instrucción clásica o literaria y las escuelas reales, la científica. También menciona el caso de Francia, donde los liceos daban la educación literaria y las escuelas especiales la científica.

humanística será particularmente distinta a la de los proyectos anteriores. En primer lugar, Alcorta considera que “como la instrucción debe ser nacional”, en los estudios secundarios “tendrá mayor importancia lo que interesa directa o indirectamente al país” (1886: 121). Esta premisa descarta, por ejemplo, la formación clásica, tan preponderante durante los primeros años del proyecto mitrista. En ese sentido, Alcorta afirma que “el estudio de las lenguas muertas en la enseñanza secundaria es inútil en sí mismo y en sus resultados, y perjudicial, en tanto recarga los planes de estudio y quita el tiempo que debe destinarse a otras materias” (1886: 114).

En segundo lugar, en lo que respecta a la enseñanza del “Idioma nacional”,<sup>38</sup> como se denomina a la asignatura a en el plan de estudios de 1884, los contenidos de la gramática cobran particular relevancia y la composición queda completamente desplazada del programa.<sup>39</sup> De esta forma, si, como sostiene Blanco, durante las décadas de 1860 y 1870 “el objetivo central de la formación lingüística de los estudiantes había sido dotar de palabra a la futura elite dirigente” propendiendo a extender “el dominio de habilidades verbales complejas a un sector más amplio de la burguesía” (2005: 126), el proyecto de Wilde y Alcorta pretenderá restringir el acceso a estas habilidades y reducirá, para ello, la vasta formación humanista de los programas anteriores al estudio exhaustivo de la gramática castellana. En consonancia con lo anterior, el estudio de la norma gramatical con especial énfasis en la corrección de los llamados barbarismos tomará particular relevancia en el ámbito escolar y será considerado, en el contexto de la inmigración masiva, como la finalidad práctica de la enseñanza gramatical.

Por último, el proyecto define por primera vez una orientación favorable hacia la regulación de los libros de texto que se emplearán en las aulas. En este sentido, para Alcorta “el texto es necesario, en tanto ha de servir como guía para profesores y alumnos”, pero dado que “su elección es un punto difícil y su aplicación puede extraviar los métodos de enseñanza” (1886: 121), es preciso que se creen comisiones encargadas de regular este

---

<sup>38</sup> Respecto de esta denominación Arturo Costa Álvarez señala que “aplicada a la lengua general de nuestro país fue en su origen una expresión pedagógica oficial”. No obstante –agrega– “las denominaciones tradicionales de la asignatura vuelven de tiempo en tiempo a nuestros planes de estudios en el orden nacional: tenemos «idioma nacional» en los decretos de 1884, 1887, 1888, 1898 y 1900; «lengua castellana» en el de 1886; «idioma castellano» en los de 1891 y 1893; e «idioma patrio» en los de 1901 y 1902” (1922: 100-101).

<sup>39</sup> En rigor, esta orientación ya aparece plasmada en el programa de Castellano del Colegio Nacional de Buenos Aires en 1883 que lleva la firma de Amancio Alcorta y que, sin dudas, constituyó un punto de partida para su propuesta más general de 1884.

material didáctico. Esta idea sugerida por Alcorta será el punto de partida de las comisiones revisoras de textos que –como veremos– comenzarán a funcionar, no sin cierta resistencia por parte de la comunidad educativa, durante los años posteriores.

La cuestión de los libros de texto es central en esta etapa para explicar la configuración de la gramática escolar. En efecto, desde la década de 1880 la publicación de textos escolares destinados a la enseñanza de la gramática en la Argentina crece de manera exponencial. Esta situación sumada a la intervención estatal en la regulación de los contenidos contribuye a establecer un modelo estable de enseñanza que se reitera en la mayoría de los manuales del periodo y que establece una tradición escolar propia, cuyos lineamientos sintetizaremos en §3. 5. 2.

### ***3. 3. 2 El plan de estudios de 1884 y la reforma de 1886***

En su *Memoria* presentada ante el Congreso en 1881, el entonces ministro de Instrucción Manuel Pizarro había expuesto su visión sobre el estado general de la educación. En lo que se refiere a la enseñanza media, Pizarro realizaba una serie de observaciones que predefinirían el rumbo que tomará la reforma propuesta por Wilde y Alcorta en 1884:

Tenemos Colegios, costeados por la Nación, cuyos programas preparan para las carreteras profesionales á una minoría de la sociedad que por su posición y su influencia, es la única que puede aprovechar de sus beneficios [...]

Las materias del programa de enseñanza son en su totalidad obligatorias para todos los alumnos, sea cual fuere la carrera o profesión a que se dediquen, lo que es ya una restricción impuesta a la instrucción general del pueblo, porque no pocas de estas materias, o son inaplicables, o casi inútiles a otras carreteras que no sean las del foro, de las letras o de las funciones públicas; y muchas de ellas solo son de utilidad a los que cultivan la literatura clásica a que muy pocos se dedican entre nosotros (citado por Fernández 1903: 254.)

La evaluación que hace Pizarro acerca del sistema educativo nacional pone de manifiesto las mayores preocupaciones que conducirán a la reforma tres años después: la orientación elitista de la educación media y el exceso de una formación humanística cuya

escasa utilidad para la vida profesional la torna inútil. De esta forma, la necesidad de plantear un modelo educativo que se corresponda con el proyecto político, económico y social de la nueva elite gobernante constituye una motivación principal para la reforma de los planes de estudio. En este sentido, como sostiene Blanco (2005), el proyecto educativo de la generación del 80 necesitaba abrir las puertas de la educación popular (inicial y media) a nuevos sectores sociales de la clase media y, en consecuencia, reconfigurar la orientación de la enseñanza secundaria que ya no debía preparar para la función pública, sino para los distintos oficios que exigía la Nación organizada bajo el orden conservador.

Esta necesidad de intervenir en el rumbo de la educación nacional se hace notoria en los primeros años del gobierno de Roca. La primera medida concreta en este sentido es la creación en enero de 1881 del Consejo Nacional de Educación, que, de acuerdo con lo establecido en el decreto fundacional, ejercería funciones de inspección en todo el territorio nacional y presentaría informes detallados sobre el estado de la educación primaria. Asimismo, el decreto asigna al Consejo “la dirección de la Biblioteca Nacional y el fomento de las Bibliotecas Populares” (García Merou 1901: II-10), lo que constituye un primer paso hacia la regulación de la circulación de los libros de texto en las aulas. En el ámbito de la educación primaria, el rumbo iniciado por la creación del Consejo se consolidará con la reglamentación el 8 de julio de 1884 de la Ley de Educación Común, que supuso la nacionalización y centralización de la educación primaria y le asignó a este organismo recientemente creado la administración y la dirección de las escuelas de todo el territorio nacional.

Por su parte, en el ámbito de la enseñanza secundaria, el plan de estudios propuesto por Amancio Alcorta se inscribe en un proceso general de reformas educativas que alcanza todos los niveles de la educación nacional. En ese sentido, la reforma que el Ministerio le encarga a Alcorta en 1884 apunta a establecer un esquema de continuidad de este proyecto educativo en los colegios nacionales. La preocupación por el hecho de que los planes de estudio de los colegios nacionales exhibieran una articulación secuencial con relación a los de la primaria constituye uno de los argumentos centrales que, según Alcorta, impulsan la modificación de los planes. En efecto, entre los puntos fundamentales que el nuevo plan debía corregir Alcorta (1886: 243-244) menciona “la falta de una relación completa entre la instrucción primaria y la secundaria”, la necesidad de “determinar con precisión [los]



rumbos la educación secundaria” y, finalmente, la necesidad de otorgarle un “carácter nacional que [...] atienda preferentemente las necesidades y exigencias del país”. Esta motivación vuelve a hacerse notoria en el decreto del 23 de febrero de 1884 que pone en vigencia el nuevo plan. Entre sus considerandos, el decreto señala “la conveniencia de reformar el actual Plan de Estudios de los Colegios Nacionales, a fin de dar una graduación más lógica al estudio de las diversas materias” (García Merou 1901: II-63).

La primera renovación que promueve este plan consiste en plantear la división entre cursos regulares, obligatorios para todos los establecimientos, y cursos libres, que serían de carácter facultativo. Los cursos regulares mantenían la duración de seis años que había sido establecida en la reforma de 1870. En lo que respecta a la formación lingüística, el plan de estudios implantaba algunos cambios considerables. En sintonía con el carácter nacional que Alcorta pretende otorgarle al nuevo plan de estudios, la asignatura que en los planes de la década anterior se denominaba “Idioma castellano”, pasa a nombrarse ahora “Idioma nacional”. Para el primer año se estipulan 5 lecciones semanales que deben incluir el estudio de la analogía y la sintaxis, para continuar con los mismos temas que venían tratándose en las escuelas primarias. Para el segundo año se establecen 3 lecciones semanales que incluyen la ortología (prosodia) y ortografía. En el tercero y cuarto año se estipulan 3 y 2 lecciones semanales respectivamente y se incluyen temas relacionadas con literatura preceptiva, literatura española y sudamericana (véase la Tabla 3).

<b>1884: Plan de estudios (ministro Wilde) y programa del Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA) (Hidalgo Martínez/Castro)</b>		
<i>Año/cantidad de hs.</i>	<i>Contenidos en el plan de estudios</i>	<i>Algunos contenidos detallados en los programas del CNBA</i>
1° 5 hs.	Idioma nacional: Analogía y sintaxis	Conceptos generales: definición de gramática. Partes de la gramática. Clasificación que los gramáticos han hecho de las palabras por las ideas que representan o por el oficio que desempeñan en la oración. Comparación de la conjugación llamada americana y la de la Real Academia Española. Análisis sintáctico, gramatical y lógico.
2° 3 hs.	Idioma nacional: Ortografía y Prosodia	Revisión de sintaxis. Vicios de dicción. Ejercicios prácticos de análisis prosódico y ortográfico.

3° 3 hs.	Idioma nacional: Literatura preceptiva	Gramática general y razonada. Signo discurso y significación. Formación de las lenguas y sus progresos. Análisis del pensamiento en la lengua castellana. Contenidos de literatura preceptiva.
4° 2 hs.	Idioma nacional: Literatura española y de los estados sud-americanos	Contenidos de literatura.

*Tabla 3. Plan de estudios y programa de 1884*

Si se compara con el plan de estudios anterior, el de 1879, puede observarse, además del cambio de nombre de la asignatura, un incremento de dos lecciones semanales adicionales para el total del año, lo que constituye un total de 13 lecciones semanales. Asimismo, como puede verse en la Tabla 3, dentro de los contenidos mínimos que se detallan en el plan de estudios, en los dos primeros años se reemplazan los ejercicios de lectura razonada y el análisis lógico gramatical por la enseñanza de la gramática en sus cuatro partes tradicionales: analogía, sintaxis, prosodia y ortografía.

Otro cambio importante que puede verificarse es la disminución de los contenidos relacionados con las lenguas clásicas. En ese sentido, ya hemos mencionado la posición de Alcorta acerca de la inutilidad de estos estudios, una posición que era compartida también por las autoridades ministeriales y que, como veremos, será motivo de disputa en los próximos años. En el plan de estudios de 1884 se elimina la enseñanza del griego y el latín queda reducido a los últimos tres años, con un total de siete lecciones semanales durante los 6 años de estudios regulares (véase la Tabla 4). Las lenguas extranjeras, por su parte, y la literatura general también ven reducidas sus cargas horarias, aunque permanece todavía una tendencia marcada hacia la formación plurilingüe, pues se mantiene la enseñanza obligatoria de francés, inglés y alemán.

<b>Plan de estudios de 1884 (Alcorta – Wilde) – Formación lingüística — cantidad de lecciones semanales</b>						
	1° año	2° año	3° año	4° año	5° año	6° año
Idioma nacional	5	3	3	2	----	----
Literatura general	----	----	----	----	2	----
Latín	----	----	----	3	2	2
Francés	3	3	3	----	----	----
Inglés	3	3	3	----	----	----
Alemán	----	----	----	3	2	2

*Tabla 4. Formación lingüística en el plan de 1884*

Estas tendencias se verán acentuadas en la reforma que el ministro Wilde introduce al plan de estudios por decreto del 9 de octubre de 1886, siguiendo las sugerencias del rector Alcorta. En esa oportunidad, con el año lectivo bastante avanzado, Wilde sanciona una serie de modificaciones con el fin de corregir algunos aspectos menores del plan anterior. En lo que respecta a la formación lingüística esta reforma parece acentuar el rumbo tomado en 1884: se declara facultativo el curso de Latín, se suprime el curso de Literatura General y se agrega una hora más a Idioma Nacional en segundo año y a Alemán en quinto. Asimismo, en los programas de Idioma Nacional se altera el orden de los contenidos gramaticales dejando a la sintaxis para segundo año y pasando la prosodia y ortografía al primero.

### ***3. 3. 3 La reforma de 1888: restauración del modelo enciclopedista***

Las reformas introducidas en 1886 por el ministro Wilde al plan de estudios que él mismo le había encargado a Alcorta dos años antes profundizaron todavía más la separación entre el nuevo modelo y los precedentes. Al declarar facultativo el estudio del latín y aumentar la enseñanza científica y de lenguas vivas, el plan reformado exhibió en profundidad la penetración del modelo positivista en la enseñanza secundaria. En palabras del futuro ministro Juan Ramón Fernández, las medidas “marcan una evolución francamente reaccionaria contra la escuela clásica vigente hasta entonces en los Colegios Nacionales, dirigiendo los estudios secundarios en la senda de la escuela moderna” (1903: 441). La reforma de 1888 patrocinada por el ministro Filemón Posse buscará revertir la dirección impuesta por Wilde y retomar el modelo clásico de formación humanista del proyecto inicial de Mitre de enseñanza enciclopédica.

En efecto, será una característica de la planificación educativa en esta etapa la constante oscilación entre estos dos proyectos de enseñanza cuyas consecuencias para la configuración de la gramática escolar analizaremos en lo sucesivo: por un lado, veremos la restauración del modelo humanista que se remonta al proyecto iniciado por Mitre, con una tendencia a la educación preparatoria para la universidad y a la instrucción enciclopédica; por otro, veremos la introducción de un modelo de tendencia utilitarista y de inspiración positivista, cuya primera implementación es el plan de 1884, y que tiene como objetivo la reducción de la formación clásica y el incremento del estudio de los idiomas extranjeros.

En lo que respecta a la lengua nacional, el modelo gramatical, que manifiesta una fuerte presencia de la tradición académica española, permanece inalterable en lo esencial. No obstante, veremos que el modelo humanista logra introducir por primera vez contenidos vinculados con la etimología, al tiempo que retoma el estudio de la composición, de las prácticas de escritura en general y de la tradición filosófica. Por su parte, el modelo utilitarista buscará acentuar una formación sustentada en la gramática pura y orientada específicamente a la corrección de los “vicios” del habla local. Como veremos en el capítulo 4 de esta tesis, ambas propuestas constituirán las bases del modelo de enseñanza de la lengua que elabora Monner Sans para la reforma de 1912 (véase §4. 1).

En su informe presentado en la *Memoria* de 1887, el ministro Posse anticipa algunas de las razones que motivarían una nueva reforma que se producirá durante el año siguiente. Posse comienza por referirse a los informes de inspección de ese año que destacaban el estado defectuoso de la enseñanza del idioma patrio y de la aritmética, asignaturas que considera “la llave para todas las demás” (ápuđ Fernández 1903: 313). Entre las causas que provocan el mal funcionamiento de la planificación educativa Posse se detiene particularmente en dos hechos concretos. En primer lugar, menciona la falta de articulación entre la escuela primaria (que, aunque recibe desde 1884 un fuerte control del Estado nacional, sigue dependiendo de las autoridades provinciales) y los colegios nacionales (cuyos planes de estudios son dictados directamente por el Ministerio). En segundo lugar, considera la carencia de docentes en los colegios nacionales. Para revertir estas cuestiones, Posse lleva adelante una serie de reformas que incluyen modificaciones en la estructura de la enseñanza primaria y diversas reglamentaciones para poner en funcionamiento nuevas escuelas normales de maestros y de profesores. En el ámbito de la enseñanza secundaria, estas reformas suponen, de acuerdo con Posse, una necesaria reforma del plan de estudios para que se ajuste a las nuevas directrices que rigen la educación primaria.

Entre los considerandos del decreto que promueve el nuevo plan de estudios de 1888 se esgrimen dos inconvenientes fundamentales que la nueva planificación venía a resolver: la carencia de una articulación entre la educación primaria y la secundaria y el exceso de materias o de contenidos por materias (Plan de estudios 1888). En consonancia con esta postura, el plan de 1888 propone una reducción de las asignaturas dedicadas a la formación lingüística, pero un aumento considerable de horas. Así, para Idioma Nacional se

incrementan de 13 a 21 las lecciones semanales por año para el total de los seis años que se proponen y se incluyen en la misma asignatura los contenidos de gramática y literatura, siguiendo la organización propuesta inicialmente en 1863 (véase la Tabla 7). Asimismo, los contenidos de Idioma Nacional se reorganizan sustancialmente: para el primer año se exigen para gramática el estudio de la analogía y la ortología, siguiendo con el ordenamiento propuesto en la reforma anterior; y se agregan, como en los programas de la primera etapa, los contenidos de lectura y elocución, análisis y composición. Para el segundo año solo se modifican los contenidos gramaticales: se incluye sintaxis y ortografía en lugar de analogía y ortología y se mantienen los restantes que figuran para el primer año. Para el tercer año desaparece la gramática y se reemplaza por la literatura preceptiva, mientras que se mantienen la composición y la elocución.

El resto de la formación lingüística comprendía la enseñanza del latín, que aparece nuevamente a partir del cuarto año tras haber sido declarada facultativa en 1886, y las lenguas extranjeras. En este ámbito, el nuevo plan propone un total de 18 horas semanales para el total de los seis años y permite optar a partir del cuarto año por inglés o alemán, mientras que el francés permanece obligatorio para los tres primeros años de la formación.

En términos generales, el camino iniciado por la reforma de Posse marcará el inicio de una (nueva) tradición humanista que se acentuará en la reforma de 1891, impulsada por el ministro Carballido. En ese contexto, como veremos a continuación, se establece la consolidación definitiva una tradición gramatical escolar cuya configuración perdurará hasta la reforma de 1936 y que –como veremos en el capítulo siguiente– será fundamental para analizar la obra gramatical de Ricardo Monner Sans.

### ***3. 3. 4 La enseñanza de Idioma nacional en los programas (1884-1888)***

Si se analizan los planes de estudio y programas de Idioma nacional entre 1884 y 1888, puede observarse que la disposición de los contenidos establecida presenta un estudio de la lengua que durante los dos primeros años de enseñanza se reduce al aprendizaje de la gramática dividida en sus cuatro partes tradicionales: analogía, sintaxis, ortología y ortografía. Este ordenamiento parece seguir la disposición tradicional presente también en las obras de referencia para la enseñanza de la gramática en la Argentina: la Gramática de Bello y la de la Real Academia Española. Esta nueva organización que, como hemos visto,

ya había sido ensayada en el programa del Colegio Nacional de Buenos Aires de 1873 (que, como el plan de 1884, había sido redactado por Alcorta), tuvo como consecuencia el desplazamiento de los contenidos vinculados con la composición, que había sido el eje fundamental de la enseñanza del castellano en la etapa anterior.

El programa analítico del Colegio Nacional de Buenos Aires fue elaborado por los profesores José Hidalgo Martínez y Emilio Castro. Hidalgo Martínez será, además, autor del *Curso gradual de gramática castellana* (ca. 1884), un importante manual escolar que contará con 19 ediciones hasta el año 1930 (Calero Vaquera 2009). El programa, que sigue el eje de esa gramática, presenta una propuesta gramatical heterogénea que busca combinar la tradición bellista con la académica. Así, por ejemplo, en la segunda unidad sobre analogía se encuentran como contenidos la clasificación semántica de las palabras, propia de la tradición académica, y la clasificación “por el oficio que desempeñan en la oración”, que se acerca a la propuesta de Bello. También en la unidad XIV sobre tiempos verbales se explicita la “Comparación de la conjunción llamada americana y la de la Academia Española” (véase la Tabla 3).

La presencia de Andrés Bello y la Academia española como fuentes inexorables de las gramáticas escolares en el mundo hispano decimonónico ha sido señalada con frecuencia (Álvarez Martínez 1994, Calero 2009); sin embargo, lo que resulta característico de este programa y de la gramática de Hidalgo Martínez es el hecho de que aportarán por primera vez una matriz estructural sobre la que se construirán los numerosos tratados gramaticales y programas de las décadas siguientes. En efecto, si la reforma de Alcorta establece, al menos en el ámbito del estudio del idioma, una dirección general para la planificación educativa sucesiva, el modelo gramatical que exhibe Hidalgo Martínez aportará el modelo macroestructural para la elaboración de gramáticas pedagógicas del español en la Argentina para las cuatro décadas siguientes. Se trata de un esquema básico en el que se establece que el saber lingüístico necesario para los colegios secundarios consiste en la adquisición de una base sólida de cada una de las cuatro partes tradicionales de la gramática, distribuidas en los dos primeros años de estudio. A ese esquema se le agregará ocasionalmente un tercer año de literatura preceptiva o, a partir de 1891, de lingüística y etimología. De esta forma, no obstante la presencia de cierta heterogeneidad en las fuentes documentales de los distintos manuales escolares, puede decirse que desde el

punto de vista de la planificación educativa, será esta configuración de la gramática la que se imponga a partir de la reforma de 1884, desplazando el modelo de formación ilustrada propio de las décadas anteriores.

La consolidación de la gramática (considerada en sus cuatro partes tradicionales) como eje vertebral de la organización curricular de los cursos de Idioma Nacional constituye una característica central de la etapa que estamos analizando. En efecto, la inserción del paradigma positivista en los colegios nacionales a partir de la década de 1880 (Solari 1949, Tedesco 1972) supuso la introducción de una concepción utilitarista de la educación secundaria que, en el ámbito específico de la enseñanza de la lengua materna, se articuló en torno a la intensificación de una formación gramatical estrictamente normativa. En ese sentido, en un el contexto social atravesado por la cuestión inmigratoria, la formación lingüística, tanto en la recientemente centralizada escuela primaria como en los colegios nacionales, se reorganizó en esta etapa con el objetivo de dotar al ciudadano de una cultura del idioma destinada estigmatizar los usos vulgares que se distanciaban de la norma culta. En la enseñanza gramatical, como sostiene Di Tullio (2002: 286), la formación de esta cultura del idioma requería la puesta en práctica de dos operaciones: una prescriptiva, destinada a señalar “los posibles errores que los hablantes tendían a cometer”; y una constructiva que “aportaba los elementos idiosincrásicos de la lengua” (véase §1. 1. 2).

La nueva configuración de la gramática escolar se hace explícita en la programación curricular. El programa Idioma Nacional del Colegio Nacional de Buenos Aires en 1887, reelaborado sobre la base de la reforma de 1886 que hemos mencionado, estipula para el primer año el estudio de la ortografía y ortología y destaca la necesidad de corregir la pronunciación de los estudiantes. Así, por ejemplo, entre los contenidos del programa se detallan:

XXVII: De la correcta pronunciación de las consonantes. Vicios que se comenten en la pronunciación de las letras B y V, C, S y Z, D, H, J, Ll e Y, N, S, I e Hi, X. Preceptos que deben aplicarse para corregirlos. Eufonía. Cacofonía. Vicios antieufónicos [...].

XXXIII [...] Palabras que de ordinario se pronuncian mal por cambio, supresión o agregación de vocales o consonantes (Programa 1887).

Estas exigencias se trasladaron rápidamente a los textos gramaticales que, a partir de 1880, se multiplicaron en el territorio nacional.<sup>40</sup> Hidalgo Martínez, por ejemplo, en su obra gramatical (1930: 285), acuña el término “barbarismo prosódico” para designar la acción de “faltar a la correcta pronunciación”, ya sea por “articulación viciosa de las letras”, por la utilización de “vulgarismos” (es decir “la mala pronunciación de las sílabas”) o la incorrecta acentuación. Este tipo de prácticas escolares prescriptivas de los usos lingüísticos, como sostiene López García (2012: 125), acentuó la distancia entre las prácticas orales de la sociedad y el modelo normativo a través del cual el sistema educativo pretendía homogeneizar la lengua nacional (véase §1. 2. 2). Pues, con contadas excepciones, las gramáticas escolares del periodo en su afán híper correctivo censuraron varios usos propios de la variedad rioplatense como el seseo, el yeísmo o el voseo.

### **3. 4 Tercera etapa (1891-1936): la consolidación de la tradición gramatical escolar**

#### **3. 4. 1 La reforma Carballido (1891)**

La siguiente reforma al plan de estudios se produce en 1891, en el contexto de la fuerte agitación política y social que siguió a la denominada Revolución del Parque de 1890 que provocó la renuncia del presidente Miguel Juárez Celman. En el ámbito educativo, el levantamiento liderado por la recientemente formada Unión Cívica tuvo consecuencias notables que, de acuerdo con Tedesco (1972), en los años sucesivos provocarían un drástico cambio en la orientación del proyecto educativo ideado por la oligarquía gobernante.<sup>41</sup> En ese contexto, el nuevo gobierno de Carlos Pellegrini encarga al Ministerio de Instrucción Pública una nueva reforma al plan de estudios que permita resolver los que considera problemas todavía persistentes: la articulación de la enseñanza primaria, secundaria y superior; y la reducción de contenidos innecesarios en las asignaturas.

---

<sup>40</sup> Véase al respecto la nota 10.

<sup>41</sup> Para Tedesco (1972) el proyecto de una escuela única para los colegios nacionales, iniciado en 1863 y continuado, con pequeñas modificaciones circunstanciales, durante la primera parte de la etapa conservadora (1880-1916), permitió el acceso de una clase media en formación que, no obstante, todavía estaba marginada de la participación política. Esta situación es señalada por Tedesco como un antecedente fundamental de los levantamientos de 1890 que, en el ámbito educativo, traen como consecuencia una drástica reforma del sistema con la intención de posibilitar una diversificación destinada a desviar a los sectores medios de las aspiraciones políticas.



La nueva reforma es presidida de una circular que el ministro Juan Carballido publica en el diario *La Nación* el 21 de abril de 1891 y que tiene como destinatarios a las distintas autoridades de los colegios nacionales y a la sociedad en su conjunto. En esta circular, Carballido (1891: III) explica los fundamentos sobre los que debe articularse el nuevo proyecto educativo y destaca, sobre todo, la necesidad de resolver la situación de desintegración provocada por la afluencia inmigratoria:

Tan violenta ha sido la avenida inmigratoria, que podría llegar a absorber nuestros elementos étnicos. Están sufriendo una alteración profunda todos nuestros elementos nacionales: lengua, instituciones prácticas, gustos e ideas tradicionales. A impulso de este progreso spenceriano –que es realmente el triunfo de la heterogeneidad– debemos temer que las preocupaciones materiales desalojen gradualmente del alma argentina las puras aspiraciones, sin cuyo imperio toda prosperidad nacional se edifica sobre arena.

De acuerdo con Carballido, la corrupción social que provoca la “avenida inmigratoria” abarca también y, especialmente, el ámbito de la lengua. En ese sentido, el autor advierte que la “lengua común” constituye el mayor vínculo con las demás naciones hispanoamericanas y que en ningún otro país como en la Argentina esa lengua común se ve tan seriamente amenazada por el peligro de la dialectización. Si bien la percepción del problema que significaba la inmigración para el devenir de la lengua cuenta con testimonios anteriores en el ámbito educativo nacional, la circular de Carballido manifiesta por primera vez con claridad la posición de las autoridades ministeriales en lo que respecta a la cuestión de la lengua y a la necesidad de instrumentar políticas educativas tendientes a conservar la “pureza de la lengua”. Las posiciones sostenidas por diversos miembros del sistema educativo nacional en torno a las resoluciones del Congreso Literario Hispanoamericano de 1892 celebrado en Madrid dan cuenta asimismo del grado de penetración que por esos años tuvo el hispanismo en el ámbito educativo de la Argentina (Alfón 2011).

Es ese el contexto en el que se presenta el informe de la Comisión encargada de sugerir la reforma de los planes de estudio en 1891. Dicho informe también se hace eco de las preocupaciones del ministro acerca de la lengua nacional:

La enseñanza del Idioma Castellano, que es el idioma nacional, es deficiente, comprobándolo así sus resultados. No obstante los cambios operados en los métodos y en los textos, ha podido notarse que, hechos todos los estudios, los alumnos carecían de un conocimiento completo del propio idioma, siendo sumamente defectuosas las aplicaciones que debían hacerse en los cursos superiores (Informe 1891).

Estas declaraciones exhiben la relevancia que las autoridades educativas otorgaban a la enseñanza de la lengua materna y, al mismo tiempo, dan cuenta del objetivo pedagógico de configurar una asignatura destinada sobre todo a corregir las prácticas orales de la población. La expresión de estas preocupaciones en torno a la enseñanza del idioma, presentes tanto en la circular de Carballido como en el informe de inspección de 1891, constituyen un dato novedoso en la legislación educativa que venimos relevando. En efecto, estos documentos ponen de manifiesto el lugar destacado que las autoridades ministeriales le otorgan a la formación lingüística, a la que ubican en el centro de la programación educativa, poniendo de manifiesto su función político-lingüística: la depuración de la lengua.

La centralidad que asume la enseñanza de la lengua en la instrucción general se evidencia también en la ampliación de la formación clásica propuesta por el nuevo plan. Al respecto, en la *Memoria* presentada al Congreso de la Nación en 1891, el ministro Carballido destaca la importancia del latín y de su articulación con la formación lingüística general:

Filológicamente, somos herederos directos de los latinos, mucho más que los franceses y los mismos italianos [...] como lo ha reconocido Díez, por su vocabulario y aún más por su sintaxis que es la faz importante-, el hijo legítimo es el español. Los giros genuinamente latinos que necesitan aceptarse por otros como idiotismos, sin entender completamente su empleo –por ejemplo, ciertos subjuntivos– nos son tan familiares y genuinos que no requieren explicación. De este parentesco directo se deducen dos consecuencias pedagógicas; desde luego, es evidente que, para entender a los autores –no decimos ser latinistas– único objetivo actual de la enseñanza, debemos con un buen método requerir mucho menos tiempo que los demás pueblos, sin excluir los otros neolatinos [...] La otra consecuencia pedagógica a que aludí es un corolario de la primera. **Siendo el menor esfuerzo necesario, efecto de parentesco estrecho entre**

**ambas lenguas, es evidente que su esfuerzo simultáneo es de alta conveniencia y provecho para el dominio de una y otra”** (1891: XXI-XXII; el destacado es del autor).

La segunda de las consecuencias pedagógicas a las que alude Carballido es central para comprender el lugar que a partir de entonces pasará a ocupar el latín en los planes de estudio. Su enseñanza se adelanta y se comienza en el segundo año, para que pueda ir a la par de la enseñanza de la lengua materna, con cuyos contenidos se complementa. Esta correlación entre el latín y la enseñanza de la lengua materna comporta también –como veremos– la inclusión por primera vez de los contenidos de lingüística histórica que serán presentados como un área en la que confluyen ambos saberes.

El plan de 1891 vuelve al esquema de 5 años, transformando el sexto en un primer año preparatorio que se dictará en cada facultad. Como veremos, este plan resulta trascendental para la configuración de la gramática escolar argentina, pues los programas que se ajustan a su organización introducen por primera vez los contenidos de “Lingüística” que se ajustan a la tradición histórico-comparada. Esta tradición –como veremos en §3. 5–, junto con académica y la filosófica, constituyen las tres fuentes fundamentales sobre las que se configurarán los contenidos mínimos de enseñanza gramatical a partir de 1891 y, al menos, hasta 1936. En efecto, en lo que respecta a las cuatro partes tradicionales de la gramática (analogía, sintaxis, prosodia y ortografía) la influencia de la Real Academia Española irá progresivamente desplazando a Bello, que en los nuevos manuales solo es mencionado marginalmente. Por su parte, la tradición filosófica, presente –como vimos– en la gramática escolar argentina de los primeros años, añade a los programas el análisis lógico como contenido mínimo que permanecerá a lo largo de las diferentes reformas. Finalmente, a partir de los planes de estudio de 1891, la gramática histórico-comparada tendrá su lugar en los programas y manuales escolares, consolidándose como un conjunto definido de contenidos mínimos que aparecerán bajo la nómima “Lingüística”.

En lo que respecta a la enseñanza de la lengua, el plan de estudios de 1891 realiza ciertas modificaciones tendientes a reforzar la dirección hacia el retorno de la enseñanza integral mitrista. La asignatura vuelve a denominarse “Idioma castellano” y consta de 19 lecciones semanales para el total de los 5 años de formación. La formación lingüística, como en el proyecto de Mitre, pasa a ocupar un lugar central y, según lo declara el propio

Carballido en su circular, la formación clásica y gramatical constituyen el epicentro de las humanidades:

En torno del castellano y del latín se agrupan armoniosamente todas la enseñanzas literarias: los idiomas vivos [...]; la historia y la geografía generales, y por fin la literatura antigua y moderna que representa, más que una enseñanza doctrinaria, el espíritu civilizador de todas ellas y como la flor eternamente abierta del árbol intelectual (1891: XIV).

En ese sentido, Delgado (1947: 21-22) destaca la importancia de la reforma de 1891 en lo que respecta a los contenidos de formación lingüística, pues a partir de entonces el Ministerio “fija por primera vez el criterio que tenía con respecto a la lengua materna y a los idiomas clásicos”, al proponer una articulación necesaria en la enseñanza de ambos contenidos.

Literatura aparece como una asignatura separada a partir de quinto año y suma 4 lecciones más, lo que supone la misma cantidad de horas semanales que el plan anterior otorgaba a Idioma Nacional. En cuanto a los contenidos, a partir del segundo año vuelve a aparecer el análisis lógico; el tercer año incluye la explicación de los autores clásicos y agrega un contenido novedoso: “nociones de etimología”. Los contenidos del cuarto año incluyen “nociones de teoría literaria”, “etimología; estudio histórico de la lengua” y “composición”. Los contenidos literarios del quinto año presentan una variedad de autores clásicos de la literatura latina y “nociones históricas y literarias acerca de las principales obras de la literatura castellana y argentina” (Plan de estudios 1891). En lo que respecta a Latín, aumenta en 4 lecciones semanales la cantidad total y comienza a dictarse a partir del segundo año. La formación en lenguas extranjeras permanece con la misma cantidad de lecciones semanales (19) y se suprime la enseñanza del alemán (véase la Tabla 7).

En síntesis, las reformas de 1888 y 1891 muestran en general una tendencia progresiva hacia la recomposición del modelo humanista, sustentado en los primeros planes de estudios de los colegios nacionales, frente al modelo utilitarista de la enseñanza científica positivista. La consecuencia más notable para el modelo gramatical escolar consiste en la reincorporación del análisis lógico, la intensificación de los estudios literarios como base para el estudio de la gramática, el restablecimiento de las prácticas de escritura y oralidad (composición y elocución) y, en lo que respecta a la formación lingüística en

general, la restitución de los contenidos sobre lengua latina y literatura clásica. En particular, a partir de la reforma de 1891, la planificación educativa exhibe la necesidad de articular la formación clásica con la enseñanza de la lengua materna. En ese sentido, resulta interesante notar que los contenidos sobre lingüística histórica (“nociones de etimología”, “estudio histórico de la lengua”), que aparecen por primera vez en el plan de 1891, se incluyen con el argumento de articular la enseñanza clásica con la gramatical. La presencia de este contenido será defendida sobre todo por profesores de latín, entre los que destacan las figura de Matías Calandrelli,<sup>42</sup> autor del primer diccionario filológico comparado publicado en la Argentina; y Baldmar Dobranich,<sup>43</sup> autor de la primera gramática histórica del español publicada en este país. Su inclusión en los programas de Idioma castellano y en las compilaciones de gramática permanecerá estable, según la formulación impuesta por el propio Dobranich, desde 1892 hasta 1936.

### 3. 4. 2 *El programa de Dobranich*

La preocupación de las autoridades ministeriales por lograr la articulación necesaria entre la formación clásica y la gramatical motiva que se encargue la redacción del programa oficial de 1892 de Castellano a Baldmar Dobranich, quien por ese entonces era estimado en el ámbito educativo por su formación filológica (Ricci 1922). Dobranich elabora un

---

<sup>42</sup> Matías Calandrelli (1845-1919), nacido en Salerno (Italia), se traslada a la Argentina en 1871 tras ser convocado por el entonces presidente Sarmiento en el marco de su programa de renovación de la educación argentina. En 1874, el rector de la Universidad de Buenos Aires, Juan María Gutiérrez, lo convoca para ocupar la cátedra de filología clásica, creada recientemente por Vicente Fidel López. Desde 1882 Calandrelli será rector de Colegio Nacional de La Plata y profesor de latín del Colegio Nacional de Buenos Aires. Desde esos ámbitos, como veremos a continuación, Calandrelli defenderá la necesidad de ampliar la formación clásica en los colegios nacionales. Tras retirarse de la docencia en 1897, se ocupará exclusivamente en la redacción de su obra más importante: *El diccionario filológico comparado de la lengua castellana* (1880-1916), obra que queda inconclusa tras su muerte en 1919 (véase Souto/Pascual 2008).

<sup>43</sup> Baldmar Dobranich (1853-1912), nacido en Gibraltar, se traslada a la Argentina en 1886 para desempeñarse como docente de inglés en el Colegio Nacional de Buenos Aires. En la Argentina, junto con Matías Calandrelli, será un impulsor de los estudios de lingüística histórica y comparada (véase Ricci 1922). En este sentido, resulta significativa su *Gramática histórica de la lengua castellana* (ca. 1893 [1900]), que constituye el primer antecedente de una obra escolar de lingüística histórica publicada en la Argentina. Dicha gramática servirá, como sostiene Delgado (1947), como fuente indispensable para la sección de “Lingüística” presente en los programas de castellano y en los textos oficiales desde 1892, cuando el propio Dobranich incluye estos contenidos en el programa del Colegio Nacional de Buenos Aires que él mismo redacta según lo dispuesto por la reforma del año anterior. Esta obra, que en lo esencial sigue los postulados de García Ayuso (1871) y Monlau (1856) (cfr. Lidgett 2012), constituye un documento esencial para analizar la vinculación entre los estudios clásicos y la formación gramatical que es promovida por las reformas de 1888 y 1891 y que, como veremos, dejará su huella en la gramática escolar al menos hasta la década de 1930 (cfr. Lidgett 2011).

programa que prevé tres años de formación gramatical y cuya distribución de contenidos servirá de modelo para el índice de la gramática que al año siguiente publica junto con Ricardo Monner Sans.<sup>44</sup>

El programa de 1892 establece para el primer año un total de 21 unidades que abarcan en general la definición de la gramática, el estudio de la analogía y el de la ortología. La mayor parte de las unidades (al menos 18 de 21) se dedican a la analogía, ámbito en el que el programa no ofrece diferencias circunstanciales respecto de sus predecesores. Lo más notorio, en ese sentido, resulta ser la ausencia de cualquier contenido que refiera a la teoría gramatical de Bello (que, como vimos, sí figuraba en los programas de 1884). Para el segundo año, el programa establece 15 unidades que abarcan la sintaxis, la ortología y la ortografía. En este caso, cabe destacar la presencia de una unidad dedicada a la sintaxis de las proposiciones, su clasificación y la ejercitación del análisis; y, por otra parte, la presencia de una unidad dedicada exclusivamente a la corrección de los “vicios de dicción”. Para el tercer año, el programa propone otras 15 unidades que abarcan los novedosos contenidos de lingüística histórica en sus primeras 6 unidades y de sintaxis de cada clase de palabras en las 9 restantes (véase la Tabla 5).

<b>Plan de estudios 1891 (Carballido) y “Programa oficial de Castellano para los colegios nacionales y escuelas normales” 1892 (Dobranich)</b>		
<i>Año/cantidad de hs.</i>	<i>Contenidos en el plan de estudios (1891)</i>	<i>Algunos contenidos detallados en el programa Dobranich (1892)<sup>45</sup></i>
1° 6 hs.	Idioma castellano: Lectura y elocución; gramática; análisis gramatical; ejercicios de lengua; ortografía y composición.	I. <b>Gramática castellana:</b> Definición; partes en que se divide; letras alfabeto, vocales, diptongos, triptongos; signos ortográficos; oración. Ejercicios. II. <b>Analogía:</b> partes de la oración; partes variables e invariables; accidentes, género, número, caso. Palabras simples y compuestas, primitivas y derivadas. Ejercicios. III. <b>Artículo</b> [...]; IV. <b>Nombre sustantivo</b> [...]; VI. <b>Nombre adjetivo</b> ; [...]; VIII. <b>Pronombre</b> ; IX. <b>Verbo</b> [...]; <b>participio, adverbio, preposición, conjunción, interjección</b> [...]. XX. <b>Figuras de dicción:</b> definición, división, vicios de dicción. Ejercicios. XXI. <b>Ortología:</b> Definición; inconvenientes de una pronunciación defectuosa; sonidos y articulaciones que suelen

<sup>44</sup> Nos referimos a Dobranich/Monner Sans (1893). En el próximo capítulo de nuestra tesis nos detendremos con más detalle en el análisis de esta obra y en los pormenores sobre la coautoría.

<sup>45</sup> Se presenta en esta tabla solo una selección de los contenidos que resultan más significativos para nuestro análisis.

		pronunciarse mal [...] Ejercicios.
2° 5 hs.	Idioma castellano: Lectura y elocución; gramática; análisis lógico; composición.	Repaso año anterior; I. <b>Sintaxis</b> : análisis gramatical, lógico, etimológico. Ejercicios de lectura. II. <b>Sintaxis regular</b> ; III. <b>Régimen</b> ; V. <b>Construcción</b> ; VII. <b>Sintaxis figurada</b> : figuras de construcción, ejercicios; VIII. <b>Vicios de construcción</b> : solecismos, cacofonía, anfibología, monotonía y pobreza, idiotismo; ejercicios para evitar vicios de construcción; IX. <b>Sintaxis de las proposiciones</b> : ideas, juicio, proposición; diferencia entre proposición y oración gramatical; clases de proposiciones; Cláusula; análisis lógico; X. <b>Ortología</b> ; XIII. <b>Ortografía</b> .
3° 3 hs.	Idioma castellano: gramática; ejercicios gramaticales; composición; explicación de nuestros clásicos; nociones de etimología.	I. <b>Gramática general</b> : particular, histórica y comprada. Lenguaje, lengua e idioma, dialectos, lenguas antiguas o muertas; lenguas monosilábicas, de aglutinación, de flexión. II. Familia de lenguas semíticas, familia de lenguas indoeuropeas; división asiática; grupo sánscrito, iránico, división europea, eslavo, céltico, greco-latino. III. <b>Lengua castellana</b> : su origen, elementos que entran en su formación: Elemento latino, griego, árabe, godo, vascuence y otros; voces de las lenguas americanas que han contribuido a enriquecer el vocabulario castellano. Voces de origen histórico [...], lenguas y dialectos de España. IV. <b>Nociones de etimología</b> : definición, raíces, radicales, prefijos y sufijos. Derivación gramatical e ideológica. Flexiones y desinencias. Afijos. Voces primitivas y derivadas; simples y compuestas; reglas de composición, eufonía gramatical (figuras de dicción); prefijos de origen latino y griego. Análisis etimológico. VII-XV <b>Sintaxis</b> (de cada clase de palabra).
4° 3 hs.	Idioma castellano: Nociones de teoría literaria; aplicación a los autores explicados; etimología; estudio histórico de la lengua; composición.	Contenidos de literatura (No figuran en el programa, pues desde 1892 se incluyen en los programas de literatura).

*Tabla 5. Plan de estudios y programa oficial de 1891*

Como puede verse en la Tabla 5, la organización de los contenidos en el programa de 1892 se diferencia sustancialmente de la establecida por el plan de estudios de 1891. Esta diferenciación puede ser justificada por dos circunstancias concomitantes. Por un lado, la necesidad de articular la formación clásica con la gramatical, manifiesta en los documentos legislativos que analizamos, supuso la inclusión de un nuevo contenido que en el plan solo se enuncia como “nociones de etimología” y “estudio histórico de la lengua” pero que, en la práctica, implicó la inclusión en los programas y los libros de texto de una nueva tradición lingüística, de la que no existían antecedentes en la gramática escolar argentina. En ese contexto, es razonable suponer que esta novedad introdujera modificaciones en los programas oficiales que van a requerir desde entonces una elaboración concreta de esos contenidos. La *Gramática histórica de la lengua castellana* (ca. 1893 [31900]) publicada por Dobranich vendría a llenar ese vacío (cfr. Lidgett 2012). Por otra parte, la distancia entre el plan y el programa del año siguiente, podría explicarse también por efecto de la consolidación definitiva de la tradición gramatical escolar que, según sostenemos, se experimenta a partir de entonces. En efecto, el programa de Dobranich ya exhibe una formación gramatical que integra las tres tradiciones fundamentales de la gramática escolar argentina (la académica, la filosófica y la histórica), a la vez que organiza esos contenidos en tres años, dejando para el cuarto la formación literaria. Esta organización será la que predomine en todas las siguientes planificaciones.

