

**La enseñanza del castellano en la Argentina de finales del XIX y principios del XX.
Textos recomendados y actitudes en torno a la lengua**

The teaching of Spanish in Argentina from the late nineteenth and early twentieth centuries.
Recommended texts and attitudes around the language

Victoriano Gaviño Rodríguez*
Universidad de Cádiz

Abstract

This research focuses on the teaching of Spanish within different teaching curriculums that were approved in the Republic of Argentina between the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century, a period in which the educational government policy of the country begins to consider the importance of school textbooks. The purpose of this work is to study some aspects of special relevance, such as the nature of the recommended texts and their attitudes towards the ongoing debate about the question of language and its teaching in the educational and identity process of this nation. The final objective is to evidence the adequacy or inadequacy of the researched textbooks with the educational policies expected from the government.

Key words: Spanish grammar, language teaching, recommended texts, linguistic attitudes, linguistic historiography.

Resumen

Esta investigación centra su interés en la enseñanza del castellano en el marco de los diferentes planes de estudios que entre finales del XIX y comienzos del XX son aprobados en la República Argentina, periodo en el cual la política gubernamental educativa del país comienza a tomar en consideración la importancia de los libros de texto usados en las escuelas. El objeto de este trabajo consiste en indagar en diversos aspectos de especial relevancia, entre estos, la naturaleza de los textos recomendados y las actitudes que se vislumbran en algunos de ellos (en específico, los dedicados a la enseñanza de la gramática) en una etapa especialmente relevante en torno al eterno debate sobre la cuestión del idioma y su enseñanza en el proceso formativo e identitario de esta nación, con el propósito final de evidenciar la adecuación o inadecuación de estos libros de texto con las políticas educativas perseguidas en la época desde el gobierno.

Palabras clave: gramática castellana, enseñanza de lenguas, textos recomendados, actitudes lingüísticas, historiografía lingüística.

1. Legislación y situación del castellano en la escuela entre finales del siglo XIX y comienzos del XX¹

El inicio de la institucionalización de la enseñanza secundaria en Argentina se remonta al 14 de marzo de 1863, fecha en la que sale a la luz el decreto de fundación del Colegio Nacional de Buenos Aires, que da origen a la apertura en años sucesivos de diferentes colegios nacionales en diversas partes del territorio y fija el inicio de una toma de conciencia por parte del poder de la importancia de la educación, a la que se considera un elemento de

* Correspondencia con el autor: victoriano.gavino@uca.es.

¹ Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación "Los inicios de la gramática escolar en la Argentina (1863-1922)" de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT 20020170200203BA), cuyo director es Guillermo Toscano y García.

cohesión social y política, además de motor para la necesaria modernización del país una vez superada su constitución como estado. A partir de esta fecha, se suceden en Argentina continuas leyes y decretos con los que los diferentes equipos de gobierno intentan dar respuesta a las inquietudes, necesidades y cambios que estos consideran más oportunos para los procesos educativos. No es el objeto de este trabajo realizar un estudio exhaustivo de toda esta legislación ni de las etapas en que podríamos dividir este proceso, pero convendrá tener en cuenta algunas de las reformas educativas más importantes que se dan en la que podemos denominar como *etapa de consolidación* de la tradición gramatical escolar argentina (1891-1936),² para comprender y analizar de manera más adecuada la naturaleza de los textos empleados en las aulas y la situación de la enseñanza del castellano en la Argentina de la época.

Como fruto del creciente flujo de inmigración en Argentina, a finales del siglo XIX emerge una fuerte discusión sobre el idioma nacional y su enseñanza (cf. Bertoni 2001; Di Tullio 2003 y Ennis 2008, entre otros) y el gobierno toma conciencia de la necesidad de resolver la que percibe como una creciente desintegración del país, que también abarca el ámbito de la lengua; surge una preocupación por la depuración de la lengua, otorgándosele a su enseñanza (en específico, la de la gramática) un papel utilitario importante para la consecución de este objetivo.³ Durante el gobierno de Carlos Pellegrini, el Ministerio de Instrucción Pública intenta llevar a cabo una reforma del plan de estudios vigente en aquel momento, con el que articular las distintas enseñanzas y reorganizar las materias, reduciendo los contenidos innecesarios; en el diario *La Nación* del 21 de abril de 1891 aparece publicada una circular de Juan Carballido, en la que se visualiza el proceso inmigratorio como una seria amenaza por el peligro de dialectización de la lengua y se destaca la necesidad de resolver esta desintegración, que abarca también el ámbito de la lengua. Aunque con algunos antecedentes, estamos ante la primera ocasión en que las autoridades políticas manifiestan su posición con respecto al tema de la lengua y sienten la necesidad de crear instrumentos para conservar su pureza; todo ello tiene su repercusión en el informe de la comisión encargada de sugerir la reforma de los planes de estudio en 1891, donde se muestra una clara preocupación por el sistema de enseñanza del idioma castellano:

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 (Alcorta et al. 1891: 920).

Como afirma Lidgett (2015: 145), “estas declaraciones exhiben la relevancia que las autoridades educativas otorgan a la enseñanza de la lengua materna y, al mismo tiempo, dan

² Para una magnífica propuesta de periodización en la configuración de la gramática escolar argentina, así como un estudio más exhaustivo de todas las reformas, cf. Lidgett (2015 y 2017).

³ El gobierno se propone como objetivo el fortalecimiento del carácter identitario de la nación por medio de una ‘argentinización’ de la escuela, idea con la cual muchos intelectuales, como el escritor, político e historiador argentino Ricardo Rojas (1909: 367) comulga en la época: “Nos resta ahora *hacer que nuestra escuela sea nuestra*, por la conexión de los programas, por la elaboración argentina de los temas, por la substitución de los libros, por la dotación del material didáctico, por la formación de un profesorado estable y entusiasta, por cuanto constituye una verdadera educación nacional”. En referencia concreta al castellano, Rojas (1909: 385) argumenta lo siguiente: “El profesor deberá hacer comprender á sus discípulos que en el idioma patrio, están los elementos espirituales más duraderos de la tradición nacional y que, la conservación del castellano será necesaria á la unidad de nuestra fisonomía histórica á través del tiempo, y útil como instrumento de hegemonía espiritual y comercial en América”. En palabras del propio Rojas (1909: 315), a finales del XIX “necesitábamos educar más que instruir, y educar para la vida argentina”.

cuenta del objetivo pedagógico de configurar una asignatura destinada sobre todo a corregir las prácticas orales de la población”; todo esto tiene influencia en el desarrollo de los programas del plan de 1891, en el que el idioma castellano y los contenidos de formación lingüística cobran especial relevancia; a este respecto, es la primera vez que se incluyen en estos programas los contenidos de lingüística (ajustados a la tradición histórico-comparada), que se consolidarán hasta 1936 en un periodo en el que ejercen gran influencia los postulados peninsulares de la Real Academia Española (RAE, en adelante) y las propuestas de la gramática filosófica para el análisis de la lengua.

En 1892, es Dobranich el elegido para la redacción del programa oficial de castellano, en el que se prevén tres años de formación gramatical: el primero, compuesto por 21 unidades en las que aparecen la definición de la gramática y sus partes, el estudio de la analogía y la ortología;⁴ el segundo año, formado por 15 unidades, incluye los contenidos de sintaxis, ortología y ortografía,⁵ y el tercer año, el programa propone 15 unidades que abarcan los ya mencionados contenidos de lingüística histórica en sus primeras 6 unidades y de sintaxis de cada clase de palabras en las 9 restantes. Después de este plan de Dobranich, el modelo gramatical escolar argentino se consolida y, aunque con diferentes modificaciones, la situación de la enseñanza del castellano (y la de la gramática, más concretamente) no varía demasiado en la política educativa de las siguientes reformas,⁶ donde al menos hasta la década del 30 sigue apareciendo como un elemento vertebrador de estos programas.

