

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

School Grammar and Language Policy in Argentina: An Analysis of *Gramática de la lengua castellana* (1893), by Baldmar Dobranich and Ricardo Monner Sans

Esteban Lidgett*

Universidad de Buenos Aires, CONICET

Abstract

In the field of the history of grammar as defined in Linguistic Historiography, several papers have been published analysing the relevance of school grammars as a space for the reformulation and dissemination of grammar traditions. Continuing with this task, this paper aims to analyse *Gramática de la lengua castellana* (1893) by Baldmar Dobranich and Ricardo Monner Sans, paying special attention to (a) how this school grammar reflects different linguistic theories and trends in the study of grammar in Spanish and (b) how it encodes the complex political and social networks underlying the national language debate in Argentina in the early twentieth century.

Key words: School grammar, linguistic Historiography, Ricardo Monner Sans, Baldmar Dobranich.

Resumen

En el ámbito de lo que ha sido definido en el marco de la historiografía lingüística como historia de la gramática, durante los últimos años se han publicado diversos trabajos destinados a observar la pertinencia historiográfica de la gramática escolar como espacio de reformulación y divulgación de tradiciones gramaticales. Con el objetivo de intentar contribuir a esta tarea, este trabajo pretende analizar la *Gramática de la lengua castellana* (1893) de Baldmar Dobranich y Ricardo Monner Sans, atendiendo sobre todo a dos cuestiones: a) cómo se inscriben en esta gramática escolar una serie de tradiciones lingüísticas y corrientes gramaticales españolas; y b) cómo se codifican en ella los complejos entramados políticos y sociales que conlleva la cuestión del idioma nacional en la Argentina hacia principios del siglo XX.

Palabras clave: Gramática escolar, historiografía lingüística, Ricardo Monner Sans, Baldmar Dobranich.

1. Introducción

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 se han publicado diversos trabajos destinados a observar la pertinencia historiográfica de la literatura escolar como espacio de reformulación y divulgación de tradiciones gramaticales (García Folgado 2005; Calero Vaquera 2008, 2009 y 2010). En particular, en la Argentina se han desarrollado algunos estudios desde la perspectiva del análisis del discurso o de las políticas lingüísticas que introducen en su *corpora* un conjunto acotado de gramáticas escolares del siglo XIX y principios del XX. Estas investigaciones se han enfocado, en algunos casos, 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 lengua y sobre las relaciones entre las lenguas

* Correspondencia con el autor: elidgett@conicet.gov.ar.

participan en la conformación, reproducción o transformación de las relaciones sociales y de las estructuras de poder.¹ También se han publicado trabajos enfocados desde la historia de las disciplinas lingüísticas (como es el caso de Sardi 2006 y Serrano de Brunetti 2004), que no se preocupan, como el enfoque anterior, por situar los modelos gramaticales históricamente, sino por la historización de los aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lengua y la literatura y la metodología empleada para ello.

Sin embargo, la perspectiva de estos trabajos ha sido hasta ahora, o bien interna (es decir, que focaliza el desarrollo de la teoría gramatical y su relación con las distintas tradiciones lingüísticas), o bien externa (esto es, que presta atención exclusivamente a cuestiones que se vinculan con el desarrollo de políticas lingüísticas en un período específico). En este sentido, el objetivo de este trabajo es dar cuenta de un análisis historiográfico en el que se tengan en cuenta los posibles vínculos entre lo que Swiggers (2004, 2009) denomina *perspectivas internas* y *externas*,² en la inteligencia de que ambas resultan determinantes a la hora de analizar un *corpus* que tiene la particularidad de estar constituido exclusivamente por gramáticas escolares. En otras palabras, consideramos que es indispensable abordar este vasto conjunto de gramáticas producidas en nuestro país entre el siglo XIX y principios del XX teniendo presentes sobre todo dos cuestiones: 1) en qué sentido contribuye a la (re)formulación o apropiación de ciertas tradiciones gramaticales; y 2) cómo se construye en cada autor una determinada concepción sobre la lengua nacional, es decir, de qué modo se proyecta la homogeneización y normalización de una variedad lingüística nacional. En particular, consideramos que este segundo ítem es fundamental para abordar la dimensión externa, dado que la tradición lingüística argentina, como ha señalado la crítica en general, está signada por los debates acerca de la valoración de las variedades nacionales del español y sus relaciones con el español peninsular (cf. Di Tullio 2004 y Toscano y García 2011).³ Con el objetivo de intentar contribuir a esta tarea, sobre la que todavía no se ha avanzado demasiado, llevaremos a cabo en este trabajo un análisis de la *Gramática de la lengua castellana* (1893)⁴ de Baldmar Dobranich y Ricardo Monner Sans, procurando demostrar cómo se inscriben en esta gramática escolar una serie de tradiciones lingüísticas y corrientes gramaticales españolas y, al mismo tiempo, cómo se codifican en ella los complejos entramados políticos y sociales que conlleva la cuestión del idioma nacional en la Argentina hacia principios del siglo XX.

A los efectos de llevar a cabo esta tarea, hemos considerado pertinente dividir nuestro trabajo en tres partes: una primera en la que se intenta un análisis teórico y metodológico de la gramática escolar desde la perspectiva historiográfica; una segunda parte en la que nos

¹ En esta línea, por ejemplo, se encuentran los trabajos aparecidos en los volúmenes coordinados por Arnoux y Bein (1999) y Arnoux y Luis (2003).

² Esta propuesta ha sido postulada en el ámbito de la gramaticografía española por García Folgado (2005), quien indica, siguiendo a Swiggers (1990), que es posible afrontar el estudio historiográfico de la lingüística desde una doble perspectiva, puesto que no existe antagonismo entre ambas aproximaciones –la interna y la externa– “sino que están, por supuesto, imbricadas una en otra”.

³ En Di Tullio (2004) se realiza un estudio detallado de la relación entre las políticas lingüísticas y el fenómeno de la inmigración masiva hacia fines del siglo XIX y principios del XX. Allí la autora realiza un análisis de la vinculación de la tradición gramatical escolar con las políticas lingüísticas y las concepciones oficiales sobre la variedad lingüística local. Por su parte, en Toscano y García (2011) se realiza un pormenorizado análisis sobre el debate acerca de la lengua nacional y su relación con el desarrollo del campo científico-profesional de la lingüística en Argentina.

⁴ Se trata de una *Gramática* en tres volúmenes ajustada a los contenidos del programa oficial para los colegios nacionales y las escuelas normales de 1892, escrita en colaboración por Baldmar Dobranich y Ricardo Monner Sans. Existen varias ediciones posteriores revisadas a cargo de Ricardo Monner Sans, quien finalmente compendia los tres volúmenes bajo el título *Gramática castellana*. De esta gramática existirían hasta 1927 al menos unas 18 ediciones. En adelante nos referiremos a ella como GLC e indicaremos número del tomo.

ocupamos de asuntos de la historiografía externa y procuramos inscribir la obra en su contexto histórico; y, finalmente, una tercera parte en la que abordamos el análisis de la *Gramática* desde el ámbito de la historiografía interna, sin intentar una descripción pormenorizada (lo cual excedería ampliamente los objetivos de este trabajo), sino procurando señalar las líneas de influencia y las conexiones entre estas influencias y los desarrollos propios de los autores

2. La gramática escolar en la Argentina en el ámbito de la historiografía lingüística

Hemos señalado que un objetivo central de este trabajo es contribuir a la tarea de subsanar la carencia producida por la ausencia de investigaciones referidas al vasto corpus de 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, en referencia a la relevancia de la historiografía lingüística en general, García Folgado (2005: 3) sostiene que

[...] se trata de entender la historiografía lingüística no como un *a priori* impuesto por la acumulación documental, sino más bien como el horizonte a construir a partir de diversas herramientas teóricas y de conocimiento profundo tanto de los textos de codificación y reflexión lingüística como de las prácticas de regulación de las formas, los usos comunicativos y los patrones de conciencia lingüística.