Puede decirse que a partir del programa de Dobranich el modelo gramatical escolar se consolidada definitivamente en una dirección que no variará sustancialmente, a pesar de las distintas reformas que sobrevendrán. La tendencia uniformadora de esta tradición tiene como corolario dos decretos fundamentales: el primero, dictado el 24 de diciembre de 1896, promueve la creación de la “Comisión Revisora de Textos para la Enseñanza Secundaria y Normal”; el segundo, del 28 de enero de 1898, designa las obras de texto que serán consideradas “obligatorias” para la enseñanza secundaria y normal (García Merou 1901). El primero de estos decretos prepara el terreno para que las nuevas comisiones revisoras de textos impongan los textos aptos para la enseñanza de las diversas asignaturas. La comisión revisora de textos referentes al idioma nacional, según lo dispuesto por el decreto fundacional, estaba integrada por Indalecio Gómez, Rafael Obligado, Lucas Ayarrangaray, Paul Groussac y José María Ramos Mejía. Su selección de obras para la



asignatura Idioma nacional se publica en 1898 en un decreto que declara “aptas para la enseñanza” solo tres obras gramaticales: *Gramática de la lengua castellana* (1893) de Ricardo Monner Sans y *Lecciones de gramática castellana* (1897) y *Gramática castellana* (1896) de Juan José García Velloso. Si bien estos decretos quedarán sin efecto a partir de 1899 con la gestión del ministro Magnasco, resulta especialmente significativo el intento de imponer desde una comisión ministerial estos manuales de gramática, cuya elaboración de contenidos resulta similar en muchos aspectos y claramente coincidente con el modelo curricular de 1891.

Serán estos manuales, reeditados en numerosas ocasiones durante los 30 años siguientes, los que cristalizarán en sus páginas el modelo de enseñanza del idioma de los colegios nacionales que se termina de consolidar en 1891: una enseñanza centrada en los aspectos prácticos (sobre todo en la depuración de los usos “viciosos”), con fuerte presencia de contenidos gramaticales y con una doctrina heterodoxa que amalgama los contenidos del *Compendio de la Real Academia Española* con elementos procedentes de la gramática filosófica y de la gramática histórica.

### ***3. 4. 3 Las reformas de 1893 y 1898: hacia la restauración del modelo positivista***

Si bien en el ámbito de la enseñanza de la lengua materna la reforma de 1891 consolida un modelo a seguir, en lo que respecta a la orientación general de la enseñanza secundaria las reformas de 1888 y 1891 no logran consolidar definitivamente la orientación humanista y enciclopédica en el proyecto educativo de la elite conservadora. En efecto, en 1893 la nueva reforma de los planes de estudio que impulsa Jorge de la Torre, el ministro designado por el entonces presidente Luis Sáenz Peña, vuelve a imprimirle a la formación de los colegios nacionales la impronta positivista y utilitaria de la reforma de Wilde y Alcorta (1884). Así, el decreto de 1893 pone nuevamente de manifiesto la necesidad de reorganizar los colegios nacionales con el fin de que puedan “servir a todas las aplicaciones de la actividad humana sin limitarse a una mera preparación para llegar a las profesiones liberales” (citado de Fernández 1903: 456).

En ese sentido, vuelve a limitarse la enseñanza del latín que queda reducida a 6 lecciones semanales para la totalidad del plan de estudios, se priorizan las lenguas vivas (francés e inglés) y se reintroduce el estudio de la contabilidad y la teneduría de libros. En

lo que respecto a la enseñanza de la lengua materna, la impronta utilitaria se verifica en la ampliación de los estudios gramaticales en detrimento de los literarios, que quedan relegados para los últimos dos años de la asignatura Idioma castellano. (Recuérdese, al respecto que la formación gramatical era considerada por los positivistas como una herramienta de depuración del lenguaje.) En el nuevo programa oficial, los contenidos gramaticales se extienden durante los primeros tres años. El primero consta de 21 unidades y se dedica casi exclusivamente a la analogía, con la excepción de la última unidad dedicada a la ortología. El segundo año incluye la sintaxis en sus primeras 9 unidades, entre las que se incluye significativamente una unidad sobre proposiciones y análisis lógico, y dedica las restantes 6 a la ortología y la ortografía. El tercer y último año de contenidos gramaticales abarca gramática general, nociones de etimología y algunos temas más de sintaxis. Este será el esquema de los programas durante toda la década de 1890, con una sensible modificación que se realiza en 1896 en el primer año de estudios, cuando se suprimen los contenidos de ortología, dando exclusividad a los de analogía. En 1898 la asignatura vuelve a denominarse Idioma nacional, pero no se modifican los programas en lo sustancial. En términos generales, estos programas manifiestan una distribución similar a la presentada por el Compendio de la Real Academia Española en los contenidos de analogía, sintaxis, prosodia y ortografía, aunque cabe mencionar la presencia de dos tradiciones que permanecerán estables en la gramática escolar argentina hasta 1936: por un lado, los contenidos propios de la gramática filosófica, como el análisis lógico y la clasificación de las proposiciones, que forman parte de la tradición escolar argentina al menos desde sus comienzos en 1863; y por el otro, los contenidos de lingüística y etimología que se ordenan siguiendo la propuesta de Dobranich en su gramática histórica (1893).

#### ***3. 4. 4 Los nuevos planes de estudio entre 1900 y 1903***

El fin del siglo trae consigo el fracaso en el Congreso Nacional de un proyecto de reforma integral del sistema educativo propuesto por el ministro Osvaldo Magnasco en 1899 que abarcaba los tres niveles (inicial, medio y superior). No obstante ello, en 1900 Magnasco logra imponer una reforma al plan de estudios de la escuela secundaria, con vistas a instrumentar un proyecto educativo de orientación práctica. En plan de 1900 establece 13 lecciones semanales sin especificar contenidos. La enseñanza de latín se

reduce a 6 lecciones y las de literatura y lenguas extranjeras (francés e inglés) permanecen con 4 y 21 horas respectivamente. El plan de 1901, también propuesto por Magnasco, profundiza la tendencia expresada en el anterior: se reduce la educación secundaria de 5 a 4 años, se incrementan las asignaturas prácticas (ejercicios físicos, trabajo manual, trabajo agrícola, dibujo), desaparece el latín, se reducen la enseñanza de idiomas extranjeros a 15 lecciones semanales totales y la de literatura a una. Idioma nacional cambia nuevamente su denominación por “Idioma patrio” y se reduce su estudio a 10 lecciones semanales en total. Nuevamente, el plan no detalla contenidos y solo se expresa en relación con la carga horaria (Plan de estudios 1901).

Finalmente, en 1902, Magnasco introducirá la última corrección a la planificación educativa al decretar un nuevo plan en el que se vuelve a la enseñanza secundaria de 5 años, disminuye la carga horaria de las asignaturas prácticas, el latín permanece ausente, el “idioma patrio” se estudia durante los tres primeros años con una carga total de 14 lecciones semanales para los 5 años, el estudio de la literatura asciende a 6 lecciones y el de las lenguas extranjeras a 22. Asimismo, a diferencia de los dos años anteriores, el plan de 1902 vuelve a establecer contenidos mínimos. Para el caso de Idioma patrio postula: “lectura, ortología y ortografía” en el primer año; en el segundo “lectura, analogía y composición” y el tercero con “lectura, sintaxis y composición” (Plan de estudios 1902). El nuevo esquema se focaliza en la práctica de la lectura y la composición como elementos destacados y dejaba como complemento las cuatro partes tradicionales de la gramática. Sin embargo, a pesar de este cambio en la disposición de los contenidos, si se observan los programas del Colegio Nacional de Buenos Aires, puede notarse que el núcleo de contenidos gramaticales permanecía intacto, repitiendo el modelo de 1892 (Colegio Nacional de Buenos Aires 1902).

Este plan de estudios se extiende solo hasta el año siguiente, cuando el nuevo ministro Juan Ramón Fernández realiza una reforma integral motivada por la inestabilidad de planificación en el trienio anterior. La reforma de 1903 establece una enseñanza secundaria dividida en dos ciclos: uno general de 4 años y uno preparatorio para la universidad, que se dictaría en cada facultad según la orientación y que duraría 3 años más. El plan queda entonces conformado por un total de 7 años, lo que lo posiciona como el plan más extenso hasta entonces. La formación lingüística ocupa un lugar destacado ya que se le

dedican 21 horas semanales (para el total de los 4 años del primer ciclo) a la asignatura Castellano, que incluye a la literatura durante el cuarto. La enseñanza de lenguas extranjeras sumará también 21 lecciones semanales (para los 4 años de ciclo general) y la formación clásica estará presente en el ciclo preparatorio para quienes opten por su cursada en la Facultad de Derecho o en la de Filosofía y Letras (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública 1903).

Para la redacción de los programas, el ministro Fernández convoca a distintas personalidades en el ámbito de cada asignatura. En el caso de Castellano, es convocado José Alfredo Ferreira<sup>46</sup> quien propone un programa que sigue una estructura similar al de 1892: focaliza en la analogía para primer año, en la sintaxis y el análisis lógico para el segundo y en las nociones de lingüística y etimología para el tercero. No obstante, su novedad radica en la insistente reflexión en torno a los métodos didácticos, una reflexión que todo el normalismo de la época juzgaba necesario integrar a la planificación educativa general (Dussel 1997).<sup>47</sup> En ese sentido, Ferreira introduce una serie de indicaciones preliminares antes de detallar el programa:

El programa atribuye debida importancia de la Gramática. La aversión a este ramo deriva más del método invertido con que se ha enseñado –de lo abstracto a lo concreto– que de su falta de importancia intrínseca y grande utilidad, como sistematización de los mejores usos de cada tiempo; como que averigua la ley que rige el origen y evolución de palabras y construcciones; como medio para juzgar y mejorar la propia producción, etc. Cuando las escuelas contribuyan eficazmente a formar jóvenes ejercitados en el manejo práctico de su idioma, ha de producirse una reacción didáctica a favor de principios y reglas gramaticales que sintetizan muchos hechos, ahorrando tiempo y fuerzas (Programa 1903: 16).

---

<sup>46</sup> José Alfredo Ferreira (1863-1938). Cercano al positivismo y al normalismo, Ferreira desempeñó una extensa carrera como docente en escuelas normales y también como divulgador del positivismo en la pedagogía argentina, sobre todo a partir de sus artículos en *La escuela positiva*, revista que funda y dirige desde 1895 (véase Solari 1949).

<sup>47</sup> De acuerdo con Dussel (1997) el normalismo comienza a desarrollarse a partir de la fundación de la Escuela Normal de Paraná en 1871, durante el gobierno de Sarmiento. Desde entonces, elabora un discurso sobre la escuela media de influencia creciente. Entre los principales ejes de ese discurso, Dussel señala: la articulación de la educación secundaria con la escuela primaria, su separación de los estudios superiores, la hibridación curricular en oposición a la especialización temprana, la exigencia de la legitimación pedagógica para la enseñanza y la renovación de los métodos pedagógicos.

En esta cita se exhibe con claridad la propuesta de Ferreira de renovar la enseñanza de la gramática, no a partir de la reformulación de los contenidos, sino en virtud de la implementación de nuevos métodos didácticos que permitan al alumno partir de la observación y luego proceder a la abstracción. El mecanismo inverso, según Ferreira –y veremos en el capítulo 4 que también Monner Sans sostiene esta postura–, había sido el responsable de la “aversión” a la gramática que, como lo exhiben las numerosas memorias de la época, se había generalizado entre los alumnos (Fernández 1903).

En consonancia con su voluntad didáctica renovadora, Ferreira organiza los contenidos en tres secciones (A, B y C) (véase la Tabla 6) para cada año. Para la sección A. incluye la composición oral y escrita que, en principio, debe versar sobre los datos observados por el alumno y luego sobre los contenidos del programa. La sección B permanece inalterable durante los tres años y abarca ejercicios de lectura de obras nacionales y extranjeras. La sección C es propiamente gramatical: abarca la mayor parte de la descripción de los contenidos durante los tres años. La diferencia más notoria con respecto al programa de Dobranich (1892) radica en el orden en que se disponen las cuatro partes de la gramática: analogía permanece en el primer año, pero ortología y ortografía pasan al segundo. Por su parte, los contenidos de lingüística histórica y comparada se mantienen en el tercer año.

<b>1903: Plan de estudios (ministro Fernández) y programa oficial (Ferreira)</b>		
<i>Año</i>	<i>Contenidos en el plan de estudios</i>	<i>Algunos contenidos detallados en el programa oficial</i>
1° 6 hs.	Castellano	A. Composiciones orales y escritas sobre cosas y hechos, en cuanto fuere posible, observados directamente por el alumno [...] B. Lectura en prosa y en verso de autores eminentes nacionales y extranjeros a elección del alumno o del profesor. [...] C.1. Gramática: definición y división; 2. Oración, definición, términos de que consta; divisiones, ejercicios variados. 3. Analogía: definición, partes de la oración; 5. Figuras y vicios de dicción; 6. Composiciones orales y escritas sobre problemas gramaticales; 7. Ejercicios variados para indicar reglas y aplicarlas; 8. Análisis gramatical; 9. Manejo del diccionario en clase; 10. Adquisición de vocablos.

2° 5 hs.	Castellano	A. Composiciones orales y escritas con arreglo al programa comprensivo de primer año. B. Lectura en prosa y en verso de autores eminentes nacionales y extranjeros a elección del alumno o del profesor [...] C. 1. Sintaxis: definición, divisiones; 2. Concordancia, régimen y construcción; 3. Figuras y vicios de construcción; 4. Oraciones (desde el punto de vista gramatical), sus clases; 5. Propositiones (desde el punto de vista lógico), divisiones; 6. Cláusula y período; 7. Análisis analógico, sintáctico y lógico; 8. Ejercicios y ejemplos variados de inducción y deducción; 9. Manejo del diccionario en clase; 10. Adquisición de vocablos, sinonimia.
3° 6 hs.	Castellano	A. Composiciones orales y escritas con arreglo al programa comprensivo de primer año. Ejercicios de etimología. B. Lectura en prosa y en verso de autores eminentes nacionales y extranjeros a elección del alumno o del profesor [...] C. 1. Ortología: definición; 2. Elementos de fonética de las palabras; 3. Ortografía: definición; 4. Lectura y aplicación de reglas sobre signos ortográficos. 5. Gramáticas: sus diversas clases, lenguaje: sus divisiones, lenguas: sus clasificaciones, dialectos; 7. Lengua castellana: su origen, elementos que la forman, geografía de la lengua; 8. Nociones de etimología: definiciones y caracteres, raíces, radicales, prefijos, sufijos, inflexiones y desinencias; derivación y composición, locuciones latinas de uso frecuente; 9. Ejercicios variados sobre análisis analógico, sintáctico, lógico, ortológico y etimológico; 10. Manejo del diccionario en clase.
4° 3hs.	Castellano	Contenidos de Literatura contemporánea

**Tabla 6. Plan de estudios y programa oficial de 1903**

Finalmente, el programa se explaya sobre una serie de indicaciones referentes a la ejercitación e incluye un conjunto de “obras sugeridas”. Entre ellas, Ferreira destaca, sin precisar específicamente a qué obras se refiere, las gramáticas de la Real Academia Española, Bello y Salvá. También agrega el *Diccionario etimológico de la lengua castellana* de Pedro Monlau, la *Gramática razonada de la lengua castellana* de Matías Salleras, los *Elementos de gramática universal* de Lamberto Pelegrin, el *Art de raisonner et grammaire* de Étienne Bonnot de Condillac, la *Gramática histórica* de Dobranich y el *Diccionario de ideas afines y Arquitectura de las lenguas* de Eduardo Benot. La lista que presenta Ferreira permite notar la presencia de las tres tradiciones fundamentales que hemos mencionado para la configuración de la gramática escolar argentina y, al mismo tiempo, la permanencia de Bello y Salvá, así como la inclusión novedosa de la obra de Benot.

### ***3. 4. 5 El plan de 1905: un cambio de orientación en la enseñanza de la lengua***

La orientación positivista que había dado forma a las diversas reformas del ministro Magnasco vuelve a hacerse presente en 1905, cuando el nuevo Ministro de instrucción pública, Joaquín V. González, promueve una reforma en la planificación educativa el mismo año en que funda la Universidad de La Plata, a su vez cuna del positivismo y de la educación experimental durante las primeras décadas del siglo XX (Solari 1949).<sup>48</sup> La reforma de González cuenta con el apoyo de Leopoldo Lugones, quien desde 1904 estaba a cargo de la inspección general de la enseñanza secundaria. Lugones, ferviente defensor de la gestión de Magnasco, se opone desde el principio de su gestión al plan instrumentado por Fernández, al que considera excesivamente humanista: “¿Por qué sesenta y cinco horas para letras y solo treinta y una para ciencias? ¿A quién no se le ocurre que en la vida moderna, un hombre de preparación general necesita mucho más las segundas?” (1903: 17).

En 1904, Lugones organiza una serie de conferencias pedagógicas entre el profesorado de toda la República y sentencia las bases de lo que debía ser la nueva escuela media: “integral en sus fines y científica en sus medios” (1905: 85). En ese contexto, el ministro González dicta el nuevo plan de estudios con la intención manifiesta de “adoptar un sistema definitivo que destruya la anarquía reinante, e imprima sencillez, claridad y eficacia al régimen de los colegios nacionales” (Plan de estudios 1905). Las consideraciones que preceden a la publicación del plan en el Boletín Oficial del 6 de marzo de 1905 ponen de manifiesto la voluntad del ministro de retomar las bases establecidas por el proyecto de 1865 de Amadeo Jacques, donde se establecían las bases de una educación integral de 6 años. No obstante esta mención a Jacques, queda claro en todo el texto que la nueva reforma pretende seguir los pasos del positivismo y no de la tradición humanista enciclopédica que promovía el educador francés. En efecto, González advierte que “el plan de estudios debe limitarse a lo más útil para evitar el recargo de trabajo” (Plan de estudios 1905) y critica el plan de Fernández por considerar que el ciclo general de 4 años no

---

<sup>48</sup> La sección de educación de la Universidad de La Plata, creada en 1906 y dirigida por Víctor Mercante, sería uno de los pilares del positivismo en la ciencia de la educación. El otro pilar fundamental – según señala Solari (1949: 222)– habría sido la cátedra de Ciencias de la educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, creada en 1898 y dirigida por otro educador positivista, Francisco A. Berra. Desde esos claustros se pugó sobre todo por la incorporación de la educación práctica y por la renovación de los métodos didácticos, consignas que el positivismo durante esos años compartió con el normalismo (Dussel 1997).

alcanza para “dar una suficiente cultura media”. Por su parte, el segundo ciclo presenta – según González– la dificultad de determinar con precisión las materias necesarias a cada orientación” (Plan de estudios 1905). Con relación a la formación lingüística, considera que el departamento de letras es de “primordial importancia”, aunque juzga innecesaria la inclusión del latín y el griego porque, si bien su “valor educativo y auxiliar en las lenguas modernas, y aun en las ciencias, no se puede desconocer”, “se carece del número de maestros necesarios” para dar una enseñanza eficaz y, “aun con buenos maestros, el criterio de utilidad relativa de ambas lenguas no acepta ya emplear en ese aprendizaje una suma de tiempo considerable” (Plan de estudios 1905).

En síntesis, el nuevo plan establece una instrucción general de 6 años, preparatoria a la vez para la vida laboral y para la formación superior y equilibrada en la cantidad de lecciones dedicadas a la formación humanística y a la científica. En particular, en lo que respecta a la formación lingüística, se suprime la enseñanza de lenguas clásicas, se disminuye de 21 a 8 la cantidad de lecciones semanales de Castellano para el total de los años de educación secundaria, se aumenta una lección más para las lenguas modernas y se dejan 9 lecciones semanales para literatura, que antes estaba incluía en la asignatura Castellano (véase la Tabla 7).

El programa oficial de Castellano presenta algunas modificaciones que lo distancian del anterior y lo acercan a la propuesta de inicial de Jacques. La enseñanza de esta asignatura se extenderá durante los tres primeros años, mientras que la de literatura ocupará los últimos tres. En general, la formación se orienta a las habilidades de lectura y escritura, con particular énfasis en la composición, la escritura de cartas y la lectura de autores modernos nacionales y extranjeros. La enseñanza de la gramática debe articularse con la composición, a partir de la cual se enseñaría durante el primer año “Analogía y Sintaxis hasta “proposiciones” y, durante el segundo año “Sintaxis desde proposiciones, con exclusión del análisis lógico y ortología con exclusión de etimología” (Programa 1905). Durante el último año, el programa establece la enseñanza gramatical derivada de la composición nuevamente, pero abocada en especial a la ortografía.

Resulta particularmente destacable la presencia en el programa de una ejercitación referida a la escritura y la necesidad de articular la enseñanza gramatical con relación a esa escritura. De acuerdo con Delgado (1947: 30), estos programas son fundamentales por



cuanto manifiestan por primera vez “la insistencia del pensamiento oficial en conformar la regla gramatical a la urdimbre de la lengua viva”. En ese sentido –continúa esta autora– “la lectura y su captación estética serán norma precisa para llegar a lo otro: la regla gramatical”. También se omiten las referencias a la corrección de los “vicios de dicción” y “de construcción”, presentes en los programas anteriores desde 1892. Por otra parte, cabe mencionar asimismo la eliminación expresa del análisis lógico y la etimología, que habían sido dos pilares de la tradición gramatical.

### ***3. 4. 6 El plan Garro: hacia un periodo de estabilidad***

La estabilidad de los planes de estudio y la necesidad de una reforma integral siguieron siendo ejes de debate en las polémicas educativas del periodo. Hacia 1910, el ministro Rómulo Naón encarga al entonces rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, Enrique de Vedia, una investigación sobre el estado de la enseñanza secundaria. Para ello, de Vedia convoca a un gran número de docentes de distintos colegios del territorio nacional con el objetivo de que emitan sus opiniones en torno a una serie de cuestiones que considera fundamentales para la enseñanza media. A la hora de publicar las conclusiones de su investigación, que incluyen una síntesis de las opiniones vertidas por los docentes, de Vedia (1910: 14) reconoce los resultados de la escuela secundaria mitrista pero sostiene:

[...] sobrevinieron luego los reformistas, los europeístas inconscientes y desordenados, por lo mismo; surgió el normalismo enciclopédico, que ultrapasando los límites de su función primaria, invadió el campo de la escuela media para errar a cada golpe; se implantaron formas exóticas e incongruentes; creóse la funesta correlación de estudios, engendradora del enciclopedismo educacional del que nació la vacua superficialidad del presente, –un presente que encierra veinte años largo–, a una reforma siguió otra, agravando el mal que se quería curar con deslumbrantes descubrimientos pedagógicos o sociológicos [...].

El problema generado por esta sucesión de reformas experimentales que juzga incongruentes sería resuelto, según de Vedia (1910: 15-16) “el día que tengamos la Ley Orgánica correspondiente, que dé estabilidad al plan, estabilidad a los programas,

estabilidad a los sistemas de promoción y disciplinarios, en oposición a la variabilidad de todo eso que ha sido la causa única del desastre educacional que palpamos”.

Los resultados de esta investigación son acogidos por la siguiente administración, la del ministro Juan Garro, que se hace cargo de la cartera de Educación en octubre de 1910. Durante su gestión, Garro promueve una serie de reformas sucesivas que intentan renovar la enseñanza media. En primer lugar, decreta la creación de una nueva Dirección General de Enseñanza Secundaria, que viene a reemplazar a la antigua Inspección General de Enseñanza, y que se encargará en lo sucesivo de promover las reformas de los planes de estudio, entre otras tareas administrativas y de inspección. Posteriormente, estipula nuevos requisitos para la designación del personal docente, que hasta entonces no necesitaba de un diploma para ejercer la enseñanza. En el artículo 3 de este reglamento, se establece que “para ser profesor se necesita diploma de idoneidad expedido por la Sección Pedagógica de la Universidad de La Plata, El Instituto Nacional del Profesorado Secundario, la Escuela Normal del Profesorado de Lenguas Vivas, la Escuela Normal de Educación Física, la Academia Nacional de Bellas Artes, u otros establecimientos que habiliten especialmente para la enseñanza secundaria” (Garro 1913: 12).

Finalmente, el 12 de febrero de 1912, Garro decreta la nueva “Organización de la Enseñanza Secundaria General”. El nuevo plan establece una enseñanza que “debe ser integral y bastarse para sus fines, encaminados a suministrar a la mayoría de los habitantes de la Nación los conocimientos necesarios para actuar eficazmente en la vida individual o colectiva, con prescindencia de toda orientación hacia profesiones o carreras determinadas” (1913: 12).

El plan de Garro divide la enseñanza media en general y profesional. La primera debía darse en los colegios nacionales y la segunda en establecimientos especiales. Para los colegios nacionales se establecen dos categorías: “colegios elementales con un plan de estudios de cuatro años, para los pueblos de más de 15.000 habitantes”; y “colegios superiores con un plan de estudios de seis años, para la capital federal y capitales de provincia, sea cualquiera su población, y para las ciudades de más de 30.000 habitantes” (1913: 17). El plan de estudios sería el mismo para los primeros cuatro años y, en el caso de los colegios superiores se agregarían más contenidos para los dos últimos años. Se establecían 12 horas semanales totales para Castellano que quedaba incluida en los tres

primeros años de estudio, 28 horas para idiomas a lo largo de los seis años, 12 para latín, que se enseñaría solo en los colegios superiores y 9 de literatura (véase la Tabla 7).

Resulta particularmente destacable la reincorporación del latín al plan de estudios. Al respecto, se ofrece una explicación en los considerandos del decreto, donde se justifica que su enseñanza es “accesible a los jóvenes” y, asimismo, que “es incontestable su utilidad” porque “aparte de ser el lenguaje de la ciencia [...] se halla ligado con el castellano, que más que un idioma distinto, según se ha hecho notar, es el mismo latín transformado en sus elementos fonológicos y morfológicos por las variaciones que introdujeran en él los diversos pueblos que le hablaron” (1913: 16). De esta forma, Garro retoma los argumentos de Carballido y promueve la necesidad de articular la enseñanza del castellano con la del latín. Esto supone –como veremos– la reaparición en los programas de los contenidos de etimología y gramática histórica y comparada, que habían sido suprimidos en la reforma anterior.

La similitud con el plan de Carballido puede verificarse también en otros aspectos que se vinculan con la enseñanza de la lengua materna. En efecto, el plan vuelve a incluir los contenidos de gramática histórica (“nociones de lingüística y etimología”), necesarios para articular con el latín, y hace referencia también a la “depuración y enriquecimiento del vocabulario y de las formas”, lo que supone nuevamente una tendencia a la función correctiva y depuradora de la gramática. El programa oficial de “Castellano” es elaborado por una comisión integrada, entre otros referentes de la enseñanza de la lengua, por Ricardo Monner Sans.<sup>49</sup> Los contenidos desglosados (véase la Tabla 6) permiten observar una confluencia de distintas tradiciones previas. Si el retorno de los contenidos de lingüística y etimología y la mención de la “depuración” del vocabulario acercan este programa al de 1892, la insistencia en la inducción de las reglas y la presencia de la composición lo aproximan al de 1905. En ese sentido, es posible pensar que este programa, que se mantendrá vigente con leves modificaciones durante los siguientes 25 años,<sup>50</sup> logra la estabilidad necesaria al amalgamar elementos de aquellos dos programas tan disímiles.

---

<sup>49</sup> La comisión designada por Garro estaba conformada por René Bastianini, Luis M. Díaz, Rómulo Martini, Luis Ricardo, Ricardo Monner Sans, Carlos H. Pizzurno, Eleuterio Tiscornia, Tomás Cullen, Adolfo de Cousandier, Manuel Derqui y J. A. González Calderón.

<sup>50</sup> Desde la creación de los colegios universitarios, que no estaban bajo la tutela del Ministerio de Instrucción Pública, los planes de estudios y los programas se diversifican. El primer paso hacia esta diversificación lo da el Instituto Libre de Segunda Enseñanza, cuya fundación en 1892 constituye el primer

<b>1912: Plan de estudios (ministro Garro) y programa oficial (AA.VV.)</b>		
<i>Año</i>	<i>Contenidos en el plan de estudios</i>	<i>Algunos contenidos detallados en el programa oficial</i>
1° 6 hs.	Castellano y Escritura. a) Ortología y ortografía; b) depuración y enriquecimiento del vocabulario y de las formas.	Lectura [...]; Gramática: inducción de las principales reglas, dedicando especial atención a la Ortología y a la Ortografía, según el siguiente orden: ORTOLOGÍA. De la ortología en general. Noción de esta parte de la gramática. [...] El alfabeto: vocales y consonantes [...]. De las sílabas; Conjunción de vocales. Del acento prosódico. De las palabras. ORTOGRAFÍA. Del acento ortográfico; sistema de acentuación; del buen uso de las letras; signos de puntuación.
2° 3 hs.	Castellano. a) Analogía; b) depuración y enriquecimiento del vocabulario y de las formas.	Lectura. Gramática: inducción de las principales reglas, dedicando especial atención a la Analogía, según el siguiente orden: ANALOGÍA. Concepto de Analogía: las partes de la oración. Cuestiones a que da lugar este concepto: que no hay en absoluto partes de la oración, sino funciones gramaticales [...]. Estudio de las partes de la oración en la oración misma: nombre sustantivo; pronombre; adjetivo; artículo; verbo (su clasificación atendiendo a su significado; accidentes; voces; formación y nomenclatura de los tiempos (según la Academia y según Bello) [...]; preposición; conjunción; interjección.
3° 3 hs.	Castellano. a) Sintaxis y nociones de lingüística y etimología; b) depuración y enriquecimiento del vocabulario y de las formas.	Lectura. Gramática: inducción de las principales reglas, dedicando especial atención a la sintaxis y a la etimología, según el siguiente orden: La oración y sus partes: sujetos y atributos gramaticales; los complementos; sujetos y atributos lógicos; incomplejos y complejos [...]. Concordancia; Régimen; Construcción: regular y figurada. Nociones de lingüística y etimología.

**Tabla 6. Plan de estudios y programa de 1912**

En las “instrucciones” que se detallan al final del programa, se insiste particularmente en que la “lectura razonada y la composición” son esenciales para la

---

antecedente de este tipo de instituciones. Posteriormente, en 1907, el Colegio nacional de Monserrat es anexo a la Universidad de Córdoba, en 1910 la Universidad Nacional de La Plata anexa al Colegio Nacional Rafael Hernández y en 1911, la Universidad de Buenos Aires hace lo propio con el Colegio Nacional de Buenos Aires y en 1913 con el Colegio Nacional Carlos Pellegrini. Los programas y planes de estudios de estas instituciones son elaborados por las propias universidades y se distancian de las propuestas oficiales. En lo sucesivo, nuestra investigación solo se ocupará de la planificación oficial, salvo que se indique lo contrario.

formación del alumno. Se establece que “cada quince días los alumnos deberán redactar en clase una composición sobre un tema propuesto por el profesor”. Asimismo, se especifica que “la parte gramatical se ha de derivar, siempre que sea posible, de los ejercicios de lectura y de composición” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública 1913: 47), lo que constituye un triunfo de los métodos pedagógicos propuestos en la reforma de 1905 y sostenidos largamente por los normalistas.<sup>51</sup> Otro aspecto destacable de este programa, y que verifica nuevamente su carácter heteróclito, es la presencia de Bello entre los contenidos de analogía, a quien se menciona en particular con relación a su clasificación de tiempos verbales. En la bibliografía sugerida, se menciona a la Academia, Bello/Cuervo, Bello, Benot, Cejador, Monlau y Menéndez Pidal, cuya inclusión resulta toda una novedad.

### ***3. 4. 7 De la reforma Saavedra Lamas a la reforma de Mantovani***

El impulso reformista presente entre las distintas autoridades ministeriales vuelve a hacerse presente durante la gestión de Carlos Saavedra Lamas que se inicia en agosto de 1915. Convocado por el nuevo ministro, Víctor Mercante, pedagogo de la Universidad Nacional de Plata, confecciona un proyecto de reforma integral de todo el sistema educativo nacional que, como sus dos únicos antecedentes fallidos (el de 1865 de Jacques y el de 1899 de Magnasco), abarca los tres niveles: inicial, medio y superior. El proyecto, que en términos generales se enmarca en la línea positivista y práctica de la educación, comprendía la creación de una escuela intermedia entre la primaria y la secundaria, de tres años de duración, que debía servir para definir los intereses de los alumnos antes de iniciar una formación orientada como la que brindarían los colegios nacionales. Esta división de la educación media entre intermedia y secundaria si bien modificaba sustancialmente la organización curricular, para el caso de la enseñanza del castellano, que se otorgaba en el ciclo intermedio, no supone grandes cambios. En efecto, el plan de estudios propuesto mantiene las 12 horas semanales totales para la signatura, limita el latín al ciclo intermedio (en un gesto similar al de la reforma de Fernández) y reduce notablemente la formación en idiomas extranjeros durante el ciclo inicial. Para la asignatura Castellano mantiene la

---

<sup>51</sup> Estos métodos pedagógicos, como indicamos más arriba, se mantendrán durante años; así, por ejemplo, el criterio que insiste en derivar lo gramatical de la práctica de la composición está también en el texto que Binayán y Henríquez Ureña destinan a la escuela media en 1928. Al respecto, véase Toscano y García (2012).

misma gradualidad de contenidos que el plan anterior, con una presencia importante de lectura y composición: “composición lectura y ortografía” durante el primer año, “composición, lectura y analogía” durante el segundo y “composición, lectura y sintaxis” para el tercero (Saavedra Lamas 1915: I- 417).

La reforma de Saavedra Lamas entra en vigor en 1916, pero el cambio de gobierno ese mismo año, que supone un fin del ciclo político conservador, provoca su remoción en 1917 y el restablecimiento del plan Garro. Los historiadores de la educación (Tedesco 1972, Dussel 1997, Puiggrós 1999) explican este hecho apelando a la cercanía del proyecto político integrador del radicalismo con el modelo educativo de corte humanista-enciclopédico, cuyo antecedente más inmediato resultaba ser el plan Garro de 1912. En ese sentido, el periodo radical (1916-1930) logra una estabilidad relativa en la organización de la educación secundaria que permanece por esos años bajo el influjo del proyecto humanista encarnado en el plan de educación general y preparatoria de Garro.

En el ámbito de la enseñanza de la lengua materna, la estabilidad del plan Garro supone, aunque con algunas salvedades, la permanencia de la tradición gramatical que ya se encontraba cristalizada en los colegios secundarios argentinos: una gramática escolar que se establece en el programa de 1892 y se reformula en el de 1912. Puede decirse que, a pesar de las diferencias oportunamente señaladas entre ambos programas, los dos constituyen articulaciones similares de una enseñanza del idioma concebida para los fines del proyecto humanista de formación general y enciclopédica. En ambos se acentúa el carácter prescriptivo de una gramática destinada a corregir usos desviados de la norma culta, lo que supone la inclusión de unidades destinadas a corregir los vicios de dicción y de construcción. Asimismo, los dos programas incluyen los contenidos de lingüística y etimología que, como vimos, completan la formación humanística al articular la enseñanza del castellano con la formación clásica. En ese sentido, las numerosas reediciones que existen durante estos años de los manuales de gramática que se habían publicado hacia fines de XIX por autores como Monner Sans, García Velloso o Hidalgo Martínez, evidencian la consolidación de un modelo gramatical que indudablemente comenzó a gestarse durante las últimas dos décadas del siglo XIX y que permanecería vigente, a pesar de algunos interregnos, hasta 1936.

El proceso que conduce a la reforma de 1936 se inicia en octubre de 1933, cuando se conforma una comisión encargada de elaborar nuevos planes de estudio para toda la enseñanza secundaria. La comisión encargada de elevar los planes de los colegios nacionales y liceos de señoritas estaba integrada por Ernesto Nelson, Lydia Peradotto, José Rezzano, Ricardo Levene, Juan Nielsen, René Bastianini y Francisco Romero. En los considerandos de la propuesta, la comisión se manifiesta a favor de una orientación general de la enseñanza hacia lo que denominan “humanidades modernas”, en oposición a las “humanidades clásicas” ya perimidas. Las “humanidades modernas” se organizarían en torno a la enseñanza de las lenguas vivas: la lengua materna y algún idioma extranjero. En ese sentido, el proyecto señala el carácter formativo de los idiomas extranjeros por su utilidad como “instrumento de adquisición de saber”, lo que permitiría articularlos también con la enseñanza de otras disciplinas y, en particular, con el castellano para cuyo aprendizaje sería útil puesto que estimula “la claridad y precisión en la manifestación de las ideas” (Mantovani 1934: 134).

Para la comisión, la asignatura Castellano debía enseñar el “contenido vivo del idioma” antes que las “formas lógico-gramaticales” (1934: 153). En esta línea, agrega:

Es necesario encarar esta enseñanza desde un doble punto de vista: el social, indispensable en un país de formación inmigratoria como el nuestro, y el formativo, según el cual la cultura idiomática viene a ser una gimnasia del espíritu. Dadas las relaciones entre pensamiento y lenguaje, el estudio del idioma es, sin duda [...] la disciplina de mayor poder formativo. El primer aspecto apunta al nexo social que crea el estudio a conciencia de un idioma común; y el segundo, al hábito que debe fomentarse en el adolescente de expresar con claridad y precisión sus ideas. (1934: 131)

Este doble punto de vista justificaba la importancia del castellano como asignatura que desarrollaba una cultura idiomática favorable a la inculcación de una identidad cultural, al tiempo que otorgaba al alumno las habilidades lingüísticas necesarias para el desenvolvimiento en la vida social y laboral.

En 1934, el entonces Inspector General de enseñanza Secundaria, Juan Mantovani<sup>52</sup> retoma estas consideraciones de la comisión y busca concretar una reforma integral. El

---

<sup>52</sup> Mantovani formaba parte de una generación de pedagogos que se organizaron en torno a la “cátedra Sarmiento” del Colegio Libre de Estudios Superiores, una institución que, desde su fundación en

nuevo plan se hacía eco de toda la tradición humanista anterior y pretendía intensificar todavía más la formación en letras. Para la organización de la educación secundaria consideraba dos ciclos: uno inferior de cuatro años y otro superior de dos. En ese plan, el castellano (que –según se detalla– abarcaba “lengua, gramática y literatura”) se extendía a lo largo de los dos ciclos, sumando un total de 34 horas semanales y el idioma extranjero (a elección entre francés o inglés) ocupaba un total de 18 horas semanales para los seis años. La formación clásica, por su parte, permanecía ausente.

Esta reforma, sin embargo, no llega a concretarse en 1934. No obstante este primer fracaso, la reforma de los programas de castellano se produce finalmente en 1936, cuando se reúne una comisión especial, integrada entre otros por Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, con el fin de renovar de los contenidos de esta asignatura. Esta reforma será crucial por dos motivos: en primer lugar, porque la participación de Amado Alonso, director del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires desde 1927, expresa la primera intervención eficiente de un organismo profesional y especializado como el Instituto de Filología en la elaboración de los contenidos escolares; en segundo lugar y en consonancia con el anterior, porque esta reforma implica la traslación de ese modelo profesional de la filología a la enseñanza media, y esto no solo porque supone una modificación radical de los contenidos, sino también en la medida en que logra alterar las condiciones establecidas para la formación de profesores. Hasta ese momento, en la Argentina no se requería de un título habilitante específico para enseñar el idioma castellano. Como vimos, si bien a partir de las reformas de Garro se vota un reglamento que estipula que para dictar clases en los colegios nacionales se requiere diploma (cfr. §3. 4. 5), el mismo reglamento aceptaba que esta condición podía suplirse si se contaba con cinco años de antigüedad en la docencia secundaria o universitaria o si se contaba con méritos equivalentes. Así, en la práctica, la enseñanza del castellano todavía continuaba siendo ejercida por profesionales de cualquier disciplina.<sup>53</sup> Si bien este aspecto de la reforma no interesa directamente al tema de este trabajo, su mención permite esclarecer la dimensión de los cambios implicados.

---

1930, a pesar de su posición liberal contraria al integrismo del gobierno dictatorial de esos años, influyó decisivamente en las diversas reformas que se sucedieron durante toda la década (Puiggrós 1992).

<sup>53</sup> En un artículo de 1936, Amado Alonso deja testimonio de este hecho: “De los profesores sin competencia especial, los más son destinados a la enseñanza de la geografía, de la historia y de la literatura; pero, muy especialmente, a la enseñanza del idioma. No conozco un solo caso de que un Doctor en Filosofía y Letras tenga una cátedra de química, de fisiología o de matemáticas; en cambio, enseñan castellano dentistas,



Al mismo tiempo, la labor de Alonso al frente del Instituto de Filología había supuesto un incremento de las actividades de transferencia desde esta institución hacia la formación docente. En efecto, en 1932, un año antes de que se conformara la asamblea de profesores, Alonso imparte una serie de conferencias en el Colegio Libre de Estudios Superiores de Buenos Aires, con el título “Clases de palabras y categorías gramaticales”. El curso, dictado para profesores de castellano, expone una crítica a los diversos sistemas de clasificación de palabras y sostiene la necesidad de retomar el criterio sintáctico-funcional de Bello para su implementación en la enseñanza de la lengua (véase Toscano, Battista y Lidgett 2013). Será en esas clases, en la redacción de los programas reformados y en la *Gramática castellana* que escribe junto con Henríquez Ureña (1938-39) donde será posible observar la intervención de Alonso en la reformulación de la tradición gramatical en la Argentina.

Si observamos el programa vigente en 1937, el año posterior a la reforma, y lo comparamos con los expuestos anteriormente, podremos ver la dimensión de los cambios efectuados. Los nuevos programas de la asignatura Castellano abarcan, como los anteriores, los tres primeros años de la enseñanza media. Cada año está distribuido en 10 unidades que combinan prácticas de gramática, lectura y composición; asimismo, cada año contiene apartados especiales donde se explica cómo enseñar determinadas subdisciplinas, qué evaluar en cada caso y cuál es la bibliografía indicada para el profesor. Estas indicaciones dan cuenta de un programa analítico más completo desde el aspecto pedagógico, probablemente como consecuencia de las reformas introducidas también en las asignaturas pedagógicas de los profesorado (Bombini 2004). Sin embargo, el aspecto más saliente de esta reforma no está en la organización macroestructural de la asignatura, que muchas veces antes había cambiado sin alterar en nada la tradición gramatical, sino en los contenidos mismos. En ese sentido, la presencia del criterio sintáctico-funcional de clasificación de palabras que Alonso reclamaba en sus conferencias de 1932 es el eje articulador de la enseñanza gramatical en el programa.

La tradición de la enseñanza gramatical suponía exclusivamente para el primer año temas de analogía, ocasionalmente acompañados de nociones de ortología, ortografía,

---

médicos, farmacéuticos, ingenieros y muchos otros sin título alguno. Es que, para ocupar cátedras de ciencias se tiene entendido que se requiere competencia profesional; para enseñar letras, no” (Alonso 1943: 113).

lectura y composición. A partir de la reforma de 1936, la clásica división de la gramática en sus cuatro partes ya no volverá a ser el eje sobre el cual se articulen los contenidos. En el programa de 1937, en efecto, se señala como temas de gramática para las tres primeras unidades:

La oración. Articulación primera de la oración en sujeto y predicado. Predicado verbal y nominal. El sustantivo como núcleo del sujeto y el verbo como núcleo de la predicación. En qué consiste la concordancia del sujeto como el verbo.

Señalar, sobre textos y sobre expresiones orales, las articulaciones posibles del sujeto: sustantivo con adjetivo; con preposición y otro sustantivo [...].

Señalar las articulaciones posibles del predicado verbal: verbo con adverbio; con sustantivo como complemento directo, como complemento indirecto y como complemento circunstancial. El predicado nominal: sustantivo o adjetivo con verbo copulativo o sin él.

Como se ve, el punto de partida y eje articulador de la gramática es ahora la sintaxis. El conocimiento de la sintaxis es la base para establecer las funciones de las distintas clases de palabras y por ello pasa a estar por primera vez como contenido dentro del primer año de estudios. Durante el segundo y tercer año se intensifica su estudio a partir de la enseñanza de la coordinación y la subordinación. Existen otros contenidos gramaticales que se alternan en las distintas unidades: el estudio de la fonética, incluida por primera vez en los programas, la ortología, la ortografía, la lectura y la composición. Asimismo, es preciso mencionar que también desaparecen definitivamente del programa los contenidos vinculados con la tradición filosófica francesa (clasificación lógica de las proposiciones, teoría del verbo único, etc.). Finalmente, existe un cambio notable en la bibliografía que se recomienda a los profesores: el nuevo programa incluye una lista que contiene la Gramática de la lengua castellana de Bello, La oración y sus partes de Rodolfo Lenz, el Manual de pronunciación española y el Compendio de ortología de Tomás Navarro Tomás, el Manual de gramática histórica española de Ramón Menéndez Pidal y la Filosofía del lenguaje de Karl Vossler.