2. Materiales didácticos para la enseñanza de la gramática castellana

Cuando, a finales del XIX, el libro de texto se impone como recurso en el aula (cf. Sardi 2006), los materiales didácticos se convierten en una pieza fundamental para el proceso de adoctrinamiento pretendido por la esfera política argentina, que se cristaliza con la publicación, el 5 de octubre y el 24 de diciembre de 1896, de dos decretos para establecer la selección de estos textos y nombrar sus comisiones revisoras, respectivamente;⁷ no mucho más tarde, siguiendo el dictamen de la comisión revisora de textos para la enseñanza secundaria y normal, el 28 de enero de 1898 se decreta proponer como aptas para la enseñanza de la gramática castellana las obras *Gramática de la lengua castellana*, de Monner Sans, las *Lecciones de gramática castellana* (3 tomos) y la *Gramática castellana*, ambas de

⁴ De las 21 unidades, la mayor parte (al menos 18) se dedican a la analogía.

⁵ Se dedica una unidad a la sintaxis de las proposiciones y otra a los vicios de dicción.

⁶ Una vez iniciado el siglo XX, destaca la actuación llevada a cabo por el presidente Yrigoyen y su ministro de Justicia e Instrucción Pública, José Salinas, que, por decreto del 22 de febrero de 1917, restablecen en los colegios nacionales, escuelas normales, industriales y de comercio “los planes de estudio y programas que regían antes del mencionado decreto”. En el ámbito concreto de la enseñanza secundaria, se restablece el plan de estudios que había sido determinado por los decretos del 10 de febrero y 16 de febrero de 1912 de la mano de Roque Sáenz Peña y su ministro Juan M. Carro, pero con las reformas introducidas por el decreto del 11 de enero de 1913. Este plan de estudios aprobado en 1913 contemplaba una enseñanza secundaria organizada en 5 años, en la que la materia de ‘Castellano y Escritura’ presentaba un peso relativamente importante, al menos en los tres primeros años del plan, donde se impartía a razón de 6 horas, 3 y 3 horas a la semana respectivamente; en 4° y 5° curso no están ya presentes. De hecho, comienza siendo la materia de mayor peso en el primer curso con 6 horas de dedicación, por encima de las Matemáticas (5 horas) y otras como Historia y Francés (con 4 horas), si bien en segundo y tercer curso, su presencia queda reducida a la mitad, a razón de 3 horas semanales, cuando cobran mayor importancia otras materias como la historia, las matemáticas o el inglés (con 4 horas semanales) (cf. Terrén de Ferro 1996).

⁷ La Comisión de Idioma Nacional y Literatura estaba compuesta por Indalecio Gómez, Rafael Obligado, Lucas Ayarragaray, Pablo Groussac y José María Ramos Mejía (cf. Beláustegui 1897). El estado no se encarga, en cualquier caso, de la elaboración de los materiales escolares. En un principio, son los docentes los que tienen libertad para proponer sus propios libros de texto publicados por editoriales privadas que, o realizan por su cuenta estos manuales o editan los que por su iniciativa elaboran los propios profesores.

Juan José García Velloso (cf. Beláustegui 1898: 140-142). Pero las vacilaciones políticas al respecto de la pertinencia de estas recomendaciones pronto aparecen, como fruto de los cambios políticos acaecidos, y la vigencia de estos decretos es muy escasa; poco más de un año después, el 18 de marzo de 1899, son derogados y se autoriza a los profesores para que usen los textos que consideren más adecuados para sus programas.⁸ Comienza a partir de esta fecha un período de libertad para los docentes que, en cierto modo, se ve alterado nuevamente en la década del 20, primeramente, con una resolución ministerial de 1921 que dispone el uso de textos de manera accidental y auxiliar, sin convertir el libro en instrumento básico de la escuela; en segundo lugar, con la Resolución Ministerial de 1926, que publica una nueva recomendación de textos para la enseñanza de las distintas materias, todo ello “sin perjuicio de las indicaciones que para consulta formulen los profesores respectivos”. Para la materia de Gramática castellana, en concreto, se recomiendan los siguientes textos: *Elementos de prosodia y ortografía*, *Elementos de analogía castellana* y *Elementos de sintaxis castellana*, de René Bastianini; *Gramática castellana*, de Bello y Cuervo; *Lecciones de Lengua castellana* (Curso sup.), de H. E. C.; *Gramática práctica*, de Emiliano Isaza; *Gramática castellana*, de Ricardo Monner Sans; *Gramática castellana* (tercer grado), de Manuel de Montolíu (cf. Terrén de Ferro 1996: 36).

Aunque parecería lógico pensar que la aparición de estos títulos en la legislación educativa de finales del XIX y comienzos del siglo XX está fundamentada en la validez instrumental de estos documentos para los objetivos educativos marcados por el gobierno argentino, en realidad, su presencia está condicionada por otros factores externos, específicamente, a) el peso real que estos textos ya tenían en aquellos años en la tradición escolar argentina (o americana), o b) la influencia y relaciones que con el poder podían tener sus propios autores. Sea como fuere, su mención en estos decretos los impulsa y erige como aquellas obras preferentes para la praxis docente mecanizada de los profesores en las aulas argentinas en estas primeras décadas del siglo XX, con los que el estado intenta configurar e imponer ciertos modos de vinculación con el saber, con la corrección idiomática, con una determinada ideología acerca de la lengua, la identidad, la nacionalidad, etc., que, a partir del espacio educativo, pretende instaurarse en los individuos. Estamos, así pues, ante la consolidación de una serie textual, la de la gramática escolar argentina, que en este período se encuentra especialmente intervenida por la idea que el gobierno quiere instaurar respecto de la enseñanza y utilidad de una materia concreta, pero en la que se suceden obras de naturaleza muy dispar como fruto de las historias particulares de hombres y mujeres que, condicionados por diferentes factores, provocan continuidades y discontinuidades (esto es, transformaciones) de las prácticas educativas en cumplimiento (o no) de una legislación, y que provoca la aparición de estos textos como productos de la historia educativa, social, política y cultural de Argentina como nación.

3. Análisis de los materiales didácticos

El análisis preliminar de las obras previamente reseñadas por la legislación me lleva a defender que, aunque estamos en una época de consolidación de la tradición gramatical escolar en Argentina, aún en este período de entre siglos contamos con una heterogeneidad

⁸ En sus artículos 1 y 2, reza lo siguiente: “Art. 1º Quedan derogados los decretos de 5 de Octubre y 24 de Diciembre de 1896, en virtud de los cuales se estableció la selección de los textos de enseñanza y se nombraron las diversas comisiones revisoras. Art. 2º Autorízase á los profesores de los colegios nacionales, de las escuelas normales y de los establecimientos de enseñanza especial, para usar libremente, con anuencia de los rectores y directores, en su caso, los textos que consideren necesarios para satisfacer los respectivos programas, ó no usar ninguno, quedándoles absolutamente prohibido dictarlos en clase” (Magnasco 1899: 359).

muy amplia en los libros de texto usados en la escuela para la enseñanza de la gramática, cuyo conjunto contraviene o dificulta algunos de los objetivos perseguidos con esta materia desde la esfera del poder –en especial, aquellos relacionados con a) garantizar una educación en el idioma nacional que preserve la pureza de la lengua, b) corregir los vicios lingüísticos cometidos por los hablantes argentinos y c) aportar a los estudiantes ciertos valores y actitudes vinculados con la identidad y nacionalidad argentinas–. Ciertamente es que la recomendación de libros por parte del gobierno es un medio fundamental para la uniformidad de la enseñanza. Sin embargo, la diversidad de estos textos pone de manifiesto que, de manera paralela a la legislación, la actividad docente imperante de la época carece de homogeneidad en el territorio argentino, navegando entre las distintas perspectivas que la propia sociedad y sus profesores presentan acerca de la enseñanza de la lengua, y que se ve claramente manifestada en muy diversos planos o factores, como veremos a continuación.