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 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 concepto, Gómez Asencio (1981) 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 todas las teorías lingüísticas poseen cierto carácter normativo y una finalidad didáctica. De modo que ni su carácter prescriptivo ni su intención propedéutica son motivos suficientes para desestimar los manuales de gramática escolar como fuentes pertinentes para el abordaje historiográfico de la lingüística. En efecto, cabe mencionar que durante casi un siglo estas fuentes constituyeron como el único espacio de reflexión lingüística en la Argentina, a través de la incorporación de teorías provenientes de Europa (la gramática general francesa, las gramáticas académicas, entre otras) o de otras regiones de Latinoamérica (Bello, Cuervo).

En esta línea, Calero Vaquera (2009: 170) revaloriza el estudio de la gramática escolar en tanto que fuente de difusión de la “alta producción teórico-científica” de las corrientes lingüísticas:

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”.

Es cierto, sin embargo, que la tradición escolar, por momentos, parece ir en paralelo con la tradición más científica y sucede 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, como hemos indicado previamente, la tradición escolar está fuertemente sesgada por el interés didáctico antes que por el conocimiento crítico. Es en este punto donde la reflexión historiográfica debe contribuir a explicar estos desajustes en virtud de la consideración de variables de análisis que trascienden el ámbito de la historiografía interna. En este sentido, la perspectiva de análisis adoptada en este trabajo procura establecer los puntos de contacto entre la *Gramática de la lengua castellana* de Dobranich y Monner Sans y las distintas líneas de influencia teórica, al tiempo que pretende lograr una explicación en el marco de la historiografía externa que justifica la descripción anterior.

Por su parte, con relación a la historia de la gramática española, García Folgado (2005: 17) postula que

[...] 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 de fines del siglo XIX en la Argentina es incomprensible sin la referencia a la situación política y social que comprende el fenómeno inmigratorio y la modernización del estado nacional hacia la década del 80. 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 de educación y políticas lingüísticas concretas. En este sentido, Swiggers (2004: 115) realiza unas consideraciones interesantes acerca de la metodología de la historiografía de la lingüística cuando postula que

[...] 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.

En el caso de la gramática escolar argentina, podemos decir que ese condicionamiento de las ideas, además de las cuestiones biográficas que observaremos, tiene un claro punto de referencia en el problema de la lengua nacional y la identidad lingüística. Por ese motivo, desde el punto de vista historiográfico, resulta pertinente observar los aspectos externos que abordaremos a continuación.

3. Aspectos externos: gramática escolar, inmigración y lengua nacional

En Latinoamérica las gramáticas escolares presentan generalmente un vínculo directo con la organización política de los estados nacionales. Este vínculo se expresa claramente en las legislaciones educativas que regulan desde la planificación del sistema educativo hasta los contenidos de los programas de las disciplinas. En la Argentina, en particular, una de las tareas principales del Estado nacional 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 (cf. Di Tullio 2004). Este proceso 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 la escuela pública a nivel nacional.

Hacia 1863, el entonces presidente Bartolomé Mitre firma el decreto a través del cual el Departamento de Instrucción Pública crea el Colegio Nacional de Buenos Aires con el expreso propósito de “fomentar la educación secundaria” (AA. VV. 1901: 120). El plan de estudio provisional para el Colegio Nacional incluía tres secciones que comprendían las letras y humanidades, las ciencias morales y las ciencias exactas. En la primera sección se incluían los contenidos de la disciplina “Idioma nacional”, que se extendía del primer al tercer año, en una planificación que comprendía cinco años de estudios secundarios. Se trata de la primera reglamentación que establece en los programas oficiales para las escuelas nacionales los contenidos correspondientes a la gramática del castellano. A la par de este decreto, entre 1863 y 1864 los contenidos gramaticales aparecerán también en los programas de distintos colegios nacionales en la materia que ocasionalmente se denominaba “Idioma castellano” o “Idioma nacional”.

De acuerdo con un informe del ministro de Instrucción Eduardo Wilde,⁵ para 1884 había en la Argentina 14 colegios nacionales de segunda enseñanza, 3 escuelas normales de profesores y 15 escuelas normales de maestras y maestros. El informe antecede al Decreto que pondrá en vigencia el nuevo plan de estudios para las escuelas secundarias nacionales el 23 de febrero de 1884, cuatro meses antes de la reglamentación de la Ley 1420 de educación común, que promoverá la educación primaria gratuita, laica y obligatoria. En el Decreto antes mencionado, se instruye con claridad sobre los contenidos y la cantidad de lecciones semanales de la asignatura que todavía continúa denominándose “Idioma nacional”. Así, por ejemplo, se establece para el primer año de estudios los contenidos de analogía y sintaxis con 5 lecciones semanales; para el segundo año, ortología, prosodia y ortografía con 3 lecciones semanales; para el tercero y cuarto año se dejan contenidos de literatura preceptiva y “Literatura Española y de los Estados Sud-Americanos”. El quinto y sexto año ya no cuentan con la asignatura “Idioma nacional”. Como consecuencia de lo anterior, durante los años sucesivos se registra un incremento notable en el catálogo de gramáticas escolares que servirán de apoyo bibliográfico para dictar los contenidos de esta asignatura.

Hacia 1892, el Departamento de Instrucción Pública encarga a Baldmar Dobranich la redacción del nuevo plan de estudios para la asignatura que ahora se denomina “Castellano”.⁶ El “Programa de castellano para los colegios nacionales y las escuelas normales” (1892) establece los contenidos para los tres primeros años de estudios secundarios. La distribución de contenidos es casi análoga a los que se desarrollan en *Gramática de la lengua castellana* (1893) de Dobranich y Monner Sans. En términos generales, se establecen contenidos de analogía y ortología para el primer año; de sintaxis (regular y figurada), ortología y ortografía para el segundo; y, para el tercero, gramática general, historia de la lengua, etimología y

⁵ Cf. AA. VV. (1903: 61 y ss.).

⁶ Es interesante observar los cambios en la denominación de la asignatura tanto en los programas oficiales como en los libros de texto. De acuerdo con Rosenblat, la denominación “*Idioma nacional*, que alterna habitualmente con *lengua castellana* o *gramática castellana* (también en Méjico y otros países hispanoamericanos), representa el prestigio de lo nacional en el siglo XIX y se aplica por influencia francesa” (1960:45). En la Argentina, según Rosenblat (1960), la denominación persiste en el ámbito oficial de manera alternativa desde 1852, cuando un decreto del entonces Ministro de Instrucción Pública de Buenos Aires, Vicente Fidel López, establece la asignatura “idioma nacional” para la escuela primaria, hasta las primeras décadas del siglo XX. En los programas y libros de texto se seguirá usando durante el siglo XX.

nuevamente sintaxis (donde se sugiere como referencia en reiteradas oportunidades a Andrés Bello).⁷

En términos general, la crítica sostiene que en los últimos veinte años del siglo XIX se registra un notable incremento de las reglamentaciones sobre los programas escolares y del nivel de detalle con el que se regulan los contenidos de las asignaturas que se vinculan con el idioma nacional (cf. Bertoni 2001, Di Tullio 2004 y Sardi 2006). En este sentido, sostiene Di Tullio (2003: 30):

La formación de los estados modernos impuso la estandarización de una variedad, lo que significó suprimir el plurimorfismo mediante la difusión generalizada de una variante supradialectal a través de la educación pública y de los aparatos burocráticos y tecnológicos.