En ese sentido, la renovación de los programas de 1936, llevada a cabo con la participación de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, constituye un proceso de modernización de la tradición gramatical escolar en la Argentina que trastocará el sistema

educativo de enseñanza media y terciaria y consolidará por primera vez una tradición profesional en la gramática escolar.<sup>54</sup>

### 3.5 Conclusiones

#### 3.5.1 Síntesis de datos: la formación lingüística en el currículo escolar

En la Tabla 7, a la que ya nos hemos referido previamente en este capítulo, se presenta un resumen de los datos analizados a lo largo del capítulo. Específicamente, se enumeran las distintas reformas en el periodo 1863-1936, los ministros que las llevaron a cabo, la distribución de la cantidad de horas por asignatura, el total de horas dedicadas a la formación lingüística y la cantidad de años de enseñanza media.

<i>Ministro</i>	<i>Año</i>	<i>Lecciones semanales para el total del ciclo de educación secundaria de...</i>				<i>Total de hs. de formación lingüística</i>	<i>Canti_ dad de años</i>
		Castellan_ o / Idioma nacional	Formación clásica	Idiomas extranjeros	Literatura		
Costa	1863	9	15	20	En “Castella_ no”	44	5
Avellaneda	1870	5	11	32	3	51	6
Albarracín	1874	6	8	31	5	50	6
Leguizamón	1876	10	10	24	4	48	6
Lastra	1879	11	9	22	4	37	6
Wilde	1884	13	7	16	2	38	6
Alcorta	1886	13	7 (facultati_ vo)	16	2	31	6
Posse	1888	21	9	18	En “idioma nacional”	48	5
Carballido	1891	17	13	19	4	53	5
De la torre	1893	17	6	21	5	49	5
Beláustegui	1898	13	5	21	4	43	5
Magnasco	1900	13	6	21	4	44	5
Magnasco	1901	10	0	15	1	26	4

<sup>54</sup> La dimensión rupturista de esta reforma en la que participa el Instituto de Lingüística a través de las figuras de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña ha sido señalada en numerosas investigaciones (Bombini 1995, 2004; Kevorkián y Piaggio 2009; Battista 2013; Battista y Lidgett 2015). Algunos autores incluso han llegado a hablar de una “revolución copernicana” en la gramática escolar (cfr. Manacorda de Rosetti 1995).

Magnasco	1902	14	0	22	6	42	6
Fernández	1903	21	0	21	En "Castella_ no"	42	7
González	1905	8	0	22	9	39	6
Garro	1912	12	0	28	9	61	6
Saavedra lamas	1915	12	12	9	0	21	4
Salinas	1917	12	0	28	9	61	6
Castillo	1936	14	0	22	9	45	6

*Tabla 7. Síntesis: formación lingüística en los distintos planes de estudio*

### **3. 5. 2 La gramática como disciplina escolar**

Como anticipamos en §3. 1, hemos propuesto en este capítulo una periodización de la historia de la gramática escolar en la Argentina atendiendo a la articulación entre los diversos proyectos educativos y las configuraciones propuestas para la enseñanza de la lengua materna. El criterio con el que organizamos la exposición pretende, de esta forma, encontrar los puntos de contacto entre las finalidades sociales con arreglo a las cuales se conforma la planificación educativa y la distribución de los contenidos vinculados con la formación lingüística y, en particular, con la enseñanza de la gramática.

En ese sentido, postulamos una primera etapa que abarca las distintas planificaciones presentes desde la organización de los colegios nacionales en 1863 hasta la primera reforma de orientación positivista en 1884. Durante esa primera etapa, la educación secundaria se organizó siguiendo la orientación humanista y enciclopedista que originariamente le había impuesto Jacques en 1863. Si bien, como hemos analizado, durante la década de 1870 se sucedieron reformas tendientes a incorporar una educación menos elitista y más orientada a la formación práctica, la enseñanza gramatical se organizó bajo similares parámetros. En efecto, se tendió a una formación que incentivara las prácticas de lectura y escritura, incluyendo la composición como contenido estable durante toda la etapa; y se diseñó una enseñanza gramatical que pretendió renovar la doctrina tradicional, con la que se enseñaba en la escuela primaria, incorporando la obra de Bello, cuya implementación en los colegios nacionales impulsó la publicación de diversos compendios. Por su parte, la tradición filosófica, presente en la formación ilustrada de la juventud ya en las primeras obras gramaticales argentinas (véase §1. 2), incorporó hacia la década de 1870 el análisis lógico como contenido de enseñanza.

Esta configuración de la gramática escolar que responde al proyecto humanista que organiza la educación secundaria sufrirá una primera modificación cuando en 1884 Wilde proponga un cambio de rumbo para la educación nacional. La reforma de Wilde inicia, entonces, la segunda etapa en la configuración de la gramática escolar a nivel de los colegios nacionales. Por su orientación positivista, esta reforma propone limitar la enseñanza de las humanidades y, como consecuencia de ello, en la enseñanza del castellano queda suprimida la composición, que había sido un contenido característico de la configuración gramatical previa. En un contexto social atravesado por la cuestión inmigratoria, el enfoque práctico de la educación se aplica a la enseñanza del idioma privilegiando la función prescriptiva de la gramática, antes que las prácticas de escritura. El modelo aportado por la Gramática de la Real Academia Española se impone sobre la tradición bellista, que de todas maneras permanece tangencialmente en los programas, y se instrumentan gramáticas escritas en Argentina –como la de Hidalgo Martínez (ca. 1884)– que comienza ser editadas siguiendo el orden macroestructural aportado por los nuevos programas oficiales. El modelo de enseñanza de la gramática establece la analogía y la sintaxis, durante el primer año; la ortografía y la prosodia durante el segundo y la gramática general junto con la literatura preceptiva en el tercero. Esta permanencia de la gramática general da cuenta del grado de consolidación que la tradición filosófica exhibe en la historia de la gramática escolar argentina.

Finalmente, en el marco de una restauración de la tendencia humanista del proyecto educador, la reforma de 1891 encarada por Carballido vuelve a introducir una reconfiguración de la enseñanza del idioma. En el marco de la creciente preocupación por lo que una parte de las autoridades educativas consideraba el peligro de la desintegración lingüística producto del aluvión inmigratorio, Carballido promueve un nuevo plan en el que la enseñanza del castellano adquiere un lugar preponderante. Por primera vez, las autoridades ministeriales dejan constancia de la necesidad de proveer una enseñanza gramatical que se destine a la depuración de la lengua, un objetivo que, aunque de manera menos explícita, ya estaba presente desde la reforma de Wilde. La nueva configuración de la gramática escolar retoma entonces la función prescriptiva de la gramática, vuelve a incluir la composición (propia del currículo humanista), mantiene el análisis lógico y la gramática general y agrega, por último, los contenidos de lingüística y etimología que se

incorporan con el argumento de articular la formación clásica con la gramatical. Las reformas sucesivas entre 1893 y 1915 no lograron desarticular esta configuración de la gramática escolar que, finalmente encuentra el mayor periodo de estabilidad luego de la reforma de Garro que, con excepción de los métodos novedosos que introduce, no cambia en lo sustancial la estructura de los contenidos curriculares de 1891.

De esta forma, durante la tercera etapa (1891-1936) se alcanza una configuración particular de la gramática escolar que se conforma en la amalgama de distintas tradiciones. En la Tabla 8 hemos agrupado los contenidos más estables en los distintos programas que van desde 1863 a 1936 junto con la descripción de la tradición gramatical con la que se vinculan. Como veremos en el capítulo 4, la permanencia de contenidos vinculados con estas tradiciones en los distintos programas oficiales otorgará a los manuales escolares de la época un carácter bastante heterogéneo, lo que contradice la idea, frecuentemente reiterada por una parte de la crítica (véase §1. 1. 1), de que la doctrina académica eclipsó al resto de las teorías.

<b>Tradiciones Presentes en la gramática escolar argentina (1863-1936)</b>	
<b>Contenido</b>	<b>Tradición gramatical</b>
Análisis lógico. Clasificación y análisis de las proposiciones.	Tradición filosófica
Partes de gramática: Analogía, sintaxis, prosodia y ortografía. Partes de la oración. Palabras variables e invariables. Vicios de construcción y de dicción. Sintaxis regular y figurada. Concordancia, régimen y construcción.	Real Academia Española
Conjugación verbal. Clasificación de las palabras por sus varios oficios. Calcificación de palabras en primitivas y derivadas, simples y compuestas.	Bello
Gramática histórica y comparada. Lenguaje, lengua e idioma, dialectos, lenguas antiguas o muertas; lenguas monosilábicas, de aglutinación, de flexión. Familia de lenguas. Origen y formación de la lengua castellana. Raíces, radical, prefijo y sufijo. Derivación gramatical e ideológica. Flexiones y desinencias. Afijos.	Lingüística histórica y comparada

**Tabla 8. Las tradiciones lingüísticas en la gramática escolar argentina**

La permanencia de estos contenidos en los diferentes programas que se suceden desde 1891, fecha en la que se agrega la última tradición lingüística al currículo escolar, da

cuenta de la consolidación de una tradición escolar heterogénea, pero no por eso menos estable. En efecto, el análisis de los distintos programas que hemos reconstruido en este capítulo conduce a pensar que, a pesar de las distintas orientaciones exhibidas por las sucesivas reformas, en 1891 se llega a una configuración particular de la gramática escolar que permanece inalterable en lo sustancial hasta la reforma de 1936. Esa configuración, como hemos mencionado, parece sustentarse en una tradición propiamente escolar y autónoma, es decir, una tradición creada y organizada para servir como instrumento de enseñanza en los colegios secundarios.

En ese sentido, siguiendo a Chervel (véase §2. 4), podemos afirmar que la gramática como disciplina escolar en la Argentina no nace como mera vulgarización de los contenidos científicos, sino que se construye atendiendo específicamente los objetivos definidos por los proyectos educativos. En el derrotero que conduce a esa elaboración de la disciplina en los colegios secundarios argentinos, puede observarse una primera etapa de gestación (que incluiría los dos primeros periodos analizados en este capítulo), en la que las distintas orientaciones de los proyectos educativos imponen necesidades y, por lo tanto, contenidos diferentes. En esta etapa la búsqueda de nuevos contenidos que se vinculen con los nuevos objetivos de enseñanza conduce a la incorporación de tradiciones renovadoras, como sucede con Bello durante las décadas de 1860 y 70 o con la tradición histórica que aparece en 1891. A esta primera etapa le sigue una de consolidación (que incluiría el último periodo analizado en este capítulo), en la que la tradición escolar, si bien continúa abierta a la renovación, ya cuenta con esquemas sólidos para elaborar la programación curricular y, por lo tanto, resulta menos receptiva a cualquier renovación que implique quitar contenidos y reemplazarlos por nuevos. Esos esquemas incluyen un conjunto heterogéneo de contenidos vinculados con diferentes tradiciones (y que están presentes en los programas anteriores) y una cantidad de libros de texto que presentan cierta uniformidad en el desarrollo de esos contenidos.

La Gramática de la lengua castellana (1893) de Ricardo Monner Sans y Baldmar Dobranich, que analizaremos centralmente en el capítulo siguiente, constituye un ejemplo de estas obras elaboradas en consonancia con una tradición escolar que se encontraba en los primeros años de su consolidación. En ese sentido, siguiendo a Swiggers (2012) (véase §2. 4), consideramos que su descripción y análisis, así como los del resto de su obra gramatical,

resultarían incompletos desde el punto de vista historiográfico sin la consideración de los elementos “dinamizadores” que permiten vincular la obra de un autor a su contexto de producción y a la tradición en que se gesta (2012: 28). Por este motivo, consideramos que la exposición realizada en este capítulo aporta el marco de referencia necesario para emprender el análisis de la obra gramatical de Monner Sans.



#### **4. La gramática de Monner Sans**

En este capítulo nos centraremos en la descripción y análisis de la gramática de Monner Sans, compuesta para los primeros tres años de la asignatura Idioma castellano de los colegios nacionales. Como señalamos en el capítulo 2, la perspectiva teórico-metodológica que esta investigación asume sostiene que es necesario superar la oposición, frecuente en la bibliografía de la disciplina, entre una perspectiva interna y una externa. Para ello planteamos la adopción del modelo de Swiggers (reseñado en §2. 3) para el análisis de la gramaticografía didáctica, que parte de la consideración de dos dimensiones fundamentales: una esencialmente descriptiva, en la que se analiza el proceso de elaboración a partir del cual la lengua como objeto referido se construye y modeliza para transformarse en el objeto descrito, aquel que el gramático exhibe en su obra; y otra esencialmente analítica, en la que se consideran los elementos de dinamización del modelo, aquellos que permiten vincular la descripción anterior con su contexto de producción y con otras series textuales.

En ese sentido, la investigación que presentamos en el capítulo 3, que se inscribe en la segunda de las dimensiones señaladas, busca determinar la conformación de una tradición gramatical escolar específica y aporta una hipótesis de periodización sobre este objeto que atiende a las consideraciones conceptuales expuestas en §2. 4. Con el objetivo de completar esta dimensión analítica, comenzamos este capítulo con una primera sección (§4. 1) en la que abordamos otros dos aspectos externos. En primer lugar, la descripción de los objetivos pedagógicos de la enseñanza de la gramática en la etapa de consolidación (§4. 1. 1). En relación con esto, partimos de la hipótesis de que la definición de una política lingüística específica en el periodo, vinculada con la emergencia de las posiciones nacionalistas de tendencia hispanizante, no supuso, como ha señalado con frecuencia una parte de la bibliografía crítica (véase §1. 2), una restricción en la circulación de teorías gramaticales en el ámbito escolar. Por el contrario, como ha quedado de manifiesto en el análisis de la legislación escolar y como mostraremos en el caso de la gramática de Monner Sans, la incidencia de esta política lingüística en la gramática escolar parece vincularse más con la adopción de un modelo pedagógico particular que caracteriza a la etapa de consolidación de la gramática escolar.

En segundo lugar, por lo tanto, analizaremos la conformación de este modelo y la participación concreta de Monner Sans en su elaboración (§4. 1. 2). Para ello consideramos la serie textual en la que el autor aborda la cuestión educativa y analiza los debates sobre los distintos métodos pedagógicos de enseñanza de la gramática. Resultan particularmente destacables, en ese sentido, los postulados de Monner Sans en el último de los textos de esta serie, “La enseñanza de castellano” (1913), donde el autor justifica la presencia y la organización de los distintos contenidos que desde 1891 forman parte de la enseñanza del castellano y que constituyen el esquema macro estructural de su propia obra gramatical.

Posteriormente, en la segunda sección (§4. 2) nos centramos en la primera dimensión, en particular, en la descripción del aparato teórico que utiliza Monner Sans para configurar su propia gramática escolar. Para ello, tomando como marco de referencia los elementos de dinamización analizados anteriormente, presentamos un análisis que considera las distintas ediciones de la obra gramatical de Monner Sans, atendiendo particularmente a las diversas corrientes teóricas presentes en ella y a la reelaboración de estas corrientes en función de objetivos pedagógicos específicos. Como veremos a continuación, la gramática de Monner Sans se publica por primera vez en 1893 y cuenta con quince ediciones hasta 1926. Muchas de estas ediciones van modificándose con arreglo a los distintos planes de estudios que se suceden durante este periodo. En ese sentido, con el fin de ordenar la descripción interna de la gramática, consideramos en §4. 2 las distintas ediciones de la obra en dos grupos: el primero abarca todas las ediciones que se publican en tres tomos y que se ajustan en los sustancial al modelo inaugurado en la primera edición de 1893, escrita en coautoría con Dobranich y con arreglo al plan de estudios de 1892;<sup>55</sup> el segundo comprende las ediciones posteriores a la de 1913, que son editadas en forma de compendio y presentan un organización macro estructural coincidente con la propuesta programática que Monner Sans elabora para la reforma de Garro en 1912.

---

<sup>55</sup> Un examen de la correspondencia de Monner Sans con Costa Álvarez, que se conserva inédita como parte del Fondo “Arturo Costa Álvarez” de la Biblioteca Pública de la Universidad Nacional de La Plata, nos ha aportado indicios acerca de un conflicto legal entre Monner Sans y Dobranich a propósito de que se publicara esta gramática de 1893 con el nombre de los dos. Según señala Monner Sans en carta del 21/04/1924, habría existido un litigio entre ambos con respecto a la autoría de la obra, resuelto finalmente a favor de Monner Sans. Esto justifica la reedición de la obra en 1894, sin el nombre del coautor. Es posible que Dobranich haya contribuido en la redacción del tercer tomo de la obra que se editó en dos partes: una dedicada a lingüística y etimología (escrita y firmada solo por Dobranich) y otra a sintaxis (cuyo autor fue Monner Sans). Por este motivo, nosotros nos referiremos aquí a la edición de 1894 del tercer tomo que integra las dos partes y es de autoría de Monner Sans.

## **4. 1 Aspectos externos**

### ***4. 1. 1 La enseñanza de la gramática durante la etapa de consolidación (1891-1936)***

Como hemos visto en el capítulo 3, el proceso de configuración de la gramática escolar en los colegios nacionales de la Argentina se produce en el contexto de la conformación del Estado nacional. El vínculo entre estos dos procesos se expresa con claridad en la proliferación de una legislación educativa centralizada que busca regular desde la planificación del sistema educativo hasta los contenidos de los programas de las disciplinas. Asimismo, como ha señalado la crítica (véase §1. 2), en la Argentina una de las tareas principales de la gestión estatal durante la segunda mitad del siglo XIX tiene que ver con la posibilidad de moldear la identidad colectiva del pueblo como una entidad cultural y lingüísticamente homogénea. Este proceso, que trasciende el ámbito de la educación secundaria y atraviesa todos los niveles, necesita sobre todo encontrar un modelo de lengua de Estado (o idioma nacional, como aparece en algunas legislaciones y programas de la época) que solo puede imponerse o consolidarse a través de un sistema educativo centralizado.

En ese sentido, hemos visto que, para el caso de la educación secundaria, la asunción de este objetivo pedagógico se verifica especialmente a partir de 1891, cuando las autoridades ministeriales ponen de manifiesto la necesidad de articular un modelo de educación lingüística que diera respuesta a lo que se percibía como una desintegración de la comunidad lingüística producto del aluvión inmigratorio (véase §3. 4). En ese contexto, la gramática escolar asume la tarea de constituir un instrumento apto para moldear la lengua nacional conforme el modelo de cultura monoglósica y de impedir la babelización como consecuencia de la proliferación de usos que se apartaban de la norma culta peninsular. No obstante, es posible afirmar que la adopción de esta norma como código de referencia, si bien se acentúa en el contexto de la cuestión inmigratoria y el auge del nacionalismo pro hispánico, constituye un objetivo pedagógico de la gramática escolar independientemente de este contexto, quizás como consecuencia directa del peso de la tradición gramatical hispánica sobre las obras y los autores locales. Esto permitiría explicar el hecho de que, incluso en los momentos en que las autoridades ministeriales pregonaban una política

nacionalista que procuraba tomar distancia de la antigua metrópoli, la tradición gramatical difícilmente reflejó esta tendencia en sus elecciones teóricas.

Estas consideraciones permiten sostener que, como hemos visto en el capítulo 3, los debates fundamentales con relación a la configuración de la gramática escolar en los colegios nacionales de la Argentina no se desarrollan en torno a la cuestión normativa, es decir, con relación a la aceptación o no de los usos locales, sino que tienen que ver con la función de la gramática en la formación de los ciudadanos. En ese sentido, sí es posible encontrar una vinculación entre el nacionalismo hispanizante y el surgimiento de una gramática escolar que privilegia la función prescriptiva y correctiva sobre las prácticas de lectura y escritura. Asimismo, la adopción de ese modelo de enseñanza de la lengua (que no supone en lo sustancial un cambio en el modelo de lengua que se enseñaba durante las dos décadas anteriores) viene aparejada, como hemos visto en §3. 4, de un incremento en las reglamentaciones sobre los programas escolares y en el nivel de detalle con el que se regulan los contenidos de las asignaturas que se vinculan con el idioma nacional.

La etapa que se abre en 1891 y que conducirá al establecimiento de un modelo de enseñanza de la lengua para los colegios secundarios tiene lugar en un contexto cultural signado por el auge del hispanismo en un sector considerable del nacionalismo. Esta corriente encuentra su materialización más palpable en la organización de diferentes congresos, simposios y publicaciones, así como en la creación de las diversas Academias Correspondientes de la Lengua en América latina ya avanzado el siglo XIX (Del Valle y Stheeman 2002). Como ha señalado Bertoni (2001: 174) “la presencia de los Estados Unidos en el Caribe a lo largo de la década de 1890 –que España vivió como un avance incontenible– fue percibida por algunos como una amenaza para el resto de la América hispana” (2001: 174).<sup>56</sup>

En ese sentido, cabe observar que la oposición de la Argentina al panamericanismo norteamericano, evidenciada en los discursos de los delegados argentinos en la Primera Conferencia Panamericana en Washington de 1889,<sup>57</sup> implicó, a la vez, un acercamiento a

---

<sup>56</sup> Entre los políticos locales que impulsaron esta imagen de los Estados Unidos, puede citarse a Bernardo de Irigoyen, que denunció en un artículo de la *Revista Nacional* el expansionismo de los norteamericanos; al embajador en Washington entre 1885 y 1890, Vicente G. Quesada; y a su hijo Ernesto Quesada, figura de particular relevancia en el debate sobre la lengua nacional (cfr. Bertoni 2001).

<sup>57</sup> Sobre la participación de los delegados argentinos Manuel Quintana y Roque Saénz Peña, quienes se opusieron a las medidas de libre comercio con Estados Unidos, puede consultarse Tulchin (1990: 76 y ss.).

España motivado tanto por el hecho simbólico de lo que Quesada denominaría una “cuestión de razas”<sup>58</sup> como por la situación político-estratégica que mostraba a una España buscando no perder influencia en la región (situación que nueve años más tarde desembocaría en un conflicto armado con los Estados Unidos por la independencia de Cuba). De acuerdo con Bertoni, la idea de una alianza entre Argentina y España fue propuesta en el marco de las reuniones preparatorias para la celebración en 1892 del IV Centenario de la llegada de Colón. Allí, “el diputado por Cuba Rafael de Labra propuso constituir una unión iberoamericana sobre la base de la hermandad de raza” (2001: 176).

En esta línea, y más vinculada a la cuestión de la lengua, cabe mencionar la realización del Congreso Literario Hispanoamericano, reunido en 1892 para lograr la unidad de la lengua en todos los países hispanoamericanos, una tarea que ya había iniciado la Real Academia Española años atrás y como consecuencia de la cual se habían creado academias correspondientes en países como México, San Salvador, Venezuela, Colombia, Perú, Chile, Ecuador y Guatemala, aunque no en la Argentina.<sup>59</sup> En ese contexto emerge la reivindicación del español peninsular como código lingüístico uniforme tanto en los diversos órganos de difusión de la prensa como en los manuales escolares que adoptan una práctica pedagógica orientada a los ejercicios de tipo prescriptivos.<sup>60</sup>

La imposición de este modelo pedagógico prescriptivo en los colegios argentinos contó con la participación activa de una serie de intelectuales y docentes españoles que habían emigrado de su país en muchos casos por circunstancias políticas.<sup>61</sup> Arturo Costa Álvarez se refiere a este fenómeno en una conferencia pronunciada en el Ateneo Iberoamericano, a propósito del fallecimiento de Ricardo Monner Sans en 1927; menciona allí algunos de los nombres fundamentales de esta generación de profesores españoles

---

<sup>58</sup> Sobre la posición de Ernesto Quesada, expresada en diversos artículos de la *Revista Nacional*, véase Bertoni (2001: 174 y ss.).

<sup>59</sup> La celebración del Congreso Literario Hispanoamericano de 1892 en Madrid ha sido extensamente analizada por María Florencia Rizzo (2011), quien desde una perspectiva centrada en el análisis del discurso ha procurado deslindar los vínculos entre los discursos sobre la lengua y la construcción de un imaginario identitario asociado a la conformación de una comunidad panhispánica que abarca tanto a la península como a las naciones americanas.

<sup>60</sup> Veremos un ejemplo de esta tendencia en §4. 2. 5, cuando analicemos la cuestión de los vicios en la gramática de Monner Sans.

<sup>61</sup> Arturo Costa Álvarez señala al respecto: “El régimen represivo que precedió en España a la revolución de 1868 primero, y después de la caída de la república en 1874, obligan a expatriarse a buen número de intelectuales españoles, que llegan al Plata y son recibidos con palmas, especialmente en Buenos Aires, donde encuentran en el magisterio y en el periodismo, sus medios de vida más adecuados” (AA.VV. 1929: 370-371).

emigrados a la Argentina, entre los que cuenta a Monner Sans, Baldmar Dobranich, José Hidalgo Martínez, Juan José García Velloso y Emilio Vera y González, entre muchos otros.<sup>62</sup> En ese sentido, la profusa producción de gramáticas que se proponen normalizar la lengua a partir de una codificación lingüística uniforme y restrictiva de la variedad local y la cooptación de esta generación de profesores emigrados de España son fenómenos concomitantes que no deben desatenderse a la hora de analizar la producción gramatical de Monner Sans.

La primera edición de la gramática de Monner Sans se publica en 1893, en el marco de lo que nosotros hemos denominado la etapa de consolidación de la gramática escolar. Se trata de una obra fundamental no solo por lo que respecta a su gran tirada y a su éxito en los colegios nacionales, sino también porque guarda estrecha relación con las dos propuestas educativas fundamentales del periodo: el programa de Dobranich, que marca el inicio de la etapa con la incorporación definitiva de los contenidos de lingüística y etimología a la enseñanza del castellano; y el programa que el propio Monner Sans redacta en el marco de la reforma de Garro, que finalmente alcanzará a consolidar el modelo de enseñanza gramatical en los colegios nacionales hasta 1936. En efecto, si la primera edición de la obra, escrita en colaboración con Dobranich, constituye el modelo a seguir para las nuevas gramáticas del periodo; la décima edición, de 1913, será la materialización concreta de la propuesta programática que Monner Sans había elaborado para la reforma de 1912. En la comparación de ambas ediciones puede verse, según esperamos mostrar, el recorrido que conduce a la consolidación de la tradición gramatical escolar que predominará hasta 1936.

En ese sentido, creemos necesario abordar a continuación y en primer lugar las posiciones de Monner Sans sobre el sistema educativo y la enseñanza de la gramática. La serie de textos en los que el autor aborda estas cuestiones constituye un insumo fundamental para analizar la elaboración de un modelo pedagógico de enseñanza de la lengua que permite explicar los cambios en las reediciones de la gramática del autor y, a la vez, la justificación de la organización del programa de Castellano que acabará por imponerse durante un largo periodo en la enseñanza secundaria.

---

<sup>62</sup> Todos los mencionados fueron autores de gramáticas escolares entre 1880 y 1930, aproximadamente; y, en algunos casos, como el de Ricardo Monner Sans, también participaron activamente en las tribunas de los diarios, semanarios y revistas. Cfr. García Velloso (1898, 1907), Hidalgo Martínez (1898 y 1903), Dobranich (1900), Monner Sans (1903, 1911, 1913, 1923, 1924) y Vera y González (1921).

#### **4. 1. 2 Hacia la elaboración de un modelo pedagógico para la enseñanza de la gramática**

Nacido en Barcelona en 1853, Monner Sans llega a la Argentina en 1889, luego de desempeñar una extensa y precoz carrera como diplomático en su país natal, donde había sido designado cónsul general del Reino de Hawái ante España. Los datos biográficos existentes<sup>63</sup> dejan constancia de que durante los años previos a su llegada a la Argentina Monner Sans colaboró con el periódico *La Vanguardia* de Barcelona y fundó el boletín *Ambos Mundos*, donde defendió la unificación cultural y comercial del mundo hispánico ante la amenaza que suponía la creciente influencia de los Estados Unidos en las últimas colonias insulares. Esta posición sería reiterada en algunos de los artículos que publica ya desde Buenos Aires con motivo de la guerra hispano-norteamericana de 1898.<sup>64</sup>

Una vez arribado en Buenos Aires, Monner Sans se inicia como docente en el colegio Lacordaire y como publicista en el diario *La Nación*. Entre 1892 y 1893, año en que se publica la primera edición de su gramática, se desempeña como profesor en el Colegio Nacional de Buenos Aires, donde retomará sus actividades docentes en 1903 tras un breve pasaje por otros establecimientos educativos, y permanecerá allí hasta marzo de 1922. Además de su carrera docente, Monner Sans tuvo un activo desempeño como orador, periodista y escritor: entre 1889 y 1927 publica más de un centenar de títulos considerando libros y folletos, entre los cuales hay que contar, además de su *Gramática*, múltiples libros y artículos en donde discute sobre el problema de la lengua nacional y, en particular sobre las cuestiones pedagógicas referentes a los métodos para su enseñanza.

A los efectos de analizar la incidencia de los debates pedagógicos en las distintas ediciones de la gramática de Monner Sans, relevaremos en este apartado los distintos posicionamientos que el autor asume en relación con los proyectos pedagógicos y los métodos de enseñanza de la lengua.

---

<sup>63</sup> La más extensa y completa biografía sobre Ricardo Monner Sans fue publicada por su hijo, José María Monner Sans, en 1929. En ese trabajo se compilan diversas notas biográficas y semblanzas que se publicaron en numerosos medios gráficos nacionales y españoles con motivo de su fallecimiento. Por otro lado, existe un trabajo de carácter autobiográfico que forma parte de la obra editada por el autor: *Mi labor en el Plata* (1922). Asimismo, una extensa y más reciente investigación biográfica, llevada adelante por Gabriela Dalla-Corte Caballero (2013), ha exhibido nuevos datos sobre la carrera profesional de Monner Sans en Barcelona y, en particular, sobre su labor como corresponsal de *El Mercurio*.

<sup>64</sup> Para un análisis de las posiciones de Monner Sans acerca del conflicto de Cuba en 1898, véase Biagini (1995).

El primer trabajo que Monner Sans dedica a analizar la problemática de la educación secundaria se publica en 1896, con el título *Apuntes é ideas sobre la educación. A propósito de la enseñanza secundaria*. Se trata de un volumen escrito durante el periodo en que Monner Sans había dejado la docencia en el Colegio Nacional de Buenos Aires para aceptar la dirección del Instituto de Adrogué, donde permanecerá en funciones hasta 1899. En este trabajo, el más extenso que dedica a la cuestión, el autor aborda los ejes centrales del intenso debate educativo que, por esos años, había motivado números cambios en la planificación.

El primero de estos ejes fundamentales es el de la orientación que debía seguir la enseñanza secundaria: como hemos desarrollado en el capítulo 3, uno de los motivos más frecuentes en las reformas de las últimas dos décadas del siglo XIX fue la cuestión de si la educación debía ser enciclopédica o utilitaria. Si bien esta disyuntiva presentaba propuestas disímiles en cada sector, en general los partidarios de la educación enciclopédica consideraban, como hemos visto, que la educación secundaria debía ser preparatoria para la universitaria y debía incluir una vasta formación humanística. Por su parte, los partidarios de la segunda orientación proponían una educación preparatoria para la vida profesional y con mayor carga horaria para las asignaturas prácticas.

Como es costumbre en sus artículos, Monner Sans busca tomar distancia de ambas posiciones y trata de definir un punto intermedio en la disputa. De esta forma, arremete contra la educación enciclopédica afirmando que “los enciclopedistas son hoy imposibles” (1896: 17) y que, por lo tanto, la sobrecarga y la diversidad de asignaturas solo contribuyen a la confusión de los alumnos, al estudio mecánico y memorístico de conceptos que por su complejidad son imposibles de asimilar (1896: 93):

Dos ideas, mejor diría dos principios nos dominan y son en parte al menos la causa del malestar que sentimos: el espíritu de uniformidad en los cuadros de enseñanza, y el espíritu de enciclopedismo en las materias que esta enseñanza abraza. Enseñar á todos los alumnos, en todos los establecimientos del mismo orden el mismo programa, y abrazar en este programa el conjunto de conocimientos humanos, tal es la regla que se aplica cada día más y más á nuestro sistema de educación nacional, y que nos parece un elemento de disolución y de ruina.



En ese sentido, Monner Sans considera que la consecuencia más palpable de esta educación preparatoria para la universitaria es la “lenidad en los exámenes”, que terminan por aceptar el bajo rendimiento de los alumnos ante un programa inabarcable; y el “hastío y agotamiento cerebral en el alumno”, que considera que “la instrucción no instruye”, sino “que sirve solo para conseguir un título” y para desarrollar la idea de que “solo se requiere memoria”. La cuestión de la memoria aparece aquí como uno de los problemas fundamentales de una enseñanza que, según el autor, instruye, pero no educa (1896: 93):

[...] quienes estamos en contacto diario con los padres, sabemos muy bien que juzgan nuestra capacidad educativa por el desarrollo en sus hijos de la memoria. Para nada se tendrán en cuenta nuestros esfuerzos encaminados á modificar un carácter, á formar una voluntad, ó á establecer el imperio de la moral; todo esto vale poco, comparado con el saber aparatoso, teatral, que se manifiesta en la repetición mecánica de una ó más asignaturas.

De esta forma, Monner Sans advierte que su oposición al enciclopedismo de la educación secundaria no se apoya, como era un lugar común en la época, en el hecho de que la sobrecarga de trabajo podía conducir a esa especie de colapso intelectual que por entonces se denominaba *surmenage*. Por el contrario, para el autor, que sigue en esto a Eduardo Benot,<sup>65</sup> la sobrecarga solo produce la aceptación por parte de los educadores de una instrucción memorística que es inconducente para la educación global.

El otro bando, el utilitarista, también es criticado por Monner Sans, quien considera que el objetivo de la educación no puede basarse en la utilidad material (1896: 121):

[...] no ya los alumnos, la inmensa mayoría de los padres no miran en la educación del hijo la nobleza del saber, sino el medio de ganar dinero; no educan, ó costean su educación para purificar y ennoblecer su alma, sino para que gane el oro que las crecientes necesidades de su epicureísmo le reclaman.

---

<sup>65</sup> Monner Sans refiere en muchas ocasiones el libro de Benot *Errores en materia de educación y de Instrucción pública* (1862). En particular, con relación a este tema, cita el siguiente pasaje: “El Gobierno, pues, mandando que en un año se aprenda lo que no se puede aprender, se hace cómplice de la infracción necesaria que sigue al mandato de imposible ejecución; y autoriza la lenidad con que un examinarlo sensato pasa por alto la ignorancia o confusión de ideas de los alumnos (si es que la tienen), ya que observa la imposibilidad natural de aprender historia y geografía universal en un curso de ocho meses cercenados por fiestas y vacaciones” (ápuđ 1896: 94).

Esta concepción de la educación es la que, siguiendo a Monner Sans, puso fin a los estudios clásicos en los colegios secundarios, en el momento en que las autoridades educativas consideraron que “el latín y el griego no servían para nada; en cambio el francés, el alemán, el inglés, etc., sirven para mantener un fructífero comercio de ideas con nuestros contemporáneos” (1896: 127). Frente a esta perspectiva, Monner Sans cita las palabras de Fouillée en *L'Enseignement* (ápud 1896: 128):

La evolución del espíritu nacional no puede realizarse sin una constante solidaridad con el pasado, donde el presente tiene su origen. ¿Cómo negar que existe en toda raza y en toda nacionalidad una especie de herencia intelectual? Por ella se transmite un cierto espíritu común que es el genio de la raza entera, el alma de la patria [...]. Ahora bien, es evidente que nosotros tenemos lazos históricos y orgánicos con el mundo latino que subsisten todavía en el mundo moderno, donde se mueve nuestra patria actual.

Para Monner Sans, entonces, la educación clásica debe formar parte de los programas oficiales porque a partir de ella se logra la articulación necesaria entre los orígenes de la raza y la nacionalidad presente. En ese esquema esencialista, el autor exhibe una concepción precisa de su idea acerca de lo nacional: lo argentino y lo español están hermanados en un origen latino común. De esta forma, en la misma línea que según vimos en §3.4 sostiene el ministro Carballido, la enseñanza de la lengua latina y la enseñanza del castellano son consideradas por Monner Sans como dos herramientas complementarias en una formación lingüística que es indispensable para la educación nacional.

En un artículo posterior, titulado “El pleito del lenguaje” (1906), Monner Sans retoma esta concepción de la educación lingüística y parte de la afirmación de la necesidad para el proyecto educativo de sostener la enseñanza de la gramática como parte esencial de esa formación. No obstante, sostiene que existen dos bandos contrarios entre los que apoyan esta afirmación: “el que pretende enseñar reglas y cree, al hacerlo, enseñar Gramática, y el que intenta enseñarla analizando trozos escogidos”. Nuevamente aquí, como en su trabajo anterior, Monner Sans busca una tercera posición y señala que “hay algo de razonable en lo defendido por cada uno de los contendientes” (1906: 139).

Para el autor, quienes apoyan la primera posición sostienen la idea de que “la gramática es un arte, el de hablar y escribir correctamente un idioma” y por lo tanto consideran que hay que partir del estudio de la frase, de las reglas sintácticas que explican

su formación. Los del bando contrario, en cambio, consideran que “ni los diccionarios todos ni la Gramática constituyen la lengua, como los códigos de leyes no constituyen la nación”; por lo tanto, proponen que es necesario ahondar en algo más que las reglas: “hay que penetrar en su vida [la del lenguaje], que está fuera del vocabulario” (1906a: 140).

Para Monner Sans, las dos posiciones en el debate aportan argumentos verdaderos y no deben considerarse mutuamente excluyentes. En ese sentido, el autor sostiene que “cada idioma tiene su carácter distintivo, que se encierra en su morfología peculiar, en su léxico y en su fonética, elementos estos que debemos estudiar por medio de reglas en la Gramática” (1906a: 141-142). De esta forma, el estudio de las reglas no se opone al del lenguaje en uso; antes bien, las primeras constituyen solo una técnica para utilizar el lenguaje:

Al talento natural hay que agregar el estudio de las reglas y de los modelos [...] aunque aquellas sean la lógica consecuencia de estos, porque en unas veremos lo que no debemos hacer, y en otros el resultado de los que se ha hecho. La fusión de lo negativo y lo positivo nos dará el dominio de un arte cualquiera (1906a: 142).

Monner Sans presenta aquí uno de los objetivos pedagógicos centrales que mantiene intacto en las sucesivas ediciones de su gramática: la idea de que las reglas sirven para censurar los usos desviados, mientras que los modelos, a los que se accede a través de los ejemplos, constituyen la norma a la que hay que ajustarse. Esta concepción pedagógica de la lengua postula, entonces, una enseñanza orientada a una doble función: una negativa-prescriptiva y otra positiva-ejemplar. La primera, como veremos en §4. 2. 5, aparece en las gramáticas de Monner Sans a partir de una selección de usos cotidianos que se apartan de la norma y que se exhiben como modelos negativos que los alumnos deben corregir aplicando las reglas de la gramática. La segunda función es recogida en los ejemplos literarios que se citan en diversas secciones de la gramática, para exhibir sobre todo los usos figurados del lenguaje. El capítulo dedicado a la sintaxis figurada, presente en todas las ediciones de la obra, exhibe con claridad esta técnica pedagógica que se apoya en los modelos positivos. De esta forma, las dos posiciones que se mencionaban al comienzo del artículo encuentran una síntesis apropiada en este modelo de enseñanza, del que la gramática de Monner Sans sería un ejemplo acabado.

En defensa de su posición, Monner Sans critica a quienes, para oponerse al estudio de las reglas, justifican que “lo fundamental es la idea; la palabra es a la sumo un signo o sonido convencional, que por lo mismo puede variarse a voluntad” (1906a: 142). En contraposición, el autor sostiene que esa convención no es un mero accidente, sino el producto de una historia y de una tradición:

[...] las palabras son partes constitutivas de un gran caudal heredado que no debemos dilapidar; [...] las voces tienen su historia y su valor preciso, exacto, impuesto por radicales, raíces, flexiones, y desinencias, y [...] es irreverente, sino criminal, que alguien, por su sola voluntad, quiera anular valores y borrar historias (1906: 143).

De esta forma, el estudio diacrónico de la lengua, que se incluye en las gramáticas como contenido obligatorio desde el programa de 1892, ya no solo es una forma de articular los estudios clásicos con los de castellano, sino que también aporta una justificación histórica que explica la razón de ser de las reglas que gobiernan a la gramática y las vincula con una tradición específica. En ese sentido, Monner Sans sentencia que “la gramática castellana no tan solo es arte, sino ciencia”: las dos perspectivas se sintetizan en un modelo de enseñanza gramatical, aportando la primera el modelo negativo-prescriptivo y la segunda la justificación histórica que ampara a la norma.

Finalmente, la enseñanza del castellano vuelve a ser objeto de uno de sus artículos de 1913 que esta vez publica en la *Revista de la Universidad de Buenos Aires*. Como hemos visto en §3. 4. 6, Monner Sans participa activamente en la reforma de los planes de estudio que impulsa el ministro Garro en 1912: es el encargado de redactar el programa correspondiente a Castellano y, con el objetivo de fundamentar sus decisiones, publica un año después este artículo titulado “La enseñanza del Castellano”. En este caso, Monner Sans defiende la organización de los estudios gramaticales distribuidos, conforme lo establecía el plan de 1912, en tres años y manteniendo la división tradicional de la gramática en sus cuatro partes.

La cuestión de las distintas formas de dividir la gramática en la tradición española ha sido tratada con exhaustividad por Gómez Asencio (1981), quien advierte que la división según las cuatro partes mencionadas aparece en la cuarta edición de la *Gramática académica* (1796) y es retomada por Calleja (1818) y Salvá (1830), entre otros. En la

Argentina, una división similar, aunque no idéntica, se reproduce –como vimos en §3. 3– en las legislaciones sobre el currículo escolar a partir de 1884, las cuales establecían como contenidos del primer año de estudios secundarios la ortología, la prosodia y la ortografía; y, del segundo, la sintaxis. Será el propio Monner Sans quien, casi veinte años después de la primera publicación de su *Gramática*, cargará las tintas contra estas disposiciones, a las que considera inadecuadas a los fines propedéuticos.

En efecto, en este artículo de 1913, el autor deja en claro su disidencia respecto del criterio establecido por las legislaciones mencionadas, que establecían dos años de estudio de la gramática y un tercer año de literatura preceptiva. Señala, además, que ya en 1902 había propuesto públicamente, ante la solicitud del entonces Ministro de Instrucción, Juan Ramón Fernández, que “la enseñanza de la gramática debe comenzar por la prosodia, á la que deben seguir luego, por su orden, la ortografía, la analogía y la sintaxis” (1913: 7). En el mismo artículo, tras celebrar la aceptación de su propuesta por parte de las autoridades públicas vigentes, Monner Sans atribuye al conservadurismo de la Real Academia Española el que se haya tardado tanto en aceptar lo que considera un orden natural y lógico del aprendizaje (1913: 8):

El orden, pues, por mí defendido, y que fue recientemente apadrinado por el actual señor ministro de Instrucción Pública, resulta que ya fue aconsejado en anteriores siglos, no habiendo quizás prosperado porque hasta hoy no contara, ni aun cuenta, con el beneplácito de la Real Academia. ¡Cuesta tanto desarraigar una costumbre! ¡Suelen ser tan lentas las evoluciones de los métodos!

Resulta curiosa esta mención a la Real Academia, siendo que, como vimos, desde la cuarta edición de su *Gramática* (1796) esta adopta la división defendida por Monner Sans. Sin embargo, como señala Gómez Asencio (1980), esta edición de la *Gramática*, si bien contempla las cuatro partes, lo cierto es que no se ocupa ni de ortografía ni de prosodia, sino que repite la disposición de la primera edición de 1771 que se centra en la analogía y la sintaxis. En la primera edición de la gramática de Monner Sans, puede verse que la división en cuatro partes no se corresponde con la organización de la obra, que tiene el primer volumen dedicado a la analogía, el segundo a la sintaxis y del tercero una primera parte dedicada a la lingüística y etimología y una segunda parte dedicada a la ampliación sintáctica. Los temas de ortología y ortografía son tratados en apartados dentro de los

capítulos sobre analogía y sintaxis. Este criterio se modifica a partir de la edición de 1904, que sí divide las unidades del texto según las cuatro partes, aunque no en el orden que defiende Monner Sans en 1913. Será la décima edición de 1913, la primera que se publica con arreglo al programa de la reforma de Garro, la que se ajuste definitivamente a estas consideraciones.