3. 1. Lugares y fechas de publicación. Procedencia de los autores

De los textos recomendados por las comisiones revisoras de textos en estos años, solo los de García Velloso, Bastianini, Monner Sans y los Hermanos de las Escuelas Cristianas (H. E. C.) son publicados en Argentina y confeccionados *ad hoc* para los estudiantes de esta nación.⁹ El resto de obras ve la luz en otros países y son, por lo tanto, creados para realidades sociales y educativas ajenas a la argentina: la edición de la gramática de Bello elaborada por Rufino José Cuervo se publica por primera vez en Bogotá (Colombia) y es reeditada en diferentes ocasiones hasta bien iniciado el siglo XX; la gramática de Isaza también es publicada en Colombia. Por último, la *Gramática de la lengua castellana* (tercer grado) de Manuel de Montolú constituye una obra puramente peninsular que no recibe transposición a la especificidad argentina (ni tan siquiera americana). El texto tampoco se llega a publicar –si no fallan mis indagaciones– en Argentina, por lo que los ejemplares de esta gramática con que se trabajaba en la escuela argentina debían proceder de los publicados en Barcelona de la mano de Seix Barral. Y parece que su inclusión en la nómina de textos propuestos en la Resolución Ministerial de 1926 obedece, más que a la doctrina de la propia obra, a la figura de su autor, Manuel de Montolú, que en 1925 es nombrado director del Instituto de Filología en Buenos Aires, cargo que presumiblemente le valió para atraer la confianza del gobierno. Sin duda, el escaso tejido editorial con que contaba en la época Argentina, donde se publican pocos libros (además con circulación modesta) –asunto del que se lamenta el propio Monner Sans (1915)– favorece esta mescolanza de libros en ocasiones muy distantes no solo por su origen, sino también por las fechas en que fueron publicados. Por lo general, estamos ante trabajos muy exitosos a juzgar por sus muchas reediciones, pero en el conjunto de obras conviven algunas que ven la luz por primera vez en el siglo XIX (la gramática de Bello con las notas de Cuervo se publica por primera vez en 1874;¹⁰ Isaza publica por primera vez su *Gramática práctica de la lengua castellana* en 1880;¹¹ los Hermanos de las Escuelas Cristianas, en 1887;¹² Monner

⁹ En el caso concreto de García Velloso y Bastianini, las propias portadas de sus gramáticas hacen constar, específicamente, que son obras adaptadas a los programas oficiales o aprobadas por el Ministerio de Instrucción Pública, respectivamente. Por su parte, el prólogo de Monner Sans (1893a: III) alude asimismo al hecho específico de que sus textos están redactados “con arreglo al programa oficial”. A este respecto, conviene recordar también que estamos ante autores que, o bien formaban parte de las comisiones encargadas de la redacción de los programas de castellano (Bastianini y Monner Sans), o bien eran inspectores generales de enseñanza (García Velloso).

¹⁰ Citamos por la edición parisina de 1928 (cf. Bello ²³1928).

¹¹ En 1910 ya había logrado 30 ediciones, una por año de media. El mayor éxito de esta gramática es haber simplificado la teoría de Bello, haciendo práctica su enseñanza. Citamos por la edición londinense de 1897.

Sans publica su gramática castellana en tres tomos en 1893, los dos primeros, en coautoría con Baldmar Dobranich; el tercero, en solitario;¹³ por último, García Velloso saca a la luz sus textos gramaticales en 1897) con otras publicadas en el siglo XX (las de Bastianini, a partir de 1914,¹⁴ o Montolú, en 1914¹⁵). Nuevamente los diversos contextos históricos, sociales y educativos en que se crea cada obra responden de manera muy desigual a la realidad social argentina de principios del XX, si bien esta evidente falta de adecuación de los materiales a la época y las necesidades docentes del aula, lejos de ser un hecho aislado en la historia de la educación argentina, constituye una práctica bastante frecuente en el ámbito de la tradición escolar donde, por lo general, se suele establecer cierto automatismo en la enseñanza de las disciplinas, de modo que los esquemas y las rutinas didácticas están interiorizados en los docentes y alumnos, se hacen inconscientes y se reproducen y repiten sin saber el origen de esa manera de hacer.¹⁶

Esta diversidad es fruto, por supuesto, de un conjunto dispar de profesores y autores de manuales, que podemos dividir en dos grupos: a) uno formado por los tres españoles emigrados a la Argentina: Ricardo Monner Sans, Manuel de Montolú y Juan José García Velloso.¹⁷ El primero de ellos nace en Barcelona en 1853 y llega a Argentina en 1889 a la edad de 35 años, donde desde ese mismo año comienza a ejercer la docencia, primero en el Colegio Lacordaire; un poco más tarde, en 1892, en el Colegio Nacional de Buenos Aires; tras su paréntesis como director del Instituto Americano de Adrogué (partido de Almirante Brown) entre 1894 y 1899, en 1900 vuelve a su cátedra, hasta que en 1922 la abandona por su precaria salud, que lo obliga a jubilarse hasta su muerte en 1927. Al igual que él, Manuel de Montolú nace también en Barcelona, en 1877, y desembarca en el año 1925 en Buenos Aires, donde es nombrado director del Instituto de Filología de Buenos Aires.¹⁸ Tras su estancia argentina, regresa a Barcelona para seguir en la cátedra de literatura de la Universidad de

¹² El texto que manejamos se corresponde con su octava edición, publicada al parecer en 1930 (aunque en su portada no consta fecha).

¹³ Lidgett (2015) da noticias de una carta de Monner Sans a Costa Álvarez en la que se aportan pistas del litigio existente entre el propio Monner Sans y Baldmar Dobranich respecto de la autoría de estas obras, asunto que parece que fue resuelto a favor de Monner Sans, lo que justifica que en las siguientes reediciones de la obra a partir de 1894 no aparezca ya el nombre de Dobranich. En este trabajo citamos las tres obras por el nombre genérico de Monner Sans, que es al que hacen referencia las resoluciones ministeriales, si bien usamos los trabajos originales de 1893.

¹⁴ Los dos primeros tratados que he podido localizar bajo la autoría de Bastianini son su *Prosodia y ortografía castellanas*, publicado en 1914, y la *Analogía castellana*, de 1915 (cf. Bastianini 1914 y 1915). Desde esa fecha, sus diferentes trabajos se siguen publicando hasta la década de los 40 –como indican Toscano y García y García Folgado (2017)– con aquellas modificaciones exigidas por la legislación escolar. En este estudio nos valemos de las ediciones de sus *Elementos* publicadas en 1931 y 1935 (cf. Bastianini 1931a, 1931b y 1935).

¹⁵ Para este trabajo nos hemos servido de la tercera edición de 1917.