De esta forma, la presencia cada vez más notoria de la reglamentación sobre los contenidos pone de manifiesto la voluntad estatal de intervenir sobre la población con una política lingüística determinada. Di Tullio considera que la denominación “lengua nacional” se consolida como “una construcción que se impone sobre una realidad lingüística heterogénea con el propósito de crear un marco de referencia común, necesario para la administración y la cultura” (2003:30). Podría pensarse en lo significativo que resulta el hecho de que esa denominación de “lengua nacional” o “idioma nacional” en determinado momento se cambie por la de “Castellano” o “Lengua Castellana”, precisamente en los años en que la gestión nacional se preocupa por reconstruir los vínculos con la tradición hispana.

La reivindicación de la variedad peninsular pudo verse como un corolario de la exaltación de los valores hispánicos como consecuencia de la política antinorteamericana del gobierno Argentino hacia la década del 90 del siglo XIX. En ese sentido, Bertoni (2001) ha señalado que “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).⁸ En esta línea, 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 1889,⁹ implicó, a la vez, un acercamiento a España motivado tanto por el hecho simbólico de lo que Quesada denominaría una “cuestión de razas”¹⁰ 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).

⁷ Por ejemplo, en el contenido décimo del tercer año, “Sintaxis del pronombre”, se indica como temas a tratarse entre otros: “posesivos y demostrativos combinados con el artículo – Ambigüedad que debe evitarse en el uso de varios pronombres (v. Bello)”. También se menciona a Bello en la sintaxis del artículo y la sintaxis del verbo, donde se especifica como contenido “las doctrinas de Bello acerca de la concordancia” (Dobranich 1892: 15-16).

⁸ 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. (cf. Bertoni, 2001).

⁹ Sobre la participación de los delegados argentinos Manuel Quintana y Roque Saénz Peña, quienes se opusieron las medidas de libre comercio con Estados Unidos puede consultarse Tulchin (1990: 76 y ss.).

¹⁰ Sobre la posición de Ernesto Quesada, expresada en diversos artículos de la *Revista Nacional*, véase Bertoni (2001: 174 y ss.).

En esta línea, y más vinculado 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. En ese contexto emerge la reivindicación del español peninsular en diversos órganos de difusión, desde la prensa diaria hasta los manuales escolares. La *Revista Nacional* exhibe un gran número de artículos destinados a la defensa de la variedad peninsular y, en particular, muchas gramáticas escolares publicadas después de 1890 también utilizan como modelo la variedad peninsular, en general apelando al pretexto del peligro de corrupción del idioma.

Este peligro de “corrupción” del idioma, que una vertiente del debate sobre la lengua nacional pregonaba, solía sustentarse en las consecuencias del vertiginoso fenómeno inmigratorio que en la Argentina había alcanzado una dimensión extraordinaria. Hacia 1869, cuando se realizó el primer censo nacional, la cantidad de extranjeros sobre el total de la población del país representaba solo un 12 %; mientras que para 1895, año del segundo censo nacional, la cifra ya llegaba al 25 %. Para el tercer censo, que se realiza en 1914, la cantidad de extranjeros se había incrementado hasta alcanzar el 30 % sobre la base de la población total.¹¹ Sin embargo, no obstante la dimensión del proceso inmigratorio, la implementación de la posición casticista sobre la lengua nacional en el sistema escolar hacia la década del 90 del siglo XIX parece atender más a las razones simbólicas y políticas que mencionábamos, que a una reacción frente a la inmigración masiva.

La imposición de la variedad peninsular en la escuela argentina contó con la participación activa de una serie de intelectuales y docentes españoles que habían emigrado de su nación en muchos casos por circunstancias políticas.¹² 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. El autor menciona allí algunos de los nombres fundamentales de esta generación de profesores españoles emigrados a la Argentina, entre los que cuenta a Ricardo Monner Sans, Baldmar Dobranich, José Hidalgo Martínez, Juan José García Velloso y Emilio Vera y González, entre muchos otros.¹³ Como señala Sardi, hacia fines del siglo XIX, “el problema de la lengua no solo se atribuía a la llegada masiva de inmigrantes, sino también a la inexistencia de libros de circulación escolar que respondieran a las necesidades del proyecto político reinante y a la ausencia de docentes nativos” (2006: 70). En ese sentido, la profusa producción de gramáticas que se proponen normalizar la lengua a partir de un marcado acercamiento a la Academia española y la cooptación de esta generación de profesores emigrados de España son fenómenos que no deben desatenderse a la hora de analizar la producción gramatical local. En efecto, siguiendo nuevamente a Sardi, “las gramáticas funcionaban, entonces, como dispositivos que tenían la función de establecer qué lengua se debía enseñar, cómo estaba conformada esa lengua, qué estaba permitido y qué prohibido” (2006: 70).

¹¹ Los datos fueron extraídos de Recchini de Lattes (1973).

¹² 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)

¹³ 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. Cf. García Velloso (1898 y 1907); Hidalgo Martínez (1898 y 1903); Dobranich (1900); Monner Sans (1903, 1911, 1913, 1923, 1924); y Vera y González (1921)

3. 1. Algunos datos biográficos sobre Baldmar Dobranich y Ricardo Monner Sans

No son muchos los datos biográficos que hemos podido recabar sobre Baldmar Dobranich. Según consta en el discurso homenaje que pronunciara el profesor Clemente Ricci en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en 1922, Dobranich (1853-1912) habría nacido en Gibraltar en 1853 y se habría radicado muy joven en la Argentina, donde estudió y ejerció la docencia en establecimientos como el Colegio Nacional de Buenos Aires. Al referirse a él en su discurso, Ricci lo califica como “un sabio solitario e idealista” para el que “la filología ha sido la llave que le abriría el secreto de la humanidad en su pasado y en el presente que del pasado es hijo”, y considera asimismo que “más que un legado de libros es un legado espiritual porque aún después de muerto continúa con la misión educativa de las jóvenes generaciones argentinas, que era el afán de toda su existencia” (Ricci 1922: 108). Es interesante destacar aquí su trayectoria como filólogo e impulsor de los estudios de lingüística histórica y comparada. En este sentido, resulta significativa su *Gramática histórica de la lengua castellana*,¹⁴ que agrupa y amplía los contenidos elementales de Lingüística (gramática general, histórica y comparada) presentes en casi todas las gramáticas escolares del periodo (al menos a partir de 1880) y en los distintos programas destinados a los colegios nacionales.

Con relación a Ricardo Monner Sans (1853-1927), por el contrario, la información biográfica es mayor. Monner Sans llega a la Argentina en 1889 y 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 gramática que escribe en colaboración con Dobranich, 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, para permanecer allí hasta marzo de 1922. Además de su carrera docente, Monner Sans tiene 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* de al menos 18 ediciones, múltiples libros y artículos en donde discute sobre el problema de la lengua nacional. Arturo Costa Álvarez (AA. VV. 1929: 373) refiere su participación en este debate del siguiente modo:

En la Argentina el castellano está oscilando entre dos fuerzas opuestas: la criollista que quiere hacerlo particular, típicamente nuestro, y la de la cultura, que quiere mantenerlo general, común para todos [...]. Todo en Monner Sans [...] lo incita a plegarse al bando conservador interviniendo en la contienda; pero [...] se limita a estudiar el pleito, a examinar la cosa en disputa, y cuando llega a conocerla, resuelve asumir frente a ambas partes la posición que iba a ser el baluarte de su lucha y la causa de su triunfo. En primer lugar, juzga que el lenguaje gauchesco [...] es un miembro legítimo de la familia castellana, tan castizo como su hermano andaluz; y dice esto en el año 1894, antes que Unamuno llegue en el mismo año a idéntica conclusión; luego publica “Minucias lexicográficas” para pedir la incorporación al léxico académico de varias voces argentinas [...]. En segundo lugar, juzga que la crítica del lenguaje debe censurar, no los vulgarismos de los ignaros [...], sino las vulgaridades de los doctos, porque son estos, y no los otros, quienes estropean la lengua; y entonces escribe, contra esas vulgaridades, sus “Notas al castellano en la Argentina”. Más tarde ataca a la intransigencia

¹⁴ Existe una tercera edición de esta obra en 1900. Si bien desconocemos la existencia de una primera edición autónoma, los contenidos de la mencionada edición de 1900 son una expansión de los contenidos que figuran en el tercer volumen de la *Gramática Castellana* de 1893 de la que tratamos en este trabajo. Presumiblemente, el tercer volumen de esta gramática cuenta como la primera edición de aquella obra, puesto que lleva solo la firma de Baldmar Dobranich.

purista, sosteniendo en “El neologismo” la necesidad de legitimar las voces nuevas, en la que no ve sino los naturales retoños de toda lengua viva.