El ordenamiento defendido por Monner Sans para la enseñanza de la lengua también guarda relación con uno de los tópicos fundamentales que, según vimos en §3. 3 y §3. 4, forman parte del debate educativo más general: la cuestión de la articulación entre la enseñanza primaria y secundaria. En ese sentido, Monner Sans, en tanto que autor de una *Gramática elemental* (1898) destinada a la escuela primaria, capitaliza su experiencia en la educación inicial para proponer un reordenamiento de los contenidos en los programas de los colegios nacionales que admita una progresión gradual. De esta forma, la educación secundaria debía comenzar donde terminaba la primaria y, en el caso de Castellano, eso suponía comenzar con prosodia y ortografía (1913: 9-11):

Comenzamos por la prosodia porque de ella deriva el arte de la lectura. [...] El aprender a leer bien nos llevaría como de la mano a las lecturas públicas, complemento necesario de la cultura literaria. [...] Pero, ¿qué debe leerse? [...] Sin ánimos de herir ni molestar á nadie, bien puedo afirmar que es empresa de titanes el arreglo de una antología argentina, que, como complemento de la castellana, pudiese servir de libro de lectura en las clases de gramática. Autores hubo, y hay, de robusto cerebro, que pensaron hondo, y supieron expresar con claridad y elegancia sus ideas. [...]. Pero ¿se sigue de aquí que cualquiera de las páginas por ellos escritas se puede ofrecer á los alumnos como modelo de lenguaje? No, porque son dos cosas que, por desgracia, se presentan á veces divorciadas, la honda concepción y la forma externa de esa concepción.

Siguiendo la posición desplegada en su artículo de 1906, Monner Sans considera que la enseñanza de la prosodia requiere la exhibición de un modelo positivo para el alumno. En la búsqueda de ese modelo, Monner Sans descarta la posibilidad de una antología de literatura nacional, señalando que en ella se exhibe un valor literario, pero puede contener incorrecciones perniciosas para la enseñanza gramatical. Es decir: no puede constituir un modelo positivo. En ese sentido, el autor se pregunta “¿por qué la Universidad no nombra en su seno una comisión encargada de pulir aquellas páginas?”, pues

“desaparecidas aquellas leves manchas, trocadas las páginas ó las obras en impolutas, pudieran ofrecerse sin recelo á la juventud como modelos de elocuencia” (1913: 11).

Al estudio de la prosodia, centrado en el ejercicio de la elocución, debe seguirle durante el primer año, según Monner Sans, el de la ortografía, que aporta las reglas para la correcta escritura, y posteriormente el de la analogía (1913: 12):

La analogía, pues, y los ejercicios de lectura para hacer práctico el estudio de la prosodia, y el dictado y composición para asegurar la correcta ortografía, son la base de este año.

Composición acabo de decir, y bueno es hacer notar que en este primer año lo que más puede interesarnos es que el alumno aprenda a redactar cartas, pues cuantos no sean analfabetos, mientras peregrinen por la tierra podrán no verse obligados á redactar memorias, establecer paralelos, narrar sucesos [...], pero ¿quién no escribe cartas á deudos, á amigos, y no pocas veces á desconocidos?

En el orden propuesto por Monner Sans, entonces, si el estudio de la prosodia se vincula con las prácticas de lectura, los de la ortografía y la analogía deben hacerse prácticos en el ejercicio de la composición. Esta posición, defendida por el autor del programa de Castellano que se impondrá durante todo el periodo, constituye un dato significativo. Hemos señalado en el capítulo 3 que la cuestión de la composición como contenido en los programas fue definitoria en el siglo XIX: por un lado, las propuestas pedagógicas orientadas al modelo enciclopedista basaban la formación lingüística en las prácticas de lectura y escritura, lo que se ponía de manifiesto en los programas con la inclusión de la composición y la elocución como contenidos oficiales; por otro lado, el modelo positivista que comienza a imponerse en 1884 quita estos contenidos de la planificación educativa y se centra una gramática más prescriptiva.<sup>66</sup> El hecho de que Monner Sans retome la enseñanza de la composición y de la elocución como una de las finalidades específicas de la gramática manifiesta un quiebre en la tradición de enseñanza gramatical que se venía efectuando desde 1884. En ese sentido, creemos que uno de los motivos de la estabilidad del plan Garro, en lo que respecta al menos al programa de

---

<sup>66</sup> Como vimos en §1. 1. 2, Blanco (2005) considera esta hipótesis como punto de partida de su análisis sobre el periodo 1863-1898.

Castellano, reside precisamente en la posibilidad de aunar el modelo positivista y el modelo enciclopedista.

La síntesis entre estos dos modelos aparece materializada por primera vez en las ediciones posteriores a 1913, que se ajustan a su propia propuesta programática. En efecto, las ediciones anteriores de su obra no contemplaban ejercicios prácticos de lectura y elocución ni de composición, pues habían sido escritas siguiendo los lineamientos del modelo positivista que, en general, había imperado hasta entonces.

Siguiendo la progresión temática que propone Monner Sans, el segundo año debe dedicarse, entonces, a la sintaxis “que nos ha de permitir penetrar en el alma de nuestro idioma” (1913: 13):

Cada lengua tiene su construcción propia; y si hay pecado y grave, en emprender un discurso de neologismos innecesarios [...], más que pecado, hay crimen en desfigurar el heredado lenguaje con giros extraños á la índole de nuestro idioma. [...] Prolijo, por lo tanto, y concienzudo debe ser el estudio de esta parte importantísima de la gramática, que debe completarse con ejercicios de lectura [...] para hacer notar acertadas concordancias, regímenes especiales, construcciones de indiscutible belleza. [...] no basta el sentido común para inducir reglas de lenguaje. Es necesario estudiar el código en que están, la gramática, y luego saborear las obras magistrales en que dichas reglas aparecen respetadas.

El estudio de la sintaxis es considerado fundamental para Monner Sans porque articula el modelo negativo-prescriptivo, que se aprende con las reglas de concordancia y régimen, con el modelo positivo, que se incorpora con la enseñanza de las construcciones, tanto en la sintaxis regular como en la figurada (véase §4. 2. 3).

Finalmente, el tercer y último año de estudios gramaticales debe estar dedicado a la lingüística, la base científica de la gramática. En ese sentido, Monner Sans reafirma la articulación de estos estudios con la formación clásica y considera que “restablecido el estudio del latín, este tercer año logrará los atractivos de que antes carecía”. Seguidamente reitera las consideraciones esgrimidas en su libro de 1896 sobre la relación entre los estudios clásicos y el “espíritu nacional” y agrega al respecto:



[...] entiendo que si hemos de aprender primero, para gustar después, las bellezas del lenguaje de las obras de nuestros clásicos y de nuestros hablistas, hemos de adquirir previamente sólidos conocimientos gramaticales, sin olvidar la historia del idioma, á fin de que deje de aparecer á nuestros ojos como mero capricho la evolución del castellano.

Constituye hoy la fonética rama importantísima de la ciencia gramatical. Sin ella no es posible el estudio de la gramática comparada, y gracias a ella resulta más provechoso el estudio de la gramática histórica. Y he aquí por qué, en el programa á que me voy refiriendo, después de la clasificación de las lenguas para establecer afinidades y parentescos, se acomete el estudio de la etimología y de las leyes generales que han presidido la evolución de nuestra habla materna (1913: 14).

La lingüística, entonces, que como veremos en §4. 2. 4 abarca el estudio de la historia de la lengua, la etimología y nociones básicas de fonética y gramática comparada, constituye el último contenido de la asignatura. Su inclusión se sustenta, según el autor, en el hecho de que aporta una base científica para explicar la procedencia de las reglas y la evolución del idioma.

Los textos analizados hasta aquí permiten reconstruir las posiciones de Monner Sans con relación a los objetivos pedagógicos que asume la enseñanza del castellano en la educación secundaria durante la etapa de consolidación (1891-1936). En ese sentido, como vimos, el autor busca definir un modelo de enseñanza focalizado en los contenidos gramaticales y con una marcada orientación a privilegiar la función correctiva de esta disciplina. La elaboración más concreta de este modelo se halla en el texto de 1913, en el que Monner Sans justifica la organización del programa de Castellano que él había compuesto para la reforma de Garro en 1912. En esa oportunidad, el autor propone una síntesis de los contenidos y objetivos de los programas de la tradición positivista (véase §3. 3) con los de la tradición enciclopedista (véase §3. 2) para elaborar una propuesta superadora en la que la formación lingüística recibe un lugar destacado como herramienta depuradora del lenguaje. Será este modelo de enseñanza el que logre finalmente consolidar la estabilidad de los programas de castellano durante casi veinte años.

En lo que resta del capítulo, llevaremos a cabo un análisis de las teorías lingüísticas presentes en las distintas ediciones de la gramática de Monner Sans, con el objetivo de examinar lo que Swiggers denomina el proceso de elaboración de la gramática, es decir, el procedimiento a partir del cual el objeto de referencia (una lengua particular) se transforma

en objeto de descripción (véase §2. 3). El examen de este proceso supone un análisis de los aspectos macro y microestructurales que hacen al formato del texto, así como una descripción del aparato teórico a partir del cual la gramática describe a la lengua y la configura en un objeto de enseñanza.

## **4. 2 La gramática**

### ***4. 2. 1 Macroestructura: definición y partes de la gramática***

La organización de las distintas ediciones de la gramática de Monner Sans va variando conforme lo hace también el plan de estudios de los colegios secundarios. Ya hemos visto en el capítulo 3 las diferentes concepciones acerca del orden de los contenidos de gramática en los distintos planes y, luego (§4. 1. 2), la posición de Monner Sans al respecto. En ese sentido, las gramáticas escolares, más por necesidad práctica de adecuación a los programas que por decisión teórica del autor, presentan cierta diversidad en la progresión de los contenidos. Puntualmente, las primeras ediciones, desde la primera de 1893 hasta la décima de 1913, están editadas en tres volúmenes que corresponden a los primeros tres años de estudio en los que se enseñaba gramática. A partir de la décima edición, la obra comienza a editarse en un único tomo que reúne a modo de compendio los contenidos para los tres años. Cabe destacar que esta décima edición se ajusta a la reforma de los programas de 1912 que, si bien quedó en suspenso durante el periodo 1915-1916, volvió a implementarse a partir de 1917 y se mantuvo estable, como hemos visto en §3. 4. 7, hasta 1936.

La organización macroestructural de la obra, si bien se ve algo alterada por los cambios en los programas, en general respeta la división de la gramática en las cuatro partes tradicionales que recoge la Academia desde 1870: analogía, sintaxis, ortología (prosodia en la *Gramática* de 1870) y ortografía, a las que se agregan los contenidos de lingüística y etimología que, como hemos visto, forman parte de la tradición gramatical en la enseñanza media de la Argentina desde su inclusión en 1892 (véase §3. 4. 2). Esta división, como hemos visto en el capítulo 3, es la que siguen también las autoridades ministeriales para definir los contenidos mínimos y, por lo tanto, se ve igualmente reflejada en otras gramáticas escolares del periodo (cfr. Calero Vaquera 2009). En general, hasta la

edición de 1913, el primer tomo incluía analogía y ocasionalmente algo de ortología (que pasa al segundo tomo a partir de la séptima edición de 1904); el segundo, sintaxis, ortología y ortografía; y el tercero, los contenidos de lingüística y etimología. En las ediciones que aparecen en forma de compendio desde 1913, las cuatro partes se incorporan pero con un orden que Monner Sans había defendido en su artículo de 1913 (véase §4. 1. 2): comienza con prosodia y ortografía, luego sigue con analogía y sintaxis y, finalmente con lingüística y etimología.

A pesar de estos leves cambios macroestructurales, todas las ediciones comienzan con una sección preliminar en la que se define la gramática y se señala la utilidad de su enseñanza. La definición de gramática que es utilizada en todas las ediciones de la obra de Monner Sans se ajusta a la tradicional fórmula de Diomedes que, en esta particular formulación, es recogida desde 1870 por la Gramática de la Real Academia Española: “Gramática, según la Academia, es el arte de hablar y escribir correctamente una lengua” (1893: I-1).<sup>67</sup> Este tipo de definiciones que, en sus diversas formas, aparecen enormemente difundidas en la tradición gramatical europea,<sup>68</sup> presentan el problema, según ha señalado Gómez Asencio (1981: 18), de que no explicitan, en general, qué debe entenderse por hablar bien o correctamente. Resultará pertinente, entonces, observar cuál es el modelo de buen uso de la lengua que se considera en esta obra. En ese sentido, si bien en las diversas reediciones de su gramática Monner Sans no se ocupa puntualmente de esta cuestión, como sí lo hace según veremos en otras obras (véase §5. 2), en algunos pasajes se encarga de señalar la idea de que el modelo de uso correcto debe buscarse en la literatura:

Idioma o lengua es el conjunto de palabras y modos de hablar de cada nación. La de los habitantes de España, aunque sólo debiera llamarse española, se denomina comúnmente castellana porque comenzó á usarse en Castilla. De la península vino á

---

<sup>67</sup> Las distintas definiciones normativas de la gramática como arte que enseña a hablar “bien” o “correctamente” propuestas por la Real Academia Española desde 1771 en adelante han sido analizadas en detalle por Garrido Vilchez (2008). Si bien dicha dimensión normativa se encuentra presente desde la primera edición de la *Gramática* en 1771, la fórmula textual que se cita en la obra de Monner Sans es la que aparece por primera vez en la edición de 1870: “el arte de hablar y escribir correctamente una lengua” (cfr. Calero Vaquera 1986: 30 y ss.).

<sup>68</sup> Gómez Asencio (1981: 18 y ss.) menciona la permanencia de distintas variantes de esta misma definición en las obras de Prisciano, Ramus, Sánchez de las Brozas y, en ese sentido, considera que “pasó a convertirse en algo tan perteneciente a la tradición cultural europea que en gran parte de los casos fue admitida sin ninguna discusión ni modificación”.

América, y en buen castellano escriben la mayoría de los literatos de Centro y Sur América (1893: I-1).

Esta fórmula que considera el “buen castellano” como la norma porque es utilizado por “la mayoría de los literatos” parece remitir a la particular versión que aporta Bello de la definición de gramática en la que define el buen uso como “el de la gente educada” (1847 [1951]: 15). Monner Sans también remite a Bello cuando, a continuación, se encarga de brindar una justificación acerca de la importancia del estudio de la gramática. En este caso, cita textualmente el siguiente pasaje de Bello (1893: I-2):

Siendo la lengua el medio de que se valen los hombres para comunicarse unos á otros cuanto saben, piensan y sienten, no puede menos de ser grande la utilidad de la Gramática, ya que para hablar de manera que se comprenda bien lo que decimos (sea de viva voz ó por escrito) ya para fijar con exactitud el sentido de lo que otros han dicho; lo cual abraza nada menos que la acertada enunciación y la genuina interpretación de las leyes, de los contratos, de los testamentos, de los libros, de la correspondencia escrita; objetos en que se interesa cuanto hay de más precioso y más importante en la vida social.

Esta referencia a Bello como autoridad para justificar la necesidad y la pertinencia de la gramática para la vida social da cuenta de un objetivo que resulta bastante evidente en la obra: la voluntad de apoyar los juicios prescriptivos y correctivos del “arte” de la gramática en los fundamentos “científicos” de la misma. Este objetivo, sin dudas, trasciende esta obra particular ya que, de hecho, puede verse reflejado en la estructura de los programas escolares desde 1892, cuando se le otorga un claro lugar a la lingüística (en tanto que ciencia gramatical) en los planes de estudio de los colegios nacionales y normales.

En los acápites siguientes nos adentraremos en la microestructura del texto para analizar en mayor profundidad el alcance de la presencia de Bello y la Academia como fuentes primordiales. En ese sentido, veremos que, contrariamente a lo sostenido por buena parte de los estudios críticos sobre la gramática escolar en general y sobre Monner Sans en particular (véase §1. 1. 1 y §1. 1. 2), existe en esta obra una tendencia bastante más heterogénea en la selección de las fuentes. Para organizar la descripción nos centraremos en el análisis de cuatro componentes esenciales que nos permitirán verificar la disponibilidad

de una mayor diversidad de fuentes teóricas: en primer lugar, nos detendremos en las partes de la oración (§4. 2. 2); luego en la sintaxis (§4. 2. 3); en la lingüística y etimología (§4. 2. 4); y, finalmente en los vicios (§4. 2. 5).

#### **4. 2. 2 *Las partes de la oración***

En la definición de las clases de palabras que se propone en las distintas ediciones de la obra puede verse más claramente la presencia de influencias tradicionales (en particular, la Academia) antes que de los postulados de Bello. En este sentido, como sucede en muchas gramáticas de la tradición hispánica pre estructuralista, en esta obra no aparece un criterio sistemático para definir a las palabras.<sup>69</sup> Dicha ausencia, como veremos, es suplida por el intento de presentar alternativamente todos los criterios conocidos y, entre ellos, claro está, también el criterio sintáctico de Bello.

Al comienzo del capítulo II de la primera edición, dedicado a “la Analogía en general”, Monner Sans señala (1893: I-8):

Las palabras, según el oficio que desempeñan ó las ideas que representan en la oración, se dividen en diez clases ó grupos llamados partes de la oración.

Estas partes son: Artículo, nombre sustantivo, nombre adjetivo, pronombre, verbo, participio, adverbio, preposición, conjunción é interjección.

Esta clasificación de diez clases de palabras reproduce la propuesta por la Gramática de la Real Academia Española en su edición de 1870. Se trata de un criterio de los más tradicionales, sostenido de alguna manera también en ediciones anteriores de esta gramática que consideraban nueve clases, pero que unificaban el adjetivo y el sustantivo en la categoría “nombre”. Independientemente de la cantidad de clases, resulta sin embargo interesante observar la diversidad de criterios utilizados. Esta distribución permanecerá en la obra de Monner Sans hasta la decimoquinta edición de 1926, cuando el autor incorpora el mismo criterio que adoptara la Real Academia para la edición de su gramática de 1920:

---

<sup>69</sup> Hemos señalado en Battista y Lidgett (2015) la relevancia que asignó Alonso en una conferencia inédita de 1932 a esta cuestión de los criterios para la clasificación de palabras como punto de partida para proponer una renovación en la enseñanza de la gramática. Al respecto, bástenos con señalar aquí la relevancia que adquiere el criterio sintáctico-funcional, proveniente de la tradición bellista, en la elaboración de la *Gramática* de Alonso y Henríquez Ureña cuya publicación, según ha señalado la crítica, marca el inicio de la tradición estructuralista en los estudios gramaticales en la Argentina (cfr. Manacorda de Rosetti 1965, 1968).

quitar el participio como clase de palabra y quedarse con las otras nueve clases. En esa oportunidad, Monner Sans también remite a la Corporación cuando afirma que “para clasificar una palabra se ha de atender antes que á su estructura material, al oficio que desempeña en la oración” (1926: 85).

Calero Vaquera (1986) encuentra en las gramáticas de tradición hispánica que van desde 1847 hasta 1920 tres tipos de criterios lingüísticos para clasificar las clases de palabras o partes de la oración: el formal, el semántico o lógico-objetivo y el sintáctico-funcional. Estos criterios, inicialmente propuestos por Gómez Asencio (1981), son redefinidos por Calero Vaquera del siguiente modo: el criterio formal atiende a las características morfológicas de las palabras, por ejemplo, en cuanto a si son variables o invariables, en cuanto a sus accidentes, etc.; el criterio semántico o lógico-objetivo, que Calero Vaquera señala como el más utilizado en las gramáticas tradicionales, tiene que ver con el significado de las palabras, con la realidad que ellas designan; por último, el criterio sintáctico presenta una doble modalidad: puede ser colocacional, si se trata de definiciones que “refieren a la colocación de las palabras y a su combinación con otras palabras en el discurso”; o funcional, cuando “alude a la función u oficio de las palabras en la oración” (1986: 53).

Si atendemos a esta clasificación propuesta por Calero Vaquera, podremos observar que en las diversas ediciones de la Gramática de Monner Sans convergen los tres tipos de criterios lingüísticos en la definición de las clases de palabras. Así, por ejemplo, ya en la tradicional definición de las palabras según “el oficio que desempeñan o las ideas que representan en la oración” están presentes aspectos sintácticos funcionales y semánticos. Siguiendo este criterio, Monner Sans agrega que esas diez clases de palabras pueden dividirse en esenciales (el verbo y el nombre), “aquellas que son indispensables para formar la oración”; o accidentales (las demás), que “son meros accidentes de la oración” (1893: I-8). Para esta clasificación el autor no refiere ninguna fuente en particular, es posible que haya sido asimilada en las primeras gramáticas escolares argentinas que tuvieron como modelo –según hemos visto en los trabajos reseñados en §1. 1. 2– a la gramática filosófica francesa.

A estas clasificaciones sintácticas se le agregan las formales. En primer lugar, considera que “las partes de la oración se dividen en variables e invariables, según sufran o

no variedad en las posiciones o lugares que ocupan en la oración”. De esta forma, sostiene que “son variables las seis primeras e invariables las cuatro últimas” (1893: I-8). También las divide en simples y compuestas, según consten de un solo vocablo o de más de uno. El último criterio es el que utiliza Bello y también podría considerarse formal. Se trata de la división entre palabras primitivas, “aquellas que no traen su origen de ningún otro vocablo de nuestra lengua”; y derivadas, “las que se forman tomando su raíz de otra palabra del mismo idioma” (1893: I-12).

En la Tabla 9 ilustramos los distintos criterios propuestos para definir las diez clases de palabras.

<b>Criterios de clasificación de las clases de palabras</b>			
<b>Criterio</b>	<b>Caracterización</b>	<b>Definición y clasificación</b>	<b>Tradición</b>
Funcional	Esenciales	“Indispensables para formar la oración”: sustantivo y verbo.	Filosófica
	Accidentales	“Meros accidentes de la oración”: adjetivo, adverbio, participio, conjunción, interjección, preposición, artículo, pronombre.	
Formal	Variables	Sufren variedad en su posición en la oración: artículo, sustantivo, adjetivo, pronombre, verbo y participio.	Real Academia Española
	Invariables	No varían conforme el lugar que ocupan en la oración: adverbio, preposición, conjunción e interjección.	
	Simple	“Aquellas que constan de un solo vocablo”.	Bello
	Compuestas	“Se componen de dos o tres palabras ya enteras [...] ya con alguna mutación”.	
	Primitivas	“No traen su origen de ningún otro vocablo de nuestra lengua”.	Bello
	Derivadas	“Las que se forman transformando su raíz de otra palabra del mismo idioma”.	

**Tabla 9. Criterios de clasificación de las clases de palabras**

En las ediciones posteriores a la de 1913, en el capítulo sobre la clasificación general de las palabras, el autor solo conserva el criterio académico que divide las palabras en variables e invariables. Esta decisión parece estar justificada más por la necesidad de ordenar la exposición que por la preferencia de algún criterio sobre los otros, puesto que, de

hecho, los demás criterios se explicitan, como veremos, a la hora de analizar particularmente cada una de las clases de palabras.

#### 4. 2. 2. 1 Artículo

En todas las ediciones de la obra, Monner Sans considera el artículo como clase de palabra independiente y lo define como “una parte variable de la oración, que juntándose al nombre ó á otra palabra que haga sus veces, sirve, ya para determinar con toda precisión la cosa nombrada, ya para indicarla vagamente”. Esta definición, que considera la existencia de dos clases de artículos, el determinante y el indeterminante, no se aleja de la propuesta por la gramática de la Academia en su edición de 1870. No obstante, siguiendo una tradición más marginal en las definiciones del artículo consignadas en la tradición hispana (cfr. Gómez Asencio 1981 y Calero Vaquera 1986), Monner Sans agrega que “el artículo tiene la propiedad de substantivar cualquier parte de la oración” (1893: I-16). Más adelante, caracteriza al artículo de acuerdo a su declinación en casos y enumera los distintos usos, al tiempo que va señalando algunas incorrecciones propias del habla local:

Y pues del uso del *lo* hablamos, vamos a ocuparnos de un americanismo muy corriente; v. gr: *voy a lo de don Marcos; A lo que salió le dieron una estocada*. Los americanos Suarez, Cuervo y Z. Rodríguez califican estas locuciones de incorrectas, asegurando Rodríguez que el *lo* de equivale al *chez* de los franceses. Si nos fijamos en lo dicho anteriormente, *a lo de* equivale á casa, tienda, almacén, etc., y el *a lo que* debemos reemplazarlo por *cuando* o *apenas*. Dígase, pues, *voy a casa de D. Marcos, cuando salió le dieron una estocada* (1893: I-21).

Resulta interesante destacar en este caso, como en muchos otros donde Monner Sans censura usos propios de las variedades americanas, que cita fuentes de autores americanos y nunca a la autoridad académica.

Otra referencia que incluye en las ediciones posteriores a la de 1913 remite a Benot, a quien menciona para indicar que no considera *lo* como artículo, sino como sustantivo, aunque para el caso Monner Sans deja en claro que adopta el criterio académico “por respeto a la tradición” (<sup>10</sup>1913: 97).



#### 4. 2. 2. 2 *Sustantivo*

En las distintas ediciones de su obra se conserva una definición del sustantivo de acuerdo al criterio semántico: “Nombre sustantivo, ó simplemente nombre, es la palabra con que damos á conocer una cosa cualquiera, sea corpórea o abstracta”. A continuación agrega un caracterización sintáctica cuando señala que “el nombre sustantivo puede existir solo en la oración, á diferencia del adjetivo [...] y la razón es clara: siendo los sustantivos los nombres de las cosas y los adjetivos los nombres de la calificaciones de las cosas, las cosas subsisten por sí, aun sin añadirles calificaciones; pero éstas no, sin las cosas” (1893: I-25). Nuevamente, estas definiciones reproducen la doctrina académica casi textualmente.<sup>70</sup>

Para la clasificación del sustantivo, Monner Sans recurre a cuatro criterios, como se muestra en la Tabla 10:

<b>Criterios de clasificación del sustantivo</b>	
<b>Criterio</b>	<b>Clasificación</b>
Por su esencia	Propio, genérico, específico y abstracto
Por su especie	Primitivo, derivado
Por su estructura	Simple, compuesto
Por su significado	Aumentativo, diminutivo, despreciativo, colectivo, partitivo, patronímico

**Tabla 10. Criterios de clasificación del sustantivo**

Nuevamente en este caso se considera una diversidad de criterios que, de alguna forma, reproducen las distintas clasificaciones introducidas en la primera definición de las partes de la oración.

En todas las ediciones, el capítulo sobre los sustantivos es seguido de otro capítulo en el que se abordan los accidentes gramaticales de esta clase de palabra. Al respecto, Monner Sans señala en la primera edición de su gramática que “los accidentes del nombre son género y número y caso” (1893: I-34). En ediciones posteriores a la de 1913, agrega

---

<sup>70</sup> En la edición de 1870 de la *Gramática de la Real Academia* se define el sustantivo como la palabra que “sirve para llamar o dar a conocer las cosas o las personas [...]. Puede subsistir por sí solo en la oración, a diferencia del *adjetivo* [...]” (1870: 15).

que el caso es un accidente gramatical que, a diferencia de los anteriores, afecta al oficio que los sustantivos desempeñan en la oración (<sup>10</sup>1913: 109). El género es definido, siguiendo el criterio académico, como “el sexo á que pertenece un objeto”; el número como “el accidente que tiene el nombre para expresar la singularidad ó pluralidad de los seres ú objeto”; el caso como “la situación diversa que puede tener en la oración el nombre sustantivo” (1893: I-34-37).

#### 4. 2. 2. 3 *Adjetivo*

La definición del adjetivo tampoco varía en las distintas ediciones: “Adjetivo (del latín *adjectum*, supino del verbo *adjicio*, *is*, *adjeci*, añadir) es la palabra que sirve para modificar el significado del sustantivo, esto es, para añadirle alguna calificación”. La definición de Monner Sans considera al adjetivo como dependiente del sustantivo, al que modifica para agregar una calificación, pero a cuya presencia está ligado siempre: “no puede haber adjetivo sin nombre á que se refiera, á no ser que lo empleemos de un modo generalizado, diciendo, por ejemplo: lo bueno, lo malo, lo duro, etc.”. Si bien se trata de una definición semántica, en la medida que acentúa el carácter calificativo del adjetivo, también recurre a un criterio sintáctico a la hora de explicar lo que denomina el uso “generalizado” de los adjetivos. Así, en la primera edición de su gramática reconoce que “todo adjetivo puede substantivarse, mediante la anteposición del artículo, ya determinante, ya indeterminante” (1893: I-44). Por su parte, a partir de la edición de 1913, agrega que “en verdad ninguna palabra del castellano es adjetivo por naturaleza, sino que puede ser adjetivo ó sustantivo según cómo se emplee”. Este desplazamiento en la definición a lo largo de las distintas ediciones sugiere una tendencia a incorporar a la explicación los criterios sintácticos.

El criterio formal es utilizado en esta gramática para caracterizar al adjetivo: “el adjetivo tiene que concertar con el sustantivo en género y número”; y vuelve a aparecer entre los criterios clasificatorios (véase Tabla 11), entre los que considera nuevamente una diversidad de clasificaciones, como lo había hecho al ordenar las clases de palabras.

<b>Criterios de clasificación del adjetivo</b>	
<b>Criterio</b>	<b>Clasificación</b>
Por su forma	Variables en terminación genérica (alto/alta), no variables en terminación genérica (indecente); los que se apocopan al anteponerse al nombre (bueno, malo)
Por su significado	Cardinales, ordinales, partitivos, proporcionales
	Despectivos, aumentativos y diminutivos
	Determinativos, indeterminativos, posesivos (a partir de <sup>7</sup> 1904)
Por sus grados	Positivos, comparativos, superlativos
Por su especie	Primitivos, derivados
Por su estructura	Simples, compuestos

*Tabla 11. Criterios de clasificación del adjetivo*

En los últimos dos casos señalados en la Tabla 11 vuelve a verse la presencia de un criterio que atiende al proceso de formación de la palabra. Así, por ejemplo, siguiendo el criterio de Bello para la clasificación de palabras, considera que son derivados “los que nacen de cualquiera otra parte de la oración, como celeste, de cielo [...]”. Con relación a la clasificación por estructura, define simples “a los que constan de una sola palabra” y compuestos “a los que constan de dos o más, sean cualesquiera las partes de la oración que los compongan”. Por otro lado, en las ediciones posteriores a 1904 también aparece una divergencia respecto del criterio académico en la consideración de los adjetivos determinativos (este, ese, aquel, etc.), a los que si bien menciona dentro del capítulo dedicado a esta clase de palabra, señala siguiendo el criterio adoptado por Alemany, que “no son adjetivos, sino artículos, puesto que esta parte oracional sirve para determinar la mayor ó menor extensión de los nombres” (<sup>7</sup>1904: 59).

#### *4. 2. 2. 4 Pronombre*

La definición del pronombre en las primeras ediciones de la gramática de Monner Sans recupera la fórmula tradicional utilizada en buena parte de la tradición española (cfr. Gómez Asencio 1981 y Calero Vaquera 1986) y reproducida en la Gramática de la Real Academia (1854 y 1870): “El pronombre es una parte de la oración que con frecuencia se pone en ella, supliendo al nombre, para evitar su repetición” (1893: I-56). A partir de la

edición de 1913, el autor agrega que el pronombre puede suplir al nombre pero también “al adjetivo y en ocasiones á frases enteras: Quiero agua clara, y ésta no lo está; lo substituye al adjetivo clara” (1913: 133). En líneas generales, Monner Sans sigue fielmente el texto académico y en ningún momento menciona las consideraciones de Bello sobre el pronombre.<sup>71</sup> En cuanto a su clasificación, el autor sigue el criterio adoptado por la Academia en la edición de 1870: “Los pronombres son de cinco especies: personales, relativos, demostrativos, posesivos é indefinidos” (1893: I-56).

En el capítulo que dedica al pronombre en todas las ediciones de su gramática, Monner Sans agrega ciertas recomendaciones sobre el uso de los personales (1893 I-59):

Debe evitarse, con el mayor esmero, la inconsistencia en el uso de los pronombres, para no tratar a la misma persona de tú, de vos y de usted. Es imperdonable la falta que cometen, no ya las clases bajas de nuestra sociedad, sino aun las más altas, empleando el pronombre vos (que es plural) al dirigirse á una sola persona.

El americano D. Rufino José Cuervo, dice á este respecto: “es tan común como repugnante” el empleo del pronombre vos en lugar de tú en la conversación familiar: cosa de todos sabida debe ser que el uso de vos está circunscripto hoy á los casos en que se dirige la palabra á Dios, á los santos ó á personas constituidas en dignidad, y en general al estilo elevado, especialmente en obras dramáticas.

Resulta interesante notar nuevamente aquí la referencia a un autor americano para juzgar un uso incorrecto de la variedad local. La censura del voseo es un rasgo característico de la gramática escolar en la Argentina (tanto en obras dedicadas a la educación primaria como a la secundaria), hecho que confirma la hipótesis desarrollada por López García (2012) acerca de la contradicción entre las prácticas orales concretas de la sociedad y el modelo de lengua que se enseñaba en las instituciones educativas (véase §1. 2. 2).

---

<sup>71</sup> Bello no forma con los pronombres un clase gramatical independiente, sino que los considera dentro del nombre, a veces como sustantivo, a veces como adjetivos. Acerca de la posibilidad de que substituyan al nombre, Bello se expresa del siguiente modo: “[El pronombre] no es sustituto del nombre, como antes se decía, sino palabra sustantiva que existe con independencia de aquél, y que expresa personas o ideas relacionadas con la persona” (1847 [1951]: 85).

#### 4. 2. 2. 5 Verbo

Si los criterios clasificatorios para definir las partes de la oración exhiben una tendencia bastante heterogénea, la diversidad de tradiciones a las que remite el autor también se pondrá de manifiesto con claridad a la hora de definir al verbo. En los capítulos dedicados a esta clase de palabra Monner Sans utiliza criterios provenientes de la tradición lógica y de la gramática académica y, en algunos casos, también de Bello. En todas sus gramáticas se define al verbo como “la parte principal del discurso, que significa la existencia, esencia, acción, estado, designio ó pasión, casi siempre con expresión de tiempo y de persona”. Esta definición, que parece ajustarse más a un criterio semántico que formal o funcional, resulta similar a la formulada en la Gramática de la Real Academia (1870),<sup>72</sup> con el agregado de algunas descripciones semánticas respecto de lo que pueden designar los verbos. Asimismo, siguiendo un procedimiento largamente utilizado durante toda la obra, Monner Sans remite a la etimología de la palabra para especificar la definición: “La voz verbo viene de la latina *verbum*, *i*, que significa palabra, porque el verbo es la palabra por excelencia en el lenguaje; en cuanto que sin ella, expresa ó suplida, no podemos formar juicios, ni expresarlos oralmente” (1893: I-65).

La definición del verbo como “parte principal del discurso” o “palabra por excelencia” responde a lo que Calero Vaquera (1986: 109) denomina un “criterio semántico intradiscursivo” que tiene en cuenta al verbo no desde su contribución semántica en la oración, sino en el marco de la proposición-juicio en que se inserta. En este caso Monner Sans no precisa fuentes específicas aunque resulta claro que este tipo de caracterizaciones, que tienen como referencia conceptos como discurso o juicio, parten de la tradición filosófica. En la teoría gramatical hispana, según señala Calero Vaquera, esta caracterización del verbo puede encontrarse más tardíamente en las gramáticas de Navarro, Cejador, Rosanes y Tamayo, todas publicadas después de 1903, es decir, posteriores a la primera edición de Monner Sans.

En consonancia con la heterogeneidad de fuentes en esta definición, los criterios clasificatorios del verbo tampoco resultan tan fáciles de adscribir a una tradición particular, como se observa en la Tabla 12:

---

<sup>72</sup> Esta *Gramática* (1870: 50) señala que “[El verbo] designa acción o estado, con expresión de tiempo y persona”.

Criterios de clasificación del verbo	
Criterio	Clasificación
Por su naturaleza	Sustantivo-atributivo
Por su significado	Transitivos, intransitivos, neutros, reflexivos y recíprocos, auxiliares, unipersonales y frecuentativos.
Por su forma	Defectivos, regulares e irregulares
	Simples-compuestos
	Primitivos-derivados

*Tabla 12. Criterios de clasificación del verbo*

El primer criterio, que clasifica al verbo por su naturaleza en sustantivo y atributivo, recoge una definición propia de la tradición filosófica: la teoría del verbo único. Calero Vaquera (1986) considera que esta teoría “viene a resumirse en el postulado de que solo el verbo ser (existente en todas las lenguas) merece tal nombre: las restantes palabras llamadas verbos no son tales, en rigor, sino una composición de ser y adjetivo o participio” (1986: 106). En ese sentido, Monner Sans remite a esta misma concepción en su gramática (1893: I-66):

Siendo una verdad evidente que el verbo afirma, bien puede decirse que el verbo ser es el único que existe, y no diremos que las palabras amar, escribir, etc., no sean verbos, pero sí que amaba equivale á era amante, escribió á fue escribiente. Por manera que todos los demás verbos pueden trocarse en oraciones verbales, cuyo verdadero verbo será del ser.

La presencia de esta teoría proveniente de la corriente racionalista francesa<sup>73</sup> en una gramática escolar de la década del 90 no constituye una excepción, aunque sí pone de

<sup>73</sup> De acuerdo con Calero Vaquera (1986: 106), “los antecedentes de esta doctrina han creído hallarse en Aristóteles, pero es en 1660, con la publicación de la *Grammaire* de Arnauld y Lancelot, cuando adquiere un verdadero auge, que se mantiene en alza durante todo el s. XVIII en Francia. En España, la teoría del verbo único echa raíces tardíamente, hasta el punto de que es en el siglo XIX cuando únicamente se puede hablar de una gran mayoría de gramáticas que se adhieren a ella”. En el caso de la Argentina, la teoría del verbo único, así como otros derivados de la gramática racional francesa como el análisis lógico, parecen estar presentes en varias gramáticas, al menos en el período que va de 1880 a 1920; se pueden encontrar referencias a estos aspectos por ejemplo en Hidalgo Martínez (1884), García Velloso (1907), García Aguilera (1880) y Monner Sans (1904).

manifiesto la convivencia de una diversidad de influencias que dan a la obra un carácter heteróclito y poco sistemático. Lo mismo podemos decir con referencia a la superposición de criterios clasificatorios que advertimos antes con relación a las clases de palabras.

En relación con el criterio semántico, la clasificación comprende diversas clases que no necesariamente se excluyen entre sí. En primer lugar, considera la clasificación de verbos transitivos, intransitivos y neutros, en la que sigue rigurosamente a la Academia: “El verbo transitivo es aquel cuya acción pasa (*transire*) á otra persona ó cosa, la cual se llama término oracional directo o complemento directo”; “intransitivo es aquel que, siendo activo, su significación no pasa á otra persona ó cosa ni necesita valerse de parte alguna de la oración para que sirva de complemento”; y neutro “aquel cuya significación no puede pasar á otra persona o cosa [...] sino á un nombre, [...] un pronombre, un adjetivo o verbo con preposición o sin ella, un adverbio, participio, etc.” (1893: I-66). Para todos estos casos, la caracterización semántica se completa con una referencia a la función sintáctica del complemento que pretende clarificar el reconocimiento de la tipología que describe.

Seguidamente define el verbo reflexivo como “aquel cuya acción recae sobre el mismo sujeto que la produce” y el recíproco como el que “denota reciprocidad, esto es, acción mutua entre dos o más personas” (1893: I-67). En las ediciones posteriores a la de 1913, se incluye una nota que aclara el solapamiento de estas clasificaciones: “muchos verbos transitivos é intransitivos se usan como reflexivos ó recíprocos, y así se dice: rendir las armas y rendirse a la fatiga; dar la enhorabuena y darse por satisfecho ” (<sup>10</sup>1913: 143). Esta aclaración resulta significativa si se tiene en cuenta que la renovación de la gramática escolar que proyecta Amado Alonso en la década de 1930 parte precisamente de la crítica a los criterios clasificatorios de las palabras y de la necesidad de retomar el criterio sintáctico funcional de Bello (cfr. Battista y Lidgett 2015).

Finalmente, considera los verbos frecuentativos y los unipersonales. A los primeros los define como aquellos “cuyo significado indica su propia acción”. De los segundos, señala que son “verbos que solo se conjugan en tercer persona del singular” y que abarcan a “todos los que significan acción propia de la naturaleza”. En este caso la definición, como se ve, aúna criterios formales y semánticos. También en este caso Monner Sans advierte que existe una superposición en la clasificación: “varios de estos verbos pueden ser neutros

en sentido figurado, conjugándose entonces en las demás personas, como cuando decimos, por ejemplo: anocheceí en Buenos Aires y amanecí en Montevideo” (1893: I-68).

Los criterios formales que utiliza Monner Sans son los mismo que había expuesto en relación con las clases de palabras: “En cuanto a su forma, el verbo no necesita mayor explicación que la dada en el lugar correspondiente al tratar de las palabras primitivas y derivadas, simples y compuestas” (1893: I-65). Así, el autor considera primitivos a los verbos que no tienen su origen en ningún otro vocablo de la lengua (como *llover*) y derivados a los que se construyen a partir de otro vocablo (como *lloviznar*); simples a los que constan de un solo vocablo (*poner*) y compuestos a los que están conformados por más de uno (*componer*). Estos criterios, que se ajustan a los que Bello utiliza para la clasificación de las palabras, no serán considerados para la clasificación de los verbos ni de las palabras en general en las ediciones de la gramática de Monner Sans posteriores a 1913.

Por último, el autor considera la división formal que organiza tipos de verbos según su conjugación. En este sentido, define a los defectivos como aquellos que “carecen de algún tiempo o persona en su conjugación”, regulares a los que “en toda su conjugación no varían las letras radicales del infinitivo” e irregulares a los que “sufren, al conjugarse, variación en las letras radicales de su infinitivo”. Este criterio tradicional es el único de los formales que permanece en la clasificación del verbo en todas las ediciones de su gramática.

En relación con los accidentes verbales, Monner Sans parte de una caracterización que comprende cinco formas: voces, modos, tiempos, números y personas. La mayor parte de la explicación está orientada a definir los modos y los tiempos. Respecto de los primeros considera la existencia de los modos indicativo, subjuntivo, imperativo e infinitivo. En relación con los tiempos, si se presta atención a la nomenclatura que utiliza, es posible notar la presencia del sistema de tiempos verbales propuesto por Bello (véase la Tabla 13). En efecto, Monner Sans hace explícita esta fuente cuando aclara “esta nomenclatura que, salvo una ligera variante, es de Bello, nos parece la más lógica y de más fácil comprensión” (1893: I-74).

<b>Clasificación de los tiempos verbales</b>	
Tiempos simples	Presente



	Pretérito
	Futuro
	Co-pretérito
Tiempos compuestos	Ante-presente
	Ante-pretérito
	Ante-futuro
	Ante-copretérito

**Tabla 13. Clasificación de los tiempos verbales**

La presencia de esta clasificación de tiempos verbales en una gramática escolar de 1893 no debe resultar extraña, puesto que como vimos en §3. 3, su permanencia en los programas del Colegio Nacional de Buenos Aires y en los manuales para la enseñanza secundaria puede verificarse hasta fines del siglo XIX. No obstante, sí resulta significativo el hecho de que las ediciones posteriores (hasta la última de 1926) conserven este sistema de conjugación, considerando que, como señalamos en §3. 4, la legislación educativa dejó de promoverlo a partir de 1892; y la mayoría de las gramáticas para la enseñanza secundaria, si lo incluían, lo hacían solo a partir de la comparación con el sistema adoptado por la Academia.<sup>74</sup> El hecho de que Monner Sans, un autor identificado generalmente con la tendencia hispanista del nacionalismo local, se muestre reacio a adoptar en este aspecto la doctrina de la Real Academia constituye una muestra de la complejidad que requiere el análisis de la gramática escolar y del tipo de errores a los que puede conducir un análisis que parte exclusivamente de generalizaciones contextuales.