¹⁶ Este hecho queda patente, por ejemplo, en la enseñanza de algunos contenidos gramaticales como, por ejemplo, la clasificación de las clases de palabras o el propio análisis sintáctico oracional, tan frecuentes en las gramáticas escolares (y otras), y cuyos esquemas se repiten con cierta perdurabilidad y estabilidad, con modificaciones mínimas a lo largo del tiempo. Este aspecto, que podría ser caracterizado como una constante dentro de la descripción gramatical, se acentúa aún más en el ámbito escolar, donde el carácter de producto personal de los textos se diluye en favor de ese devenir de la tradición como *continuum* histórico.

¹⁷ Estos podrían encuadrarse dentro de ese grupo de emigrantes españoles que, obligados por las circunstancias sociales y políticas de su país, emigran a las repúblicas americanas, donde –en palabras de Costa Álvarez (1929: 371)– “encuentran en el magisterio y en el periodismo, sus medios de vida más adecuados”. Fueron muchos los que se dedicaron a la enseñanza en Argentina, de entre los cuales Costa Álvarez menciona los nombres concretos de José María Torres, Santa Olalla, López Lorenzo, Salvador Alfonso, Bernardo Troncoso, Gregorio Martí, Cayetano Aldrey, Baldmar Dobranich, Hidalgo Martínez, Benigno Martínez, Monner Sans, Moreno, Godínez, García Velloso, Atienza Medrano y Vera González.

¹⁸ Su gestión introduce algunos cambios respecto de la orientación adoptada hasta entonces por el centro argentino, como bien describe Toscano y García (2009).

Barcelona que ocupaba con anterioridad a este viaje. Fallece en su ciudad natal en 1961. El último de estos emigrantes, Juan José García Velloso, procedente de Albacete, nace el 20 de abril de 1849. En Argentina imparte clases de latín y griego en el Colegio Nacional de Rosario, donde termina ocupando la cátedra de retórica e historia de la literatura española, si bien más tarde es nombrado profesor en el Colegio Nacional Central y en la Escuela Normal de Profesores hasta que, finalmente, en 1896 desempeña la cátedra de historia de la literatura española en la Universidad de Buenos Aires. Se jubila en 1904 y fallece en 1907; b) el segundo grupo, formado por americanos, de los cuales solo uno, René Bastianini (1877-1953), es nacido en Argentina, en cuyo país enlaza diferentes funciones ligadas con el ámbito educativo: vicerrector del Instituto Nacional del Profesorado Secundario y Rector del Colegio Nacional Bartolomé Mitre anexo a dicho instituto. Por su parte, ni el venezolano Andrés Bello (1781-1865) ni el colombiano Emiliano Isaza (1850-1930) parece que tuvieran relación alguna directa con las aulas argentinas, si bien sus gramáticas (en especial la de Bello) gozaban de especial popularidad en tierras americanas y esta quizás sea razón suficiente para que aparecieran recomendadas en la legislación argentina, en un escenario falto de materiales didácticos adecuados, como ya he mencionado.

3. 2. Estructuras de las obras

Llama la atención que en la selección de textos no exista una homogeneidad en lo referente a la estructura general y contenidos de estas obras, a pesar de ir todas ellas destinadas a un mismo ámbito educativo: la *Gramática castellana* de García Velloso (1897d), por su parte, aborda sus contenidos en un único volumen dividido en cinco partes, en los que trata su teoría sobre analogía, sintaxis, ortología, ortografía y, finalmente, nociones de lingüística y etimología. Estos mismos aspectos son tratados en los tres volúmenes (uno por año) de sus *Lecciones de gramática castellana* (cf. García Velloso, 1897a, 1897b y 1897c), cuyos contenidos se reparten de la siguiente manera: en el primer año se incluye el estudio de la analogía; el segundo año está destinado a la sintaxis, ortología y ortografía; el tercero aborda nociones de lingüística y etimología, además de contener la denominada por el autor *ampliación sintáctica*; la *Gramática castellana* de Ricardo Monner Sans (1893a) también divide la disciplina en cuatro partes: analogía, sintaxis, ortología y ortografía; las obras de Bastianini constituyen estudios particulares sobre las distintas partes de la gramática (prosodia, ortografía, analogía y sintaxis); el resto de gramáticas presentan soluciones diferentes: las *Lecciones de lengua castellana* (Curso superior)¹⁹ de los Hermanos de las Escuelas Cristianas consta de cinco partes: ortología, prosodia, ortografía, analogía y sintaxis, a las que además se añaden unos apuntes de elocución y estilo, y otro de etimología. La *Gramática castellana* de Bello y Cuervo no se divide en partes, sino solo en capítulos, aunque sus contenidos se corresponden con los propios de la prosodia, la analogía y la sintaxis. Isaza, seguidor de Bello, añade a la división tripartita de ortología, analogía y sintaxis una parte de ortografía en la que presenta dos apéndices de raíces griegas y latinas. Por último, la *Gramática castellana* (tercer grado)²⁰ de Manuel de Montolíu aparece dividida en dos partes sin denominación alguna, si bien es fácil percibir que los contenidos de cada una de estas partes son los correspondientes a la sintaxis y la analogía (en este orden, esto es, el inverso al del resto de obras). De todas, es presumiblemente la doctrina presentada por Bastianini la que

¹⁹ Aparte de este curso superior, esta obra cuenta con dos volúmenes más destinados a un curso elemental y otro medio, respectivamente (cf. H. E. C. ¹⁰1926 y ¹²1930), que no son objeto de este estudio por no formar parte de la lista de textos que analizamos.

²⁰ Al igual que el texto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, la gramática de Montolíu cuenta también con dos tomos más destinados al primer y segundo grado (cf. Montolíu ⁷1929 y ⁹1945).

parece más acorde a la legislación y escuela argentinas. Aparte de su condición de argentino y de que su obra está creada para el contexto social y educativo del país, el propio autor formó parte –ya se ha dicho– de la comisión encargada de diseñar el programa oficial de la materia de castellano para la educación secundaria dentro del plan de estudios aprobado por el entonces ministro de Instrucción Pública, Juan M. Garro (1912), cuya estabilidad se mantiene hasta 1930 (cf. Lidgett 2015).

3. 3. *Doctrina gramatical*

Aunque no es el objeto de este estudio llevar a cabo un análisis profundo de la doctrina ni las fuentes de estos libros, parece oportuno destacar, aunque sea brevemente, algunas de las diferencias doctrinales más importantes encontradas en esta nómina de trabajos recomendados, con los que evidenciar algunas de las distintas perspectivas con que se llegaba a trabajar en las aulas argentinas a partir de estos libros en estos años.

Comenzamos por el propio concepto que estos autores tienen de la gramática y su utilidad, aspecto en el que no existe uniformidad entre las distintas obras: en primer lugar, Bello (²³1928: 1) caracteriza la gramática como “el arte de hablar correctamente, esto es, conforme al buen uso, que es el de la gente educada”. García Velloso (1897d: 7), que no la considera arte, la define como el conjunto de reglas que deben observarse para hablar bien un idioma. De manera más completa, los trabajos de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (⁸1930: 12) y Monner Sans (1893a: 1)²¹ definen la gramática como “el arte de hablar y escribir correctamente una lengua”, siguiendo así de manera prácticamente idéntica la definición académica presente en las gramáticas de la RAE a partir de 1858.²² Estas dos conceptualizaciones son aunadas por la definición de E. Isaza (²¹1897: 1), para quien “gramática castellana es el arte de hablar y escribir el castellano correctamente, esto es, conforme al buen uso, que es el de la gente educada”. Y un planteamiento similar, aunque más completo, es el de Bastianini (1931a), que en sus *Elementos de prosodia y ortografía* otorga dos fines a la gramática particular: el de conocer las leyes de un idioma (en cuyo caso es ciencia) o el de dar reglas y preceptos para hablarlo y escribirlo correctamente (y entraría dentro del arte).²³ En clara contraposición con estas posturas, Montolú (³1917: 14) no considera que la gramática tenga por objeto aprender a hablar y escribir bien, sino “estudiar los usos de las palabras en la oración, de suerte que podamos comprobar y fundamentar en ellos los hábitos de lenguaje que hayamos adquirido antes y conformarlos a los mejores modelos”.