Las consideraciones de Arturo Costa Álvarez ubican a Monner Sans en una suerte de tercera posición en un debate que él describe como una contienda entre criollistas y casticistas. Sin embargo, resulta pertinente analizar también la posición de Monner Sans en varios de sus artículos sobre la enseñanza de la lengua, en los que exhibe una posición intransigente frente a lo que denomina “la corrupción del idioma”. En un artículo de 1910 titulado “El idioma y la patria”, Monner Sans intenta demostrar que “el amor patrio aconseja guerrear por la pureza del idioma”. En ese sentido, considera que, en la Argentina del primer Centenario, “el hogar puede estar constituido por padres nacionales o extranjeros, cuando no por cónyuges de diferentes nacionalidades” y que en estos dos últimos casos “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 aquel diminuto ambiente”. Pero el problema no son solo los inmigrantes: también en varios hogares argentinos, el autor destaca que “los hijos aprenderán verdaderos atentados contra la exacta representación de varios vocablos, contra elementales reglas de la Sintaxis, contra el alma y el espíritu del idioma patrio; alma y espíritu que constituyen su peculiar fisonomía” (1910: 184). Como corolario de lo anterior, Monner Sans advierte que “por razones de patriotismo, debiera ser motivo de honda meditación el temido desastre, pues nadie ignora cuánto influye en la fisonomía moral de un pueblo la conservación de su idioma nativo” (1910: 191), entendiendo por “idioma nativo” la lengua castellana en su variedad peninsular. Así planteado, el problema de la lengua nacional, como veremos en detalle a lo largo de este trabajo, se despliega sobre los contenidos gramaticales de los textos escolares y, por ejemplo, se pone de manifiesto en la relevancia que adquieren la ortografía y la prosodia o los ejercicios destinados a corregir errores de pronunciación o de construcción.

Cabe mencionar, finalmente, entre los numerosos títulos honoríficos de Monner Sans, una condecoración que en 1926 la Real Academia Española le concedió en virtud de “sus trabajos en América en pro de la pureza del idioma” (AA.VV. 1929: 417) y el título de Caballero de la Orden Civil de Alfonso XII otorgado en 1927, lo cual demuestra su decidido apoyo a la posición casticista sobre la lengua nacional.

4. Estructura de la obra y sus influencias

La *Gramática de la lengua castellana* de Dobranich y Monner Sans fue publicada por primera vez en 1893 y reeditada y reformulada más tarde en distintas versiones por el propio Monner Sans. Esta gramática consta de tres volúmenes, cada uno correspondiente a un año de cursada, según lo establecía el programa oficial de 1892.¹⁵ Los dos primeros fueron escritos en colaboración por Monner Sans y Dobranich y abarcan, el primero la analogía, la ortología y la ortografía; y el segundo la sintaxis, aunque retoma algunos contenidos del anterior. El tercer volumen parece estar dividido en dos partes, una primera dedicada a las nociones elementales de lingüística, etimología y gramática histórica y comparada; y una segunda, dedicada nuevamente a la sintaxis.

Entre los variados recorridos que ofrece la lectura y el análisis de las gramáticas escolares en general y esta obra en particular, hemos decidido centrarnos en aquellas cuestiones que nos permitan realizar un abordaje historiográfico como el que describimos anteriormente. En este sentido, procuraremos dar cuenta de cuál es el alcance del término *gramática* para estos autores, cuáles son sus partes y cuál es la base epistemológica sobre la cual se definen. Por

¹⁵ Esta gramática se ajusta en su formato a la programación del Ministerio de Instrucción Pública, cuya redacción y elaboración había estado a cargo del propio Baldmar Dobranich en 1892.

otra parte, intentaremos determinar qué tipo de procedimientos didácticos y teóricos se articulan a los efectos de lograr la homogeneización y estandarización de una variedad lingüística determinada.

4.1. La gramática y sus partes

Los autores comienzan definiendo la gramática de acuerdo con la tradicional fórmula de Diomedes recogida desde 1870 por la Gramática de la Real Academia Española (GRAE, en adelante): “Gramática, según la Academia, *es el arte de hablar y escribir correctamente una lengua*” (GLC1: 1).¹⁶ Este tipo de definiciones que, en sus diversas formas, aparecen enormemente difundidas en la tradición cultural europea, presentan el problema, según ha señalado Gómez Asencio (1981), de que no explicitan, en general, qué debe entenderse por *bien o correctamente*. Resultará pertinente, entonces, observar qué es lo que se define como *el buen uso de la lengua*.

Resulta interesante observar que ya en este primer volumen (destinado al primer año de estudios) los autores distinguen entre la gramática como arte y la gramática como ciencia:¹⁷ “la Gramática será *ciencia* o será *arte* según trate de los principios científicos y comunes a todas las lenguas del globo, ó del mecanismo especial de un idioma” (GLC1: 1). Puede advertirse en esta distinción la influencia del pensamiento ilustrado que ya para 1893 data de una larga tradición en el pensamiento gramatical en la Argentina.¹⁸ En efecto, la dicotomía ciencia/arte es retomada por Dobranich en el último volumen de la obra, dedicado a las observaciones históricas y filológicas, donde expone la distinción propia de la gramática de Port Royal entre gramática general y particular. Dobranich define la gramática general “(*universal, razonada o filosófica*)”, como “la ciencia que investiga y expone los principios inmutables y generales de la palabra articulada o escrita, comunes a todas las lenguas” (GLC3: 1). Para esta definición Dobranich se apoya en dos autoridades: el cardenal Zeferino González (1831-1894), teólogo y filósofo tomista; y el lexicógrafo francés Émile Littré (1801-1881). Del primero extrae la idea de que “la gramática general investiga los principios y propiedades generales del lenguaje articulado, considerado como expresión del pensamiento” y del segundo la definición de gramática general como “ciencia razonada de los principios comunes a todas las lenguas” (GLC3: 1), fórmula que se extenderá en las sucesivas reediciones.

Asimismo, el carácter científico que Dobranich le endilga a la gramática general puede apreciarse en la utilización del término *lingüística*, que aparece ya en el título del volumen: “Breves nociones de Lingüística y de Etimología”. Dobranich sostiene que se habla de *lingüística* “cuando la gramática general se aplica al estudio de los elementos constitutivos del

¹⁶ 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 Vílchez (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 esta de Dobranich y Monner Sans es la que aparece por primera vez en la edición de 1870: “el arte de hablar y escribir correctamente una lengua” (cf. Calero Vaquera 1986: 30 y ss.).