En el caso de la gramática de Monner Sans, podría pensarse que la adopción del sistema de conjugación de Bello constituye una elección justificada desde el punto de vista

---

<sup>74</sup> En ese sentido, Calero Vaquera (2009: 158), en su análisis de la gramática de Hidalgo Martínez postula que: “Tal vez –y esta hipótesis habría que ratificarla– la progresiva generalización de la terminología académica en los centros de enseñanza argentinos de la época obligó finalmente a Hidalgo Martínez a introducir el cambio, si bien su resistencia a abandonar la nomenclatura “americana” [...] habría quedado patente en la conservación de un cuadro (págs. 59-61 de la 18ª ed.) con los tiempos y modos del verbo *haber* como muestra de la conjugación del venezolano.”. La hipótesis de Calero apunta a que durante el siglo XX se habría intensificado en la Argentina “la insistencia en la identificación y exaltación de los lazos que unen a los pueblos hispanos de un lado y otro del océano” y, en este contexto, se habría impuesto la gramática académica a otras fuentes anteriormente utilizadas. Nosotros consideramos que, si bien la afirmación del hispanismo contribuyó a destacar la relevancia de la obra académica como fuente de consulta para el armado de los programas y de los manuales escolares, su impacto sobre la tradición gramatical escolar ha sido sobredimensionada por la crítica. Volveremos sobre esta cuestión en §4. 3.

didáctico. Como ya hemos dicho, en la primera edición de su gramática, el autor la considera “más lógica y fácil de comprender” (1893: I-74). A partir de la edición de 1904, asimismo, Monner Sans (1904: I-86) incluye una extensa nota en la que adapta vagamente la explicación propuesta por Bello acerca de los puntos de referencia:

En las épocas en las que nos ha sido dado enseñar gramática a jóvenes que ya estaban en situación de comprendernos, hemos podido disertar sobre los tiempos del verbo de la manera siguiente:

El presente es un punto imperceptible que liga lo pasado con lo futuro [...]. Por esta razón, el presente en la conjugación de los verbos solo consta de un tiempo.

El pasado o pretérito, por tener de él una idea más cabal y ser fácil su descomposición, nos ofrece gradaciones de que carece el presente. Partiendo del momento actual y retrocediendo, podemos gramaticalmente ir alejando la idea de nosotros.

[...] El futuro es el porvenir; y siendo obscuro para el hombre [...] preséntase también obscurecido en la gramática. Y así, mientras para manifestar lo ocurrido tenemos cinco gradaciones de tiempo, para lo que ha de suceder sólo tenemos dos: el futuro y el ante-futuro.

En la nota se agregan ejemplos que pretenden explicar la gradación de los tiempos pretéritos con respecto a los primeros dos puntos de referencia que considera Bello (el instante de hablar y cada uno de los tres tiempos básicos –presente, pretérito y futuro– respecto a los cuales la acción puede ser de anterioridad, coexistencia o posterioridad). Este esquema adaptado por Monner Sans parece apropiado para explicar la compleja conjugación verbal del español a partir de nociones simples e intuitivas. Quizás sea esta necesidad de simplicidad la que motive la adaptación del esquema de Bello, que, como se ve, no es una reproducción fiel del original. En efecto, Monner Sans decide quitar el pospretérito y el ante-pospretérito de la conjugación del modo indicativo. Estos tiempos, denominados potenciales o condicionales según la tradición académica, serán incorporados en esta gramática como variante del pretérito del subjuntivo, lo que constituye una adaptación *sui generis* que amalgama el criterio de la Academia y el de Bello.

#### 4. 2. 2. 6 *Adverbio, preposición, conjunción e interjección*

En todas las definiciones para estas cuatro clases de palabras, Monner Sans parte del criterio formal que las agrupa como palabras invariables y agrega alguna caracterización que las distingue en el aspecto semántico o sintáctico.

Para definir al adverbio utiliza un criterio a la vez formal, sintáctico y semántico. Así, considera ya desde la primera edición de 1983 que “es una parte invariable de la oración y, modificando principalmente al verbo podríamos decir de él que es el adjetivo del verbo” (1893: I-139). Esta caracterización, que da cuenta de la pertenencia del adverbio a la clase de palabras invariables, apunta al mismo tiempo a reconocer su semejanza sintáctica con el adjetivo, lo que constituye, según Calero (1986: 142), una tendencia verificable en buena parte de la tradición hispánica del periodo. En efecto, siguiendo esta tendencia, la Gramática académica recoge en 1854 la idea de que “el adverbio es con relación al verbo lo que el adjetivo respecto del sustantivo” (1854: 110); y, en su versión de 1920, apunta más específicamente que “los adverbios son los adjetivos del verbo” (1920: 131). En consonancia con esta idea, en la última edición de su gramática Monner Sans agrega una clasificación que también recoge la gramática académica desde 1920, a saber, la distinción entre adverbios calificativos (atribuyen cualidad) y determinativos (no enuncian circunstancia).

Para definir la preposición el autor parte también del criterio formal que la distingue como invariable y agrega una caracterización semántica: “La preposición es una parte invariable de la oración que denota las relaciones que existen entre las palabras” (1893: I-145). A partir de la edición de 1913, especifica más qué tipos de palabras se unen con la preposición: “la primera es casi siempre un nombre sustantivo, adjetivo ó verbo, y la segunda un sustantivo ú otra palabra ó locución á él equivalente” (<sup>10</sup>1913: 211). Asimismo, en todas las ediciones se conserva la caracterización según el criterio sintáctico colocacional que, como advierte Calero (1986: 152) se basa “en la propia etimología del término preposición”. Finalmente, en la descripción de cada una de las preposiciones que realiza en este capítulo, se apoya en caracterizaciones estrictamente semánticas del tipo: “la preposición denota, significa, indica...”.

En el caso de la conjunción, Monner Sans agrega al criterio formal una caracterización sintáctica y semántica: “La conjunción es la parte invariable de la oración

que sirve para enlazar las palabras y las oraciones unas con otras, denotando la relación que hay entre ellas”. Así destaca en primer lugar su pertenencia a la clase de invariables, agrega su función en la oración con la fórmula “sirve para...” y, finalmente, recurre al criterio semántico al mencionar su denotación. Para su clasificación el autor recurre a dos criterios: el formal y el semántico. Utiliza el primero cuando distingue las “conjunciones propiamente dichas”, expresadas por una sola palabra, de las “expresiones conjuntivas o expresiones conjuncionales”, que “se expresan con dos o más palabras” (1893: I-157). El segundo lo aplica para distinguir las conjunciones copulativas (*y, ni*), adversativas (*pero*), causales (*porque, pues*), comparativas (*así como*), continuativas (*además, puesto que*), ilativas (*por lo tanto*) y finales (*para, porque*). El criterio sintáctico que distingue entre coordinantes y subordinantes no es mencionado por Monner Sans en ninguna de las ediciones de su gramática, ni siquiera en la última de 1926, que es posterior a la gramática académica de 1920, en la que sí se lo considera.<sup>75</sup>

Por último, en el caso de la interjección, el autor recurre en la primera edición de su gramática al criterio formal que la clasifica como palabra invariable y agrega una caracterización semántica que establece que “sirve para expresar, breve y enérgicamente, ó con vehemencia, los afectos del ánimo exaltado de repente por un acontecimiento inesperado” (1893: I-163). En la última edición de 1926, el autor mantiene la definición anterior pero agrega al principio una salvedad que recoge una tradición logicista: “la interjección, más que una parte de la oración, es una oración entera –elíptica–” (1926: 228). Este agregado resulta extraño en la gramática, puesto que, como ha señalado Calero Vaquera (1986), la caracterización de la interjección como oración elíptica es utilizada en general en la tradición gramatical por aquellos autores que niegan que esta sea una parte de la oración. En efecto, parece existir cierta inconsistencia entre la consideración de la interjección como clase de palabra y la definición de ella como oración elíptica, siempre que se mantenga la equivalencia entre parte de la oración y clase de palabra.

---

<sup>75</sup> De acuerdo con Calero Vaquera (1986: 169), es Bartolomé Galí el primer gramático en la tradición hispana en reconocer claramente la distinción entre conjunciones *coordinativas* y *subordinativas* en su gramática de 1891. En ese sentido, señala “después de Galí [...] notamos una considerable proliferación de gramáticos que comienzan a diferenciar inequívocamente las conjunciones coordinantes de las subordinantes”. No obstante, agrega, “es Cejador [1905-1906] quien abre un decisivo capítulo en la historiografía de la gramática española al diferenciar con nitidez la parataxis o coordinación (cuyo nexos viene determinado por las conjunciones de coordinación) de la hipotaxis o subordinación (incluidas por las conjunciones de subordinación, entre otras partículas)”.

### 4. 2. 3 *Sintaxis*

En todas las ediciones de la obra de Monner Sans se dedican capítulos distintos a la sintaxis de la oración y de la proposición, lo que evidencia la relevancia que el autor otorga a la tradición filosófica. La convivencia de estos dos modos de considerar la sintaxis, según se trate de la oración o de la proposición como unidad, no constituye una excepción para la tradición gramatical del periodo. En efecto, como ha señalado Calero Vaquera, durante la segunda mitad del siglo XIX conviven en la tradición española dos modos de definir a la oración: o bien como expresión de un juicio, o bien como expresión de un pensamiento completo (1986: 213). El primero de ellos es heredero de una tradición que en España se remonta a la *Minerva* ([1587] 1976) –de Francisco Sánchez de las Brozas, conocido como “El Brocense”– y que en Francia nos lleva hasta la gramática de Port Royal. El segundo, por su parte, encuentra sus inicios en la Antigüedad griega con la obra de Dionisio de Tracia (166 a.C.). La gramática general de los siglos XVII y XVIII trabaja en función del primero de estos dos modos de concebir la oración. En el siglo XIX, nuevamente conviven ambas definiciones: la orientación gramatical que se enmarca en la sintaxis y la orientación filosófica que se enmarca en el análisis lógico; sin embargo, mientras la noción de oración como expresión de un pensamiento completo llega hasta nuestros días, la noción de oración como expresión de un juicio experimenta su desarrollo más pronunciado en ese periodo y, al menos en el caso de la gramática escolar, desaparece junto con la tradición pre-estructuralista.

En las secciones donde se ocupa de la sintaxis de la oración, Monner Sans comienza con la siguiente definición: “la sintaxis, voz griega que significa coordinación, nos enseña a colocar en orden las palabras en la oración, para la buena construcción de frases y periodos”. Más adelante, precisa que “la sintaxis nos dará, pues, las reglas que establecen el orden y dependencia que las palabras deben tener entre sí para formar oración”. En este aspecto, las suyas no se distancian demasiado de las definiciones tradicionales.<sup>76</sup> También

---

<sup>76</sup> La *Gramática* académica de 1854 define a la sintaxis como “el orden y la dependencia que las palabras deben tener entre sí para formar la oración” (1854: 137); mientras que la de 1870 la define como la “acertada construcción de las oraciones gramaticales” (1870: 167). En ambas ediciones se repite la división de la sintaxis como natural (o regular) y figurada y, a su vez, se divide la natural en concordancia, régimen y construcción.

sigue a la Gramática de la Real Academia (1854, 1870) en lo que se refiere al esquema de ordenación de la sintaxis (1893: II-1-2):

Como las palabras pueden estar en la oración sujetas a reglas, o caprichosamente colocadas, la sintaxis se dividirá en regular y figurada, siendo regular cuando sigue las reglas generales que ahora pasamos a estudiar, y figurada cuando se aparta de estas reglas, pero siempre de manera que el sentido quede claro e inteligible.

[...] El estudio de la sintaxis regular se divide en tres partes: concordancia, régimen y construcción.

Este esquema de ordenación de la sintaxis que se apoya en el criterio colocacional para distinguir un modo de colocación regular y otro figurado queda expresado en la Tabla 14:

<b>División de la sintaxis</b>	
Sintaxis regular	Concordancia
	Régimen
	Construcción
Sintaxis figurada	Figuras de construcción: elipsis, hipérbaton, silepsis, pleonasma, enálage, onomatopeya y perífrasis

**Tabla 14. División de la Sintaxis**

Calero Vaquera señala que esta división “responde a la necesidad en que se vieron los gramáticos de recoger en apartados distintos aquellos hechos gramaticales que se correspondían con el orden de los pensamientos y los que no observaban tal correspondencia”. En ese sentido, agrega, “desde el momento en que la sintaxis se concibe desde el punto de vista de la lógica, es preciso constituir una sección independiente con los hechos de la lengua que no se atienen a ella: la sintaxis figurada” (1986: 198). Siguiendo esta tradición, Monner Sans señala que la sintaxis regular “exige que ni sobren ni falten palabras en la oración, y que ellas guarden entre sí el orden que les corresponde” (1893: II-4). En la última edición de 1926, agrega algunas especificaciones respecto de lo que implica ese orden: “[...] que la palabra regente preceda a la regida y que cuando hayan de expresarse dos o más cosas, una de las cuales deba o merezca ocupar puesto preferente

respecto de la otra [...] no se altere este orden” (151926: 242). Para justificar este último requisito se apoya en la *Filosofía de la elocuencia* (1777) de Antonio de Capmany.

No obstante, el planteamiento de una sintaxis figurada como desviación de la regular, es decir, como una violación de cierto orden natural, no conduce en esta obra a una apreciación negativa de aquella. Por el contrario, Monner Sans la define como “la que, para mayor elegancia y energía del lenguaje, permite ciertas licencias que se llaman figuras”; y sostiene, citando indirectamente a Díaz Rubio, que “la sintaxis regular envuelve un solo pensamiento sin consecuencias, al contrario de la figurada, que se presta á múltiples ideas; aquélla esclaviza, mientras ésta es la expresión misma”. En ese sentido, agrega que “rara vez usamos la sintaxis regular por su marcada languidez” (151926: 243). Estas consideraciones se vinculan con la clara preferencia del uso literario sobre las reglas lógicas que Monner Sans manifiesta tanto en el prólogo de esta edición como en los textos que analizamos en §4. 2. 3.

Como hemos señalado, dentro de la sintaxis regular, Monner Sans sigue la tradicional división en tres partes: concordancia, régimen y construcción. La primera es definida como “la parte de la sintaxis regular que nos enseña la conformidad que tienen que guardar entre sí las partes variables de la oración” y considera tres tipos de concordancia: de sustantivo y adjetivo (en género y número), de sujeto y verbo (en número y persona) y de relativo y antecedente (en género y número). El régimen es, siguiendo al autor, “la relación de dependencia que media entre unas palabras y otras”, y se realiza de tres modos: sin preposición, con preposición y con conjunción. Considera palabras regentes al artículo, sustantivo, adjetivo, pronombre, participio (solo en las ediciones en que lo considera parte de la oración) y verbo; y regidas a las citadas más el adverbio.<sup>77</sup> La construcción, finalmente, es definida como “la colocación y orden que en Sintaxis regular, deben guardar

---

<sup>77</sup> En este caso, si se contrasta con la tradición hispana, resulta extraña la consideración del artículo como palabra regente (que, según Calero Vaquera [1986] sólo aparece así en la gramática de Díaz Rubio) y la exclusión de la preposición. En los dos casos, creemos que la elección se justifica por el criterio más semántico que sintáctico con el que Monner Sans define el régimen. En efecto, sobre el artículo dice “hay casos en que esta parte oracional es regente, y se demuestra con los nombres comunes, pues si decimos *reo*, *mártir*, *testigo*, etc., no sabemos si se habla de un hombre ó de una mujer. El artículo, pues, en estos casos, es verdadera palabra regente” (1893: II-13). Sobre la preposición, señala: “Aun cuando varios gramáticos consideren a la preposición como regente, nosotros entendemos, de acuerdo con lo dicho en la Analogía, que no es regente ni regida, sino simplemente medio de régimen, puesto que sirve para enlazar palabras” (1893: II-20). Como se ve, el autor no asigna relevancia al hecho de si la palabra asigna caso o no, sino que considera solo la dependencia en cuanto a la determinación semántica que la palabra regente impone a la regida.

las palabras para indicar su respectiva dependencia y manifestar las ideas con claridad y exactitud”.

Para definir la oración, Monner Sans recurre a la fórmula que la considera enunciación de un pensamiento y agrega: “la oración consta generalmente de tres términos, llamados sujeto, cópula y atributo”. De acuerdo con esta clasificación, el sujeto se define como “la palabra que pone en movimiento al verbo”, la cópula sería el verbo sustantivo ser y el atributo “expresa lo que se afirma del sujeto” (1893: II-31). Al momento de distinguir entre los distintos tipos de sujeto, el autor recurre a clasificaciones lógicas. Así, considera que tanto el sujeto como el atributo pueden ser simples, si “constan de una sola palabra o de más que se refieren a ella” (“Juan estudia la gramática”, “Los libros de Andrés están encuadernados”); compuestos, “cuando comprenda varios objetos de diferente género y especie” (“El estudio y la atención son cualidades recomendables en un alumno”); complejos “si se expresan con una sola palabra” (“Rivadavia fué un estadista”); y complejo cuando “se expresa con todas las voces que necesita la palabra que sirve de base, para tener ella un conocimiento completo” (“El presidente de la República Oriental visitó recientemente la ciudad de Buenos Aires”). Con respecto a la cópula, señala que “es siempre el verbo ser, ya explícito, ya comprendido en otro verbo; v. gr.: *Juan es estudioso; el niño lee* que equivale a *el niño es leyente*” (1893: II-31).

Seguidamente, define complemento como “todo lo que completa el significado de los términos de la proposición” y considera solo los del verbo, a los que clasifica siguiendo la fórmula tradicional en directos, indirectos y circunstanciales (1893: II-32).

En cuanto a las oraciones, Monner Sans las clasifica desde el punto de vista gramatical siguiendo cuatro criterios diferentes, como se muestra en la Tabla 15:

<b>Clasificación de la oración</b>	
<b>Criterio</b>	<b>Clasificación</b>
Por la naturaleza del verbo	Activas Pasivas De verbo sustantivo De verbo intransitivo De verbo reflexivo y recíproco De infinitivo De imperativo De gerundio y participio Unipersonales e impersonales



	De los verbos haber y estar De relativo
Por el número de verbos	Simples Compuestas
Por la expresión o supresión de las palabras que las constituyen	Completas Elípticas Pleonásticas
Por el orden de colocación de sus elementos	Directas Inversas

*Tabla 15. Clasificación de las oraciones*

La primera de las clasificaciones, que tiene en cuenta la naturaleza del verbo, aplica una segunda subdivisión que considera si la oración es completa o incompleta, según estén presentes todos los componentes de la construcción o no. Se trata de un criterio que, como advierte Calero Vaquera, “parece residir en la consideración lógica de la gramática” (1986: 237), y que es adoptado en la edición de la 1870 con la denominación primera y segunda que sustituye a completa e incompleta. En las ediciones posteriores a 1913, Monner Sans utiliza la terminología de la Academia.

Donde definitivamente se aparta de la doctrina académica y se aproxima a la tradición filosófica es en el capítulo dedicado a la sintaxis de las proposiciones. En este caso, Monner Sans comienza definiendo tres conceptos típicos de la gramática general: idea, juicio y proposición. De esta forma, se define proposición como “la expresión del juicio”, y se aclara que “por juicio se entiende la comparación que establecemos en nuestra mente entre dos o más ideas” y “por idea entendemos la representación interior de un objeto”. La noción de proposición es tomada por Monner Sans como reflejo de la de oración, aunque no como un sinónimo (1893: II-55):

Aun cuando se toma a menudo la proposición por oración y esta por aquella, conviene advertir que ambas palabras no son sinónimas; pues si bien ambas sensibilizan los juicios, la oración lo hace solo con palabras, y la proposición con palabras, jeroglíficos, por señas o por cualquier signo.

La distinción que establece contrasta visiblemente con la que es postulada inicialmente por Bello y que se populariza posteriormente con la gramática estructural.<sup>78</sup>

<sup>78</sup> Bello distingue entre proposición y oración, considerando que la primera es una unidad de sentido completa, que puede incluir una o más proposiciones, mientras que estas son la unión de un sujeto y un

Monner Sans considera que la oración es una unidad gramatical perteneciente a la lengua natural, mientras que la proposición es una unidad lógica que puede expresarse en cualquier sistema de signos. De allí que cuando se refiere al análisis sintáctico utiliza el término oración; y cuando se refiere al análisis lógico, proposición. De esta forma, ambos análisis constituyen una operación complementaria sobre dos unidades que pueden coincidir en la misma forma, pero que son descriptas desde diversos puntos de vista.

En la clasificación lógica, las oraciones se dividen en principales, que “ocupan el primer lugar en el orden lógico de las ideas”; incidentales, las que “explican o modifican el sentido de la principales”; y subordinadas o complementarias, aquellas que “dependientes de la principal, completan su significado” (1893: II, 55-57). Asimismo, como se muestra en la Tabla 16, cada una de estas clasificaciones contiene sub divisiones específicas.

<b>Clasificación de la oración en sentido lógico</b>		
<b>Clase</b>	<b>Sub-clase</b>	<b>Ejemplo</b>
Principales “Encierra el sentido dominante de la cláusula y no depende de otra oración”. “Lleva el verbo en indicativo”	Independientes o absolutas	<i>Sarmiento fue un gran educador;...</i>
	Coordinadas o relativas	<i>...su nombre será siempre pronunciado con respeto</i>
Incidentales “Explican o modifican el sentido de las principales por medio de un relativo que, cual ú otro que las enlaza con un solo término de la principal, llamado antecedente”	Explicativas o separables	<i>El trabajo, que ennoblece al hombre, es fuente de virtud</i>
	Determinativas o inseparables	<i>El alumno que cumpla con sus deberes, será recompensado</i>
Complementarias o subordinadas “aquellas que dependientes de las principales, completan sus sentido”	Causales	--- <sup>79</sup>
	Finales	---
	Condicionales	---

**Tabla 16. Clasificación de la oración en el sentido lógico**

---

atributo: “El sujeto y un atributo unidos forman la *proposición*” (1847: §35), y “se llama *oración* toda proposición o conjunto de proposiciones que forman sentido completo” (1847: §308).

<sup>79</sup> El autor no aporta ejemplos en estos casos.

En el capítulo dedicado a la sintaxis de las proposiciones, Monner Sans también introduce el concepto de cláusula, a la que define inicialmente como “una oración o más que forman un sentido perfecto y completo”. Seguidamente agrega una caracterización fonética cuando sostiene que “la cláusula se conoce también con el nombre de punto porque está comprendida entre dos puntos finales” (1893: II-56-57). Clasifica esta unidad en simple, “cuando consta de una sola oración principal”; y compuesta, “cuando consta de dos o más”. Por su parte, a partir de la edición de 1913, agrega que “en una cláusula hay tantas oraciones principales como verbos haya en modo personal” (<sup>10</sup>1913: 317). La inclusión de este concepto tradicional de cláusula,<sup>80</sup> definido semánticamente como la oración que encierra un sentido perfecto, complejiza la división entre el plano gramatical y el lógico. En efecto, si bien la cláusula se incluye en el capítulo dedicado a las unidades lógicas (y no gramaticales), su definición solo resulta consistente si se toma la acepción que la caracteriza como complejo de oraciones. Desde el punto de vista semántico, tanto la oración como la cláusula y la proposición son indistintas: todas incluyen la formulación de un pensamiento completo. Si la oración y la proposición se distinguen por ser unidades de planos distintos, la cláusula no es fácilmente asimilable a ese esquema. El recurso para definirla consiste en considerarla un complejo que abarca más de una oración que al estar incluidas pasan a denominarse miembros.<sup>81</sup>

Así pues, puede verse que, para el tratamiento de la sintaxis, Monner Sans recurre a un paralelismo lógico-gramatical entre dos planos: el del pensamiento y el del lenguaje. En este punto se pone de manifiesto con mucha claridad la influencia de la tradición filosófica, específicamente de los ideólogos, quienes en toda gramática reconocen dos ejes: uno que

---

<sup>80</sup> Lope Blanch (1977) señala que este concepto de cláusula forma parte de la tradición gramatical española ya en las gramáticas de Villalón, Sánchez de las Brozas y Gonzalo Correas durante los siglos XVI y XVII.

<sup>81</sup> Este tipo de inconvenientes motivó la siguiente reflexión en la gramática de Alonso y Henríquez Ureña (1938-39: 23-24): “En algunas gramáticas extranjeras las expresiones que son oraciones por la forma pero no por el sentido se llaman *miembros de oración con forma de oración*. Lo cual en español sería buena explicación pero no un nombre: en las nuestras se suelen llamar, desde Bello, *proposiciones* para distinguirlas, convencionalmente, de las oraciones plenas. *Oración* es el término tradicional en nuestras gramáticas para designar la expresión de sentido completo. Por desgracia, algunos gramáticos recientes han introducido otro término, también convencional, *cláusula*, con el cual designan *especialmente* a la oración de sentido completo, como si el tener sentido completo fuese cosa de una clase especial de oraciones y no lo normal. Es evidente que sin embargo, conviene dar el nombre *especial* a las oraciones *especiales*, y conservar el nombre tradicional de *oración* para las oraciones normales. Las oraciones especiales son las que, si bien tienen sujeto y predicado, no tienen sentido completo, y el nombre especial debe reservarse para ellas, como hizo Bello. Muy de desear es que se destierre de nuestras gramáticas el término *cláusula*, que es impropio, injustificado y provocador de confusiones”.

corresponde a las ideas (el lógico) y otro que corresponde a las palabras concretas que lo expresan (el gramatical). Así, cada entidad lingüística tiene una doble cara: una abstracta, la del pensamiento, y otra concreta, la del discurso. Ambos planos entran en estrecha correspondencia, razón por la cual puede hablarse de la lógica como la gramática de las ideas, y de la gramática como la lógica de las palabras. En consonancia con esta dualidad, todas las ediciones de la obra dedican un capítulo a la exposición de los métodos para el análisis sintáctico y para el análisis lógico.

Esta fuerte presencia de la gramática filosófica en los capítulos dedicados a la sintaxis puede deberse a varios factores. En primer lugar, debe mencionarse que la tradición del análisis lógico en la Argentina tiene varios antecedentes<sup>82</sup> y su presencia en las gramáticas escolares (incluso en los programas) puede observarse con cierta reiteración hasta la década de 1930 (cfr. García Folgado y Toscano y García 2012). Por otro lado, si atendemos a la disposición particular de esta obra, la presencia del racionalismo parece atender también a la necesidad de justificar la función de la gramática en la vida social. En este sentido, la insistencia en la corrección de los distintos tipos de “vicios” de construcción (que analizaremos en §4. 2. 5) no solo se vincularía con un criterio preciosista en el uso del lenguaje (asociado a modo de hablar de las personas doctas), sino también con la posibilidad de expresar y formular un pensamiento con claridad. De esta forma, los vicios de construcción estarían asociados también a una forma incorrecta de pensar, conforme se mantiene el concepto racionalista de que el lenguaje es espejo del pensamiento.

#### ***4. 2. 4 La lingüística: la gramática histórico-comparada***

Tomando como punto de referencia la lógica interna de la gramática escolar y su función pedagógica, la inclusión de la gramática histórico-comparada en los libros de texto puede ser considerada como una consecuencia de la ampliación del debate sobre la renovación de los planes de estudio y, particularmente, un corolario de la tendencia heteróclita de la gramática escolar argentina, producto de la ausencia de instituciones oficiales locales que cumplieran un rol equivalente al de la Academia española. En ese sentido, como hemos señalado en §3. 4, los contenidos de lingüística y etimología

---

<sup>82</sup> Véase al respecto el análisis de Calero Vaquera (2008) sobre el *Tratado* de Vicente García Aguilera.

comienzan a tener una relevancia destacada en los programas de Castellano a partir del momento en que Dobranich elabora una propuesta programática conforme a los lineamientos del plan de estudios de Carballido. Como hemos mencionado, la disyuntiva acerca de si era o no necesario formar a los alumnos en los estudios clásicos se resuelve hacia 1891 con una decisión política del ministro Carballido a favor de su inclusión. A partir de entonces, y como consecuencia de una búsqueda de mayor integración entre las asignaturas humanísticas, los contenidos de etimología y lingüística comienzan a formar parte de las gramáticas escolares y permanecerán en ellas durante toda la etapa de consolidación.<sup>83</sup>

La primera edición de la gramática de Monner Sans, que es escrita en coautoría con Dobranich, incluye en el tercer tomo unos seis capítulos dedicados a estos contenidos, tal como lo dispone el programa de 1893. En las ediciones posteriores, estos capítulos se mantienen con muy pocas alteraciones.

Los tres primeros capítulos aportan información teórica para el alumno, y los ejercicios con los que finaliza cada uno poco tienen que ver con los contenidos expuestos. En general se trata de actividades que apuntan a que el alumno encuentre arcaísmos en algunos pasajes de textos de siglos pasados y, eventualmente, los reescriba en castellano moderno. Los últimos tres capítulos, en cambio, introducen la “etimología práctica”, es decir, el estudio sobre la formación de palabras. En ese sentido, la progresión temática de la obra permite desarrollar nociones teóricas ausentes en otras gramáticas escolares de la época y, al mismo tiempo, incorporarlas en una disciplina práctica que intenta brindar al alumno herramientas conceptuales para explicar la formación de palabras en el español y, de esta forma, también su ortografía.

El primer capítulo comienza con la clasificación de los dos tipos de gramática que tradicionalmente se consideraban en la gramática escolar. La gramática general (“universal, razonada o filosófica”) es definida, siguiendo a Littré, como “la ciencia que investiga y expone los principios inmutables y generales de la palabra articulada o escrita comunes a todas las lenguas”. Mientras que a la gramática particular se la define, siguiendo al cardenal Zeferino González, como el “arte de hacer concordar los principios inmutables y generales

---

<sup>83</sup> Es necesario mencionar, no obstante, que estos contenidos de lingüística y etimología, aunque de manera más fragmentaria, ya aparecían en la gramática de Larraín (1881), donde se cita como fuente exclusiva la obra de Pedro Felipe Monlau.

de la palabra pronunciada o escrita, con las instituciones arbitrarias y usuales de una lengua particular” (1894: III-1-2).

La distinción entre gramática general como ciencia y gramática particular como arte tiene una larga tradición en la gramática española del siglo XIX: de acuerdo con Gómez Asencio (1981), se encuentra por primera vez en la tradición gramatical hispana en los *Principios de gramática general* de José Gómez Hermsilla (1835), quien, a su vez, se habría basado en la *Gramática general* de Beauzée (1776). Según esta distinción, sería la tradición racionalista ilustrada, incorporada progresivamente en la gramática escolar, la que aportaría la “cientificidad” en el estudio de la gramática general, mientras que el “arte” se encontraría en la gramática normativa y prescriptiva, imprescindible para la enseñanza del uso “correcto” de la lengua que se pretendía. No obstante ello, para Monner Sans la dicotomía ciencia/arte también debe incluir del lado de la ciencia a la nueva disciplina lingüística y la filología. El autor sostiene que se habla de ciencia lingüística “cuando la gramática general se aplica al estudio de los elementos constitutivos del lenguaje articulado”; asimismo, señala que esta ciencia “abarca el doble estudio de la fonética y la estructura de las lenguas”. Por su parte, la filología es definida por el mismo autor como la disciplina que se ocupa de la “historia de las lenguas, de su extensión geográfica” y del “descubrimiento de la influencia que unas lenguas ejercen sobre otras” (1894: III-3). En esta línea, la clasificación de tipos de gramática, que típicamente incluía la clásica distinción entre gramática particular y general, debería incluir también, de acuerdo con Monner Sans, la distinción entre gramática histórica y comparada. La primera es la que estudia “las transformaciones que operan en un lenguaje desde su origen hasta su completo desarrollo”, mientras que la segunda “estudia las relaciones que existen entre varias lenguas”, “suministra a la general los materiales que le sirven de base y aplicación” y “contribuye a aclarar y explicar el origen y el por qué de las reglas de una gramática” (1894: III-4).

Las elaboraciones más interesantes de esta gramática se exponen en los capítulos segundo y tercero, en los que se pone de manifiesto la recepción de diversas teorías de la lingüística comparada del siglo XIX. En el segundo capítulo, Monner Sans realiza una sucinta clasificación de las lenguas, basada en la obra de Francisco García Ayuso, *El*

*estudio de la filología en su relación con el sánscrit.*<sup>84</sup> Asimismo, en lo que se refiere a la descripción de las familias de lenguas, el autor se apoya en Max Müller, de quien toma también sus consideraciones sobre el desarrollo del lenguaje a partir de la renovación dialectal y la alteración fonética.

El capítulo tercero es el más amplio y donde más se exhibe la influencia de diversas fuentes. En él Monner Sans aborda las discusiones sobre el origen y formación de la lengua castellana, tema que por esos años había generado una fuerte polémica en el seno de la Academia española (cfr. Mourelle de Lema 1968: 185 y ss.). El autor toma posición por la postura latinista al comienzo del capítulo (1894: III-26):

La lengua castellana o española ha sido clasificada entre las que componen la rama neo-latina o romance, por ser, no una corrupción del latín, como afirman muchos autores, sino una transformación, una evolución del *sermo vulgaris*, *usualis sermo* o *rustica romana lingua*, nombres que, entre muchos otros, daban los antiguos al latín vulgar, en contraposición al latín noble, clásico (*lingua latina* o *sermo urbanus*).

Esta postura, definida en la tradición hispana inicialmente por Francisco Martínez Marina<sup>85</sup> y más tarde revalorizada por Pedro Felipe Monlau en su discurso de ingreso a la Real Academia Española en 1860, tendrá como opuesta en el ámbito de la Academia a aquella que sostenía la influencia preponderante de las lenguas semíticas sobre el castellano, posición que había sido defendida por Severo Catalina en su discurso de ingreso a la Academia en 1861 y, posteriormente, recogida por Francisco de Paula Canalejas. Monner Sans se hace eco de estas disputas y de otras que no llegaron a trascender el ámbito académico, para referirse a ellas con cierto desdén (1894: III-27):

[...] mucho se ha discutido acerca del origen remoto e inmediato del castellano; muchos libros y folletos, llenos de erudición y saber los unos, y de patrañas más o menos

---

<sup>84</sup> La clasificación de García Ayuso (1871) recoge los tres tipos de Schleicher (monosilábicas, aglutinantes o de flexión), apelando al criterio de composición y derivación; y las familias de lenguas: lenguas semíticas, lenguas indoeuropeas y lengua sánscrita.

<sup>85</sup> Francisco Martínez Marina es considerado por Mourelle de Lema (1968: 186) como el iniciador en la Academia de la corriente latinista sobre el origen del castellano. En particular, Mourelle de Lema señala dos obras: el *Ensayo histórico-crítico sobre el origen y procesos de las lenguas; señaladamente del romance castellano* y el *Catálogo de algunas voces castellanas, puramente arábigas o derivadas de la lengua griega y de los idiomas orientales, pero introducidas en España por los árabes*, presentes en las *Memorias de la Real Academia de la Historia* (1805).

ingeniosas los otros, andan impresos, en que sus autores han querido demostrar que los iberos comunicaron la lengua a los latinos o que el latín no fue más que un castellano corrompido; que tiene más de semítico que de latino; que en tiempo de los romanos se hablaban en España las mismas lenguas que hoy se hablan; que el vascuence dio origen a todas las lenguas, y sobre todo a la castellana; y otras ficciones no menos extravagantes.

Estas cosas ya no se pueden ni discutir, pues bien averiguado está, merced á las investigaciones de algunos doctos filólogos modernos, que la constitución orgánica de nuestro idioma, su sintaxis, su modo de formar palabras, por derivación y composición; su conjugación, sus pronombres personales y adjetivos numerales, sus principales participios, son enteramente latinos.

La adopción de la postura latinista sobre el origen del español, que niega la idea de la “corrupción” en pos de una teoría sobre la alteración fonética como factor de cambio lingüístico, ciertamente entraría en contradicción con la concepción altamente difundida en el circuito escolar argentino durante esos años, que sostenía que la lengua castellana corría el riesgo de “corromperse” en el contacto con las lenguas de los inmigrantes (véase §1. 2. 2). Sin embargo, esto no parece generar una inconsistencia en la perspectiva del autor, para quien resulta claro como hemos visto que el español sí puede sufrir un peligro de desintegración producto de las influencias extrañas.

En los capítulos posteriores Monner Sans se dedica a lo que denomina etimología práctica, que, según su definición, es la que “nos enseña a formar vocablos, a reunirlos en familias y a pasar del sentido de uno al de todos los demás”. El capítulo IV se titula “Nociones de etimología” y en él se introducen al comienzo los conceptos de “raíz”, “radical”, “prefijos”, “sufijos”, “flexiones” y “desinencias” (1894: III-69). Asimismo, hacia el final se incluye el estudio de la “fonética o fonología” que “tiene por objeto el estudio de los sonidos, sus modificaciones y transformaciones” (1894: III-87) y cuyo abordaje está estrechamente vinculado con la lingüística histórica, puesto que básicamente se limita a describir las transformaciones de la “fonología latino-castellana”. El capítulo V se dedica exclusivamente a la derivación, definida como “el procedimiento por el cual se forman vocablos ampliando o alterando la estructura y significación de un radical o de un primitivo” (1894: III-69); y el capítulo VI describe los prefijos de procedencia griega. Los ejercicios en estos capítulos finales apuntan a aplicar estos conceptos en textos o listas de



palabras, por lo que en general solicitan al alumno que descomponga las palabras e indique los elementos de que constan, o bien que descomponga y defina los primitivos.

En sintonía con la concepción académica acerca de la etimología, el autor sostiene la necesidad del estudio de esta disciplina porque “permite que nos demos cuenta de las funciones de las palabras, de su ortografía, del sentido íntimo y el alcance de cada una de ellas, de la relación y diferencia de acepciones que pueden reunir las o separarlas” (1894: III-69). En efecto, entre las ventajas del estudio de la etimología que enumera el académico Pedro Felipe Monlau (autor frecuentemente referido por Monner Sans) en su *Diccionario etimológico de la lengua castellana* (1856: 3), menciona que la etimología “sirve de poderoso auxilio, y es casi de imprescindible necesidad, para el sólido estudio de la gramática particular de cualquier idioma”; y, asimismo, señala que “su conocimiento es indispensable para hablar y escribir correctamente, con propiedad, con claridad, precisión y elegancia”. En esta línea, el papel preponderante que asume en esta obra la etimología práctica puede explicarse por la necesidad de contribuir a la tarea que señalaba Di Tullio (2002) de enriquecer la cultura del idioma (véase §1. 2), mostrando al alumno la procedencia de las raíces, la derivación de las palabras y la transformación fonética y ortográfica de las letras.

De esta forma, no obstante el reconocimiento y la exposición en esta gramática de buena parte de las teorías que conforman el campo científico de la lingüística histórico-comparada del siglo XIX, el carácter utilitario que sesga la gramática escolar no deja de estar presente en el texto. En efecto, la inclusión de la dimensión histórica en la gramática parece estar sujeta a un fin práctico concreto: el de servir de base científica para la justificación de la variedad lingüística que debe enseñarse en la Argentina, a saber, el español culto peninsular.

#### ***4. 2. 5 Los vicios: hacia una concepción de la lengua***

Hemos visto que esta *Gramática* no consiste solo en la descripción de reglas y modelos de corrección gramatical. Sin embargo, está claro que la función correctiva y “depuradora” es un objetivo siempre presente en el texto. En este sentido, si la gramática podía describirse como arte y también como ciencia, Monner Sans se encargará de sostener en el prólogo de la primera edición que le ha concedido “sobresaliente importancia a los

ejercicios, convencido de que ellos, tanto o más que las reglas, son los que han de lograr que el alumno domine la materia” (1893: I-2). Siguiendo la estructuración del programa escolar y, en consecuencia, del manual de gramática, la tarea fundamental del docente de escuela secundaria es pulir la pronunciación y ortografía de los alumnos a partir de modelos positivos que gradualmente vayan incorporando las reglas y sus fundamentos racionales. En otras palabras, la adquisición del arte de hablar correctamente debe preceder en la trayectoria propedéutica al aprendizaje de los fundamentos científicos y, a la vez, estos deben brindar una base “racional” para justificar la corrección del lenguaje.

El objetivo correctivo y prescriptivo que postula esta gramática se pone de manifiesto desde el momento en que se dedica en varios capítulos un espacio considerable a los ejercicios que consisten en corregir los usos que no se ajustan a la norma. Por ejemplo, en el capítulo III de la primera edición, dedicado al artículo y a las reglas ortográficas para el uso de la *b* y la *v*, se proponen las siguientes consignas (1893: I-24):

Corregir las frases siguientes:

Los Pirineos separan á la Francia de España.

El Chile es una nación sud-americana tan rica como Perú.

[...]

Corríjanse las frases siguientes:

¿saves tú si el alvañil recibió con amavilidad á su hermano?

Bibe para servir a tu patria- Havia allí un hombre que havlava sin cesar.

Ya hemos mencionado que el objetivo correctivo de una gramática no constituye ninguna excepción, y menos aún si se considera una gramática escolar. Sin embargo, la presencia de la intención correctiva y prescriptiva adquiere un mayor peso específico en esta obra. En el capítulo XX, dedicado a las figuras de dicción, se incluye una sección denominada “Vicios de dicción”, en consonancia con el capítulo homónimo que aparece por primera vez en la edición de 1880 de la *Gramática* de la Real Academia.<sup>86</sup> Monner

---

<sup>86</sup> A propósito de este capítulo, Garrido Vílchez observa que “a partir de la GRAE-1880 encontraremos un nuevo dato que parece apoyar la tesis de que el normativismo académico va cobrando consistencia, de forma paulatina, desde finales del siglo XIX: la Institución decide dar entrada a un capítulo de Vicios de dicción, que podemos encontrar en todas las Gramáticas del corpus desde la edición de 1880” (2008: 187). Por su parte, Gómez Asencio declara que este capítulo “rezuma un autoritarismo normativista y una seguridad en los dictados propios tan distantes de la postura descriptivista y positiva de un Salvá, como de

Sans considera en este caso que “los principales vicios de dicción son los siguientes: barbarismo, arcaísmo y cacofonía” (1893: I-171). Asimismo, aclara que:

El barbarismo se comete:

1° Cuando se pronuncia mal una palabra.

2° Cuando se escribe mal una palabra.

3° Cuando se emplean palabras de otro idioma, como *petipieza* por *sainete*, *dandy* por *lechuguino*; y

4° Cuando a una palabra castellana se le da un significado que no tiene, como *apercibir* por *advertir*.

Además de estos tres tipos de vicios, que como ha señalado Garrido Vílchez (2008) están considerados en la gramática académica de 1880, Monner Sans menciona con relación a la prosodia un inventario de diez “vicios de pronunciación”. Entre ellos, considera el seseo (no distinción de los sonidos de la *c* y la *s*), la lalación (el empleo de la *r* por la *l*), la supresión de la *s* y de la *d* finales (como en *cazadore* o en *verdá*), la omisión de la *c* antes de la *t* (*perfeto*), la omisión de la *d* cuando es penúltima letra de una palabra (*cansao*), la no distinción entre la articulación de la *v* y la *b* y el “yeísmo” (no distinción entre los sonidos de la *ll* y la *y*). Es importante destacar que la mayoría de estos fenómenos de variación constituyen marcas propias de la variedad rioplatense o provienen de los usos lingüísticos de los inmigrantes o del dialecto gauchesco.

Ya hemos analizado en §1. 2 y §3. 3 las particularidades del fenómeno de la inmigración y la posición de Monner Sans y de gran parte de la dirigencia argentina con respecto a la “corrupción del idioma”. En ese sentido, la relevancia de la gramática como herramienta para corregir estas “desviaciones” lingüísticas adquiere un matiz particular y permite explicar la inclusión de secciones enteras destinadas a corregir los “vicios”. En consonancia con esto, resulta interesante observar que el autor dedica en el segundo volumen de la obra un capítulo entero a los “vicios de construcción”. Como introducción a ese capítulo, dedican algunas palabras a observar cuál es la etiología del fenómeno que ha conducido a la corrupción del lenguaje en nuestro país. Se trata de uno de los pocos

---

la actitud tolerante y abierta que se percibe en los tratados gramaticales dieciochescos de la propia RAE” (2006: 25-26). Su vigencia en las ediciones de la *Gramática* académica se prolonga desde 1880 hasta 1931.

párrafos que se dedican a cuestiones que no hacen estrictamente a los aspectos técnicos gramaticales (1893: II-47):

Por triste suerte el idioma ha sufrido en esta parte de América influencias extrañas que lo han afectado. A devolverle su antiguo esplendor [sic] deben tender los esfuerzos de todos, persuadidos como debemos estar de que, conforme dice un ilustre americano “nada enaltece más á un pueblo que poseer correctamente su idioma nativo”.

Estas “influencias extrañas” a las que se refiere provienen sobre todo de la inmigración. Como ha señalado Sardi, para Monner Sans “la gramática regla el idioma, normativiza la lengua y ordena el caos lingüístico” (2006: 72), un caos que por esos años era percibido por buena parte de la dirigencia política y la intelectualidad argentina como consecuencia inexorable del aluvión inmigratorio. En efecto, la figura de Monner Sans no es ajena a estas discusiones, de las cuales da testimonio en numerosos artículos de divulgación que abordaremos en el capítulo 5. Por otra parte, el problema de la corrupción lingüística, en la gramática de Monner Sans, está asociado a sus consideraciones acerca de la capacidad del lenguaje de funcionar como un organizador de la vida social y del pensamiento. En esta línea, ya mencionamos la cita de Bello al comienzo de la obra (véase §4. 2. 1) en la que se considera el valor de la gramática para la vida social. De esta forma, siguiendo el argumento del autor, podemos decir que si la enseñanza de la gramática en general se fundamenta en la función social del lenguaje y en su capacidad de organizar el pensamiento, la corrección de los “vicios” en particular, contribuiría a la tarea de frenar una “corrupción” lingüística que conduciría a la desintegración de la vida social.