En relación con las partes de la oración descritas en sus obras, las diferencias entre los diferentes libros de texto siguen siendo palpables, con tres distintas soluciones al respecto: 1) una división en siete partes de la oración (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección),²⁴ que es la visión planteada por Bello (²³1928) en su gramática, de

²¹ Monner Sans, como demuestra en otros escritos, es un claro defensor de la utilidad de la gramática como instrumento indispensable para la alfabetización: “«¡Oh! ¡La Gramática! –dicen no pocos encogiéndose de hombros–; ¡hay aburrimiento mayor!» Ciertamente es que no es asignatura agradable; pero dejando a un lado que un profesor experto logra suavizar el tedio que tal estudio causa a la juventud, los demás profesores y el vulgo deben saber y recordar que así como no hay sociedad humana sin relaciones jurídicas, no hay idioma alguno sin relaciones gramaticales entre las palabras que le forman; luego la gramática es esencialmente necesaria para aprender a hablar y escribir correctamente. Quien no sepa Gramática, tropezará siempre con los escollos que de continuo se alzan al pretender manifestar el pensamiento en forma correcta y bella” (Monner Sans 1915: 54).

²² La RAE (1858: 1) la define, de manera similar, aunque matiza que se refiere al arte de hablar “con propiedad”.

²³ En Bastianini (1935: 7) aparece una reformulación de la gramática más afín a otros trabajos, al quedar definida como “la ciencia y el arte de hablar y escribir correctamente”.

²⁴ En esta clasificación, los pronombres son considerados tipos de nombres; los artículos, adjetivos.

la que se muestra también seguidor Isaza (²¹1897); 2) en segundo lugar, siguiendo la clasificación usada por la RAE en sus gramáticas entre 1870 y 1916 (cf. 1870 y 1916), Monner Sans (1893a) y García Velloso (1987d) las dividen en diez partes: artículo, nombre sustantivo, nombre adjetivo, pronombre, verbo, participio, adverbio, preposición, conjunción e interjección, y 3) por último, H. E. C. (⁸1930) y Montolú (³1917) siguen una postura más moderna, esto es, aquella que inicia la propia Academia en su gramática de 1917 (RAE 1917) y que perdura hasta RAE (1931), en la que se elimina el participio de la lista y se dividen las partes de la oración en nueve (sustantivo, pronombre, adjetivo, artículo, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección). En este último grupo podríamos incluir también a Bastianini (1931b), que aun llevando a cabo una descripción de estas partes en diferentes capítulos presenta una postura más actual basada en una perspectiva sintáctica y funcional de las unidades gramaticales.²⁵

Como bien apunta Lidgett (2015), en las obras de la época resulta patente la influencia de la Real Academia Española en lo que respecta a las cuatro partes tradicionales de la gramática (analogía, sintaxis, prosodia y ortografía), que –como ya sabemos– desde la reforma de 1892 va desplazando progresivamente los contenidos referentes a la teoría de Bello (que sí figuraban en los programas de 1884). No obstante, en algunos aspectos terminológicos concretos, como el de la terminología adoptada para la descripción de los tiempos verbales, las propuestas de Bello siguen destacando por encima de aquellas otras que siguen las normas y cánones marcados por la Real Academia Española en la tradición gramatical española. Seguidores de la propuesta peninsular solo son Montolú y García Velloso; el resto de obras americanas usa la nomenclatura propuesta por Bello para los tiempos verbales, con gran arraigo en la tradición americana. Entre ellos, Monner Sans (1893a: 74) justifica la defensa de esta terminología con las siguientes palabras: “nos parece la más lógica y de más fácil comprensión. Está defendida por eminentes gramáticos peninsulares y americanos”. Sin embargo, las gramáticas de H. E. C. (⁸1930) y Bastianini, (1931a), que también proponen la nomenclatura de los tiempos de Bello por ser la más difundida, la acompañan de su equivalencia con la terminología de la Academia. Sin duda, esta iniciativa estaba motivada por la confusión en la que se encontraban los estudiantes con el uso de una u otra.²⁶

3. 4. *La pureza de la lengua. Vicios y errores*

Tal y como sucede con la terminología de los tiempos verbales, nuevamente todas las obras, a excepción de la gramática peninsular de Montolú,²⁷ tienen en cuenta la variedad americana (o específicamente, la argentina), con el objeto de cumplir con uno de los cometidos importantes de esta materia en el aula: preservar la pureza del habla y corregir los errores y vicios cometidos por parte de sus hablantes. Cada autor, sin embargo, presta diferente atención a estos fenómenos, además de presentar su propia perspectiva y planteamiento sobre este asunto, ya sea desde una posición crítica y severa (la de Monner

²⁵ Bastianini (1931b: 8) se niega a hablar de partes de la oración, bajo la premisa de que “no hay en absoluto partes de la oración sino funciones gramaticales”.

²⁶ A este respecto, Rojas (1909), aunque tilda de absurda la terminología académica, se lamenta al mismo tiempo de la adopción de la nomenclatura de Bello que, aunque es más lógica, solo aporta confusión en los estudiantes, que se “azoran” entre una y otra (Rojas 1909: 399, n. 1).

²⁷ Como muy bien han sabido explicitar Pop (1950) y Toscano y García (2009), la obra de Montolú representa un ejemplo claro de proyección de la tradición gramatical española en la Argentina de principios del siglo XX: aunque en la introducción de su gramática, menciona la variedad americana (cf. Montolú ³1917), su aparato descriptivo está basado en el español peninsular.

Sans, por ejemplo),²⁸ ya desde otras más permisivas y comprensivas (es el caso de la figura de René Bastianini).

Aunque en líneas generales todas las obras (a excepción de alguna como la de Bello) plantean confusiones, vicios y errores en el ámbito de la prosodia, por lo general se presenta la teoría de manera muy genérica sin apenas hacer alusión al problema específico argentino (cf. García Velloso, 1897 b y 1897d). En esta línea, parece ser Monner Sans (1893b: 173-174) el más completo: entre los principales vicios de pronunciación, señala los diez siguientes, que recomienda “corregir con cuidado exquisito y constante”: 1) seseo y ceceo, 2) lalación, 3) relajación de la *-s* final (que Monner Sans caracteriza como un vicio generalizado en Andalucía y Argentina en oraciones como *tú verá lodo cazadore* por *tú verás los dos cazadores*), 4) omisión de *-d* final (*verdá, juventú*), 5) conversión de *-d* final en *z* (*verdaz, juventuz*), 6) pronunciación con sobrada fuerza en la sílaba que lleva el acento prosódico, al par que se expresan débilmente las demás sílabas de una palabra, 7) pronunciación de los grupos *ct* y *pt* como *ut* (*perfeutamente* por *perfectamente*), 8) articulación idéntica de *b* y *v*, 9) supresión de la *-d-* intervocálica en palabras como *soldao* o *cansao*, y, por último, 10) el yeísmo (*caye Cangayo* por *calle Cangallo*). De este último vicio, dice que, por desgracia, está muy arraigado.

