

“Crítica gramatical” de Santa Olalla: Una propuesta en torno a la enseñanza de la preposición en *Revista de Educación*

Santa Olalla's “Crítica gramatical”: A proposal on the teaching of the preposition in *Revista de Educación*

Maribel Vásquez*

Universidad de Buenos Aires

maribel_vasquez2@hotmail.com

Abstract

In recent decades, within Linguistic Historiography, reflections on the importance of incorporating epihistoriographical information (prosopographical, heuristic and bibliographical) and the description of marginal, non-canonical, secondary sources for the reconstruction of linguistic ideas of the 19th and 20th centuries in Argentina and Spain have led to a more systematic study of the transtextuality between authors, currents, ideas, works and schools; and has renewed interest in the analysis of linguistic and linguistic-educational articles published in the press. However, a systematic study of the official educational press of the nineteenth century in Argentina has not yet been carried out, and research on a larger portion of the archive has yet to be conducted. For this reason, and with the intention of collaborating with this same line of work, this study will concentrate on analyzing, from a comprehensive epihistoriographic perspective, a corpus consisting of three linguistic-educational articles written by Enrique Martín de Santa Olalla and published in the *Revista de Educación* in 1884; a fundamental non-canonical source that makes it possible to reflect on the political conditioning of the linguistic ideas that circulated in that period in Argentina, carried out by the national State, which imposed, through the reform of the curriculum of the Colegio Nacional de la Capital, designed by Amancio Alcorta, a grammatical orientation that combined the criteria of semantic and syntactic-functional word classification, represented by the *Curso gradual de gramática castellana* (1884).

Key words: school grammar, epihistoriography, press, *Revista de Educación*.

Resumen

En las últimas décadas, dentro de la Historiografía Lingüística, las reflexiones en torno a la importancia de la incorporación al análisis de información epihistoriográfica (prosopográfica, heurística y bibliográfica) y de la descripción de fuentes marginales, no canónicas, secundarias para la reconstrucción de las ideas lingüísticas de los siglos XIX y XX en Argentina y en España ha dado lugar a un estudio más sistemático de la transtextualidad entre autores, corrientes, ideas, obras y escuelas; y ha renovado el interés por el análisis de los artículos lingüísticos y lingüístico-educativos publicados en la prensa. No obstante, aún no se ha realizado un estudio sistemático de la prensa educativa oficial del siglo XIX en Argentina y una investigación sobre una porción más amplia del archivo está por realizarse todavía. Por esa razón, y con la intención de colaborar con esta misma línea de trabajo, este estudio se va a concentrar en analizar, desde una perspectiva epihistoriográfica integral, un corpus constituido por tres artículos lingüístico-educativos escritos por Enrique Martín de Santa Olalla y publicados en la *Revista de Educación* en 1884; una fuente no canónica fundamental que posibilita la reflexión del condicionamiento político sobre las ideas lingüísticas que circulaban en ese período en Argentina, llevado a cabo por el Estado nacional, que impuso, a través de la reforma del plan de estudios del Colegio Nacional de la Capital diseñada por Amancio Alcorta, una orientación gramatical que combinaba los criterios de clasificación de palabras semántico y sintáctico-funcional, representada por el *Curso gradual de gramática castellana* (1884).

Palabras clave: gramática escolar, epihistoriografía, prensa, *Revista de Educación*.