Los “vicios de construcción” que considera son el “barbarismo”, el “solecismo”, la “anfibología” y la “monotonía” (además del “hiato” y los “idiotismos”, a los que considera admisibles en ocasiones). Llama la atención ver reiterado el “barbarismo” en este capítulo, siendo que ya se había definido antes. Sin embargo, Monner Sans aclara que “al tratar de los vicios de dicción, ya tuvimos ocasión de hablar del barbarismo”, aunque en esa oportunidad “lo consideramos bajo el punto de vista analógico, prosódico y ortográfico: ahora vamos á tratar de él con toda la extensión que demandan las corruptelas en uso”. Como vicio de construcción, entonces, el barbarismo se comete “trocando por vocablos de otras lenguas los castellanos genuinos, expresivos y hermosos”. En este caso se consideran

los “latinismos”, “anglicanismos”, “galicismos”, “germanismos”, etc. También se comete barbarismo “tomando de una lengua intermedia vocablos que, aunque en ella sean correctos, tienen forma distinta en nuestro idioma v. gr.: *Pachá* y *Pachalick*, por *bajá* y *bajalato*; *Mahomet* por *Mahoma*” (1893: II-47). La lista de barbarismos del vocablo es exhaustiva: considera 135 que dice tomar de su Diccionario general de incorrecciones.<sup>87</sup> Al barbarismo del vocablo debe sumársele el barbarismo fraseológico que es “aun peor”, según declara (1893: II-51), por cuanto

[...] los malos traductores, y el deseo en muchos de imitar la construcción francesa, han llenado de incorrecciones nuestro idioma, por manera que no es ya solo la palabra lo que se puede censurar en muchos casos, sino frases enteras por haberlas construido con palabras castellanas, pero sin la hermosa galanura á la que el español se presta.

A los dos tipos de barbarismos mencionados (del vocablo y fraseológico) se le agregan el “solecismo”, definido como “el defecto en la estructura de la oración respecto de los fundamentos de la sintaxis”; la “anfibología”, que “consiste en construir con tal incorrección la frase que su sentido no quede claro”; y, finalmente, la “monotonía”, definida como “el empleo frecuente de un reducido número de palabras” (1893: II-51-52). La definición de los vicios parece seguir los criterios expuestos por la Academia desde 1880.<sup>88</sup>

#### 4. 3 Síntesis y conclusiones

Como anticipamos al comienzo de este capítulo, hemos propuesto un análisis que en lo esencial apunta a neutralizar la oposición entre las perspectivas internas y externas sobre la gramaticografía didáctica. En ese sentido, y siguiendo el modelo analítico propuesto por Swiggers (2012), comenzamos este capítulo delimitando la conformación de un modelo pedagógico específico durante la etapa en la que, según analizamos en el capítulo 3 de esta

---

<sup>87</sup> Aunque no hemos podido corroborar la existencia de este Diccionario, es posible que se trate de una compilación de vocablos y giros que Monner Sans compila en *Notas al castellano en la Argentina* (1903), *Disparates usuales en la conversación diaria* (1923) y *Barbaridades que se nos escapan al hablar: continuación de “Disparates usuales en la conversación diaria”* (1924).

<sup>88</sup> En ese sentido, en el *Epítome* de la Academia de 1882, la parte de sintaxis figurada culmina con un capítulo sobre vicios, donde se mencionan el barbarismo, el solecismo, la cacofonía, la anfibología y la monotonía o pobreza (Real Academia Española 1882: 128-130).

tesis, se consolida la tradición gramatical escolar. En relación con esto, planteamos que resultaría erróneo analizar mecánicamente la correspondencia entre una política lingüística concreta y la adopción de una determinada teoría gramatical. Antes bien, parece más apropiado considerar que la elaboración de una gramática escolar es un proceso bastante más complejo en el que, de maneras muchas veces heterogéneas, intervienen distintas tradiciones, concepciones de la lengua y métodos pedagógicos para su enseñanza. Esta perspectiva permitiría explicar el hecho de que, incluso cuando la doctrina académica se constituye como un modelo para buena parte de la gramática escolar del periodo estudiado, la heterogeneidad de la tradición gramatical escolar en ningún momento queda eclipsada por la adopción de un modelo único. Ni siquiera en aquellos autores que, como Monner Sans, manifiestan una posición muy partidaria de una codificación lingüística uniforme bajo la norma culta castellana.

Este fenómeno parece sugerir dos conclusiones: por un lado, que la gramática escolar es un dispositivo con una tradición y unas reglas de constitución muy específicas y cuya definición no resulta posible con prescindencia de los factores externos e internos (como sostuvimos en el capítulo 2); por otro lado, que aun cuando desde el punto de vista cultural los autores de estas gramáticas manifiestan posiciones determinadas sobre la lengua, estas no se proyectan linealmente sobre la teoría gramatical que construyen. En primer lugar, porque el peso de tradición gramatical escolar constituye un modelo de autoridad para la elaboración de instrumentos pedagógicos para la enseñanza de la gramática; y, en segundo lugar, porque la teoría gramatical no aparece con el objetivo explícito de definir opciones político-lingüísticas concretas ni de adscribir a posiciones determinadas dentro de la alta discusión científica.

No obstante, retomando las conclusiones a las que llegamos en el capítulo 3 de esta tesis, es posible plantear que las políticas lingüísticas han incidido en la configuración de un modelo de gramática escolar en el que adquiere particular relevancia el objetivo pedagógico de imponer una valoración negativa sobre los usos lingüísticos que se apartan de la norma culta. La centralidad de este objetivo pedagógico será una característica definitoria de lo que hemos definido como la etapa de consolidación de la gramática escolar. En este marco, como hemos señalado en §4. 2. 1, la serie textual en la que Monner Sans aborda la cuestión educativa constituye un insumo imprescindible para analizar la

conformación de un modelo de enseñanza de la gramática que pretende sintetizar la tradición gramatical escolar con este objetivo pedagógico. En efecto, la propuesta que el autor exhibe en “El pleito del lenguaje” (1906) sobre la necesidad de abordar la enseñanza de la gramática a partir de la generación de un modelo a la vez negativo (centrado en las reglas como prescripciones) y positivo (centrado en el uso ejemplar de la lengua) son retomadas y reelaboradas en el programa de Castellano que Monner Sans redacta para la reforma de 1912 y que desarrolla en “La enseñanza del castellano” (1913).

En ese contexto, el autor propone un modelo de enseñanza en el que las cuatro partes tradicionales de la gramática se distribuyen gradualmente en los tres años de enseñanza y en el que los contenidos de lingüística funcionan como una justificación científica del modelo prescriptivo. Serán estos lineamientos los que motiven la reelaboración de su gramática a partir de 1913, una reelaboración que se verifica sobre todo en los que respecta al orden de los contenidos (ya no se comienza con la analogía, sino con la prosodia y la ortografía) y la relevancia que asume la ejercitación de las prácticas de lectura (elocución) y escritura (composición), que no tenían mayor participación en las ediciones previas.

Sobre la base de estas consideraciones, abordamos en §4. 2 la descripción del proceso que conduce a la elaboración de un modelo de lengua para ser enseñado. Con ese objetivo, emprendimos el análisis de las diversas fuentes teóricas que convergen en esta gramática y que se articulan con el modelo pedagógico de enseñanza que describimos anteriormente. En ese sentido, resulta pertinente observar siguiendo a Chervel (véase §2. 4) que, por la naturaleza didáctica de la obra, la adopción de las distintas tradiciones teóricas en el proceso de elaboración de la gramática se encuentra sesgada por la definición de los objetivos pedagógicos. En este caso, creemos haber demostrado que la imposición de un modelo de enseñanza prescriptivo como el que describimos en §4. 1. 2 no supone la adopción de una teoría gramatical específica. Por el contrario, si bien advertimos que el texto mantiene en su organización general una cercanía notable con la tradición académica española, también presenta un conjunto de elementos provenientes de diversas fuentes teóricas.

De esta forma, es posible sostener que el modelo pedagógico que caracteriza a esta etapa de la gramática escolar no implica desde el punto de vista teórico un desplazamiento

importante de las fuentes tradicionales que, según señalamos en el capítulo 3 de estas tesis, forman parte de la gramática escolar argentina. En efecto, al menos en lo que respecta a la gramática de Monner Sans, la tradición filosófica francesa, la lingüística histórica y comparada, la teoría gramatical de Bello y la doctrina académica constituyen el acervo teórico que el autor incorpora en el proceso de elaboración de su gramática. No obstante, como se desprende del análisis presentado en §4. 2, esta diversidad de fuentes no converge en un esfuerzo de innovación tendiente a la construcción de una teoría superadora y crítica, sino que constituye un recurso pedagógico orientado a la elaboración de una gramática que resulte más asequible para su enseñanza.

Es esta determinación de los objetivos pedagógicos sobre la teoría gramatical la que permite que el manual escolar exhiba un aparato teórico heterogéneo desde sus fuentes, sin observancia de las posibles inconsistencias que este carácter heteróclito puede producir en el plano argumentativo. Al mismo tiempo, también es el recurso pedagógico el que motiva la innovación (aunque en muchos casos sin ruptura) en las fuentes que permite considerar a la gramática escolar como receptora y transmisora de la producción científica que se desarrolla en el ámbito de la investigación lingüística. En ese sentido, la asimilación de la lingüística histórica, de los criterios funcionales para la clasificación de palabras o del paradigma de conjugación verbal de Bello constituyen evidencias claras de este fenómeno.

La incidencia de los objetivos pedagógicos sobre la configuración de una gramática escolar asume, por lo tanto, un papel fundamental en el análisis. Es por eso que, como señalamos en §2. 4, el abordaje de la gramaticografía didáctica exige una perspectiva historiográfica a la vez interna y externa. En ese sentido, el análisis que hemos propuesto en este capítulo pone de manifiesto que el aparato teórico gramatical exhibido en la obra de Monner Sans es funcional a la elaboración de un modelo pedagógico específico para la enseñanza del idioma, centrado en la función correctiva y depuradora de la gramática como instrumento de purificación del lenguaje.

Partiendo de estas consideraciones, en el próximo capítulo buscaremos analizar aquellos textos y manuscritos del autor que permiten construir una doctrina lingüística más amplia que la exhibida en su gramática y que contribuyen a explicar precisamente la correlación entre los conceptos de norma y lengua. En lo esencial, para completar el modelo de análisis propuesto en esta tesis, buscaremos examinar en la obra no escolar de



Monner Sans las posibles respuestas a la pregunta acerca de cómo se concibe la corrección en el uso de la lengua.

## 5. La cuestión de la lengua en los textos no escolares de Ricardo Monner Sans

Como señalamos anteriormente, en este capítulo proponemos un examen de los textos de Monner Sans en los que es posible reconstruir un posicionamiento respecto de la cuestión de la lengua nacional en la Argentina. En §1. 2. 1 presentamos una serie de textos críticos en los que se abordan los debates sobre la lengua y que, en lo esencial, buscan describir los tópicos en torno a los cuales se gestaron estos debates en el ámbito intelectual e institucional. En ese sentido, como sostiene Toscano y García, las distintas polémicas se desarrollan, a grandes rasgos, en dos dimensiones interrelacionadas: “en primer lugar se intenta determinar cuáles son los rasgos propios (es decir, no presentes en el español peninsular) de la variedad argentina del español”, lo que supone una tarea de registro de fenómenos fonéticos, léxicos y morfosintácticos; “en segundo lugar, se discute respecto de la legitimidad de esas variantes [...] que se detectan”, es decir, si se las considera como fenómenos propios del desarrollo de lengua en la región y, por lo tanto, como expresiones de una identidad nacional; o, por el contrario, como desvíos o incorrecciones que atentan contra el ideal de unidad de los pueblos hispanoamericanos (2011: 7).

La participación de Monner Sans en estos debates abarca ambas dimensiones y su posicionamiento, según pretendemos demostrar en este capítulo, se sostiene en un discurso sobre la lengua cuyas inflexiones, de manera más acotada, fuimos señalando en la descripción de su gramática y de sus textos sobre la enseñanza del idioma. En concreto, consideramos que este discurso se sustenta en una jerarquización de la lengua que opera en una doble dirección. En primer lugar, Monner Sans apela al argumento que considera la lengua como instrumento de unidad de los pueblos hispanoamericanos. La vertiente política de ese argumento, que referimos en §1. 2. 1, supone el reconocimiento de que el monolingüismo y la codificación lingüística uniforme son valores sociales y políticos indiscutidos. Como corolario de esto, se sigue que existe una lengua de “calidad” cuya codificación gramatical la deposita en un lugar privilegiado respecto de las distintas variedades que solo constituyen desviaciones anárquicas que atentan contra su integridad. La otra vertiente de este discurso, que podríamos denominar *lingüística*, apela al argumento de legitimidad para establecer la propiedad de la lengua: la lengua es considerada una

herencia ancestral que refleja la identidad hispana y cuya estructura y orden responden a un ordenamiento milenario que no puede ser modificado por el uso cotidiano (véase §1. 2. 1).

Como señalamos antes, existe una relación evidente entre estas dos vertientes (la política y la lingüística) del discurso sobre la lengua que construye Monner Sans que puede sintetizarse del siguiente modo: la gramática de una lengua es fruto de un ordenamiento históricamente constituido que debe ser conservado para evitar la fragmentación lingüística y cultural. Esta jerarquización de la lengua, asimismo, tiene consecuencias visibles sobre el modelo pedagógico de enseñanza gramatical que presentamos en el capítulo 4. En ese sentido, según hemos intentado demostrar, la gramática de Monner Sans se inscribe en el marco de un modelo de enseñanza elaborado por el propio autor que busca fundamentalmente articular la teoría gramatical con una finalidad pedagógica concreta, a saber, la de imponer una valoración negativa sobre los usos lingüísticos que se apartan de la norma culta. De esta forma, avanzamos sobre la hipótesis de que tanto esta gramática como el modelo de enseñanza en el que se inscribe se sustentan en el objetivo común de aportar un criterio de corrección que defina lo que caracteriza al buen uso de la lengua. En particular, señalamos la relevancia que asume el criterio de corrección en la definición de la gramática como *arte de hablar y escribir correctamente una lengua* (véase §4. 2. 1) que utiliza Monner Sans en su obra escolar.

Sobre la base de estas consideraciones, buscamos profundizar en este capítulo el análisis de la concepción de la lengua sobre la que se edifica este modelo de enseñanza que hemos presentado en el capítulo 4. Abordamos esta cuestión a partir de un recorrido sobre una parte de la bibliografía del autor que permite reconstruir su posición en los debates sobre la lengua nacional. En ese sentido, nos detenemos solo en aquellos trabajos de Monner Sans que más claramente expresan las posiciones que se vinculan con la cuestión de la lengua en la Argentina. En particular, proponemos un análisis de estas posiciones en relación con dos tópicos recurrentes: la comunidad cultural con España como justificación de una lengua común (§5. 1), que se vincula con la justificación política de la jerarquización de la lengua; y la relación entre *norma* y *uso* (§5. 2), que en la conceptualización del autor es tributaria de un criterio de propiedad de la lengua cuya justificación se debe a razones lingüísticas e históricas.

## **5. 1 La confraternidad hispanoamericana: una justificación del purismo lingüístico**

Como hemos mostrado en §3. 4 y §4. 1, la pretensión de una uniformidad lingüística como objetivo pedagógico se hace notoria en la legislación educativa a partir de la reforma de Carballido (1891) y encuentra una formulación más precisa en el modelo de enseñanza gramatical que Monner Sans hace explícito tanto en sus textos pedagógicos como en las distintas elaboraciones de su gramática (véase §4. 3). La imposición de este objetivo pedagógico constituye un fenómeno político, social y cultural que trasciende el ámbito educativo. En ese sentido, siguiendo a Chervel (véase §2. 4), puede afirmarse que los objetivos de la enseñanza son traspasados desde la sociedad que los engendra a la escuela y de ella a los alumnos, lo que permite suponer que la configuración de las disciplinas escolares no constituye un proceso lineal de transposición didáctica. Por este motivo, en nuestro caso la relevancia institucional que asume la cuestión de la lengua durante la etapa de consolidación de la gramática escolar no debe ser desatendida a la hora de analizar la configuración de la gramática escolar, la elaboración de la planificación educativa y la programación de los contenidos.

En la Argentina, este objetivo pedagógico fue impulsado como resultado de la emergencia de un proyecto nacionalista de carácter genealógico (véase §1. 2. 2), cuya característica más notoria consistió en la reivindicación de una singularidad cultural específica y el abandono del ideal cosmopolita del proyecto liberal. Este ideal de nación se elaboró en torno al reconocimiento de una pertenencia al mundo hispánico sustentada en la presencia de valores permanentes comunes como la raza, la lengua y la tradición; lo que supuso una revalorización de la herencia cultural hispánica y la necesidad de asimilar culturalmente a quienes fueron considerados elementos extraños de esa nación: los inmigrantes (véase §4. 1 y §4. 2). En ese contexto, se organizó el proyecto de educación nacional de la generación del 80 que, en contraste con el proyecto liberal, consideró la educación pública como herramienta de asimilación cultural a partir de la reivindicación de los valores nacionales (Bertoni 2001). En el ámbito político-lingüístico, este nacionalismo engendró un ideal de pureza lingüística edificado sobre la base de una codificación uniforme que consideró la multiplicidad de las formas habladas y escritas como símbolos de la barbarie. Como sintetiza Rubione, para este nacionalismo hispanizante “ser argentino

es ser profundamente español y mantener intacta la lengua española, obra de argentinidad” (1983: 36).

Las palabras de Rubione expresan con claridad el advenimiento del hispanismo hacia comienzos del siglo XX como paradigma cultural dominante en un amplio sector de la intelectualidad argentina. En ese sentido, la percepción de la cuestión de la lengua como una dicotomía entre codificación monolingüe o fragmentación puede ser analizada como un rasgo característico, aunque no exclusivo, de esa cultura hispánica partidaria de una supracultura hegemónica.

En ese contexto, la contribución de Monner Sans a este proyecto nacionalista de matriz genealógica puede leerse como un objetivo explícito en la mayor parte de su obra. Como señalamos anteriormente, la serie de textos sobre educación y para la educación (es decir, su gramática) se encuentra atravesada por este discurso cuya formulación más concreta y original se encuentra en la expresión de un modelo educativo que serviría de guía para la elaboración de los programas de Castellano en los colegios nacionales (véase §4. 2). Esta obra educativa y gramatical de Monner Sans fue acompañada también por una serie de textos en los que la cuestión de la lengua en la Argentina asume un lugar destacado.

El primer trabajo de esta serie textual se publica en 1894 con el título “El lenguaje gauchesco”. En este caso, el autor parte de una distinción fundamental entre dos tipos de lengua: “la lengua que se habla aquí” y el “lenguaje gauchesco”:

[...] permitidme [...] que penetre en el amplio sendero de la literatura, mejor dicho del lenguaje, no del lenguaje que se habla aquí, mezcla de castellano y de francés, de arcaísmo y de voces extranjeras, sino del lenguaje del campo, de ese hermoso lenguaje gauchesco, que tiene todas las delicadezas de corazones tiernos, todos los colores chispeantes de vuestro sol y de vuestras flores, todas las onomatopeyas de esta naturaleza virgen y todas las brillanteces de vuestra rica fantasía y exuberante imaginación (1894b: 214).

Monner Sans enuncia que el lenguaje al que se va a referir no es el que se usa en la ciudad, sino el que se usa en el campo, el que se lee en una literatura que recrea la vida del gaucho. Este ideal de lengua popular se opone al habla barbarizada de la ciudad y, si bien está plagado de giros particulares que por momentos se apartan de la norma culta, posee un

valor propio como elemento folklórico verdaderamente autóctono. Esta oposición entre lo autóctono y lo extranjero a la que Monner Sans apela para desacreditar el habla de la ciudad no implica, sin embargo, la aceptación de una identidad nacional que se distinga de lo español. En efecto, el autor ve en el lenguaje gauchesco un vínculo notable entre cultura popular argentina y la de la Península. Este vínculo lo conduce a admitir la hipótesis de que el lenguaje gauchesco posee una genealogía que lo identifica con el andaluz tanto en sus formas lingüísticas como en su “genio” particular. La justificación de esta teoría la aportan numerosas citas en las que se comparan los giros propios de la literatura folklórica andaluza (en particular menciona a Francisco Rodríguez Marín, Mariano Soriano Fuertes y Tomás Rodríguez Rubí) con los de la literatura gauchesca producida en la Argentina (Estanislao del Campo, Bartolomé Hidalgo e Hilario Ascasubi). Al referirse a la configuración de este lenguaje, no obstante, Monner Sans no considera una diferencia entre el uso oral y el uso literario, lo que le permite generalizar las conclusiones extraídas de su trabajo filológico hacia el habla popular. De esta forma, si la literatura folklórica andaluza es imagen del habla popular de la región de Andalucía, la literatura gauchesca es considerada un reflejo del habla popular del campo argentino.

El análisis de Monner Sans, entonces, se limita a observar en la similitud de los giros idiomáticos presentes en ambas literaturas ciertas particulares idiomáticas comunes. Entre los fenómenos lingüísticos comunes, el autor señala la supresión de “la *d* en los substantivos, adjetivos y participios pasivos terminados en *do*” (1894b: 216), “el cambio de la *h* por la *j*, el de la *e* por la *i* y el de la *v* por la *g*” (1894b: 218) y “el cambio de la *ll* por la *y*”, al que considera un vicio “disculpable en la gente no leída”, pero “intolerable en las personas cultas” (1894b: 236).

Todas estas particularidades que señala Monner Sans forman parte de los vicios que el autor censura en su obra gramatical. No obstante, este artículo no se propone señalar incorrecciones, sino “particularidades” del habla popular. Esta diferencia entre lo vicioso y lo “particular” instituye un doble estándar en la forma de concebir el uso del lenguaje por parte del autor. Por un lado, la desviación de la norma es percibida como un peligro de corrupción lingüística si constituye un vicio arraigado en “las personas cultas” de la ciudad; por otro, el mismo vicio puede ser concebido como un rasgo particular del uso popular y como una contribución a la literatura folklórica. La aparente contradicción de criterios se

hace consistente si se tiene en cuenta que para Monner Sans, como veremos más adelante, la lengua es propiedad de los “hombres doctos” y no “del vulgo”; por lo tanto, son aquellos y no estos quienes deben manejarla correctamente para no corromperla.

En ese sentido, si se analiza la extensa labor lexicográfica de Monner Sans, pueden señalarse dos objetivos complementarios: en primer lugar, contribuir a los estudios del folklorismo en la Argentina, coleccionando refranes propios y giros particulares para ser remitidos al Diccionario oficial; y, en segundo lugar, elaborar un compendio de “barbarismos” y otros vicios arraigados en la lengua culta de Buenos Aires que deben ser depurados. En relación con el primero de estos objetivos, el autor señala hacia el final de este artículo la necesidad de construir un canon folklórico de la literatura nacional:

Y ya que de Folk Lore hablé, ¿por qué á semejanza de otras naciones no tiene el suyo la República Argentina? ¿Por qué no agrupar en libros los cantares del pueblo gauchesco, las tradiciones, los cuentos, las leyendas, las creencias y las supersticiones, las adivinanzas y los proverbios, cuanto, en una palabra, pueda darnos á conocer su pasado, su vida y sus opiniones (1894b: 236).

Esta conceptualización idealizada de la genealogía del gaucho y de las tradiciones patrias parte de la asunción de que, incluso hurgando en el aspecto más atávico de la cultura local, existe un continuidad entre el mundo hispánico y el americano: “estudiemos, pues, con cariño, el lenguaje popular, busquemos empeñosamente el origen de sus cantos, de sus proverbios, de sus cuentos y de sus leyendas, para hacer resaltar cuán hermosa es la savia europea mezclada con la savia indiana” (1894b: 237). De esta forma, el mismo lenguaje gauchesco que podía ser considerado una expresión de la lengua nacional por el criollismo, es concebido por Monner Sans como una continuidad del habla popular andaluza, como un lenguaje heredado también de la Península. No obstante, a diferencia de lo que postularían otros casticistas como Ernesto Quesada, quienes se apoyaban en el argumento del origen andaluz para desacreditar el lenguaje gauchesco como una impostura jergal nada criolla (Alfón 2011),<sup>89</sup> Monner Sans reivindica la procedencia común como rasgo de continuidad cultural y promueve el estudio de este “lenguaje del campo”.

---

<sup>89</sup> En 1902, Quesada publica *El criollismo en la literatura argentina*, donde sostiene básicamente que la literatura gauchesca no tiene nada de criollo, pues el lenguaje que utiliza no pertenece al habla popular del campo, sino que es un artificio con semejanzas del andaluz creado por escritores que nunca vivieron en las

El lenguaje popular aparece, entonces, en la obra de Monner Sans como un instrumento de confraternidad con España y, por ese motivo, no debe ser objeto de censura aun cuando sus particularidades se deban en muchas ocasiones a la presencia de lo que en su obra gramatical se denomina *vicios de dicción*. Será esta concepción la que lo conducirá a emprender una extensa tarea lexicográfica y paremiológica<sup>90</sup> con el objetivo de recoger usos lingüísticos del habla popular, examinar su procedencia y recomendar, si fuera necesario, su inclusión en el *Diccionario* de la Academia. El criterio es para ambos casos el mismo: se trata de recoger las palabras (o los refranes) y de observar si derivan de algún término (o refrán) existente en la Península o si son neologismos (o refranes propios de la cultura local) que, por no tener un equivalente en la lengua castellana, deben ser incluidos en el texto académico (o en el refranero local).

“El lenguaje gauchesco” aparece como epílogo de una obra titulada *Con motivo del verbo desvestirse. Pasatiempo lexicográfico* (1894a). En el prólogo de esta obra Monner Sans advierte que el objetivo de su extensa reflexión lexicográfica consiste en remitir observaciones al *Diccionario* de la Real Academia con la intención de recomendar la modificación de algunas entradas ya existentes o de registrar nuevos términos todavía no incorporados: “registro en este trabajillo 1008 palabras; de ellas hay 838 nuevas, esto es, que no constan en el *Diccionario* de la Real Academia, y 170 cuyas definiciones convendría *aumentar o modificar* (1894a: 10). Esta labor lexicográfica encuentra continuidad en dos libros posteriores de Monner Sans: *Minucias lexicográficas* (1896) y *Notas al castellano en la Argentina* (1903).

En todos estos casos, el objetivo del autor será remitir a los académicos observaciones sobre el léxico local. En algunas oportunidades, cuando encuentra que se trata de términos que aportan un significado no expresado en el léxico castellano, sugiere su inclusión en el diccionario español; y en otros, cuando descubre que son deformaciones de

---

estancias criollas: “el género gauchesco, vale decir, el que emplea la fraseología de los gauchos, o sea lo que quiere presentarse como la única manifestación del criollismo en nuestra literatura, ha tenido cuatro representantes populares: Hidalgo, Ascasubi, del Campo y Hernández. Ninguno de ellos, por rara casualidad, fue de origen gaucho ni vivió siquiera su vida en las estancias criollas, salvo Hernández, y eso en parte; fueron todos hijos de las ciudades” (1902: 47).

<sup>90</sup> En este sentido, cabe mencionar los siguientes trabajos lexicográficos: *Con motivo del verbo desvestirse. Pasatiempo lexicográfico* (1894a), *Minucias lexicográficas* (1896b) y *Notas al castellano en la Argentina* (1903); y paremiológicos: “La religión en el idioma” (1899), “Asnología. Vocabulario refranero” (1921), “Perrología. El perro a través del *Diccionario* y del refranero” (1924); “Uno piensa el bayo y otro el que lo ensilla” (1925) y “Gatología” (1927c).



arcaísmos o que derivan de otras lenguas, se ocupa de censurar su uso y recomendar el equivalente castizo.<sup>91</sup>

La diferenciación entre un uso popular no censurable, cuya procedencia es muestra concreta de la confraternidad hispano-argentina, y un uso propio de la cultura de Buenos Aires, en el que los barbarismos atentan contra la pureza y la conservación de la lengua, remite, como señalamos antes, a una posición particular respecto de la propiedad del lenguaje. Esta posición será esclarecida en el antes referido *Minucias lexicográficas* (1896b), el segundo de sus libros sobre el tema, donde Monner Sans incluye un capítulo inicial titulado “Supremo juez”. En este caso, el autor se dedica a analizar esta sentencia que, según sostiene, “todo el mundo enuncia con tono dogmático y campanudo”: “el pueblo es supremo juez en materias de lenguaje” (1896b: 7).

A la hora de discutir la cuestión de la legitimidad del lenguaje, para Monner Sans, el principal problema que genera esta sentencia es el de la multiplicidad de usos y pueblos que abarca la comunidad hispanoamericana: “si de vulgo tratamos, lo serán indudablemente cuantos hablen castellano, y díganme por Dios si será posible poner de acuerdo aragoneses y bogotanos, gallegos y limeños o andaluces y mejicanos” (1896b: 9). En este contexto, se pregunta el autor quién debe dar la ley: “¿cuál será el uso que habrá de prevalecer?”; si se aceptasen todos los usos, sigue Monner Sans, “se llegaría a la anarquía, y nuestro idioma, aunque muy progresista, le tiene horror al anarquismo” (1896b: 10). En ese sentido, el autor afirma la necesidad de una legislación concreta:

[...] en materia de lenguaje [...] ni puede desecharse lo nuevo por ser nuevo, ni cabe aceptar lo viejo porque estuviera en uso en tal o cual parte. Sí, el pueblo es juez, pero el pueblo letrado, el pueblo inteligente, no el vulgo barbarizador del idioma; y en cuanto al uso, solo cabe aceptar el de los buenos hablistas y escritores.

---

<sup>91</sup> En la misma línea, Monner Sans publica otros dos libros en la década de 1920, en los que ya desde el título se muestra una acentuación del carácter correctivo: *Disparates usuales de la conversación diaria* (1923) y *Barbaridades que se nos escapan al hablar* (1924). En estos dos casos, según señala, solo se encarga de exponer “palabras y locuciones viciosas recogidas, no en el arroyo, adonde no baja ninguna persona culta, pero sí en el trato social, en los salones, en los Ministerios, en las Cámaras, en los diarios, en los libros y en los folletos” (1923: 7). Ambos textos reproducen en lo esencial las ideas expuestas originalmente en *Notas al castellano en la Argentina* (1903) ampliando el repertorio de vicios y barbarismo. Por este motivo, solo nos referimos a ellos marginalmente.

La idea de que la norma en torno a la cual debe codificarse la lengua es el uso de los hombres doctos se justifica, según el autor, en el hecho de que “el vulgo es siempre vulgo, y por consiguiente, poco amigo de respetar las leyes, y leyes severas acata la construcción y régimen, y aun diré la analogía de cualquier idioma” (1986: 8). Esta consideración es la que conduce a Monner Sans a orientar su tarea correctiva exclusivamente hacia “los hombres doctos” cuyo uso no se ajusta a la norma culta peninsular. En ese sentido, para el autor poco importan las desviaciones de la norma si se dan en el vulgo, pero mucho, en cambio, si forman parte quienes se supone que deben aportar el modelo de pureza.<sup>92</sup>

Luego de este exordio, Monner Sans continúa en este libro con la tarea iniciada en el anterior e incluye ahora una serie de observaciones sobre las palabras *tata*, *chiripá*, *tambo* y *poncho*, todos términos propios del habla popular local que, según el autor, deben ser incorporados en el Diccionario oficial porque no tienen equivalente en el léxico del español.<sup>93</sup> Como hemos mencionado más arriba, esta tarea lexicográfica continúa con la publicación en 1903 de *Notas al castellano en la Argentina*.<sup>94</sup> Este trabajo constituirá un punto de inflexión en la obra de Monner Sans pues saldrá a la luz en el contexto del debate impulsado por la publicación del libro de Abeille, *Idioma nacional de los argentinos* (1900), y alcanzará una recepción más notoria que los anteriores.

Según el autor manifiesta en escritos posteriores (1914: 80), *Notas al castellano en la Argentina* es el resultado de la materialización de una serie de notas “etnográfico-científicas” que fuera tomando durante varios años de los vocablos propios del habla local. El libro, en la misma línea que los anteriores, consiste en un inventario de algunas voces nuevas y otras “mal usadas” que Monner Sans propone deslindar para que las primeras sean incluidas en el *Diccionario* de la Academia y las segundas censuradas como vicios que deben corregirse. Los dos prólogos con los que cuenta (uno más extenso escrito por Estanislao Zeballos y otro escrito por el autor) se encargan de otorgarle un marco de

---

<sup>92</sup> Estas posiciones anticipan las que plantea Alonso (1932), cuando denuncia que los usos incorrectos de la lengua corresponden en la Argentina especialmente a los sectores letrados y urbanos. Para un análisis exhaustivo de esta posición en Alonso véase Toscano y García (2011).

<sup>93</sup> Según consigna Monner Sans en nota al pie, la Academia habría hecho lugar a alguna de sus observaciones: “La Real Academia se dignó atender mi atrevida indicación acordando que la palabra *tata* figure en la próxima edición del Diccionario Oficial” (1896: 16).

<sup>94</sup> En Lauría (2010 y 2011) puede verse un análisis global del proceso de diccionarización en la Argentina que aborda entre otros instrumentos lexicográficos las *Notas al castellano en la Argentina* de Monner Sans.

referencia a la obra: un contexto social y cultural en el que el idioma castellano estaría sufriendo un peligro de fragmentación producto de las incorrecciones en el uso:

El idioma con que trovaron nuestros poetas del siglo de oro, aquel con que avasallaron intelectualmente a Europa prosistas de la valentía de Cervantes y de Quevedo, mostrándose va, por desgracia, enteco y enfermizo en peninsulares y americanos; pues unos y otros padecen en demasía apreturas de hiedra exótica que amenazan interrumpir la circulación de aquella fecundante savia que vida diera al tronco, no por secular amortecido, del habla hispana (1903: 41).

La amenaza fundamental que Monner Sans veía para la lengua castellana en la Argentina era la de los barbarismos y neologismos que, de la mano de una parte de la “inteligencia nacional” encontraban lugar en las páginas de los libros y los periódicos. En ese sentido, la publicación del libro de Abeille aparece como uno de los motivos fundamentales por los que Monner Sans, desde su modesto lugar de “mero aficionado a los estudios gramaticales y filológicos”, decide instalarse en el lugar del “flagelador de nuestros vicios lingüísticos”, ante la notable ausencia de una institución reguladora local (1903: 43):

Hasta hace poco, y sólo obedeciendo a un exceso de amor patrio, el nativo idioma recibía el nombre de idioma nacional, y hubo quien, con disolvente voluntad, pretendió la formación de un idioma argentino, sin duda para aislar a esta República del resto de Hispano-América o ir preparando un cambio problemático y lejano que, comenzando por la sintaxis y siguiendo luego por el vocablo, reemplace el sin rival romance por la sintética lengua de Corneille.

La existencia de un idioma nacional distinto del heredado por España constituye para Monner Sans una voluntad “disolvente”, que atenta contra la unidad hispanoamericana que tanto se había esforzado por cultivar en sus trabajos previos. Pero, además de quienes sostienen desde la filología esta posición secesionista, existe para el autor un problema todavía más grave: la corrupción del lenguaje que trasciende el ámbito del vulgo y se instala en todas las esferas sociales. En ese sentido, y en misma línea de lo que había propuesto en sus trabajos anteriores, para Monner Sans “el vulgo, más que neólogo es arcaico”, mientras que “el neologismo vituperable, el que recibe el nombre de barbarismo,

hijo es de los escritores adocenados, de aquellos que no habiendo hecho acopio de voces castizas inventan las nuevas para encubrir con tal atrevimiento la ignorancia que no se avienen a confesar” (1903: 46).

El barbarismo para Monner Sans “no consiste sólo en escribir y pronunciar mal las palabras, sino en dar a las castellanas un significado que no tienen, o emplear vocablos de otros idiomas, reemplazando con ellos los genuinamente españoles”. En la Argentina, observa el autor, se barbariza más que en cualquier parte de América y “fue el vicio en aumento porque a su propagación han contribuido las causas siguientes: la inmigración; la incesante lectura de obras francesas; los malos traductores; y una mal entendida independencia de la autoridad académica.” (1903: 47).

En ese sentido, la cuestión de lo extranjero aparece como un problema central que tiene dos aristas fundamentales. En primer lugar, el número de inmigrantes hace que en las “calles y plazas, en teatros y paseos, en casinos y en hogares se oigan conversaciones arlequinadas con retazos de diversos idiomas” que acaban por constituirse en modelos lingüísticos negativos para la instrucción de los niños (1903: 48). A este fenómeno social se le suma uno cultural que tiene dos dimensiones: por un lado, la presencia de un sector del nacionalismo que se expresa en la necesidad de independizarse de la autoridad académica; y, por el otro, la penetración de la cultura francesa a través de los libros: “de cuantos barbarismos afean nuestros escritos y conversaciones, los que mayor arraigo lograron son los galicismos, y el fenómeno a nadie sorprende, porque a las causas apuntadas podemos agregar el vasallaje a que Francia nos somete en asuntos literarios” (1903: 49).<sup>95</sup>

En este contexto de disolución y corrupción lingüística, no obstante, Monner Sans observa, siguiendo a Bello, que no es recomendable asumir un purismo extremo en lo referente a cuestiones de lenguaje. Recuérdese que el venezolano había sostenido en el prólogo a su *Gramática* que en materia de neologismos no era recomendable un “purismo supersticioso” ([1847] 1951: 11):

---

<sup>95</sup> Según Fontanella de Weinberg (1977) los *barbarismos* más frecuentes en la Argentina de principios del siglo XX eran los *galicismos*, es decir, los giros propios del francés. En ese sentido, la preocupación por el *galicismo* constituye una constante en los discursos de denuncia sobre el español de la Argentina que provienen de intelectuales españoles; es el caso, por ejemplo, del primer director del Instituto de Filología, Américo Castro, que ha sido extensamente analizado en Toscano y García (2006).

No es un purismo supersticioso lo que me atrevo a recomendarles. El adelantamiento prodigioso de todas las ciencias y las artes, la difusión de la cultura intelectual y las revoluciones políticas, piden cada día nuevos signos para expresar ideas nuevas, y la introducción de vocablos flamantes, tomados de las lenguas antiguas y extranjeras, ha dejado ya de ofendernos, cuando no es manifiestamente innecesaria, o cuando no descubre la afectación y mal gusto de los que piensan engalanar así lo que escriben.

Asumiendo una postura similar, Monner Sans sostiene que no se puede abjurar del neologismo sin impedir la natural evolución a la que estaría sometida el lenguaje:

Está el vocablo sujeto a la eterna ley que rige todo lo creado: nace, crece, se reproduce y muere. [...] Abominar en absoluto del neologismo equivale a condenar las lenguas a perpetuo estancamiento, y éste no es por fortuna, ni fue en ningún tiempo, el ideal de la Humanidad.

[...] Son los extremos, viciosos; el purismo refinado, aquel que pone trabas a la libre y espontánea manifestación del pensamiento, digno es de repulsa, como merecedor de censura es quien por ignorancia del propio idioma, afeando va sus escritos con ridículos neologismos (1903: 44-45).

De esta forma, en sintonía con la posición asumida en sus estudios previos, Monner Sans también busca aquí articular una opción intermedia al pretender distanciarse por un lado del purismo extremo y, por el otro, de la “anarquía” que había denunciado en su libro de 1896. Esta cuestión será abordada en detalle por Monner Sans en su artículo de 1906, “El neologismo”, donde el autor expone su posición respecto de la función del neologismo en lo que denominaba la “natural evolución del lenguaje”. Este artículo constituye el primero de una serie conformada por otros tres en los que evalúa específicamente la cuestión de la lengua en la Argentina: “El idioma y la patria” (1910), “El castellano en la Argentina” (1917) y “La gramática rediviva y el nuevo Diccionario” (1926). En esta serie, que abordaremos en la sección siguiente, se conjugan los argumentos indispensables para comprender la compleja relación entre norma y uso, en virtud de la cual sostenemos que puede leerse la posición de Monner Sans como una estrategia de intervención en los debates sobre la lengua.

## 5.2 La propiedad en (y de) la lengua: hacia un criterio de corrección lingüística

En el primero de esta serie de artículos, “El neologismo” (1906b), el autor comienza por señalar “el derroche de neologismos” que impera en la Argentina y el problema que ello supone para la comunidad de hablantes y profesores de idioma que no poseen criterios de corrección para decidir la aceptación o no de los nuevos usos. En efecto, Monner Sans señala que la misma Academia española no se había expresado con claridad con referencia a esta cuestión, pues no había establecido hasta entonces, en la definición de “neologismo”, criterios claros para su incorporación. Dicha carencia de criterios, sostiene el autor, puede justificarse por la existencia de dos bandos enfrentados en lo que respecta a la cuestión del progreso de las lenguas. Estos dos bandos serían, por un lado, el de los puristas extremos, como el poeta español Luis Muñoz Rivera o el académico Miguel Mir y Noguera, que consideran que el neologismo es un vicio o barbarismo; y por el otro, el de quienes sostienen, como Miguel de Unamuno o Ricardo Palma, que en materia de lenguaje el pueblo es el único soberano. Monner Sans rechaza rápidamente la posición extrema, como lo había hecho en su prólogo a las *Notas al castellano en la Argentina*, argumentando que: “ni el arcaísmo ni el *neologismo* son manifestaciones dependientes de la voluntad humana, sino simples fenómenos orgánicos de toda lengua viva” (1906b: 10-11).

Sin embargo, la mayor parte de su trabajo estará dedicada a justificar, en oposición a la segunda postura, por qué el uso no puede ser criterio para el establecimiento de la norma lingüística. Monner Sans opone a la máxima horaciana según la cual “el uso es supremo juez en materia de lenguaje”,<sup>96</sup> la idea de Quintiliano de que el uso es el consentimiento de los hombres doctos:<sup>97</sup>

¿Qué es la autoridad en el lenguaje sino la consagración del buen uso? ¿O se creará acaso que al uso, venga de donde viniere, sea bueno ó malo, hay que abrirle de par en par las puertas de la heredada hacienda, para que aquí corte, allá raje, más allá tale, y haga riza con el riquísimo patrimonio legado por cien generaciones?

---

<sup>96</sup> “Multa renascentur quae iam cecidere, cadentque quae nunc sunt in honore vocabula, si uolet usus, quem penes arbitrium est et ius et norma loquendi” (Hor. Ars. Poet. v. 70).

<sup>97</sup> “Nam ut transeam quem ad modum vulgo imperiti loquantur, tota saepe theatra et omnem circi turbam exclamasse barbare scimus. Ergo consuetudinem sermonis vocabo consensum eruditorum, sicut vivendi consensum bonorum” (Quin. Inst Or. I.6.45).

El uso, ya lo dijo Quintiliano, es el consentimiento de los hombres doctos; de suerte que las voces no se legitiman porque muchos las empleen; necesitan la aprobación de los buenos escritores (1906b: 11).

En este aspecto, el argumento de Monner Sans se remonta también a la formulación de Bello que, según vimos en §4. 2. 1, hace referencia al criterio de corrección en conformidad con el uso de la “gente educada”. De esta forma, la idea de *uso* pasa a ser un aspecto central a la hora de definir la propiedad de la lengua. Como ha sostenido Ennis (2008), siguiendo a Blommaert (1999), la propiedad abarca una doble dimensión interrelacionada: *propiedad* en tanto que corrección, elegancia o “bien decir”, que constituiría el uso de la “gente educada” según Bello o de los “hombres doctos” de acuerdo con Quintiliano; y, por otro lado, *propiedad* en tanto que posesión, es decir, autoridad a partir de la cual se pretende definir quiénes poseen la capacidad de legislar en materia de lenguaje.

En esta línea, Monner Sans traza claramente los límites de la *propiedad* en el segundo de los sentidos (autoridad/posesión) para establecer los parámetros definitorios de la *propiedad* en su primer sentido (corrección):

Hay dos usos: uno que crea y perfecciona la lengua; otro que la corrompe y desnaturaliza.

[...] Es uso el ejercicio ó práctica general de una cosa, pero así como hay usos buenos y malos, así en materia de lenguaje aún cuando un vocablo ó una frase estén en uso en región más o menos dilatada, de aquí no se infiere que deba dárseles carta de ciudadanía en un idioma, si el vocablo o la frase pugnan con su morfología, su fonética o su sintaxis especiales. Cierto es que las más de las veces el pintoresco lenguaje del pueblo suele inventar vocablos y modos de decir que no se ocurrieron á los sabios; pero para que unos y otros tomen sitio en el léxico común, menester es que vengan apadrinados por los doctos, escritores, oradores, poetas, filólogos (1906b: 11-12).