Por su parte, Bastianini (1931b: 12-20), que divide los vicios prosódicos en aquellos que tienen asiento en las letras componentes de las palabras (alteraciones o malas pronunciaciones de las letras) y aquellos que se deben a una mala pronunciación de las letras (ceceo, seseo, lleísmo, yeísmo y lalación)²⁹ solo sanciona algunos de ellos, pero no otros: así, por ejemplo, cataloga el ceceo como vicio porque parece aniñar a las personas; sin embargo, no hace lo propio con el seseo, del que hasta cuestiona si estamos o no ante un vicio, “desde que se practica en toda la América latina, y por añadidura en gran parte de España”. Por ello, afirma que es vano luchar contra este fenómeno, al tratarse de un hecho consumado en todas las esferas del idioma. Con respecto al lleísmo, su postura es inflexible: se trata de un vicio que “debe desarraigarse completamente” (Bastianini 1931b: 18), pero no opina lo mismo del yeísmo, del que sostiene que es un vicio arraigado en algunas partes de Castilla, Andalucía, Extremadura y países hispanoamericanos, que debemos evitar cuidadosamente en la lectura en alta voz de los autores clásicos, pero contra cuyo avance parece difícil luchar por su alta presencia ya en el habla familiar.³⁰ Por último, la obra de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (⁸1930: 53-55) también insiste en el asunto, dividiendo los vicios de pronunciación en articulaciones viciosas de letras (bebeo, seseo, lleísmo y yeísmo) y articulaciones viciosas de sílabas (gangueo, tartamudeo, balbucencia). A estos, añade los vicios del vulgarismo, de acentuación (atonía y acentuación viciosa) y armonía (cacofonía, hiato y sonsonete). De todas las anteriores, es esta obra de los Hermanos de las Escuelas Cristianas la que más especial

²⁸ A través de otros escritos, se conoce que Monner Sans aboga por una enseñanza integral del idioma en toda la escuela, en cualquiera de sus materias, alejándose a los alumnos de los malos modelos y provocando en ellos la reflexión crítica constante sobre el idioma: “Si el alumno debe considerar el conocimiento del idioma como un instrumento para expresar sus pensamientos, es necesario que durante el período de la vida en que la imitación es el principio fundamental de la educación, se le aleje lo más posible de la influencia de los malos modelos y se le tenga bajo la de los buenos; y que todo pensamiento que exprese oralmente o por escrito, se considere como materia crítica para el idioma. Así, cada lección de Geografía, de Física o de Matemáticas, puede y debe ser una parte de la enseñanza del idioma para el alumno” (Monner Sans 1915: 54).

²⁹ En obras anteriores, como la de Bastianini (1916), estos vicios aparecen recogidos de manera más general en los siguientes: ceceo, seseo, lleísmo, yeísmo, barbarismo prosódico, acentuación defectuosa y cambio, supresión o agregado de letras y sílabas.

³⁰ Aunque no la menciona inicialmente, Bastianini (1931b: 20) termina abordando la confusión entre *b* y *v*: al respecto de este asunto, sostiene que la pronunciación de *b* como sonido labiodental es “excesivamente chocante y vulgar”.

atención dedica a la corrección de estos vicios y errores, con la presentación de ejercicios prácticos ausentes en otras obras.

En el ámbito de la analogía, destaca la disparidad de opiniones frente a un fenómeno como el del voseo: Monner Sans (1893a: 59) nos dice que “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”.³¹ En una línea similar, Bello (²³1928: 61, n. **) dice que el voseo “es una vulgaridad que debe evitarse, y el construirlo con el singular de los verbos una corrupción insoportable”, postura que sigue Isaza (²¹1897: 54, n. 1 y n. 6), que al hablar de la conjugación de los verbos tilda de vulgares las formas voseantes en el presente (*amás, temés*), así como en los imperativos (*amá, temé, subí*). Bastianini –ya se ha apuntado– es más permisivo con los errores y vicios de la lengua en Argentina: aunque en el prólogo de sus obras alude a su objetivo de “suministrar en primer término una base teórica sistematizada de nociones gramaticales” y sostiene que no admitirá ninguna regla o norma que no se encuentre recogida ampliamente en los “buenos autores” o en el “habla correcta” (cf. Bastianini 1931a: 5; 1931b: 5 y 1935: 5), no siempre adopta la misma postura a la hora de censurar errores: en el caso concreto del voseo, manifiesta que “no hay por qué decir que todo ello es absolutamente antigramatical y de rechazarse en el habla culta o en lo escrito; aunque en el lenguaje familiar hablado, ya es un hecho que no cabe sino consignar” (Bastianini 1931a: 45).

Solo encontramos apuntes a vicios o errores del terreno léxico en tres autores: Bello nos habla del abuso de los diminutivos (²³1928: 56, n.1) en Chile y otros países de América, un abuso que hay que desterrar, en opinión de Bello, no solo por lo ridículo y chocante que es, sino porque además confunde diferencias esenciales en el trato social. En esa misma línea, Isaza (²¹1897: 19, n. 4; 91, n. 1) plantea en su trabajo algunos errores de índole léxico como, por ejemplo, el empleo de *chapa* en lugar de *cerradura*, que afecta a todos los países americanos o el uso de *recién* en el sentido de *apenas*, además de algún error de corte sintáctico típico en Colombia: alude al problema de uso del verbo *ser* después de otro cualquiera (*Vinimos fue hoy, Está es loco, Yo soy es Pedro*), cuyo uso es catalogado por Isaza (²¹1897: 144) como una “vulgaridad inadmisibles”.³² Por último, los Hermanos de las Escuelas Cristianas (⁸1930) prestan atención, al hablar de los vicios de dicción, al barbarismo, el neologismo y el arcaísmo, con ejercicios prácticos que permitan a los estudiantes asimilar estos contenidos.

3. 5. *El tema argentino*

La legislación educativa argentina desde finales del XIX aborda, no solo la corrección de errores y vicios de la lengua para preservar su pureza, sino también al desarrollo del tema argentino, esto es, el intento de identificación del individuo argentino con la nación y sus manifestaciones sociales y culturales. En esta línea, en el decreto de 10 de febrero de 1912, presentado por Juan M. Garro, relativo a la organización de la enseñanza secundaria, se señala, como uno de los dos fines de la enseñanza en los colegios nacionales, el de “formar su carácter [el de los alumnos] é inculcarles el sentimiento de patriotismo y el deber de cooperar

³¹ Al hilo de estas palabras, Monner Sans (1893a) se apoya en la figura de Rufino José Cuervo para repudiar este uso en la conversación familiar y aborda el fenómeno de manera práctica con ejercicios prácticos. En el tratamiento de la concordancia, se vuelve a insistir en este asunto (cf. Monner Sans, 1893b).

³² En su capítulo de advertencias, Isaza (²¹1897) anuncia que su gramática no estará formada por una multitud de reglas inútiles, sino por aquellas indispensables para corregir los muchos vicios del modo de hablar (se trata de una gramática eminentemente práctica, como indica su título); para esta tarea, acude generalmente a la gramática de Bello o la Academia.

en la realización de los ideales de la Nación y de la Humanidad” (Boletín Oficial, 15 de febrero de 1912, p. 1287; 23 de febrero de 1912, p. 1359).³³ Dejando a un lado otras materias escolares en las que se insiste en este hecho (por ejemplo, la historia), en el ámbito de la enseñanza de la lengua castellana se intenta fomentar la presencia de textos que contengan características propias de americanismo y argentinismo. Como en el resto de casos, la práctica no muestra los mismos resultados: en el caso concreto de la gramática de Montolú, de corte peninsular, el tema argentino está ausente. En el resto de las obras, su presencia es desigual: donde mayor predominio de lo argentino encontramos es, como puede preverse, en la obra de Bastianini, quizás por su propia condición de argentino: durante su exposición gramatical, este autor se apoya en los modelos de pureza representados por autores clásicos como Cervantes, Jovellanos, Quintana, Rivas, Godoy y Alcántara, etc., sin abandonar con ello ejemplos de autores argentinos, algunos de ellos tocando temáticas relacionadas con la propia nación, como es el caso del uso de la letra de la Constitución argentina o diferentes ejemplos como el extraído del himno de la República Argentina, que sirve a Bastianini (1935: 45) de explicación para el análisis sintáctico del período:

A vosotros se atreve, Argentinos,
 El orgullo del vil invasor:
 Vuestros campos ya pisa contando
 Tantas glorias hollar vencedor.
 Mas los bravos que unidos juraron
 Su feliz libertad sostener,
 A estos tigres sedientos de sangre
 Fuertes pechos sabrán oponer.