¹⁷ Esta distinción entre ciencia gramatical y arte se encuentra por primera vez en la gramática española en los *Principios de gramática general* de Hermosilla (1835), quien, según Gómez Asencio (1981) se habría basado en la *Grammaire générale* de Beauzée (1776). Aparentemente, Dobranich y Monner Sans toman estas nociones directamente de fuentes francesas, como se verá más adelante.

¹⁸ En Arnoux y Luis (2003) se compilan una serie de trabajos que se ocupan de la influencia del pensamiento ilustrado en las ideas lingüísticas de la Argentina del siglo XIX. En particular, cabe mencionar el artículo de Blanco (2003) sobre las gramáticas escolares de Rufino y Pedro Sánchez. También Calero Vaquera (2008) y Calero Vaquera y Zamorano (2010) se han ocupado de este fenómeno en el análisis de las gramáticas en Argentina en particular e Hispanoamérica en general.

lenguaje articulado y de las formas diversas que esos elementos afectan o pueden afectar”. De esta forma, la *lingüística* “abarca el doble estudio de la fonética y la estructura de las lenguas” mientras que la *filología* se ocupa de la “historia de las lenguas, de su extensión geográfica” y del “descubrimiento de la influencia que unas [lenguas] ejercen sobre otras” (GLC3: 1).

Por su parte, Dobranich define la gramática particular como aquella que “trata de los principios propios de una lengua, tales como la manera de indicar el femenino y el plural en castellano, las reglas de concordancia, de construcción, etc.; reglas que no son las mismas para todos los idiomas”. En este caso, cita nuevamente autores de la tradición francesa: Landais, Duvivier y Bescherelle, quienes definirían la gramática particular como “el arte de hacer concordar los principios inmutables y generales de la palabra pronunciada o escrita, con las instituciones arbitrarias y usuales de una lengua particular” (GLC3: 2).¹⁹

Siguiendo estos postulados, la gramática como ciencia se vincula con la gramática general y la gramática como arte con la gramática particular (GLC3: 2):

La gramática general es una ciencia, porque tiene por objeto el estudio razonado de los principios generales é inmutables de la palabra; y la gramática particular es un arte, porque su objeto es la aplicación práctica de dichos principios á las reglas y á los usos de una lengua particular.

Además de la dicotomía ciencia/arte que divide la gramática en general y particular, Dobranich considera que hay una gramática histórica que “estudia las transformaciones que operan en una lengua” y una gramática comparada que “estudia las relaciones que existen entre varias lenguas”. En este sentido, es pertinente observar que si la primera distinción (general/particular) da cuenta claramente de la influencia de la ilustración francesa en el pensamiento gramatical de los autores, la segunda (histórica/comparada) demuestra la presencia de una fuerte corriente filológica alemana, cuyas raíces en la Argentina probablemente haya que buscar en la influencia del filólogo español y miembro de la Real Academia Española, Francisco García Ayuso, frecuentemente citado en esta gramática.²⁰

Dejando de lado estas precisiones conceptuales que aparecen en el tercer volumen de la obra, los dos primeros volúmenes se ocupan de la gramática particular y la dividen siguiendo la estructura de que la *Gramática* de la Real Academia Española utiliza a partir de 1870: “la Gramática se divide en cuatro partes, que son: *Analogía*, *Sintaxis*, *Ortología* (*Prosodia* según la Academia) y *Ortografía*, enseñándonos cada una respectivamente á *conocer*, *ordenar*, *pronunciar* y *escribir correctamente*” (GLC1: 2).

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 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.²¹ Será el propio Monner Sans quien, casi veinte años después de la primera publicación de su *Gramática*, cargará las

¹⁹ Los tres autores mencionados se asocian a la gramática filosófica francesa de la primera mitad del siglo XIX. Cf. Girault-Duvivier (1811), *Grammaire des grammaires ou Analyse raisonnée des meilleurs traités sur la langue française*; Landais (1835), *Grammaire générale des grammaires françaises*; Bescherelle-Litais de Gaux (1834), *Grammaire nationale*.

²⁰ Cabe mencionar que la aparición de una parte de la *Gramática* dedicada a lingüística y etimología es un lugar común desde la década del 90 del siglo XIX. Como hemos señalado ya, Dobranich, en particular, tiene una *Gramática histórica de la lengua castellana* cuya tercera edición es de 1900.

²¹ Cf. el plan de estudios propuesto por Decreto del 23 de febrero de 1884 que ya hemos mencionado en §2.

tintas contra estas disposiciones a las que considera inadecuadas a los fines propedéuticos: en el año 1913, publica en la *Revista de la Universidad de Buenos Aires* un artículo dedicado a los nuevos planes de estudio de las escuelas medias, en respuesta a un llamado a consulta que la Universidad de Buenos Aires y el Ministerio de Instrucción Pública habían realizado a los efectos de dilucidar cuál debería ser el método a seguirse para la enseñanza de la gramática y la retórica. Allí 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.²² Señala, además, que ya en 1902 había propuesto públicamente, ante la solicitud del entonces Ministro de Instrucción, Dr. 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. Sin embargo, volviendo a la gramática de Dobranich y 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.

Si en los primeros párrafos de la obra se ve claramente la influencia de la Academia, casi inmediatamente se recurre a la autoridad del “eminente venezolano Bello” a quien citan de su *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1837) para justificar la importancia del estudio de la gramática (GLC1: 1):

Siendo la lengua el medio de que se valen los hombres para comunicarse unos a otros cuanto saben, piensan y sienten, no puede menos de ser grande la utilidad de la gramática, ya para hablar de manera que se comprenda bien lo que decimos (sea de viva voz o 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.²³

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

²² Cf. legislación de 1863 y años posteriores en AA. VV. (1901).

²³ La cita corresponde Bello (1847).

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.

4.2. Las partes de la oración

En la definición de las clases de palabras que proponen estos autores puede verse más claramente la presencia de influencias tradicionales (en particular, la Academia) que la presencia de los postulados por Bello. En este sentido, como sucede en muchas gramáticas de la tradición hispánica preestructuralista, en esta obra no aparece un criterio sistemático para definir las palabras. 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, dedicado a “la Analogía en general”, los autores proponen (GLC1: 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 GRAE en su edición de 1870. Se trata de un criterio de los más tradicionales, sostenido en ediciones anteriores de la GRAE que consideraban nueve clases, pero que unifica 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.

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: 1) el criterio formal atiende a las características morfológicas de la palabra, por ejemplo, en cuanto a si son variables o invariables, en cuanto a sus accidentes, etc; 2) 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; 3) 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 la *Gramática de la lengua castellana* de Dobranich y Monner Sans convergen los tres tipos de criterios lingüísticos en la definición de las clases de palabras. Así, por ejemplo, veremos que 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, más adelante los autores agregan 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” (GLC1: 8).

A estas clasificaciones sintácticas se agregan las formales. En primer lugar, consideran 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, sostienen que “son variables las seis primeras e invariables las cuatro últimas” (GLC1: 8). También las dividen en *simples* y *compuestas*, según consten de un solo vocablo o de más de uno.

El último criterio es el que considera 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” (GLC1: 12).

En la Tabla 1 ilustramos los distintos criterios propuestos para definir las diez clases de palabras.

CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN DE LAS CLASES DE PALABRAS			
Tipo	Criterios	Clasificación	Influencia
Funcional	Esenciales	“Indispensables para formar la oración”: sustantivo y verbo.	Tradición lógica
	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.	
	Simples	“Aquellas que constan de un solo vocablo”.	Bello
	Compuestas	“Se componen de dos o tres palabras ya enteras [...] ya con alguna mutación”.	Bello
	Primitivas	“No traen su origen de ningún otro vocablo de nuestra lengua”.	
	Derivadas	“Las que se forman transformando su raíz de otra palabra del mismo idioma”.	