Son estos hombres doctos quienes pueden determinar si un vocablo nuevo responde a una nueva necesidad del lenguaje o si, en cambio, es un mero barbarismo resultante del desconocimiento de la lengua nativa. En otras palabras, es el “buen uso” el que da carta de ciudadanía a la palabra en una lengua; la metáfora de “la carta de ciudadanía” no parece casual si se considera el contexto social vigente en los años en que se publica el artículo,

contexto signado por la cuestión inmigratoria y, particularmente, por la reciente aprobación de la ley de residencia (1902).<sup>98</sup>

Sin embargo, en este artículo la comparación con la cuestión jurídica no se reduce a la idea de “carta de ciudadanía”. Monner Sans también compara la organización jurídica de una nación con el establecimiento de la autoridad en materia lingüística:

[...] el pueblo en su vida social y política demuestra en no pocas ocasiones que siente la necesidad de determinada ley, pero las leyes las estudian, las redactan y las promulgan los legisladores, y sólo son válidas cuando aparecen con tal sanción. De igual suerte se procede en asuntos de lenguaje (1906b: 12).

El autor vuelve a retomar aquí la condena al uso popular como criterio de legislación en materia lingüística, un argumento que –como vimos– ya había expuesto en su obra *Minucias lexicográficas* (1896). La codificación legal de un pueblo, sostiene Monner Sans, requiere la intervención del legislador experto así como, paralelamente, la codificación lingüística requiere la participación del “saber especializado” (Monner Sans 1903: 57), un saber que es el único fundamento legítimo en el que se sustenta la propiedad/autoridad para definir la propiedad/corrección. De esta forma, no es la autoridad política la que puede legislar en materia de lenguaje, sino el saber filológico. Por ello en *Notas al castellano en la Argentina* Monner Sans se puede arrojar el derecho de censurar el uso del voseo que, como él mismo se encarga de señalar, el propio presidente de la nación solía utilizar como forma habitual de comunicación oral.<sup>99</sup>

Finalmente, tras exponer esta distinción fundamental entre el uso que “crea y perfecciona” y el que “corrompe y desnaturaliza” y establecer el saber filológico como criterio de *propiedad*, Monner Sans apela a su segunda estrategia argumentativa: presentar

---

<sup>98</sup> La Ley de Residencia 4.144 fue sancionada por el Congreso de la Nación Argentina en 1902 y, básicamente, daba facultades al gobierno para expulsar sin juicio previo a los extranjeros “cuya conducta comprometa la seguridad nacional”. Para la relación entre la cuestión del idioma nacional y la inmigración puede verse Bertoni (2001) y Di Tullio (2004). En relación con la propia posición de R. Monner Sans respecto de la responsabilidad del inmigrante en la corrupción del idioma puede examinarse particularmente Monner Sans, R. (1903, 1910, 1913).

<sup>99</sup> En *Notas al castellano en la Argentina* (1903: 366-368) el autor dedica una entrada al pronombre *Vos*. Luego de transcribir una serie de opiniones de filólogos americanos que censuraron el uso de este pronombre en lugar de *tú* (Bello, Cuervo, Rivodó, Seijas), Monner Sans señala que “lo único que me permitiré hacer notar a mis colegas de profesorado en especial, y a cuantos hojeen este librito, es que si *vos* es sujeto de la oración, el verbo va en plural, pero los adjetivos y substantivos que con él conciertan quedan en singular. Por ejemplo: *Vos, Señora, sois la esperanza* [...]”



la codificación de la lengua, esa codificación sustentada en el saber filológico, como único camino para evitar la desintegración del español y, por extensión, de la comunidad panhispánica. En una digresión al comienzo del artículo, el autor confronta con una idea que propone Rivodó en su obra *Voces nuevas en la lengua castellana* (1889) acerca de la decadencia del castellano. Para Monner Sans la decadencia del idioma no se explica porque “los españoles e hispano-americanos no hayan sabido cultivarlo”, como sostiene el venezolano Rivodó. Son cuestiones de índole histórica y política las que explican este fenómeno:

El castellano, como todo idioma, perdió su importancia en el mercado intelectual de Europa, el día en que España dejó de dictar leyes al mundo. Ley histórica es que el brillo de las letras camine a la par del brillo de las armas: cuando un pueblo vence o domina a los demás, aun sin querer, impone su lengua, y si no su lengua, el influjo de sus artistas y literatos (1906b: 6-7).

Este argumento que, como el mismo autor señala, tiene resonancias de Nebrija,<sup>100</sup> resulta tanto más interesante cuanto que permite observar, en conexión con la idea de propiedad que expusimos, el vínculo que Monner Sans encuentra entre la comunidad panhispánica proyectada y el esplendor colonial de la España imperial. Si la historia había relegado a España a una posición de debilidad militar frente al mundo –sobre todo a partir de la crisis del 98–, el ideal de la cultura panhispánica que se sustentara en una codificación lingüística monoglósica podría devolverle algo de aquel esplendor perdido. Ahora bien, para lograr esa codificación, el uso del pueblo no puede constituirse en propietario del lenguaje; “¿cuál es el pueblo que puede erigirse como soberano del lenguaje?”, se pregunta Monner Sans retomando aquel argumento que planteara en 1896: “¿El castellano viejo? ¿El mejicano? ¿El andaluz? ¿El chileno?” (1906b: 8). El autor advierte que la soberanía popular con respecto al lenguaje es inconsistente con la idea de una lengua unificada, tratando de demostrar que si el pueblo es soberano con respecto a sus usos, el primer problema que hay que afrontar es la diferencia evidente entre los usos en las distintas poblaciones que hablan

---

<sup>100</sup> Recuérdese que en el prólogo a la *Gramática de la lengua castellana* de Antonio Nebrija (1492) se puede leer una formulación de la constelación lengua-imperio: “Cuando bien conmigo pienso, mui esclarecida Reina, i pongo delante los ojos el antigüedad de todas las cosas, que para nuestra recordación y memoria quedaron escritas, una cosa hállo y: sáco por conclusión mui cierta: que siempre la lengua fue compañera del imperio; y de tal manera lo siguió, que junta mente començaron, crecieron y florecieron, y después junta fue la caída de entrambos” (1984 [1492]: 97).

la lengua española. De ese modo, el ideal de integración cultural, entendida a partir de la reafirmación de una cultura homogéneamente monoglósica, solo podría concretarse en colaboración con el saber filológico, propietario indiscutido de la lengua panhispánica.

En “El idioma y la patria” (1910) el autor retoma esta formulación del problema de la lengua que opone, a la fragmentación del vulgo, la uniformidad de la lengua culta que es propiedad de los “hombres doctos”. En este artículo de 1910, año del Centenario de la Revolución de la Mayo, en la misma línea que según vimos desarrolla en su libro de 1894, Monner Sans propone una conceptualización de la patria como expresión de una hermandad cultural con España:

La patria es [...] la comunidad de usos, de costumbres, de leyes, de creencias y aun de supersticiones, y de idioma, sí, de idioma ya que por él y a despecho de humanitarios cosmopolitismos, siempre nos sentiremos más ligados con peruanos, chilenos, mejicanos y españoles que con los que hablen forasteras lenguas (1910: 192).

Así, en una formulación propia del nacionalismo genealógico que señalábamos antes, la patria es caracterizada como una proyección de valores hispánicos heredados de un pasado común y cuyo elemento más visible es la lengua. No obstante, en este caso, no es la lengua popular, sino la lengua culta la que se proyecta como valor unificador. En el otro extremo de esta identidad nacional está el cosmopolitismo, representado por quienes introducen formas lingüísticas que corrompen la pureza del castellano:

El hogar puede estar constituido por padres nacionales o extranjeros, cuando no por cónyuges de diferentes nacionalidades, y en estos dos últimos supuestos, el idioma que aprenden los hijos dista mucho, no ya de ser correcto y puro, sino de ser comprensible para quien no se educara en ese diminuto ambiente [...].

Los hijos aprenderán, verdaderos atentados contra la exacta representación de varios vocablos, contra las elementales reglas de la Sintaxis, contra el alma y el espíritu del idioma patrio; alma y espíritu que constituyen su particular fisonomía y contra quienes a nadie le es dado atentar (1910: 184).

El ideal de la pureza, entonces, es exaltado como un valor patriótico en sí mismo según esta idea en la que lo nacional es considerado una herencia cultural ancestral que no debe ser impugnada por influencias extranjeras. Es aquí donde se tocan las dos inflexiones

que mencionábamos en el discurso sobre la lengua de Monner Sans: la lengua es concebida a la vez como un instrumento de unidad cultural con España, como un símbolo más que evidencia una genealogía común; y como un fenómeno ancestral que reconoce una fisonomía particular con leyes propias de evolución que no deben ser alteradas por un uso anárquico. La juntura de estos dos argumentos deriva en la propuesta de una codificación lingüística uniforme en la que el saber filológico (en oposición a la ignorancia del vulgo) debe ser el que regule la paulatina e inevitable evolución de la lengua.

Retomando estos argumentos, en “El castellano en la Argentina” (1917) y “La gramática rediviva y el nuevo Diccionario” (1926), el autor busca especificar cómo lograr esta codificación lingüística en la Argentina y apunta, en ese sentido, a la fundación de una filial local correspondiente de la Academia Española.

La relación de Monner Sans con la corporación académica atraviesa distintas etapas a lo largo de su vida. Como vimos, los primeros trabajos lexicográficos fueron elaborados con la intención de aportar sus notas y observaciones a los académicos. En ese sentido, puede decirse que en la labor lingüística de Monner Sans siempre está presente como objetivo ideal la creación de una filial argentina de la Academia, que nucleee a quienes en virtud de sus conocimientos filológicos poseen el derecho de legislar en materia lingüística. No obstante, este objetivo ideal, como veremos, no implica una alineación automática con la Real Academia.

En “El castellano en la Argentina”, luego de exponer el esquema general de la corrupción en el idioma de los argentinos, advierte de la necesidad de una institución que codifique la lengua y deja entrever una crítica a la labor de la Academia:

Si las Academias todas dejaran de ser lo que por mal ajejo son, centros políticos y sociales, para convertirse en verdaderas lonjas de estudiosos: si el público intonso dejase de intervenir con sus imposiciones en el nombramiento de los individuos de tales cónclaves, prefiriendo al silencioso sabio filólogo o lingüista, el brillante orador, el afortunado novelista [...] otra sería la suerte de nuestra habla sin rival (1917: 14).

Esta crítica al funcionamiento de la Academia remite a un artículo anterior en el que Monner Sans analizaba la disputa originada en el seno de la corporación cuando en 1906 debe elegirse el sucesor del fallecido Juan de la Pezuela y Ceballos. En esa oportunidad, Monner Sans publica un artículo (“La presidencia de la Academia” [1907]) para criticar la

elección de Alejandro Pidal sobre Marcelino Menéndez y Pelayo, por considerar que se privilegiaron las ideas políticas sobre el mérito intelectual.

Con similar tono admonitorio, Monner Sans emprende en “La gramática rediviva y el nuevo diccionario” (1926) contra la publicación de la decimoquinta edición del *Diccionario* de la Real Academia Española:

El cónclave madrileño, ansioso de captarse simpatías, ya a fin de demostrar que se avenía a remozar el catálogo oficial de la lengua hoy en circulación, se fue esta vez, como vulgarmente se dice, a la otra banda, al aceptar no pocas palabras innecesarias, unas por tener ya sus equivalentes en castellano, y otras por recogerse de labios indoctos o haber brotado de los puntos de la pluma de escritores anónimos, carentes de toda autoridad (1926: 21).

La crítica de Monner Sans recoge aquí el mismo argumento que había expuesto inicialmente en “El neologismo” (1906b), a saber, la idea de que la lengua puede y debe evolucionar, pero no sobre la base del desconocimiento de su acervo:

No hay por qué repetir lo escrito, ni demostrara la facilidad con que el exceso de benevolencia nos lleva del neologismo al barbarismo, si aquél en ocasiones necesario éste siempre vituperable. Si los que muy sueltos de lengua se creen con derecho a inventar nuevos vocablos, supieran los conocimientos que el sonado invento reclama, casi puede asegurarse que, asustados de su propia petulancia, renunciarían de buen grado al intento, dejándolo para quienes, sabedores al por menor de lo que poseemos, se preocupan de dar vida robusta y lozana a lo que nos falta (1926: 15).

Estas diferencias con la Academia, no obstante, no alejan a Monner Sans de su ideal de fundar una academia filial en la Argentina que aporte el marco normativo necesario para evitar la corrupción lingüística que durante toda su vida denunció. El 8 de enero del 1928, José María Monner Sans, hijo de Ricardo, publica un artículo en *El Diario Español* de Buenos Aires con el título “Nuestra futura academia de la lengua”. Allí revela un intercambio epistolar que su padre había tenido con el académico José Alemany, en el que este le solicitaba un informe de situación que explicara los motivos por los cuales no se instituía en la Argentina una Academia correspondiente. Ricardo Monner Sans responde que a su juicio “lo que más ha entorpecido el crecimiento de las Academias Americanas” es

el hecho de que “los estatutos de la Real Academia dispongan, con el propósito de conceder autonomía a sus correspondientes, que sean éstas las que propongan el nombramiento de los futuros académicos”. Esa situación de relativa autonomía habría desacreditado a las filiales locales y, al mismo tiempo, habría producido la falta de unidad que tanto se criticaba. De acuerdo con la nota de José María Monner Sans, Alemany remite una carta a Ricardo Monner Sans, fechada el 10 de marzo de 1927, en la que escribe: “Creo que esta vez se reorganizará esa filial y que ello en parte se deberá a usted cuya cartita leí dos veces en la comisión de gobierno de la Academia” (ápuđ 1929: 347).

Tres años más tarde, en 1931, la Academia Argentina de Letras se crearía en Buenos Aires, por decreto del gobierno dictatorial de José Félix Uriburu. Dicha Academia contemplará la promoción del estudio de la lengua y de la literatura y se asignará a sí misma en su Acta de Constitución la tarea de velar por la “conservación y pureza” de la lengua, a partir de la fuerte “convicción de que el idioma es un tesoro que debe ser cuidado y acrecentado para que las formas vivientes de nuestra cultura sean la expresión de una ponderable disciplina” (Academia Argentina de Letras 1931). Los ideales de disciplina, conservación y pureza se condicen en esos inicios la aspiración de la Monner Sans de conformar una comunidad homogéneamente monoglósica.

Ralph Ludwig ha sostenido que el purismo está muy lejos de ser “una crítica de la lengua desarrollada por un pensador individual o aislado”; antes bien, sostiene Ludwig, parece ser “un fenómeno que atañe a grandes grupos o sectores de una sociedad” y que “está directamente relacionado con la sensibilidad lingüística de un pueblo” ya que se plantea como una reacción frente a situaciones problemáticas de contacto lingüístico y cultural. De esta forma, la cuestión de la pureza de la lengua no constituye necesariamente un debate al interior de las fronteras de la lingüística y, por este motivo, Ludwig la considera como un fenómeno que se enmarca en lo que denomina “crítica filológica de la lengua” en oposición a “ciencia de la lengua” (2000: 169). En ese sentido, como apuntamos al comienzo de este capítulo, la posición de Monner Sans en los debates sobre la lengua en la Argentina debe ser leída en una doble dimensión: como una intervención política orientada a la definición de una identidad cultural que se sustente en la identificación de lo nacional con lo español; y como una intervención lingüística que pretende demostrar que la corrupción en el leguaje atenta contra su propia fisonomía. Como hemos demostrado, estas

dos dimensiones confluyen en la elaboración de una concepción de la lengua cuyos lineamientos ideológico-lingüísticos se vincular con el objetivo central de sustentar una cultura lingüística uniformemente codificada.

## Conclusiones

El origen de la gramática como disciplina escolar en la Argentina se produce en el marco de un proceso más global que abarca la organización institucional de la Nación. Este proceso supuso, entre otras cosas, la definición de un sistema educativo centralizado que comenzó a gestarse en el nivel medio hacia 1863, para luego extenderse hacia la educación primaria en las décadas posteriores. En la educación secundaria, este proceso, si bien conllevó una serie de disputas en cuanto a la orientación y a los objetivos particulares de la escuela media, siempre se definió en torno a un concepto de educación pública organizada a nivel nacional y con epicentro en Buenos Aires. En ese contexto, la definición de la estructura curricular de las disciplinas que serían enseñadas en los colegios nacionales estuvo atravesada por los diferentes debates que, desde la comunidad educativa en particular y desde la sociedad en general, fueron moldeando la orientación de los objetivos pedagógicos que asumiría la educación secundaria.

En el caso de la gramática, su configuración como disciplina escolar implicó, como demostramos en el capítulo 3 de esta tesis, la elaboración de un modelo de lengua nacional que permitiera dar respuesta a las demandas concretas que exigía la ordenación del Estado nacional. En ese sentido, la definición más o menos consistente de una política lingüística orientada a la conformación de una comunidad homogéneamente monoglósica, que tuvo su epicentro en el desarrollo de un nacionalismo genealógico ligado a la emergencia del hispanismo, incidió de manera notable en la elaboración de ese modelo de lengua. En particular, como creemos haber probado, es posible trazar una línea de continuidad entre esta política lingüística, los objetivos pedagógicos asociados a la enseñanza de la lengua en

la Argentina y la elaboración de la gramática como herramienta para la imposición de un modelo de lengua nacional.

No obstante ello, hemos mostrado que la configuración de la gramática como disciplina escolar es un proceso complejo en el que los objetivos pedagógicos definidos por el sistema educativo y traspasados desde la sociedad hacia este están lejos de ser el único actor en cuestión. En ese sentido, y como hemos señalado, creemos que en el marco de la gramaticografía didáctica una lectura que privilegie solo la dimensión contextualista y que prescinda de un análisis exhaustivo de la circulación de las teorías en el interior de la tradición escolar corre el riesgo de trasladar mecánicamente las conclusiones de la dimensión contextual a la interna. Así por ejemplo, una parte de los estudios críticos que han abordado la gramática escolar consideró globalmente que la definición de una determinada política lingüística a nivel estatal se tradujo automáticamente en la incorporación y el predominio de la doctrina académica en las gramáticas escolares. Esta hipótesis, que indudablemente es acertada en lo que refiere a la caracterización del contexto político y social en el que se gesta la gramática escolar, no creemos que lo sea en cuanto a su caracterización interna. En efecto, como hemos demostrado en el capítulo 3 de esta tesis al reconstruir la dimensión legislativa que circunscribe la configuración de la gramática escolar, la cercanía con el modelo académico no es una mera consecuencia de este fenómeno contextual, sino que lo trasciende; por otro lado, su preponderancia tampoco alcanza a desplazar al resto de las tradiciones lingüísticas, cuya presencia no solo se mantiene, sino que de hecho se va incrementando a lo largo del periodo estudiado.

Análogamente, una perspectiva que pierda de vista la incidencia del contexto en la definición de los objetivos pedagógicos a partir de los cuales son reelaborados los contenidos provenientes de las distintas tradiciones corre el riesgo de suponer que las disciplinas escolares son meras vulgarizaciones de las teorías que circulan en los ámbitos especializados de la alta producción teórica. Esto implicaría que las gramáticas escolares, por ejemplo, solo operan como un medio en el que se traducen esas teorías a un lenguaje que permita su enseñanza en los distintos niveles educativos y que las elaboraciones didácticas (ejercicios, ejemplos, etc.) son meras herramientas que facilitan esta transposición. Por el contrario, como hemos señalado en el capítulo 2 de esta tesis, las gramáticas escolares deben ser concebidas como un instrumento en el que las teorías



lingüísticas son reelaborados en función de ciertos objetivos pedagógicos cuya disposición resulta incomprensible sin la descripción de los fenómenos políticos y sociales que los circunscriben.

La comprensión de estas limitaciones que presentan tanto la perspectiva externa, focalizada en el contexto, como la perspectiva interna, centrada en la descripción inmanente de la teoría gramatical, motivó nuestra elección metodológica de una perspectiva historiográfica integral que permitiera vislumbrar el proceso de elaboración de una gramática escolar particular en una doble dimensión, esto es: en el plano externo en el que se definen los factores contextuales que inciden en la configuración de los objetivos pedagógicos de la enseñanza de la lengua, y en el plano interno en el que se observa la disposición de los contenidos de esa gramática particular como reelaboraciones de teorías gramaticales y lingüísticas concretas. Como hemos señalado en el capítulo 2, el plano externo debe constituir un marco general que arroje hipótesis explicativas de los fenómenos que se observa en el plano interno. Así concebido, el estudio de la gramaticografía didáctica encuentra su pertinencia en el marco más general de la historiografía lingüística porque su objeto, las gramáticas escolares, constituye un punto de convergencia entre las políticas lingüísticas, que condicionan los objetivos pedagógicos, y las tradiciones lingüísticas, que encuentran en ellas un ámbito de recepción, transmisión y elaboración.

Una vez definida esta perspectiva y caracterizado nuestro objeto de investigación, emprendimos en el capítulo 3 de esta tesis la descripción del periodo en el que se configura la gramática como disciplina en los colegios secundarios de la Argentina (1863-1936). Para ello partimos de una hipótesis de periodización maximalista que permitiera reconstruir este proceso histórico en etapas cronológica y tipológicamente diferenciadas. De esta forma, centrándonos en el análisis de una serie de documentos legislativos que permiten describir la estructura curricular de las distintas reformas educativas y los debates respecto de su orientación pedagógica, consideramos que el proceso que da lugar a la configuración de la gramática como disciplina escolar comprende tres etapas que se distinguen claramente en función de la articulación que exhiben entre contenidos y objetivos pedagógicos.

Según señalamos en el capítulo 3, la etapa inicial (1863-1884) se caracteriza por la gestación de un proyecto de educación enciclopedista en el que los contenidos de la gramática se orientan a fortalecer las habilidades lingüísticas necesarias para la función

pública, lo que justifica la preponderancia de la “elocución” y la “composición” como contenidos. La segunda etapa (1884-1891), supone al advenimiento del modelo positivista que busca ampliar el acceso a la educación secundaria y redefine, en consecuencia, los objetivos pedagógicos de la enseñanza de la lengua a partir de una concepción de la gramática como herramienta normativa dirigida sobre todo a corregir los usos que se apartan de la norma culta. Por último, consideramos una tercera etapa (1891-1936) en la que la tradición gramatical escolar finalmente se consolida sobre la base de una síntesis de los modelos anteriores y a partir de la asunción del objetivo pedagógico que había comenzado a gestarse en 1884: la necesidad de que la gramática constituyera un instrumento de codificación lingüística uniforme.

La síntesis sobre la que se consolida la gramática escolar, que describimos en detalle en §3. 4, comprende la asimilación de las distintas teorías lingüísticas que venían circulando en el ámbito escolar (como la teoría de Bello, la de la Real Academia Española o la de la tradición filosófica francesa) y la incorporación de otras (como la lingüística histórica) que son reelaboradas como contenidos curriculares en los nuevos programas. No obstante, estas consideraciones preliminares que solo describen la gramática escolar desde su configuración curricular oficial deben ser examinadas en el marco más general de un análisis que comprenda la descripción comparativa de un corpus representativo de gramáticas escolares. La elaboración de este corpus y su análisis comparado son todavía una cuenta pendiente para la historiografía lingüística en la Argentina.

En esta tesis, la tarea de reconstrucción documental y la hipótesis de periodización que presentamos constituyen el marco de referencia para el abordaje de una obra gramatical escolar que tiene especial relevancia por cuanto su autor participa de manera activa en la definición de los contenidos curriculares. En ese sentido, el análisis propuesto en el capítulo 4 sobre la *Gramática* de Monner Sans pretende arrojar conclusiones en dos direcciones. En primer lugar, caracterizamos una gramática particular cuya relevancia en el período se justifica no solo por las quince ediciones con que cuenta, sino también por la participación institucional del autor en la definición de un modelo de enseñanza de la gramática sobre el que se edificará la estructura curricular de esta disciplina luego de la reforma de 1912 y al menos hasta la renovación de los programas en 1936. En segundo lugar, planteamos una serie de conclusiones sobre la configuración de la gramática en la educación secundaria

argentina cuyo alcance, al menos en el aspecto externo, trasciende la obra de este autor y pretende ser una caracterización global que sirva como punto de partida para nuevas investigaciones gramaticográficas.

En relación con esto último, sostuvimos que la configuración de la gramática escolar en la Argentina se produce en el contexto de la emergencia y organización del Estado nacional y que el vínculo entre estos dos sucesos se expresa en la proliferación de una legislación educativa centralizada que incide directamente en el establecimiento de los contenidos de los programas. En particular, para el caso de la enseñanza de la lengua materna, esta incidencia se acentúa en el momento en que desde la planificación centralizada del Estado se hace explícita la voluntad de moldear la identidad colectiva de la nación como una entidad cultural y lingüísticamente homogénea. Este proceso supone la adopción de un modelo de lengua para cuya codificación se recurre a una gramática escolar que asume como objetivo pedagógico fundamental la tarea de elaborar la lengua nacional conforme el modelo de cultura monoglósica que impone en Estado nacional. Con vistas a este objetivo pedagógico, la gramática escolar reelabora un conjunto bastante heterogéneo de contenidos provenientes de distintas teorías gramaticales y lingüísticas y logra conformar con ellos una tradición propia que servirá de modelo para la creciente publicación de manuales que demandaba la expansión de la educación secundaria.

En este contexto, y con relación a la obra de Monner Sans en particular, analizamos el modo en que confluyen en ella este objetivo pedagógico y la elaboración de los contenidos gramaticales. Siguiendo el modelo de Swiggers (2012) que describimos en §4. 3 y con el objetivo de contextualizar la descripción teórica, partimos del análisis de una primera serie textual en la que el autor aborda la cuestión de la enseñanza de la lengua. En ese sentido, sostuvimos que Monner Sans define un modelo de enseñanza en el que el objetivo pedagógico de la uniformidad lingüística es asimilado sobre la base de una propuesta didáctica en la que se privilegia la gramática como un modelo correctivo a partir de dos operaciones: una negativa, que implica la censura de los usos incorrectos; y otra positiva, que supone la elaboración de modelos ejemplares. Esta propuesta se articula en una disposición particular de las partes de la gramática en el currículo escolar; disposición que es defendida por el autor cuando se le encarga, luego de la reforma de 1912, la redacción del programa oficial de Castellano para los colegios nacionales.

Sobre la base de estas consideraciones, entonces, analizamos la gramática de Monner Sans a partir del reconocimiento del proceso que conduce a la elaboración de un modelo de lengua para ser enseñado en los colegios. Este proceso supone, como hemos evidenciado, la confluencia de un conjunto diverso de teorías gramaticales y lingüísticas que forman parte de la tradición escolar y que son reelaboradas en esta obra con arreglo a la propuesta didáctica que señalamos antes. En ese sentido, desde el aspecto macroestructural, el autor asume una organización de su obra que responde esencialmente a la tradición académica. En el aspecto microestructural, por su parte, recurre a referencias muy diversas que van desde Bello (modelo de conjugación verbal, criterio sintáctico de clasificación de palabras) hasta la tradición filosófica francesa (teoría del verbo único, clasificación lógica de las proposiciones), pasando por la Academia (clases de palabras, vicios de dicción y construcción, clasificación de la sintaxis en regular y figurada).

Un elemento innovador que incluye la primera edición de esta obra son los contenidos de gramática histórica y comparada que, si bien formaban parte de manera marginal en la tradición escolar previa, son presentados aquí con una formulación novedosa que busca esencialmente aportar la fundamentación diacrónica de la norma lingüística. En ese sentido, la diversidad de fuentes y el intento de innovación teórica no suponen, como hemos intentado demostrar, una búsqueda rupturista con la tradición sino que constituyen, en cambio, un recurso didáctico orientado a reforzar el objetivo pedagógico que circunscribe el modelo de enseñanza de la lengua.

La incidencia de este objetivo sobre el proceso de elaboración de la teoría gramatical se presenta entonces como una clave de lectura que permite armonizar la heterogeneidad de fuentes que confluyen en esta obra. En lo esencial, estas teorías son reelaboradas con el objetivo de aportar una fundamentación racional para definir el modelo de lengua que se presenta y el criterio de corrección asociado a él. Así, si para Monner Sans la gramática se define como el arte de hablar y escribir correctamente una lengua, el objetivo central de su obra será aportar el criterio que distinga los usos correctos de los incorrectos. Como se demuestra en el capítulo 4, este criterio de corrección se define a partir de dos fundamentaciones que suponen una reelaboración particular de las teorías lingüísticas. Por un lado, Monner Sans apela al logicismo gramatical para señalar que si el lenguaje es espejo del pensamiento, entonces las incorrecciones en la forma de aquel deben

expresar imperfecciones en este; en consecuencia, los vicios gramaticales deben evitarse pues redundarían en la corrupción del pensamiento y, al cabo, en la de la vida social de la nación. Por otro lado, el autor reelabora los contenidos de lingüística histórica y comparada para demostrar la existencia de una tradición ancestral que jerarquiza una variedad lingüística determinada sobre el resto de los usos orales, que son percibidos como posibles elementos de fragmentación lingüística. Ambas fundamentaciones, entonces, confluyen en esta obra como elaboraciones concretas de diferentes contenidos teóricos que se armonizan en un objetivo común: la jerarquización de un modelo de lengua sobre el que se construye un criterio de corrección.

Finalmente, asumiendo que esta modelización de la lengua nacional como objeto de enseñanza comporta un posicionamiento ideológico-lingüístico específico por parte de Monner Sans, en el capítulo 5 de esta tesis, ampliamos el corpus de análisis con la incorporación de una serie de textos en los que el autor exhibe de manera más explícita sus posiciones sobre la cuestión de la lengua en la Argentina. A partir de la consideración de estos textos, pretendimos demostrar que la posición de Monner Sans se define en relación con dos argumentos que buscan esencialmente jerarquizar un modelo de lengua determinado. El primero de ellos supone la existencia de una lengua de “calidad” cuya codificación responde a un ordenamiento ancestral y que, por lo tanto, debe imponerse sobre el resto de las variedades. El otro argumento, complementario del anterior, supone que esa lengua de “calidad” es el rasgo definitorio de una supracultura hegemónica que identifica a todo el mundo hispánico y cuya conservación debe ser un objetivo político y cultural común. Estos dos argumentos convergen en la definición de un modelo de lengua nacional cuya imposición constituye, como hemos intentado demostrar, el objetivo pedagógico trascendental de esta etapa de la gramática escolar: estigmatizar los usos lingüísticos que se apartan de la norma culta e imponer a través de la educación lingüística el ideal de la comunidad homogéneamente monoglósica.

Queremos proponer, por último, una consideración más global acerca de la dimensión metodológica que esta tesis adopta. Por un lado, aspiramos a que un abordaje como el que aquí propusimos y aplicamos al análisis de la obra de Monner Sans permita consolidar un marco teórico que aporte los instrumentos necesarios para emprender futuros estudios en el ámbito de la gramaticografía didáctica en la Argentina. En ese sentido,

hemos probado la plausibilidad de adoptar un modelo de análisis como el que desarrolla Swiggers (2012) para la descripción de una gramática escolar particular; entendemos que, con las variantes que se requieran, este modelo puede ser aplicado a la descripción y análisis de un conjunto más amplio de textos gramaticales escolares.

Por otro lado, es conveniente enfatizar que el desarrollo de una perspectiva integral como la que implementamos en nuestra investigación supone comprender la gramática escolar como una corriente lingüística que elabora y transmite los contenidos provenientes de las diferentes teorías, al tiempo que se constituye ella mismo como una tradición propia. Por las razones que hemos advertido a lo largo de esta tesis, el proceso que conduce a la configuración de una tradición escolar no puede ser considerado al margen de las determinaciones políticas y lingüísticas que una sociedad determinada le impone al sistema educativo en que se gesta esta tradición. En este sentido, el estudio de la gramática escolar permite establecer conclusiones que son pertinentes tanto para comprender el devenir histórico de las ciencias del lenguaje como para analizar las políticas lingüísticas que caracterizan a una sociedad.

No obstante la pertinencia de su abordaje, y como hemos visto en el capítulo 1, el estudio de la gramaticografía didáctica en la Argentina constituye todavía un área mayormente inexplorada. A pesar de las investigaciones que desde diferentes enfoques han abordado los manuales escolares y de los avances que se han propuesto en torno al estudio de las políticas lingüísticas en el sistema escolar, aún no se ha podido establecer un corpus significativo de gramáticas publicadas en la Argentina;<sup>101</sup> tampoco, hasta ahora, se había propuesto una periodización del cuerpo normativo de la gestión educativa estatal que tuviera en cuenta específicamente la configuración de la gramática como disciplina escolar. En ese sentido, esperamos que esta tesis constituya un punto de referencia para futuras investigaciones que permitan ampliar el corpus de gramáticas examinadas con el propósito de alcanzar hipótesis más abarcadoras; la extensión de una propuesta de este tipo a un conjunto representativo de gramáticas con vistas a la elaboración de conclusiones más generales es una posible continuidad de la investigación que aquí hemos presentado.

---

<sup>101</sup> El proyecto de investigación grupal (PIP-CONICET) “La configuración de la gramática escolar argentina (1863-1922)”, dirigido por Salvio Martín Menéndez y Guillermo Toscano y García y en el que esta investigación parcialmente se integra, se propone en su primera etapa establecer un corpus representativo de la producción gramatical del período.

## Bibliografía

### A. Fuentes primarias

#### 1. Obras de Ricardo Monner Sans

1889. *Breves noticias sobre la novela española contemporánea*. Buenos Aires: Lajouane.
- 1892a. *Los dominicos y Colón, Homenaje de los dominicos de Buenos Aires al descubridor de América*. Buenos Aires: La Argentina.
- 1892b. “Homenaje a Colón”. Buenos Aires: 12 de octubre.
- 1892c. *Misiones guaraníicas (1607-1800), Pinceladas históricas, escrita por el descubrimiento de América*. Buenos Aires: La Argentina,
- 1893a. “De algunos catalanes ilustres en el Río de la Plata”. Conferencia leída el 27/09/1893 en el Centre Català de Buenos Aires, Buenos Aires: Librería de Juan Bonmati.
- 1893b. *Los catalanes en la defensa y reconquista de Buenos Aires*. Buenos Aires: Librería de Juan Bonmati.
- 1893c. *Gramática de la Lengua Castellana* (<sup>2</sup>1894, <sup>3</sup>1896, <sup>7</sup>1904, <sup>9</sup>1911, <sup>10</sup>1913, <sup>12</sup>1916, <sup>16</sup>1926) Buenos Aires: J. Peuser.
- 1894a. *Con motivo del verbo desvestirse*. Buenos Aires: Félix Lajouane.
- 1894b. “El lenguaje gauchesco”. Discurso leído en la fiesta celebrada por el Instituto Americano el 09/07/1894, Adrogué. Apéndice de “Con motivo del verbo desvestirse”, *op. cit.*
- 1896a. “Apuntes e idear sobre educación, a propósito de la enseñanza secundaria”. Buenos Aires: Félix Lajouane.
- 1896b. *Minucias lexicográficas*. Buenos Aires: Félix Lejouane
- 1898a. “España y Norte-América. La Guerra actual, Antecedentes y consideraciones”. Buenos Aires: Imprenta y Encuadernación de A. Monkes.
1899. *La Religión en el idioma. Ensayo Paremiológico*. Buenos Aires: Félix Lajouane Ed.

1900. “La Argentina y Cataluña”, Discurso leído en el Centre Català, el 06/10/1900, fiesta celebrada en honor de los marinos de la Sarmiento, Buenos Aires.
1901. “Cristóbal Colón, Rectificaciones e hipótesis”, Tercera conferencia, 10/11/1901. Buenos Aires: Imprenta, litografía y encuadernación Jacobo Peuser.
1903. *Notas al castellano a la Argentina*. (Con prólogo de Estanislao Zeballos). Buenos Aires: Imprenta Carlos Parral.
- 1906a. “El pleito del lenguaje”. En Monner Sans, Ricardo. 1915. *op cit*.
- 1906b. “El neologismo, Conversación gramatical”. Separata, Imprenta Didot y Félix Lajouane, editada originariamente en la Revista de la Universidad de Buenos Aires, tomo IV.
1907. “La presidencia de la Academia”. En Monner Sans, Ricardo. 1915. *op. cit*.
1909. “De sastres, entretenimiento paremiológico” en *Revista Derecho, Historia y Letras*. Buenos Aires: Separata Ed. Talleres de la Casa Jacobo Peuser.
1910. “El idioma y la patria”. En Monner Sans. 1915. *op. cit*.
- 1911a. *Desde La Falda*. Poesías. Buenos Aires: Martín García.
1912. “Un novelista español”. Pío Baroja, Separata de la Revista Derecho, Historia y Letras, octubre de 1912, Buenos Aires.
- 1913a. “La Enseñanza del Castellano, a propósito de los nuevos programas”, en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Imprenta y Casa Editorial de Coni Hermanos, tomo XXI (43 y ss.).
- 1913b. “De Lexicología”. Separata de la *Revista Derecho, Historia y Letras*, Tomo XLVI, noviembre, Buenos Aires.
- 1913c. “El amor de los extranjeros a la patria argentina”. Buenos Aires: Imprenta Nacional de J. Lajouane y Cía.
1914. “Las Bellas Letras como vehículo de la confraternidad hispano-argentina”, conferencia leída en el Ateneo de Madrid, 19/01/1914, en *Labor de confraternidad*. Madrid: Imprenta de los Sucesores de Hernando.
1915. *De gramática y de lenguaje*. Madrid/Buenos Aires: Cabaut y C.<sup>a</sup>
- 1916a. “Ensayo de Antología Cervantina”. Buenos Aires: Otero & cía. Ed.
- 1916b. “Homenaje de Intelectuales Españoles a la República Argentina”, con motivo de su 1er Centenario de vida constitucional, 9 de julio de 1916, Buenos Aires.



- 1916c. "Valor docente del Quijote", Conferencia leída el 24/04/1916 en el Colegio Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires.
1917. "El castellano en la Argentina", Conferencia leída en el Ateneo de Estudios Universitarios, Establecimiento Tipográfico J. Weiss y Preusche; editada en *El Monitor de la Educación Común*, no 537, Buenos Aires.
1918. "La fiesta hispanoamericana", discurso ofrecido en la Escuela Argentina modelo, 12/10/1918, Buenos Aires.
1919. "La Patria", Conferencia leída en las Escuelas Normales de Maestras N° 6 y 10, Buenos Aires, mes de mayo, Schenone Hnos. y Linari Ed.
- 1920a. "El Movimiento de Mayo, Recuerdos Históricos". Buenos Aires: Real Academia de la Historia.
- 1920b. "Santiago, Diego, Jaime, Carta abierta a Arturo Costa Álvarez". Buenos Aires: Talleres Gráficos Schenone Hermanos y Linari.
- 1920c. *Antología escolar hispano-argentina, para enseñanza secundaria y normal* Buenos Aires, s/d.
- 1921a. "¿Aterrizar?, ¿Aterrizaje?". Buenos Aires: Talleres Gráficos Schenone.
- 1921b. "Asnología, Vocabulario refranero". Separata, Imprenta y Casa Editora Coni; publicado en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, tomo XLVI (40 y ss.), Buenos Aires.
1921. "Cuestión gramatical o paremiológica. Carta abierta a Arturo Costa Álvarez". Buenos Aires: Talleres Gráficos Schenone.
1922. *Mi labor en el Plata, de marzo de 1889 a marzo de 1922*. Schenone Hnos y Linari, Buenos Aires.
1923. *Disparates usuales en la conversación diaria*. Agencia General de Librería y Publicaciones, Buenos Aires.
1924. "Perrología. El perro a través del Diccionario y del refranero". Separata, Imprenta y Casa Editora Coni, Buenos Aires, originariamente publicado en *Humanidades*, tomo V (49/214).
1925. "Uno piensa el bayo y otro el que lo ensilla". En *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 2a serie, sección VI, tomo 11, mes de julio (221 y ss.), Buenos Aires.

1926. “La gramática rediviva y el nuevo diccionario”. *Revista Nosotros*, año XX, no 201/202, Imprenta Mercatali, Buenos Aires.
- 1927a: “España, cabeza de turco”, en *La vida y la obra de Ricardo Monner Sans, 1853/1927*, Librería de A. García Santos, Buenos Aires, 1929 (55/57), originariamente aparecida el 24/04/1927 en el *Diario Español*.
- 1927b: “De lenguaje, en propia defensa”, en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 2a serie, sección VI, tomo 111 (163 y ss.), mes de septiembre. Tirada aparte no 66, Imprenta de la UBA, Buenos Aires.
- 1927c. “Gatología”. En *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Imprenta de la Universidad, Sección VI, Tomo III, febrero, tirada aparte N° 62, 5-80.

## **2. Legislación educativa**

- Alcorta, Amancio. 1886. *La instrucción secundaria*. Buenos Aires: Félix Lojouane.
- Argentina. 1905. *Boletín oficial de la República Argentina*. XIII- 3601.
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1863. *Decreto estableciendo un Colegio Nacional sobre la base del Seminario Conciliar de Buenos Aires y plan de estudios del mismo*. En García Merou. 1901. *op. cit.* I-155-160.
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1865. *Decreto nombrando una comisión para la redacción de un nuevo plan de estudios*. En García Merou. 1901. *op. cit.* I-155-157.
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1891. *Informe sobre el nuevo plan de estudios presentado por la Comisión que se nombró por decreto de 8 de octubre de 1890*. En Fernández. 1903, *op. cit.* 910-931.
- Argentina. Ministerio de Justicia e instrucción pública. 1869. *Memoria presentada por el ministro de Estado en el Departamento de Justicia, Culto é Instrucción Pública al Congreso Nacional de 1869*. Buenos Aires, Imprenta del Comercio del Plata.
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1891. *Memoria presentada por el ministro de Justicia e Instrucción Pública Juan Carballido en el Honorable Congreso de la Nación*. En Fernández. 1903, *op. cit.* 455-467.
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1870. *Plan de estudios de los Colegios Nacionales*. En García Merou. 1901. *op. cit.* I-171-173.

- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1874. *Plan de estudios de los Colegios Nacionales*. En García Merou. 1901. *op. cit.* I-233-235.
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1879. *Plan de estudios de los Colegios Nacionales*. En García Merou. 1901. *op. cit.* I-356-360
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1884. *Decreto poniendo envigencia un nuevo plan de estudios para los Colegios Nacionales*. En García Merou. 1901. *op. cit.* II-62-66.
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1888. *Decreto poniendo envigencia un nuevo plan de estudios para los Colegios Nacionales*. En García Merou. 1901. *op. cit.* II-197.
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1891. *Decreto modificando el plan de estudios de los Colegios Nacionales*. En García Merou. 1901. *op. cit.* II-213-215.
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1893. *Plan de estudios para los Colegios Nacionales*. En García Merou. 1901. *op. cit.* II-283-285.
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1900. *Plan de estudios de los Colegios Nacionales*. En García Merou. 1901. *op. cit.* II-587-590.
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1901. *Plan de estudios de los Colegios Nacionales*. En Fernández. 1903. *op. cit.*, 655-657.
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1902. *Plan de estudios de los Colegios Nacionales*. En Fernández. 1903. *op. cit.*, 755-759.
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1903. *Plan de estudios de los Colegios Nacionales*. En Saavedra Lamas, Carlos. 1916. *op. cit.* I-250-251
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1910. *Plan de estudios de los Colegios Nacionales*. En Saavedra Lamas, Carlos. 1916. *op. cit.* I-255-258
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1912. *Plan de estudios de los Colegios Nacionales*. En Garro, Juan Mamerto. 1913. *op. cit.*, 331-332.
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1915. *Plan de estudios de los Colegios Nacionales*. En Saavedra Lamas, Carlos. 1916. *op. cit.*, I-334-336.
- Argentina. Ministerios de Justicia e Instrucción Pública. 1899. “Mensaje y proyecto de ley de plan de enseñanza general y universitaria”. En: *Boletín oficial de la República Argentina*. VI- 1736.