Por otro lado, los libros de Bastianini y los Hermanos de las Escuelas Cristianas van acompañados de trozos de lecturas en los que se fomenta la presencia de lo argentino. En el caso de Bastianini (1931a: 5; 1931b: 5 y 1935: 5), estamos ante el autor que de manera más completa recoge en su tratado estos materiales de lecturas, a los que él alude como “conocimiento ordenado de la Literatura peninsular y americana”. Sus obras gramaticales van acompañadas de un apartado importante de textos de lectura en los que realiza un recorrido desde el siglo XVI hasta el XX, con trozos elegidos de autores españoles³⁴ pero también de otros hispanoamericanos del siglo XIX y XX.³⁵ Entre los autores argentinos seleccionados, destacan fragmentos de Eduardo Wilde, Domingo de Azcuénaga, Rafael Obligado, Bartolomé Mitre, Esteban Echeverría, Domingo Faustino Sarmiento, Miguel Cané, José S. Álvarez “Fray

³³ A este respecto, sabemos que en la primera década del siglo XX las circulares y disposiciones del Consejo Nacional de Educación establecían que en las escuelas solo se podían leer textos de autores nacionales, situación que choca con la amplia presencia (como veremos más adelante) de textos de autores extranjeros en los manuales de la época y que podríamos situar, no solo en esas resistencias que ejercen los profesores, maestros y alumnos más allá de los mecanismos escolares de conformación de la identidad (cf. Sardi 2006), sino también en la necesidad de existencia de unos cánones para la defensa de la pureza de la lengua.

³⁴ La lista es ingente y engloba a autores como Miguel de Unamuno, Mariano José de Larra, Juan Valera, Pardo Bazán, Benito Pérez Galdós, Fernán Caballero, José de Espronceda, Francisco Rodríguez Marín, Ramón de Campoamor, Gaspar Núñez de Arce, Gustavo Adolfo Bécquer, Antonio Machado, José Zorrilla, Juan Meléndez Valdés, Nicasio Álvarez de Cienfuegos, Leandro Fernández de Moratín, Nicolás Fernández de Moratín, José Cadalso, Tomas de Iriarte, Gaspar Melchor de Jovellanos, Miguel de Cervantes Saavedra, Luis de Góngora, Pedro Calderón de la Barca, Esteban Manuel de Villegas, Mateo Alemán, Fray Luis de León, Fernando de Herrera, Garcilaso de la Vega, Lope de Rueda, Diego Hurtado de Mendoza o Santa Teresa de Jesús, entre otros tantos.

³⁵ Entre los no argentinos, están Jorge Isaacs, Rubén Darío, Julio Herrera y Reissig, Amado Nervo, Miguel Gutiérrez Nájera, Julián del Casal, Gertrudis Gómez de Avellaneda, José Eusebio Caro, Abigail Lozano, José María de Heredia, Francisco Acuña de Figueroa, Felipe Pardo y Aliaga, Rafael María Baralt, Juan Montalvo, etc.

Mocho”, Carlos Guido y Spano, Olegario Víctor Andrade, Ventura de la Vega, Evaristo Carriego, María Enriqueta Camarillo de Pereyra, Juan Cruz Varela, José Hernández, etc. Sin duda, la presencia de estos autores en estos libros cumple –como afirma el propio Bastianini (1931a)– con el propósito de dar a conocer la literatura americana (y argentina en particular) en la escuela; sirven, no obstante, al mismo tiempo, como ejemplos o muestras de aquellos vicios o errores gramaticales contra los que precisamente se pretende luchar en el habla de estos individuos (cf., a modo de ejemplo, los fragmentos de *Martín Fierro*, de José Hernández, encontrados en Bastianini 1931a). De la presencia constante de dislates en textos y libros de lectura da cuenta también en alguno de sus escritos el propio Monner Sans (1915: 266-267), quien afirma al respecto lo que sigue:

Los dislates de que están plagados los libros de lectura para las escuelas primarias, y aun los de textos para la enseñanza secundaria; debiendo agregarse a esto, que no es poco, las incorrecciones que el menos avisado nota en los supuestos *Trozos selectos* de ciertos autores, que si acertaron a pensar, no supieron escribir correctamente lo pensado. Las generaciones, pues, en formación beben en aguas muy turbias la linfa transparente de nuestro gallardo romance. ¿Ejemplos? A cientos, por no decir a millares, pueden recogerse con sólo hojear los libros que se ponen en manos de la juventud y de la infancia.

4. Consideraciones finales

La educación es un mecanismo que sirve para formar a los miembros de una determinada sociedad en relación con una serie de pautas interesadas, intentando inculcar en ellos ciertos hábitos, ideas y actitudes que luego se conformarán socialmente y servirán para construir un ideario social. En la Argentina de finales del XIX y principios del siglo XX, el gobierno intenta, por medio de diversas leyes y decretos, construir este ideario a partir de la escuela, con la elaboración de programas, la recomendación y el uso de determinados libros de texto. Estamos en un periodo en el que Argentina como joven nación quiere hacer de la educación un mecanismo de control y adoctrinamiento fundamental, sobre todo para los sectores más populares, en la construcción de la identidad de la nueva República Argentina. En el ámbito concreto de la enseñanza del castellano, es cierto que desde finales del XIX estamos ante una etapa de consolidación para esta tradición gramatical escolar argentina (cf., entre otros, Lidgett 2015 y 2017). Ahora bien, hay que apuntar que, tal y como queda explicitado en esta investigación, en lo concerniente a los materiales usados en la escuela (al menos los recomendados por la legislación) para la enseñanza de la gramática castellana, encontramos una heterogeneidad tal que parecen no cumplirse con ellos las distintas finalidades educativas planteadas en la época de manera clara, debido a muy diversas razones. Entre las principales:

1) el planteamiento de estos libros se muestra ineficaz pedagógicamente por no responder al contexto social, histórico y político en el que son usados. Contamos con autores de diferente formación y procedencia, así como obras localizadas en espacios geográficos o temporales no adecuados para los fines perseguidos por la legislación;

2) aparte de las diferencias de contenido en estas obras, existe una diversidad doctrinal y estructural tal entre los diferentes tratados escolares que se impide con ello la formación uniforme de los individuos y, como consecuencia, la falta de creación de esa ideología común nacional pretendida por la esfera política;

3) la metodología adoptada para la enseñanza de la gramática, así como la catalogación, actitud y corrección de los errores y vicios responde a patrones muy diversos y poco programáticos, y

4) la presencia de lo argentino en la enseñanza de la gramática es residual, pero cuando aparece, choca además frontalmente contra la pretendida pureza de la lengua: algunas de las

muestras literarias argentinas propuestas en estos manuales presentan los vicios contra los que paralelamente se intenta luchar.