Tabla 1

No es nuestro objetivo describir el modo de clasificar cada una de las diez clases de palabras, pero analizaremos el caso del verbo para observar la convergencia de criterios disímiles en la clasificación. En este sentido, por ejemplo, los autores van a utilizar criterios provenientes de la tradición lógica y de la gramática académica y, en algunos casos, de Bello. En la GLC1 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” (GLC1: 65). Los criterios clasificatorios, sin embargo, no son tan fáciles de adscribir a una tradición particular, como se observa en la Tabla 2:

CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN DEL VERBO	
Criterio	Clasificación
Por su naturaleza	Sustantivo-atributivo
Por su significado	Transitivos, intransitivos, neutros, reflexivos, recíprocos, auxiliares, impersonales y frecuentativos
Por su forma	Defectivos, regulares e irregulares
	Simples-compuestos
	Primitivos-derivados

Tabla 2

En primer lugar, resulta notable la adscripción a la corriente lógica del verbo único, cuya presencia en América latina es bastante tardía. Calero Vaquera (1986: 106) define esta teoría en términos generales del siguiente modo: “La denominada “teoría del verbo único” 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*”.

En este sentido, los autores sostienen (GLC1: 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 francesa²⁴ en una gramática escolar de la década de 1890 no constituye una excepción, aunque sí pone de 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.

Por último, si se observa la descripción de los accidentes verbales, con especial atención a la nomenclatura de los tiempos, es posible notar la presencia del sistema de tiempos verbales propuesto por Bello, como se puede apreciar en la Tabla 3:

CLASIFICACIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES	
Tiempos simples	Presente
	Pretérito
	Futuro
	Co-pretérito
Tiempos compuestos	Ante-presente
	Ante-pretérito
	Ante-futuro
	Ante-copretérito

Tabla 3

En efecto, los autores aclaran que “esta nomenclatura que, salvo una ligera variante, es de Bello, nos parece la más lógica y de más fácil comprensión” (GLC1: 74). En este sentido, podría pensarse que, además del criterio enciclopédico de acumulación, la presencia de una diversidad de criterios atiende a una elección motivada por cuestiones pedagógicas.

4.3. El análisis: la oración y la proposición

El segundo volumen de esta gramática comienza con una revisión de la analogía y con una introducción acerca de la sintaxis, de la que nada se había mencionado en el primer volumen.

²⁴ 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 puede encontrar referencias a estos aspectos por ejemplo en Hidalgo Martínez (1884), García Velloso (1907), García Aguilera (1880) y Monner Sans (1904).

Los autores comienzan definiendo la sintaxis del siguiente modo: “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, precisan que “la sintaxis nos dará, pues, las reglas que establecen el orden y dependencia que las palabras deben tener entre sí para formar oración” (GLC2: 1). En este aspecto no se distancian demasiado de las definiciones tradicionales.²⁵ También repiten el esquema de la GRAE (1854, 1870) en lo que se refiere al esquema de ordenación de la sintaxis (GLC2: 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 e 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*.

El esquema de ordenación de la sintaxis quedaría ilustrado como lo muestra la tabla 4:

SINTAXIS	
Sintaxis regular	Concordancia
	Régimen
	Construcción
Sintaxis figurada	Figuras de construcción: elipsis, hipérbaton, silepsis, pleonasma, enálage, onomatopeya y perífrasis

Tabla 4

En estos aspectos, el texto no parece distanciarse demasiado de las propuestas tradicionales de la GRAE. Donde sí aparecen con claridad los conceptos de la gramática general es en la definición de las categorías de oración y de proposición. Los autores definen la oración como la “enunciación de un pensamiento hecho con palabras o signos orales” y consideran que la oración “consta de tres términos llamados: *sujeto*, *cópula* y *atributo*” (GLC2: 31). 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” (GLC2: 31).

Por su parte, en el capítulo IX, titulado “Sintaxis de las proposiciones”, los autores definen *proposición* como “la expresión del juicio”, y aclaran previamente 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” (GLC2: 55). La noción de proposición es tomada por los autores como reflejo de la de oración, aunque no como un sinónimo (GLC2: 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 cualesquiera signo.

²⁵ La GRAE (1854: 137) define sintaxis como “el orden y la dependencia que las palabras deben tener entre sí para formar la oración”; mientras que la GRAE (1870: 167) la define como la “acertada construcción de las oraciones gramaticales”. 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.

En este sentido, resulta curioso observar que los autores no consideran la distinción establecida por Bello entre oración y proposición,²⁶ sino que distinguen en función de 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 refieren al análisis sintáctico utilizan el término *oración*; y cuando se refieren al análisis lógico, *proposición*.

El capítulo X de la obra está dedicado a exponer los métodos para el análisis sintáctico y para el análisis lógico, ejercicios que los autores consideran “de los más importantes de la gramática” (GLC2: 60). Esta fuerte presencia de la gramática general en los capítulos dedicados al análisis puede deberse a varios factores. En primer lugar, debe mencionarse que la tradición del análisis lógico en la Argentina tiene varios antecedentes²⁷ y su presencia en las gramáticas escolares (incluso en los programas) puede observarse con cierta reiteración. 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” no solo se vincularía con un criterio preciosista en el uso del lenguaje (asociado a modo de hablar de las personas doctas), sino también a la posibilidad de expresar y formula un pensamiento con claridad. De esta forma, los vicios de construcción (a los que los autores le dedican un capítulo entero en este segundo volumen) estarían asociados también a una forma incorrecta de pensar, conforme se mantiene el concepto racionalista de que el lenguaje es espejo del pensamiento.

4.4. Los vicios y la legitimidad de las formas

Hemos visto que esta *Gramática* no consiste solo en la descripción de reglas y modelos de corrección gramatical. Sin embargo, está claro, su 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, los propios autores se encargarán de sostener en el prólogo de GLC1 que les han concedido “sobresaliente importancia a los ejercicios, convencidos de que ellos, tanto o más que las reglas, son los que han de lograr que el alumno domine la materia” (GLC1: 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 incorrectos. Por ejemplo, en el capítulo III, dedicado al artículo y a las reglas ortográficas para el uso de la *b* y la *v*, se proponen las siguientes consignas (GLC1: 24):

Corregir las frases siguientes:

²⁶ 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 éstas son la unión de un sujeto y un 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).

²⁷ Véase el análisis de Calero Vaquera (2008) sobre el *Tratado* de Vicente García Aguilera.

Los Pirineos separan á la Francia de España.

El Chile es una nación sud-americana tan rica como Perú.

[...]

Corrijanse 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, los autores incluyen una sección denominada “Vicios de dicción”, en consonancia con el capítulo homónimo que aparece por primera vez en la edición de 1880 de la GRAE.²⁸ Dobranich y Monner Sans consideran en este caso que “los principales vicios de dicción son los siguientes: *barbarismo*, *arcaísmo* y *cacofonía*”. Asimismo, aclaran que (GLC1: 171):

El *barbarismo* se comete:

1º Cuando se pronuncia mal una palabra.

2º Cuando se escribe mal una palabra.

3º Cuando se emplean palabras de otro idioma, como *petipieza* por *sainete*, *dandy* por *lechuguino*; y

4º Cuando á una palabra castellana se le da un significado que no tiene, como *apercibir* por *advertir*.