- Argentina. Ministerios de Justicia e Instrucción Pública. 1905. “Plan de estudios y programas para los Colegios Nacionales”. En: *Boletín oficial de la República Argentina*. XIII- 3415, 19703-19710
- Argentina. Ministerios de Justicia e Instrucción Pública. 1910. “Plan de estudios y programas para los Colegios Nacionales”. En: *Boletín oficial de la República Argentina*. XVIII- 4880.
- Argentina. Ministerios de Justicia e Instrucción Pública. 1913. “Plan de estudios y programas para los Colegios Nacionales”. En: *Boletín oficial de la República Argentina*. XXI- 5713.
- Argentina. Ministerios de Justicia e Instrucción Pública. 1913. *La enseñanza secundaria. Decretos orgánicos, resoluciones de la dirección general, plan de estudios y programas analíticos*. Buenos Aires: Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- Argentina. Ministerios de Justicia e Instrucción Pública. 1915. “Plan de estudios y programas para los Colegios Nacionales”. En: Saavedra Lamas. 1916. *Op. cit.*
- Argentina. Ministerios de Justicia e Instrucción Pública. 1934. *Proyectos de reformas a los planes de estudios de la educación media*. Buenos Aires: Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- Argentina. Ministerios de Justicia e Instrucción Pública. 1937. *Mensaje y proyecto de ley de la enseñanza media*. Buenos Aires: Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- Carballido, Juan. 1891. “Plan de estudios y programas. Circular. Ministerio de Instrucción Pública (A los señores rectores de colegios nacionales)”. *La Nación*, Buenos Aires, 21 de abril.
- Colegio Nacional de Buenos Aires. 1864. “Programa de gramática castellana”. En: *Reglamento y programa para los exámenes del año 1863 en el Colegio Nacional*. Buenos Aires: Bernheim y Boneo.
- Colegio Nacional de Buenos Aires. 1870. “Primer año de estudios preparatorios: Gramática Castellana”. En: *Programas del Colegio Nacional de Buenos Aires para los exámenes correspondientes al año escolar de 1870*. Buenos Aires: Imprenta del Mercurio.

- Colegio Nacional de Buenos Aires. 1870. “Segundo año de estudios preparatorios: Gramática Castellana”. En: *Programas del Colegio Nacional de Buenos Aires para los exámenes correspondientes al año escolar de 1870*. Buenos Aires: Imprenta del Mercurio.
- Colegio Nacional de Buenos Aires. 1870. “Tercer año de estudios preparatorios: Gramática Castellana”. En: *Programas del Colegio Nacional de Buenos Aires para los exámenes correspondientes al año escolar de 1870*. Buenos Aires: Imprenta del Mercurio.
- Colegio Nacional de Buenos Aires. 1873. *Programas del Colegio Nacional de Buenos Aires para los exámenes correspondientes al año escolar de 1873*. Buenos Aires: Imprenta Americana.
- Colegio Nacional de Buenos Aires. 1883. *Programa de Castellano. Segundo año de estudios preparatorios*. Buenos Aires: Igon Hnos.
- Colegio Nacional de Buenos Aires. 1883. *Programa de Castellano. Tercer año de estudios preparatorios*. Buenos Aires: Igon Hnos.
- Colegio Nacional de Buenos Aires. 1883. *Programa de Castellano. Tercer año de estudios preparatorios*. Buenos Aires: Igon Hnos.
- Colegio Nacional de Buenos Aires. 1884. *Programa de Gramática General y Razonada. Tercer año*. Buenos Aires: Librería Rivadavia.
- Colegio Nacional de Buenos Aires. 1884. *Programa de Idioma Nacional. Primer año*. Buenos Aires: Librería Rivadavia.
- Colegio Nacional de Buenos Aires. 1884. *Programa de Idioma Nacional. Segundo año*. Buenos Aires: Librería Rivadavia.
- Colegio Nacional de Buenos Aires. 1884. *Programa de Idioma Nacional. Primer año*. Buenos Aires: Librería Rivadavia D. José H. Martínez y Dr. Emilio Castro.
- Colegio Nacional de Buenos Aires. 1885. *1º y 2º año de estudios. Programas de Idioma Nacional*. Profesores: Dr. Manuel Arana, José Hidalgo Martínez y Dr. Emilio Castro. Curso de 1885. Buenos Aires: Imprenta de M. Biedma.
- Colegio Nacional de Buenos Aires. 1891. *Programas para los Colegios Nacionales según el nuevo plan de estudios dictado por el Ministerio de Instrucción Pública el 24 de marzo de 1891. Segundo Año*. Buenos Aires: Imprenta de M. Biedma.

- Colegio Nacional de Buenos Aires. 1892. *Programa de Castellano para los Colegios Nacionales y las Escuelas Normales por Baldmar Dobranich. 1º, 2º y 3º años de estudios*. Buenos Aires: Imprenta y Litografía de Nettekoven e hijo.
- de Vedia, Enrique. 1910. *Investigación sobre el estado de la enseñanza secundaria: informe oficial: Ministerio Naón*. Buenos Aires: Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- Fernández, Juan Ramón. 1903. *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- García Merou, Juan. 1901. *Leyes, decretos y resoluciones sobre instrucción superior*. Buenos Aires. Taller tipográfico de la penitenciaría nacional.
- Garro, Juan. 1913. *La enseñanza secundaria. Decretos orgánicos, resoluciones de la dirección general, plan de estudios y programas analíticos*. Buenos Aires: Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- Lugones, Leopoldo. 1903. *La reforma educacional. Un ministro y doce académicos*. Buenos Aires: (s/n).
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1903. *Plan de estudios y programas para los colegios nacionales de la República Argentina*. Buenos Aires: Centro Nacional de Documentación y Legislación Educativa.
- Mitre, Bartolomé. 1870. "Educación primaria y secundaria en la Argentina. Discurso pronunciado en el Senado de la Nación, en la sesión del 16 de junio de 1870". En: *Arengas de Bartolomé Mitre. Colección de discursos parlamentarios, políticos, económicos y literarios, alocuciones conmemorativas, proclamas y alegatos in voce, pronunciados entre 1848 y 1902*. 1902. Buenos Aires: Biblioteca de la Nación.
- Nelson, Ernesto. 1915. *Plan de reforma de la enseñanza secundaria*. Buenos Aires: Mentruyt.
- Saavedra Lamas, Carlos. 1916. *Reformas orgánicas en la enseñanza pública: sus antecedentes y fundamentos*. Buenos Aires: Jacobo Peuser.

### 3. Gramáticas y diccionarios

- Alemaný, Lorenzo de. 1876 [1836]. *Elementos de Gramática castellana dispuestos para uso de la juventud*. Barcelona: imp. de R. M. Indar.
- Alonso, Amado y Pedro Henríquez Ureña. 1938-1939. *Gramática castellana. Segundo curso*. Buenos Aires: Librería "El Ateneo".
- Avendaño, Joaquín de. 1871. *Lecciones graduales de gramática castellana, destinadas á la enseñanza de los niños*. Madrid: Imprenta de A. Gómez Fuentenebro.
- Atienza y Medrano, Antonio. 1896. *Lecciones de idioma castellano*. Buenos Aires: Félix Lojuane Ed.
- Bello, Andrés. 1847. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Santiago de Chile: Imprenta del Progreso.
- Bello, Andrés. 1879. *Compendio de gramática y ortografía castellana escrito por D. Andrés Bello, el gran hablista de la lengua española; autor de la admirable gramática de esta lengua, destinada al uso de los americanos. Obra adoptada por el gobierno de Chile para enseñanza elemental en todos los establecimientos de educación. Aprobada por el consejo de instrucción pública de Buenos Aires, adoptada por el gobierno argentino para los colegios nacionales y escuelas primarias de la República. Nueva edición*. Buenos Aires: Imprenta del Courier de la Plata.
- Beauzée, Nicolás. 1767. *Grammaire générale ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues*. 2 vols. París: J. Barbou.
- Brunet, J. C. <sup>3</sup>1888. *Compendio de gramática castellana*. Buenos Aires: Buffet y Bosch.
- Callandrelli, Matías. 1880-1916. *Diccionario filológico-comparado de la lengua castellana*. Buenos Aires: Obras clásicas.
- Calleja, Juan Manuel. 1818. *Elementos de gramática española*. Bilbao: Pedro Antonio de Apraiz.
- Codina, José. 1821. *Compendio gramatical de la lengua nacional llamada castellana*. Buenos Aires: Imprenta de Niños Expósitos.

- D. V. 1851. *Principios elementales de gramática castellana, recopilados de los mejores autores. Dispuestos para el uso de la juventud.* Buenos Aires: Imprenta Republicana.
- Dobranich, Bladmar. <sup>3</sup>1900. *Gramática histórica de la lengua castellana. Nociones de Lingüística y Etimología. Acompañada de ejercicios.* Buenos Aires: Mariano Moreno.
- Dobranich, Baldmar y Ricardo Monner Sans. 1893. *Gramática de la lengua castellana: primero y segundo año,* Buenos Aires: La Argentina.
- Ferreya, Andrés. 1894. *Lecciones de idioma castellano. Arregladas a los programas oficiales del colegio nacional, escuelas normales y de comercio.* Buenos Aires: Librería San Jorge.
- Ferreya, Andrés. 1898. *Curso completo de idioma nacional: gramática castellana. Obra adoptada como texto por el Consejo Nacional de Educación.* Buenos Aires: Estrada.
- García Aguilera, Vicente. 1880. *Tratado de análisis lógico y gramatical de la lengua castellana.* Buenos Aires: Imprenta de Pablo E. Coni.
- García Ayuso, Francisco. 1871. *El estudio de la filología en su relación con el sanskrit.* Madrid: Impr. y Estereot. M. Rivadeneyra.
- García Velloso, Juan José. 1907 <sup>1</sup>[1897]. *Gramática castellana.* Buenos Aires: Ángel Estrada.
- García Velloso, Juan José. 1897. *Gramática de la lengua castellana con unas breves nociones de lingüística y etimología.* Buenos Aires: Ángel Estrada.
- García Velloso, Juan José. 1907. *Gramática de la lengua castellana.* Buenos Aires: Estrada.
- Giusti, Roberto. 1939. *Curso de lengua castellana.* Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Gómez Hermosilla, José Mamerto. [1835] 1841. *Principios de gramática general.* Madrid: Imprenta Nacional.
- González, Zeferino. 1873. *Filosofía elemental.* Imprenta de Policarpo López: Madrid. 2 vols.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. 1887. *Compendio de la gramática de la lengua castellana: con un método de análisis gramatical y lógico, destinado á las clases*



- medias de instrucción primaria de las repúblicas sud-americanas*, Buenos Aires: Igon, Librería del Colegio.
- Hernández, Pascual. 1874. *Compendio de gramática castellana*. París: Librería de Hachette.
- Herranz y Quirós, Diego Narciso. 1836. *Elementos de gramática castellana para uso de los niños que concurren a las escuelas. Nueva impresión corregida*. Buenos Aires: Imprenta Americana.
- Herranz y Quirós, Diego Narciso. 1841. *Elementos de gramática castellana para uso de los niños que concurren a las escuelas*. Buenos Aires: Imprenta Argentina.
- Herranz y Quirós, Diego Narciso. 1849. *Compendio mayor de Gramática Castellana para uso de los niños que concurren á las escuelas. Dispuesto en diálogo, para mayor instrucción de la juventud*. Madrid: librería de Viena.
- Herranz y Quirós, Diego Narciso. 1855. *Elementos de gramática castellana*. Buenos Aires.
- Herranz y Quirós, Diego Narciso. 1857. *Elementos de gramática castellana, para el uso de las escuelas de la confederación argentina, por D. Diego Herranz y Quirós. Nueva impresión, revista y corregida*. París, imp. de Dubuison. Buenos Aires: lib. de Ledoux.
- Herranz y Quirós, Diego Narciso. 1859. *Elementos de gramática castellana*. Buenos Aires: Imprenta de la Revista.
- Hidalgo Martínez, José. 1884. *Compendio de la gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Librería Rivadavia de G. Mendeky.
- Hidalgo Martínez, José. 1893. *Curso gradual de gramática castellana*. s/d.
- Hidalgo Martínez, José. Ca. 1910 [1884]. *Compendio de la gramática de la lengua castellana adaptado al programa general de las Escuelas Comunes y Normales*. Buenos Aires: Ivaldi & Checchi editores.
- Jovellanos, Gaspar Melchor. 1858 [1795]. *Curso de humanidades castellanas*. Cándido Nocedal (Ed.). *Obras publicadas e inéditas de D. Gaspar Melchor de Jovellanos*. Madrid: M. Rivadeneyra.
- Larraín, Isaac. 1881 [1884]. *Curso gradual de gramática castellana: adoptado al programa general del ramo en los colejos nacionales*. Buenos Aires: Igon.

- Martí, Gregorio. 1876. *Gramática castellana destinada al uso de los maestros que se dedican a la enseñanza de esta materia de las escuelas españolas e hispano-americanas*. Buenos Aires: Librería y Papelería La Publicidad.
- Martí, Gregorio. 1877. *Gramática castellana destinada al uso de los niños de las escuelas españolas e hispano-americanas*. Buenos Aires: Librería y Papelería La Publicidad.
- Molina, F. J. 1825. *Compendio de la gramática castellana: ortografía, etimología, sintaxis, prosodia*. Buenos Aires: Estado.
- Monlau, Pedro Felipe. 1856. *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta y estereotipia de M. Rivadeneyra.
- Nebrija, Elio Antonio de. 1984 [1492]. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Editorial Nacional.
- Orío [y Rubio], Millán. 1869. *Compendio de gramática de la lengua española*. Burgos: Impr. y libr. de los Hijos de Santiago Rodríguez.
- Real Academia Española. 1882 [1857]. *Epítome de Analogía y Sintaxis de gramática castellana para la primera enseñanza elemental por la Real Academia Española*. Vigésima quinta edición. Madrid: Gregorio Hernando, impresor y librero de la Real Academia Española.
- Real Academia Española. 1870 [1771]. *Gramática de la lengua castellana*. Nueva edición [12ª] corregida y aumentada. Madrid: Imprenta y estereotipia de M. Rivadeneyra.
- Real Academia Española. 1880 [1771]. *Gramática de la lengua castellana por la Real Academia Española*. NUEVA EDICIÓN. Madrid: Gregorio Hernando, impresor y librero de la Real Academia Española. (15.ªed.).
- Real Academia Española. 1883 [1771]. *Gramática de la lengua castellana*. Nueva edición [16ª]. Madrid: Gregorio Hernando, Impresor y Librero.
- Real Academia Española. 1920 [1771]. *Gramática de la lengua castellana*. Nueva edición reformada [31ª]. Madrid: Perlado, Páez y Compañía (Sucesores de Hernando).
- Reyes, José Olegario. 1868 [1854]. *Compendio de gramática castellana compuesto y arreglado a las doctrinas de la Gramática del Sr. D. Andrés Bello*. Buenos Aires, Imprenta de Pablo Coni.
- Rivodó, Baldomero. 1889. *Voces nuevas de la lengua castellana*. París: s. e.

- Rodríguez, Pablo Julio. 1867. *Gramática completa de idioma español al alcance de los niños, arreglada para texto del Colegio Nacional de Monserrat*. Córdoba: La Libertad.
- Romero, Inocencio F. 1923 [1902]. *Idioma patrio*. Buenos Aires: Coni.
- Salvá, Vicente. [1830] 1840. *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*, ordenada por Don... Quinta edición, mucho más aumentada que las anteriores. Valencia: Librería de los SS. Mallén y sobrinos, Imprenta de J. Ferrer de Orga.
- Sánchez, Rufino y Pedro Sánchez. 1852. *La Gramática Argentina*. Buenos Aires: Imprenta Americana.
- Sánchez, Rufino. 1828. *El amigo de la juventud, Gramática Castellana, compendiada por D. Rufino Sánchez, para el uso de la escuela de su cargo*. Buenos Aires: Imprenta Argentina.
- Sastre, Marcos. 1859. *Lecciones de gramática para la enseñanza de niñas y niños*. Buenos Aires
- Selva, Juan Bautista. 1930. *Curso completo de Castellano. Texto adaptado a los programas que rigen la enseñanza secundaria*. Buenos Aires: Jacobo Peuser.
- Senillosa, Felipe. 1817. *Gramática española, o, principios de la gramática general aplicados a la lengua castellana: primera parte*. Buenos Aires: Imprenta de los Niños Expósitos.
- Sicilia, Mariano. 1827. *Lecciones elementales de ortología y prosodia: obra nueva y original en que por la primera vez se determinan y demuestran analíticamente los principios y reglas de la pronunciación y del acento de la lengua castellana*. París: Imprenta Americana.
- Valdés, Antonio J. 1817. *Gramática y ortografía de la lengua nacional*. Buenos Aires: Imprenta de N. J. Gandarilas y socios.
- Valdés, Juan de. 1919 [1535]. *Diálogo de la lengua*. Madrid: Saturnino Calleja.

## **B. Fuentes Secundarias**

- Abad Nebot, Francisco. 1976. *Historia de la lingüística como historia de la ciencia*. Valencia: Fernando Torres.
- Abeille, Lucien (1900). *Idioma nacional de los argentinos*. París: Libraire Emile Bouchon.

- Academia Argentina de Letras. 1931. *Estatuto de la Academia Argentina de Letras*. Disponible en <http://www.aal.edu.ar/?q=node/152>. [Página consultada el 15/06/2013.]
- Alfón, Fernando. 2011. *La querrela de la lengua en Argentina (1828-1928)*. Tesis doctoral inédita. Disponible en: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/20882/Documento\\_completo\\_.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/20882/Documento_completo_.pdf?sequence=1).
- Alonso, Amado. 1932. “El problema argentino de la lengua”. *Sur* 6. 124-178.
- Álvarez Martínez, María Ángeles. 1994. *La gramática española en América*. La Laguna: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- Arnoux, Elvira y Carlos R. Luis (comps). 2003. *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, Elvira. 1999. “El discurso normativo en los textos gramaticales de Andrés Bello”, en E. Arnoux y R. Bein (comps.): *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: EUDEBA
- Arnoux, Elvira. 2000. “La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario”, en AA.VV.: *Lenguajes: teorías y prácticas*. Primer Simposio de la Maestría en Ciencias del lenguaje. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Arnoux, Elvira. 2008. *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado chileno (1842-1862)*. *Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, Elvira. 2012. “La primera gramática escolar ‘general’ publicada en Buenos Aires en los años de la Independencia: la *Gramática Española o Principios de la Gramática General aplicados a la Lengua Castellana* de Felipe Senillosa”, en *Histoire, Epistémologie, Langage*, 34/2: “La linguistique hispanique aujourd’hui”. pp 43-61.
- Arnoux, Elvira. 2013. Las gramáticas escolares y la construcción de subjetividades estatales en el Río de la Plata en el siglo XIX”, en José Del Valle (Ed.), *Spanish in History. Tracing the Politics of Language Representation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auroux, Sylvain. 1980. “L’histoire de la linguistique”. *Langue française* 48: 1. 7-15.
- Auroux, Sylvain. 1992. *A revolução tecnológica da gramatização*. San Pablo: Editora de Unicamp.

- Auroux, Sylvain. 2007. "Les avancées de notre discipline". Guimarães, Eduardo y Diana Luz Pessoa de Barros (eds.). *History of Linguistics 2002. Selected papers from the Ninth International Conference on the History of the Language Sciences, 27–30 August 2002, São Paulo – Campinas*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 223-234.
- Battista, Emiliano y Esteban Lidgett (2015). "Clases de palabras y categorías gramaticales (1932): renovación de la tradición gramatical escolar en unas conferencias inéditas de Amado Alonso". *Recherches* 14. *Culture et Histoire dans l'Espace Roman*. Strasbourg: Université de Strasbourg.
- Battista, Emiliano y Esteban Lidgett. En prensa. "La presencia de la gramática filosófica francesa en la tradición escolar argentina: los casos de Ricardo Monner Sans y Juan José García Velloso". Comunicación presentada en las I Jornadas Internacionales de Historia de la Lingüística. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, 1° al 3 de agosto de 2012.
- Battistessa, Ángel. 1976. "Las antiguas gramáticas en la América de habla española", en *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, tomo XLI, N° 161-162. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.
- Benot, Eduardo. 1862. *Errores en materia de educación y de instrucción pública*. Cádiz: Imp. de la Revista Médica.
- Berenguer Carisomo, Arturo. 1953. *España en Argentina*. Buenos Aires: Artes Graficas Bartolome U. Chiesino.
- Bertoni, Lilia Ana. 2001. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: FCE.
- Biagini, Hugo Edgardo. 1995. *Intelectuales y políticos españoles a comienzos de la inmigración masiva*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Blanco, María Imelda. 1995. "Reformulaciones de la *Gramática castellana* de Andrés Bello destinadas a la escuela media". *Letterature d'America* XV: 59. 87-127.
- Blanco, María Imelda. 1999. "La configuración de la 'lengua nacional' en los orígenes de la escuela secundaria argentina". En Narvaja de Arnoux, Elvira & Roberto Bein (comps.). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: EUDEBA. 75-100.

- Blanco, María Imelda. 2003. "Tras las huellas del pensamiento ilustrado: la *Gramática Argentina* de Rufino y Pedro Sánchez". En Elvira Narvaja de Arnoux & Carlos R. Luis (comps.). *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: EUDEBA. 163-203.
- Blanco, María Imelda. 2005. *La enseñanza de la lengua nacional en los colegios secundarios (1863-1898)*. Tesis de maestría inédita. Maestría en ciencias del lenguaje. Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González".
- Blanco, Mercedes Isabel. 1991. *Lenguaje e identidad. Actitudes lingüísticas en la Argentina 1800-1960*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Blommaert, Jan. 1999. *Language Ideological Debates*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Bombini, Gustavo. 1995-1996. "Reforma curricular y polémica: Amado Alonso y los programas de nivel secundario en la Argentina". *Cauce: Revista de filología y su didáctica*. Nº 18-19. Centro Virtual Cervantes.
- Bombini, Gustavo. 2004. *los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Brekle, Berbert Ernst. 1986. "What is History of Linguistics and to what end is it produced? A didactic approach". En Theodora Bynon/ F. R. Palmer (eds.): *Studies in the history of Western Linguistics: in honour of R.H. Robins*, Cambridge, Cambridge University Press, 1-10.
- Calderón, Juan. [1843] 1852. *Análisis lógica y gramatical de la lengua española*. Madrid: Imprenta de A. Vicente.
- Calero Vaquera, María Luisa y Zamorano Aguilar, Alfonso. 2010. "Notas sobre el metalenguaje: el término *análisis* en las gramáticas del español". Kirsten Süselbeck, Katharina Wieland y Vera Eilers (eds.), *La lingüística y el desarrollo del español: Una autorreflexión sobre la historia de nuestra disciplina*. Buske Verlag, Hamburg. [Serie: Romanistik in Geschichte und Gegenwart].
- Calero Vaquera, María Luisa. 1986. *Historia de la gramática española (1847-1920)*. De A. Bello a R. Lenz. Madrid: Gredos.

- Calero Vaquera, María Luisa. 2008. “Una muestra de la presencia en Hispanoamérica del análisis lógico y gramatical: el *Tratado* (Buenos Aires, 1880) de V. García Aguilera”. *Ed.Uco* 3. 27-39.
- Calero Vaquera, María Luisa. 2009a. “Apuntes sobre el *Curso gradual de gramática castellana* (ca. 1930) de José Hidalgo Martínez y su lugar en la tradición escolar argentina”. *Revista argentina de historiografía lingüística*, I, 2. 151-174.
- Calero Vaquera, María Luisa. 2009b. “Loque la sintaxis debe a la filosofía”. En: M. Veyrat et al.(eds.): *La lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario*. Madrid: Arco Libros, 25-36.
- Calero Vaquera, María Luisa. 2010. “Sintaxis y gramática escolar en la España del siglo XIX: su proyección en Hispanoamérica”. *Ideias Lingüísticas na Península Ibérica (séc. XIV a séc. XIX)*. Vol I. Ed. por Carlos Assunção, Gonçalo Fernandes & Marlene Loureiro. Münster: Nodus Publikationen, 67-84.
- Calero Vaquero, María Luisa. 2007. “Desarrollo de la sintaxis en la tradición gramatical hispánica”. *Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Ed. por J. Dorta, C. Corrales y D. Corbella. Arco/Libros: Madrid, 89-118.
- Chervel, André. 1977. *Histoire de la grammaire scolaire... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris: Payot.
- Chervel, André. 1991. “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”. *Revista de Educación* n° 295, 59-111.
- Chevallard, Yves. 1991. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. (2a Edición en colaboración con Marie-Alberte Joshua), Grenoble, Francia: La Pensée Sauvage, Editions.
- Chiss, Jean-Louis. 1979. « La grammaire entre théorie et pédagogie ». *Langue Française* 41, 49-59.
- Choppin, Alain. 1992. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. París: Hachette Education.
- Codina, José. 1821. *Compendio gramatical de la lengua nacional llamada castellana*. Buenos Aires: Imprenta de Niños Expósitos.

- Collinwood, Robin George. 1946. *The Idea of History*. Oxford: Clarendon Press.
- Coseriu, Eugenio. 1980. « Un précurseur méconnu de la syntaxe structurale : H. Tiktin » *Recherches de Linguistique. Hommages à Maurice Leroy*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- Costa Álvarez, Arturo. 1922. *Nuestra lengua*. Buenos Aires: Sociedad Editorial Argentina.
- Costa Álvarez, Arturo. 1928. *El castellano en la Argentina*. La Plata. Talleres de la Escuela San Vicente de Paul.
- Costa Álvarez, Arturo. 1929. “El campeón del castellano en la Argentina”. En Monner Sans, José María *op. cit.*
- del Valle, José y Luis Gabriel Stheeman. 2002a. *The Battle over Spanish between 1800 and 2000. Language ideologies and Hispanic intellectuals*, London/New York: Routledge.
- Delgado, María Jesús. 1947. *La enseñanza del castellano en los Colegios Nacionales de la Argentina*. San Miguel de Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.
- Dalla Corte, Gabriela y Sandra Fernández. 2001-2002. “El límite jurisdiccional de la corporación académica: Ricard Monner Sans y los debates entre usos y leyes en la lengua argentina”. En *Butlletí de la Reial Acadèmia de Bones Lletres de Barcelona*, vol. XLVIII, 401-465.
- Dalla Corte, Gabriela. 2013. *La crónica argentina de Ricardo Monner Sans. Periodismo, política y cultura en la Revista Mercurio de Barcelona*. Barcelona: Reial Acadèmia de Bones Lletres.
- Di Tullio, Ángela. 2002. “La otra crisis de la gramática escolar” en G. Parodi (ed.) *Lingüística e Interdisciplinarietà: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en Honor a Marianne Peronard*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso (Chile). pp. 281-295.
- Di Tullio, Ángela. 2003. *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dussel, Inés. 1997. *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO y Oficina de publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.



- Encinas Manterola, María Teresa. 2005. *La gramática escolar de la Real Academia Española (los Epítomes de 1857 a 1938)*. Trabajo de grado inédito. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Encinas Manterola, María Teresa. 2006. "La gramática en la primera enseñanza según la legislación decimonónica". *Caminos actuales de la Historiografía Lingüística. Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*. Murcia: SEHL, I, 493-503.
- Ennis, Juan Antonio. 2008. *Decir la lengua. Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Escudé, Carlos. 1990. *El fracaso del proyecto argentina. Educación o ideología*. Buenos Aires: Tesis.
- Esparza Torres, Miguel Ángel. 1997. "Tareas de la Historiografía Lingüística". En: Mario do Carmo Henríquez Salido/ Miguel Ángel Esparza (eds.): *Estudios de lingüística*. Vigo: Departamneto de Filología Española, 69-86.
- Estrada, José Manuel. 1870. *Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Imprenta Americana.
- Fairclough, N. 1995. *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Fandiño [y Pérez], Juan Antonio. 1880. *Nociones de gramática castellana escritas para los alumnos del Colegio Hispano-Francés*. Oviedo: Impr. y litogr. de V. Brid.
- Fernández. 1903. *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- Ferreyra, Andrés. 1894. *Lecciones de idioma castellano. Arregladas a los programas oficiales del colegio nacional, escuelas normales y de comercio*. Buenos Aires: Librería San Jorge.
- Ferreyra, Andrés. 1898. *Curso completo de idioma nacional: gramática castellana. Obra adoptada como texto por el Consejo Nacional de Educación*. Buenos Aires: Estrada.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz. 1977. *La lengua española fuera de España*, Buenos Aires, Paidós.
- García Folgado, Ma. José. 2005. *La gramática española y su enseñanza en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del siglo XIX (1768-1813)*. Valencia: Facultad de Filología. (Tesis doctoral.).

- García Folgado, María José y Carsten Sinner. 2012. "Introducción: la historia de la gramática escolar del español". *Revista argentina de historiografía lingüística*. IV, 1, i-v.
- García Folgado, María José. 2010a. "Estudiar gramática bajo un orden analítico: la obra de Felipe Senillosa (1817)". Encinas Manterola, Ma. T.; González Manzano, M.; Gutiérrez Maté, M.; López Vallejo, M.<sup>a</sup> A.; Martín Gallego, C.; Romero Aguilera, L.; Torres Martínez, M.; Vicente Miguel, I. (eds.): *Ars longa. Diez años de AJHLE*. Buenos Aires: Ediciones Voces del Sur, vol II, 663-678.
- García Folgado, María José. 2010b. "Las disciplinas lingüísticas en los inicios de la enseñanza secundaria". Comunicación presentada al *IX Congreso Internacional de Lingüística General*, Valladolid: Universidad de Valladolid, 21 a 23 de Junio de 2010.
- García Folgado, María José. 2013. *Los inicios de la gramática escolar en España (1768-1813). Una aproximación historiográfica*. Munich: Peniope.
- García Merou, Juan. 1900. *Leyes, decretos y resoluciones sobre instrucción superior*. Buenos Aires. Taller tipográfico de la penitenciaría nacional. Tomos 1 y 2.
- García Sebastiani, Marcela. 2010. "Antonio atienza y Medrano: Institucionista en otras tierras". *Patriotas entre naciones: Elites emigrantes españolas en Argentina*. Editado por Marcela García Sebastiani Madrid: editorial complutense, 127-157.
- García Velloso, Juan José. 1897. *Gramática de la lengua castellana con unas breves nociones de lingüística y etimología*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Garrido Vilchez, Gema. 2002. "De la Gramática al Epítome: la RAE ante la enseñanza gramatical". *Actas de las III Jornadas de reflexión filológica* (Salamanca, febrero-marzo de 2002).
- Garrido Vilchez, Gema. 2003. "De la Gramática al Epítome: la RAE ante la enseñanza gramatical. El caso de 1870". *Res Diachronicae*, 2, 135-143.
- Garrido Vílchez, Gema. 2008. *Las Gramáticas de la Real Academia Española: teoría gramatical, sintaxis y subordinación (1854-1924)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gómez Asencio, José Jesús. 1981. *Gramática y categorías gramaticales en la tradición española (1771-1847)*, Salamanca, Ediciones Universidad.

- Gómez Asencio, José Jesús. 1985. *Subclases de palabras en la tradición española (1771-1847)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Guespin, Louis y Jean-Baptiste Marcellesi 1986. "Pour la glottopolitique". En *Langages*, 83, pp. 5-34.
- Hodge, Robert y Gunther Kress. 1993: *Language as Ideology*, London/New York: Routledge.
- Hymes, Dell. 1974. "Traditions and Paradigms". Hymes, Dell (ed.). *Studies in the History of Linguistics: Traditions and paradigms*. Bloomington/London: Indiana Univ. Press. 1-38.
- Kevorkián, Analía y Verónica Piaggio. 2009. "La Gramática Castellana de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña: un análisis". Buenos Aires: Coloquio de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso.
- Koerner, E. F. K. 1999. "The History of Linguistics: Attainments and remaining challenges". *Linguistic Historiography. Projects & Prospects*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 23-38.
- Koerner, E. F. K. 1972. "Towards a Historiography of Linguistics: 19th and 20th century paradigms". *Anthropological Linguistics* 14: 7. 255-280.
- Koerner, E. F. K. 1974. "Editorial: Purpose and Scope of Historiographia Linguistica". *Historiographia Linguistica* 1: 1. 1-10.
- Koerner, E. F. K. 1978. *Toward a Historiography of Linguistics. Selected Essays*. Amsterdam: John Benjamins.
- Koerner, E. F. K. 1989. "Models in Linguistic Historiography". *Practicing Linguistic Historiography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 47-59.
- Koerner, E. F. K. 1995. "Persistent Issues in Linguistic Historiography". *Professing linguistic historiography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 3-26.
- Koerner, E. F. K. 2004. *Essays in the History of Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Koerner, E. F. K. 2007. "La historiografía de la lingüística. Pasado, presente y futuro". En Dorta, Josefa; Corrales, Cristóbal y Corbella, Dolores (eds.). 2007. *Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Madrid: Arco Libros. 15-56.

- Kroskirty, Paul (ed.) 2000: *Regimes of Language: Ideologies, Politics and Identities*, Santa Fe: School of American Research Press.
- Lacanna, Georgina. 2011. "Tradición gramatical y concepciones lingüísticas en *Idioma patrio. Una gramática elemental* (1910), de Z. Vélez de Aragón". *Revista argentina de historiografía lingüística*, III, 2, 87-108.
- Laurendeau, Paul. 1990. "Theory of emergence: towards a historical-materialistic approach to the history of linguistics", en Joseph/Taylor 1990, 206-220.
- Lauria, Daniela. 2010. "Lengua y nación. La producción lexicográfica monolingüe argentina del Centenario". En Arnoux, Elvira N. de y Roberto Bein (comps.) 2010. *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba, 19-44.
- Lauria, Daniela. 2011. "Lengua y nación en los diccionarios de barbarismos del español de la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX: análisis de los ejemplos de uso". En Nothstein, Susana, María Cecilia Pereira y Elena Valente (comps.) 2011. *Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura "Cultura escrita y políticas pedagógicas en las sociedades latinoamericanas actuales"*, 813-823.
- Lidgett, Esteban. 2011. "Gramática escolar y políticas lingüísticas en la Argentina: un análisis de la *Gramática de la lengua castellana* (1893) de Baldmar Dobranich y Ricardo Monner Sans". En *Revista argentina de historiografía lingüística*. Volumen III, nº 2, pp. 109-132.
- Lidgett, Esteban. 2012. "Los inicios de la gramática histórica en la Argentina: un estudio sobre la Gramática histórica de la lengua castellana (1900) de Baldmar Dobranich" En Elena Battaner Moro, Vicente Calvo Fernández y Palma Peña Jiménez (2012), *Historiografía lingüística: líneas actuales de investigación*. Münster: Nodus Publikationen. 2012. Vol. 2, pp. 549-558.
- Lope Blanch, Juan M. 1977. "El concepto de cláusula". *Boletín de la academia puertorriqueña de la lengua española*, V, 83-91.
- López García, María. 2009. "Discusión sobre la lengua nacional en Argentina: posiciones en el debate y repercusiones en la actualidad", *Revista de Investigación Lingüística*, 12. 375-397.

- López García, María. 2012. "Implicancias glotopolíticas del estilo dialógico en los manuales escolares". *Páginas de Guarda. Revisa de Lenguaje, Edición y Cultura Escrita*, 11. 13-31.
- Ludwig, Ralph. 1995. "Sprache als Kultursymbol", en Raible, Wolfgang (ed.). *Kulturelle Perspektiven auf Schrift und Schreibprozesse. Elf Aufsätze zum Thema Mündlichkeit und Schriftlichkeit*, Tübingen: Gunter Narr, 187-214.
- Ludwig, Ralph. 2000. "Desde el contacto hacia el conflicto: el purismo en el español. Concepto, desarrollo histórico y significación actual", *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, XXXVIII, 167-196.
- Manacorda de Rosetti, Mabel. 1965. *La gramática estructural en la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Manacorda de Rosetti, Mabel. 1968. *La gramática estructural en la escuela secundaria: su valor formativo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mantilla, Luis Felipe (1887): *Gramática infantil para los niños americanos*. Buenos Aires: s/d.
- Mantovani, Juan. 1934. *Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media*. Buenos Aires: Taller tipográfico de la penitenciaría nacional.
- Martínez Marín, Juan. 1999. "La gramática escolar del español durante los siglos XVIII y XIX". *Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, ed. por M. Fernández Rodríguez et al. 493-502. Madrid: Arco Libros.
- Monner Sans, José María. 1929. *La vida y la obra de Ricardo Monner Sans (1853-1927)*. Buenos Aires: A. García Santos.
- Montoro del Arco, Esteban T. 2012. "Fraseología y paremiología". *Reflexión lingüística y lengua en la España del siglo XIX: marcos, panorama y nuevas aportaciones*. Editado por Alfonso Zamorano Aguilar. München: Lincom, pp. 173-196.
- Mourelle de Lema, Manuel. 1968. *La teoría lingüística en la España del siglo XIX*. Madrid: Prensa Española.
- Puiggrós, Adriana et al. 1991. *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna. Tomo II.

- Puiggrós, Adriana. 2002. *Que pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Quesada, Ernesto. 1899. "El problema de la lengua en la América española", en *Revista Nacional*, Tomo XXIX, 53-63 y 121-136; Tomo XXVIII, 239-257 y 373-389.
- Quesada, Ernesto. 1902. *El criollismo en la literatura Argentina*. Buenos Aires: Coni.
- Rama, Ángel. 1984. *La ciudad letrada*. Hanover (United States): Ediciones del Norte.
- Ramajo, Antonio. 1987. *Las gramáticas de la lengua castellana desde Nebrija hasta Correas*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Ricci, Clemente. 1922. "Discurso en homenaje a Baldmar Dobranich". Ethel Bordoli; Stella Maris Fernández, et al. 1996. *La investigación las bibliotecas y el libro en cien años de vida de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: universidad de Buenos Aires.
- Rizzo, María Florencia. 2011. "Imaginario y proyecto político en el Congreso Literario Hispanoamericano (Madrid, 1892)". En Arnoux, Elvira y Roberto Bein (comps.). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: EUDEBA, 2010, 101-124.
- Robins, Robert Henry. 1973. "Theory-Oriented versus Data-Oriented: A Recurrent Theme in Linguistics". *Historiographia Linguistica* 1: 1. 11-26.
- Roig, Arturo Andrés. 1969. *Los krausistas argentinos*. Puebla: Imprenta de J. M. Cajica.
- Romero López, Francisco y Antonio Romero López. 1996. "La enseñanza de la gramática en el sistema educativo español". En *La gramática y su didáctica. Actas del IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Málaga: Gómez ediciones. 334-345.
- Rubione, Alfredo (comp.) 1983. *En torno al criollismo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Sardi, Valeria. 2006. *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Schieffelin, Bambi/Doucet, Rachel Charlier. 1998. "The 'real' Haitian Creole. Ideology, metalinguistics, and orthographic choice". En Schieffelin, Bambi B./Woolard, Kathryn A/Kroskrity, Paul V. (eds.). 1998. *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York/Oxford: Oxford University Press., 285-316.

- Serrano de Brunetti , Ramona A. 2004. *Los textos escolares de lengua materna en la enseñanza media argentina (1900-1950)*. Tucumán: Universidad Nacional, Facultad de Filosofía y Letras.
- Solari, Manuel Horacio. 1949. *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Paidós
- Souto, Mar Campos y José Ignacio Pérez Pascual. 2008. “El ‘Diccionario filológico comparado de la lengua castellana’ de Matías Calandrelli”. En *Revista de investigación lingüística*, 11-1, 45-64.
- Swiggers, Pierre. 1979. “Note épistémologique sur le statut de l'historiographie de la linguistique”. *Histoire-Épistémologie-Langage* I: 1. 61-63.
- Swiggers, Pierre. 1980. “The Historiography of Linguistics”. *Linguistics* 18. 703-720.
- Swiggers, Pierre. 1981. “The history-writing of linguistics: a methodological note”. *General Linguistics* XXI: 1. 11-16.
- Swiggers, Pierre. 1983. “La méthodologie de l'historiographie de la linguistique”. *Folia linguistica historica* 4. 55-79.
- Swiggers, Pierre. 1984. “La construction d’une théorie de l’historiographie de la linguistique: quelques réflexions méthodologiques”. Joly, André, Sylvain Auroux y Michel Glatigny (eds.). *Matériaux pour une histoire des théories linguistiques*. Lille: Presses Universitaires de Lille. 15-22.
- Swiggers, Pierre. 2004. “Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la lingüística”. Corrales Zumbado, Cristóbal; Josefa Dorta; Antonia Torres González, Dolores Corbella Díaz y Francisca del Mar Plaza Picón (coords.). *Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL*. Madrid: Arco Libros. 113-145.
- Swiggers, Pierre. 2009. “La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones”. *Revista argentina de historiografía lingüística* I: 1. 67-76.
- Swiggers, Pierre. 2010. “History and Historiography of Linguistics; Status, Standards and Standing”. *Eutomia. Revista Online de Literatura e Linguística*, v. 3/2. Disponible en: <http://www.revistaeutomia.com.br/eutomia-ano3-volume2-destaques.html>. (Consultado: Abril 2015)

- Swiggers, Pierre. 2012. “Historiografía de la gramaticografía didáctica: apuntes metodológicos con referencia a la (historia de la) gramática española y francesa” en Vila Rubio (ed.), *op. cit.*
- Tedesco, Juan Carlos. 1972. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Terán, Oscar. 2000. *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910): derivas de la cultura científica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Terán, Oscar. 2008. *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Toscano y García, Guillermo & María José García Folgado. 2012. “Los textos de gramática en la escuela argentina (1863-1900)”. *Escribas. Revista de Letras*, VII, 27-54.
- Toscano y García, Guillermo, Emiliano Battista y Esteban Lidgett. (2013b). « Les archives d’Amado (1896-1952) : correspondance et travaux inédits ». En Valentina Chepiga y Estanislao Sofía (éds.). *Archives et manuscrits de linguistes : études et état des lieux*, Academia-Bruylant (coll. « Sciences du langage : carrefours et points de vue »).
- Toscano y García, Guillermo. 2006. *Entre la lengua y la historia. Posiciones de Américo Castro frente a la variedad argentina del español*. Tesis para la obtención del título de Magíster en Filología Hispánica (Instituto de la Lengua Española – Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España). Inédito.
- Toscano y García, Guillermo. 2009. “Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1920-1926)”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* VII: 13. 113-135.
- Toscano y García, Guillermo. 2011. *Amado Alonso en el debate acerca de la lengua nacional. El papel del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires en la redefinición del objeto (1923-1946)*. Tesis doctoral inédita.
- Toscano y García, Guillermo. 2012: “Una gramática de la nación argentina. Sobre *El libro del idioma*, de Pedro Henríquez Ureña y Narciso Binayán”. *Revista argentina de historiografía lingüística*, IV, 2, 155-165, 2012.
- Tulchin, Joseph. 1990. *La Argentina y los Estados Unidos. Historia de una desconfianza*, Buenos Aires, Planeta, 1990.



- Tyack, David y Larry Cuban (1995): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Valdés, Antonio J. (1817): *Gramática y ortografía de la lengua nacional*. Buenos Aires: Imprenta de N. J. Gandarilas y socios.
- Vázquez Villanueva, Graciana. 2006. Una política lingüística en el callejón: Hacer la nación, unificar la lengua en Argentina (1890-1900)". *Revista Lenguaje*, N° 34. Universidad del Valle, Colombia: 97-123.
- Vila Rubio, Neus (ed.). 2012. *Lengua, literatura y educación en la España del siglo XX*. Berna: Peter Lang.
- Vila Rubio, Neus. 2001. "Historiografía lingüística: observaciones terminológicas y conceptuales". En: Maquieira/Martínez/Villayandre (eds.). *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía lingüística*. Madrid: Arco Libros, pp. 1003-1013.
- Wernicke, Roberto. 1867. *El pensamiento base de la gramática*. Buenos Aires: Imprenta Alemana.
- Wodak, R. 2000. "¿La sociolingüística necesita una teoría social? Nuevas perspectivas en el Análisis Crítico del Discurso". En *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, vol 2 N°3. Barcelona: Gedisa.
- Woolard, Kathryn A. 1998: "Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry", en Scheffelin/Woolard/Kroskrity 1998, 3-47.
- Woolard, Kathryn/Schieffelin, Bambi 1994. "Language ideology", *Annual Review of Anthropology*, 23; 55-82.
- Zamorano Aguilar, Alfonso y Esteban Montoro del Arco. 2010. "Notas sobre teoría sintáctica y fraseológica en manuales uruguayos de gramática escolar", en Mª T. Encinas *et al.* (comps.), *Ars Longa. Diez años de AJIHLE*, Buenos Aires: Voces del Sur, pp. 739-756.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2005. "Historia de la gramática española en América (I). Uruguay. A propósito de Francisco Gámez Marín (1868-1932)". *Revista de lingüística Teórica y Aplicada* 43:2. 85-118.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2008a. "En torno a la historia y la historiografía de la lingüística. Algunos aspectos teóricos y metateóricos", en F. M. Carriscondo

- Esquivel y C. Sinner (eds.), *Lingüística española contemporánea. Enfoques y soluciones*, München, Peniope [ELS, Études Linguistiques/Linguistische Studien], Band 3, pp. 244-277.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2008b. "Historia de la gramática española en América (II). Uruguay. Los manuales escolares de R. Abadía Soriano y H. Zarrilli (1924, 1937)". *Ed.Uco* 3, 71-100.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2010. "Teoría del canon y gramaticografía. La tradición española de 1750 a 1850", en V. Gaviño Rodríguez y F. Durán López (eds.), *Gramática, canon e historia literaria (1750 y 1850)*, Madrid: Visor Libros, pp. 421-466.