La conclusión que evidencia este análisis es que no hay una correspondencia clara entre los objetivos e intereses marcados por la política gubernamental para la enseñanza de la gramática castellana en la escuela argentina de esta época y los recursos materiales (libros de texto) recomendados con los que se pretende la consecución de estos objetivos. Como en tantas ocasiones, aula y leyes no van de la mano.

Es obvio que la revisión aquí realizada no es más que una de las caras de este poliédrico asunto; para una visión más profunda y global, habría que examinar un grupo más amplio y representativo de los manuales escolares que se usan en la época, además del conjunto de elementos que intervienen en este proceso: entre otros, lo que sucede en el hogar familiar, la sociedad y sus manifestaciones culturales, el resto de prácticas educativas en el aula, indagando los textos que se leían al margen de estos manuales, la corrección y explicación que proponían los docentes, la postura individual de los propios profesores acerca de la enseñanza de la lengua oral o informal y, en definitiva, las decisiones que en el día a día tomaban los docentes para su clase, especialmente, en el ámbito de la corrección lingüística relacionada con el ámbito lingüístico identitario de la variedad argentina. Espero que sirvan al menos estas líneas como argumento y discusión parcial de una de las caras visibles de esa batalla acerca del valor e importancia del idioma y su enseñanza en la Argentina en el periodo comprendido entre finales del XIX y principios del XX.

Bibliografía

Fuentes primarias

Bastianini, René. 1931a. *Elementos de prosodia y ortografía castellana y texto de lectura para el curso correspondiente*. Buenos Aires: Librería de A. García Santos.

Bastianini, René. 1931b. *Elementos de analogía castellana y texto de lectura para el curso correspondiente*. Buenos Aires: Librería de A. García Santos.

Bastianini, René. 1935. *Elementos de sintaxis castellana y texto de lectura para el curso correspondiente*. Buenos Aires: Cabaut y Cía.

Bello, Andrés. ²³1928. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Edición de Rufino José Cuervo. París: Andres Blot, editor.

García Velloso, Juan José. 1897a. *Lecciones de gramática castellana. Primer año. Ortología - Ortografía - Principios sobre el arte de la lectura*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía.

García Velloso, Juan José. 1897b. *Lecciones de gramática castellana. Segundo año. Sintaxis - Ortología - Ortografía*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía.

García Velloso, Juan José. 1897c. *Lecciones de gramática castellana. Tercer año. Nociones de lingüística y etimología - Ampliación sintáctica*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía.

García Velloso, Juan José. 1897d. *Gramática castellana*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía.

H. E. C. [Hermanos de las Escuelas Cristianas] [⁸1930]. *Lecciones de Lengua castellana. Curso superior*. Buenos Aires: Moly & Lasserre.

Isaza, Emilio. ²¹1897. *Gramática práctica de la lengua castellana*. Londres: E. Cortés & Co.

Monner Sans, Ricardo y Baldmar F. Dobranich. 1893a. *Gramática de la lengua castellana, Primer año*. Buenos Aires: La Argentina.

Monner Sans, Ricardo y Baldmar F. Dobranich. 1893b. *Gramática de la lengua castellana. Segundo año*. Buenos Aires: La Argentina.

Monner Sans, Ricardo. 1893. *Gramática de la lengua castellana. Ampliación sintáctica. Tercer año*. Buenos Aires: J. Peuser.

Montolú, Manuel de. ³1917. *Gramática de la lengua castellana (tercer grado)*. Barcelona: Seix Barral.

Fuentes secundarias

Alcorta, Amancio et al. 1891. “Informe sobre el nuevo plan de estudios presentado por la comisión que se nombró por decreto de 8 de octubre de 1890”. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1903. *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional. 910-924.

Bastianini, René. 1914. *Prosodia y ortografía castellanas*. Buenos Aires. Librería de A. García Santos.

Bastianini, René. 1915. *Analogía castellana*. Buenos Aires: Librería de A. García Santos.

Bastianini, René, 1916. *Compendio de gramática castellana y nociones de lingüística y etimología*. Buenos Aires. Librería de A. García Santos.

Beláustegui, Luis. 1897. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1897 por el Ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública Dr. Luis Beláustegui. Tomo II. Instrucción Pública*. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.

Beláustegui, Luis. 1898. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1898 por el Ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública Dr. Luis Beláustegui. Tomo II. Instrucción Pública*. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.

Bertoni, Lilia Ana. 2001. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Costa Álvarez, Arturo. 1929. “Acto público del Ateneo Ibero Americano (11 de junio de 1927). Conferencia”, *La vida y la obra de Ricardo Monner Sans (1853-1927)*. Buenos Aires: A. García Santos. 367-375.

Di Tullio, Ángela. 2003. *Políticas lingüísticas e inmigración: el caso argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.

Ennis, Juan Antonio. 2008. *Decir la lengua. Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

H. E. C. [Hermanos de las Escuelas Cristianas]. ¹⁰1926. *Lecciones de Lengua castellana. Curso medio*. Buenos Aires: Cabaut y Cía., Editores.

H. E. C. [Hermanos de las Escuelas Cristianas]. ¹²1930. *Lecciones de Lengua castellana, Curso elemental*. Buenos Aires: Librería José Moly.

Lidgett, Esteban. 2015. *Tradiciones gramaticales y discurso sobre la lengua nacional en la obra de Ricardo Monner Sans (1893-1926)*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Lidgett, Esteban. 2017. “La consolidación de un modelo gramatical escolar en la enseñanza secundaria argentina (1863-1936)”. *Boletín de Filología* LII: 2. 119-145.

Magnasco, Osvaldo. 1899. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1899 por el Ministro de Justicia é Instrucción Pública Dr. Osvaldo Magnasco. Tomo II. Instrucción Pública*. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.

Monner Sans, Ricardo. 1915. *De gramática y de lenguaje*. Madrid – Buenos Aires: Suc. de Hernando – Cabaut & C.^a.

Montolú, Manuel. de. ⁷1929. *Gramática de la lengua castellana (primer grado)*. Barcelona: Seix Barral.

Montolíu, Manuel. de. ⁹1945. *Gramática de la lengua castellana (segundo grado)*. Barcelona: Seix Barral.

Pop, Sever. 1950. *La dialectologie: aperçu historique et méthodes d'enquêtes linguistiques*. 2 vols. Louvain: J. Duculot.

Real Academia Española. 1858. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta Nacional.

Real Academia Española. 1870. *Gramática de la lengua castellana*. Nueva edición, corregida y aumentada. Madrid: Imprenta y estereotipia de M. Rivadeneyra.

Real Academia Española. 1916. *Gramática de la lengua castellana*. Nueva edición. Madrid: Perlado, Páez y Compañía (Sucesores de Hernando).

Real Academia Española. 1917. *Gramática de la lengua castellana*. Nueva edición, reformada, Madrid: Perlado, Páez y Compañía (Sucesores de Hernando).

Real Academia Española. 1931. *Gramática de la lengua española*. Nueva edición, reformada, Madrid: Espasa-Calpe, S. A.

Rojas, Ricardo. 1909. *La restauración nacionalista. Informe sobre educación*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia é Instrucción Pública.

Sardi, Valeria. 2006. *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Terrén de Ferro, María Delia. 1996. *Historia de la Instrucción Pública en la Argentina. 1916-1930. Formas institucionalizadas de enseñanza*. Buenos Aires: Ediciones Universidad del Salvador.

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, 1(13), 113-135.

Toscano y García, Guillermo y María José García Folgado. 2017. "La enseñanza de la sintaxis en la gramática de René Bastianini". *Bulletin of Hispanic Studies*, 94, 6, 557-573.