Además de estos tres tipos de vicios (considerados ya en la GRAE de 1880), los autores mencionan con relación a la prosodia un inventario de diez “vicios de pronunciación”. Entre ellos, consideran 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 §2 y §2. 1 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 los autores dedican 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

²⁸ A propósito de este capítulo, Garrido Vilchez 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 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 GRAE se prolonga desde 1880 hasta 1931.

fenómeno que ha conducido a la corrupción del lenguaje en nuestro país. Se trata de uno de los pocos párrafos que dedican a cuestiones que no hacen estrictamente a los aspectos técnicos gramaticales (GLC2: 47, las bastardillas son nuestras):

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.²⁹ Por otra parte, el problema de la corrupción lingüística, en la *Gramática* de Dobranich y Monner Sans, está asociado a las consideraciones de los autores 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 §4.1) en la que se considera el valor de la gramática para la vida social. De esta forma, siguiendo el argumento de los autores, 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 para frenar una “corrupción” lingüística que conduciría a la desintegración de la vida social.³⁰

Los “vicios de construcción” que consideran son: el “barbarismo”, el “solecismo”, la “anfibia” y la “monotonía” (además del “hiato” y los “idiotismos”, a los que consideran admisibles en ocasiones). Llama la atención ver reiterado el “barbarismo” en este capítulo, siendo que ya se había definido antes. Sin embargo, los autores aclaran 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*” (GLC2: 47). La lista de barbarismos del vocablo es exhaustiva: consideran 135 que dicen tomar de su *Diccionario general de incorrecciones*.³¹ Al barbarismo del vocablo debe sumársele el barbarismo fraseológico que es “aun peor” según declaran los propios autores (GLC2: 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

²⁹ Muchos de estos artículos han sido publicados en los siguientes volúmenes: *Notas al castellano en la Argentina* (1903), *De gramática y de lenguaje* (1915) y *Disparates usuales de la conversación diaria* (1923).

³⁰ Véase con relación a este argumento las consideraciones de Monner Sans en su artículo citado de 1910.

³¹ 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).

puede censurar en muchos casos, sino frases enteras por haberlas construido con palabras castellana, 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” (GLC2: 51); la anfibología, que “consiste en construir con tal incorrección la frase que su sentido no quede claro” (GLC2: 52); y, finalmente, la monotonía, definida como “el empleo frecuente de un reducido número de palabras” (GLC2: 52). La definición de los vicios parece seguir los criterios expuestos por la RAE desde 1880. Por ejemplo, en el *Compendio* de 1882 de la RAE, 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 (RAE 1882: 128-130). En este sentido, podemos decir en este aspecto, la obra de Dobranich y Monner Sans se presenta como un epígono de la RAE, a la que utiliza como autoridad para fundamentar la legitimidad de las formas correctas.

5. Consideraciones finales

Hemos intentado un análisis de la *Gramática de la lengua Castellana* (1893) de Baldmar Dobranich y Ricardo Monner Sans con el objetivo de mostrar una serie de conexiones entre las tradiciones gramaticales que se retoman y los objetivos didácticos y políticos que se codifican en ellas. En particular, nuestro objetivo no era ser exhaustivos con respecto al análisis descriptivo pormenorizado de los contenidos de esta gramática, sino dilucidar, a partir de este análisis sesgado de la obra y de su contexto de producción, la posibilidad (e incluso, la necesidad) de abordar el estudio de la gramática escolar a partir del cruce entre perspectivas historiográficas internas y externas. En ese sentido, resulta pertinente observar que la adopción de unas tradiciones gramaticales se pone al servicio de determinadas políticas lingüísticas orientadas a la imposición de una norma determinada y a la desestimación de la variación lingüística de tipo dialectal.

En el caso de la *Gramática de la lengua castellana* de Dobranich y Monner Sans puede verse un vínculo muy estrecho con las fuentes académicas, matizadas por momentos con la destacada influencia de Bello. Asimismo, cabe destacar que los autores, siguiendo un modelo ya presente en gramáticas anteriores,³² incluyen una reflexión teórica lingüística con clara influencia de la gramática racional francesa, cuyo objetivo, en principio, parece ser el de otorgar un fundamento racional para los modelos prescriptivos de corrección. Sin embargo, donde más notoriamente los autores se separan de la heterodoxia y asumen un modelo que sigue claramente al de la RAE es en la definición de los vicios.

Asimismo, se percibe una atención especial, propia en general de las gramáticas escolares argentinas del periodo, a la función correctiva y depuradora de la gramática como instrumento de purificación del lenguaje. Si nos centramos en esta gramática escolar, el fundamento de la corrección como objetivo pedagógico tiene dos argumentos centrales: por un lado, la relación entre lenguaje y pensamiento; por otro, la cuestión de la homogeneización de la lengua a partir de la imposición de una norma determinada. La juntura de estos dos argumentos constituye lo que podría definirse, siguiendo a Blanco (2003), como el objetivo central de la educación rioplatense desde 1810, a saber: “nacionalizar y homogeneizar a través de una codificación ‘racional’” (2003: 164).

Con relación al primer argumento, la vinculación entre pensamiento y lenguaje, propia del logicismo gramatical, parece estar presente en forma algo heterodoxa en esta *Gramática*. En particular, respecto de la corrección en el idioma, los autores señalan que: “El estudio de la

³² Ver nota 18.

Gramática es uno de los más importantes, puesto que con él aprenden los hombres el mejor modo de expresar sus ideas para entenderse con claridad y precisión en todos los actos de la vida social” (GLC1: 1). De manera sintética, este argumento considera que si el lenguaje es espejo del pensamiento, entonces las incorrecciones en la forma de aquel deben expresar imperfecciones en este, y, en consecuencia, los vicios gramaticales redundarán en la corrupción de la vida social.

Por su parte, el segundo argumento, la necesidad de homogeneizar la lengua nacional a través de la legitimación de una norma, está presente a lo largo de toda la obra. Para los autores, la norma (esto es, la norma culta peninsular) claramente debe imponerse al uso, aunque se trate de un uso local arraigado, como el caso del yeísmo o el seseo. De esta forma, la gramática debe servir como instrumento para imponer una norma y evitar la corrupción en la fisonomía del lenguaje.

En este sentido, sostenemos que es necesario un análisis pormenorizado de las gramáticas escolares de la Argentina durante el siglo XIX y principios del XX, que atienda a criterios historiográficos pertinentes para la periodización de las obras. Al respecto, como ha señalado Calero Vaquera, la pertinencia a nivel historiográfico de la gramática escolar estriba en que esta “se convierte en receptora y transmisora de la alta producción teórico-científica que iba desarrollándose en el seno de las diferentes corrientes lingüísticas” (2009: 170). Y, en particular, en el caso de la gramática escolar argentina, resulta propicio señalar que así como brinda un espacio de reflexión y debate gramatical, también codifica una serie de discursos sociales que deben leerse en relación con las políticas lingüísticas características del periodo.

Bibliografía

- AA. VV. 1901. *Leyes, decretos y resoluciones sobre instrucción superior, secundaria, normal y especial*. Tomos I (1862-1881) y II (1881-1900). Buenos Aires. Taller tipográfico de la Penitenciaría de la Nación.
- AA. VV. 1903. *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- AA.VV. 1929. *La vida y la obra de Ricardo Monner Sans (1853-1927)*. Buenos Aires: Librería de A. García Santos.
- Arnauld, Antoine y Claude Lancelot, Claude. [1660] 1980. *Grammaire générale et raisonnée de Port Royal*. Genève: Slatkine Reprints.
- Arnoux, Elvira. 2000. “La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario”. *Lenguajes: teorías y prácticas. Primer Simposio de la Maestría en Ciencias del Lenguaje*, ed. por AA. VV., 95-109. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Arnoux, Elvira y Roberto Bein (comps.). 1999. *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Arnoux, Elvira y Carlos R. Luis (comps). 2003. *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Beauzée, Nicolas. 1767. *Grammaire générale ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues*. 2 vols. Paris: J. Barbou.
- Bello, Andrés. [1847] 1859. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Caracas: V. Espinal.
- Bertoni, Ana Lilia. 2001. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: FCE.

- Blanco, María Imelda. 2003. "Tras las huellas del pensamiento ilustrado: la *Gramática Argentina* de Rufino y Pedro Sánchez". *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*, comp. por Elvira Narvaña de Arnoux y Carlos R. Luis, 163-203. Buenos Aires: Eudeba.
- Calderón, Juan. [1843] 1852. *Análisis lógico y gramatical de la lengua española* (2da. Edición corregida y anotada por F. Merino Ballesteros). Madrid: Imprenta de A. Vicente.
- Calero Vaquera, María Luisa. 1986. *Historia de la gramática española. De A. Bello a R. Lenz (1847-1920)*. Madrid: Gredos.
- Calero Vaquera, 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 Josefa Dorta, Cristóbal Corrales y Dolores Corbella, 89-118. Madrid: Arco/Libros.
- 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. 2009. "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. 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)*, ed. por Carlos Assunção, Gonçalo Fernandes y Marlene Loureiro, 67-84. Münster: Nodus Publikationen.
- Calero Vaquera, María Luisa y Alfonso Zamorano Aguilar. 2010. "El término *análisis* en las gramáticas de la tradición hispánica. Estudio metalingüístico." *La lingüística y el desarrollo del español: Una autorreflexión sobre la historia de nuestra disciplina*, ed. por Kirsten Süselbeck, Katharina Wieland y Vera Eilers. 13-29. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Calleja, Juan Manuel. 1818. *Elementos de gramática española*. Bilbao: Pedro Antonio de Apraiz.
- Condillac, Étienne Bonnot de. [1746] 1999. *Ensayo sobre el origen de los conocimientos humanos*. Madrid: Tecnos.
- Condillac, Étienne Bonnot de. 1775. *Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme*. Tomo I. Grammaire Parme: Deux Ponts.
- Di Tullio, Ángela. 2004. *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Dobranich, Baldmar. 1892. "Programa de Castellano para los Colegios Nacionales y las Escuelas Normales". Buenos Aires: Imprenta y litografía de T. Nettenoven e hijo.
- Dobranich, Baldmar. 1893. *Gramática de la lengua castellana. Tercer año. Breves nociones de Lingüística y Etimología, Sintaxis particular, observaciones históricas y filológicas*. Buenos Aires: La Argentina Soc.
- Dobranich, Baldmar. ³1900. *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.
- García Aguilera, Vicente. 1880. *Tratado de análisis lógico y gramatical de la lengua castellana*. Buenos Aires: Imprenta de Pablo E. Coni.
- García Folgado, María 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.

- García Velloso, Juan José. 1898. *Lecciones de gramática castellana: primer año. Analogía. Obra aprobada por el Ministerio de Instrucción Pública*. Buenos Aires: Estrada.
- García Velloso, Juan José. 1907. *Gramática castellana*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Garrido Vílchez, Gema. Belén. 2008. *Las Gramáticas de la Real Academia Española: teoría gramatical, sintaxis y subordinación (1854-1924)*. Salamanca: 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.
- Gómez Asencio, José Jesús. 2006. "Los «Vicios de dicción» de las Gramáticas académicas (1880-1962)". *Caminos actuales de la historiografía lingüística. Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística (Murcia, 7-11 de noviembre de 2005)*, ed. por Antonio Roldán et al., 23-79. Murcia: Universidad de Murcia.
- Hidalgo Martínez, José. 1885. *Compendio de la gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Librería Rivadavia de G. Mendeský.
- Hidalgo Martínez, José. ⁴1893. *Curso gradual de gramática castellana adaptado al programa general de la asignatura de los Colegios Nacionales y Escuelas Normales por...* Buenos Aires: Ángel Estrada y C^a, editores.
- Jovellanos, Gaspar Melchor de. [1795] 1858. *Curso de humanidades castellanias. Obras publicadas e inéditas de D. Gaspar Melchor de Jovellanos*, ed. por Cándido Nocedal. Madrid: M. Rivadeneyra.
- Monner Sans, Ricardo. 1893. *Gramática de la lengua castellana; ampliación sintáctica, por R. Monner Sans, catedrático del Colegio nacional: Tercer año*. Buenos Aires: La Argentina Soc.
- Monner Sans, Ricardo. [1903] 1924. *Notas al castellano en la Argentina*. Buenos Aires: Agencia General de Libr. y Publicaciones.
- Monner Sans, Ricardo. 1910. "El idioma y la patria". *De gramática y de lenguaje*. Madrid: s/d. 182-195.
- Monner Sans, Ricardo. 1911. *Gramática castellana*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Monner Sans, Ricardo. 1913. *La enseñanza del castellano*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Monner Sans, Ricardo. 1915. *De gramática y de lenguaje*. Madrid: s/d.
- Monner Sans, Ricardo. [1917] 1929. "El castellano en la Argentina". José María Monner Sans: *La vida y la obra de Ricardo Monner Sans*, 14-43. Buenos Aires: García Santos.
- Monner Sans, Ricardo. 1923. *Disparates usuales en la conversación diaria*. Buenos Aires: Agencia general de librería y publicaciones.
- Monner Sans, Ricardo. 1924. *Barbaridades que se nos escapan al hablar: continuación de "Disparates usuales en la conversación diaria"*. Buenos Aires: Agencia General de Librería y Publicaciones.
- Real Academia Española. 1854. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta Nacional.
- Real Academia Española. 1870. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta y estereotipia de M. Rivadeneyra.
- Recchini de Lattes, Zulma. 1973. *Aspectos demográficos de la urbanización de la Argentina, 1869-1970*. Buenos Aires: Ed. del Instituto.
- Ricci, Clemente. [1922] 1996. "Discurso en homenaje a Baldmar Dobranich". *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*, ed. por Ethel Bordoli, Stella Maris Fernández et al., 186-192. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

- Rosenblat, Ángel. 1969. *Las generaciones argentinas del siglo XIX frente al problema de la lengua*. Buenos Aires: Instituto de Filología Hispánica "Dr. Amado Alonso".
- Salvá, Vicente. 1830. *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*. París: Librería Hispano-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.
- Sánchez, Rufino y Pedro. 1852. *La Gramática Argentina*. Buenos Aires: Imprenta Americana.
- Sardi, Valeria. 2006. *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- 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.
- Serrano de Brunetti, Antonia. 2004. *Los textos escolares de lengua materna en la enseñanza media argentina (1900-1950)*. Tucumán: Departamento de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- 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.
- Vera y González, Emilio. 1921. *Gramática Castellana*. Buenos Aires: Cabaut y Cia Editores.
- Swiggers, Pierre. 1990. "Reflections on (Models or) Linguistic Historiography". *Understanding the Historiography of Linguistic. Problems and Projects*, ed. por Werner Hüllen, 21-34. Münster: Nodus.
- Swiggers, Pierre. 2004. "Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la lingüística". *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL*, ed. por Cristóbal Corrales Zumbado et al., 113-145. Madrid: Arco Libros.
- Swiggers, Pierre. 2009. "La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones" en *Revista argentina de historiografía lingüística I*: 1. 67-76.
- Tulchin, Joseph A. 1990. *La Argentina y los Estados Unidos. Historia de una desconfianza*. Buenos Aires: Planeta.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2008. "En torno a la historia y la historiografía de la lingüística. Algunos aspectos teóricos y metateóricos". *Lingüística española contemporánea. Enfoques y soluciones*, ed. por Francisco Carriscondo Esquivel y Carsten Sinner, 244-277. München: Peniope.