1. Introducción

El objetivo central de este trabajo es colaborar con la reconstrucción del desarrollo y de la evolución de la tradición de la gramática escolar de fines del siglo XIX en Argentina. Para ello, se analizarán, como corpus de trabajo, tres artículos lingüístico-educativos que constituyen una propuesta didáctica en torno a la enseñanza de la preposición, publicados en 1884 por Enrique Martín de Santa Olalla en la *Revista de Educación*, una publicación pedagógica oficial editada entre 1881 y 1893 en Argentina. El análisis de estos tres artículos posibilitará la incorporación de información epihistoriográfica –es decir, información prosopográfica, heurística y bibliográfica– fundamental para la reconstrucción del desarrollo de la tradición de la gramática escolar de fines del siglo XIX en Argentina. La inclusión de dicha información obtenida en el análisis de esta propuesta didáctica –considerada una fuente marginal, no canónica, secundaria dentro del campo teórico de la Historiografía Lingüística (HL)–, no solo permite complementar la información recopilada en las fuentes primarias (como los datos obtenidos en el análisis de la presentación de las clases de palabras en las gramáticas publicadas para el uso escolar de esa época), sino que, también, posibilita la reconfiguración del canon historiográfico (Zamorano Aguilar 2009, 2017; Gaviño Rodríguez 2021b, 2022) gramatical constituido dentro de la disciplina de la HL (representado, en este caso, por los datos extraídos de la BIGEA [García Folgado, Lidgett y Toscano y García, 2020]). La inclusión de información epihistoriográfica, además, brinda la oportunidad de reflexionar sobre el condicionamiento de las ideas lingüísticas que se originaron y que circularon en el país en ese momento y que influyeron en el desarrollo y en la evolución de la tradición de la gramática escolar de Argentina.

Así, se ha podido observar que las ideas lingüísticas originadas y representadas en la propuesta didáctica de Santa Olalla están condicionadas por una política lingüístico-educativa implementada por el Estado nacional vigente en 1884 en Argentina. Esta política buscaba promover y establecer una educación pública, obligatoria, laica, centralizada y general, y configurar una determinada identidad argentina por medio de la estandarización de una lengua nacional (Blanco [2005] 2020, Di Tullio 2003, López García 2012). Por eso, establecía que los contenidos lingüísticos, presentes en las gramáticas reconocidas por la sociedad que circulaban en esa época, debían ser adaptados para su enseñanza en las escuelas, que, tras el desarrollo del sistema educativo público, obligatorio, laico, centralizado y general, ya no tenían la finalidad de formar a una élite aristocrática, sino a todos los sectores de la sociedad (Blanco [2005] 2020, Di Tullio 2003, López García 2012). De acuerdo con esa política lingüístico-educativa centralizadora, los funcionarios públicos –algunos de ellos especialistas europeos con experiencia en las aulas– convocados por el Estado nacional para encargarse del gobierno escolar poseían cierta autoridad para intervenir en el diseño de los contenidos gramaticales que formarían parte de los programas y planes de estudio de la Escuela Normal del Paraná, del Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA) y de los exámenes de maestros y maestras. El análisis de la propuesta permite vislumbrar que esta autoridad y legitimidad, garantizada a los funcionarios públicos, representantes de la política lingüístico-educativa implementada por el gobierno nacional, habilitaba la disputa sobre qué figura tenía mayor autoridad y capacidad para adaptar los contenidos lingüísticos presentes en las gramáticas de esa época que formarían parte de los programas y planes de estudio del CNBA en un campo intelectual (Bourdieu 2000, [1966] 2002) previo a la institucionalización y profesionalización de la disciplina (Toscano y García 2013): los gramáticos y especialistas en lengua, que estaban formados y que poseían un conocimiento específico sobre la materia; o los funcionarios encargados de la organización escolar que, por lo general, eran funcionarios que

poseían un cargo en el gobierno escolar, profesores o maestros de escuela, con experiencia en el aula y en la enseñanza de la lengua.

2. Marco teórico

Hace algunas décadas, Swiggers (2004) defendió la importancia, dentro del ámbito de la HL, del análisis de las fuentes denominadas marginales, no canónicas, secundarias (Zamorano Aguilar 2009) para complementar los datos obtenidos en el análisis de las fuentes llamadas canónicas o primarias (Zamorano Aguilar 2009; Gaviño Rodríguez 2021b, 2022). Esta complementación resulta crucial para la precisa reconstrucción de las ideas lingüísticas de una época particular y de una determinada zona geográfica, que es el objetivo principal de la HL (Swiggers 2009). Swiggers (2004) denominó a esta actividad descriptiva y documental *epihistoriografía*. Esta consiste en incorporar al análisis datos sobre: a) la vida de un autor (información biográfica o prosopográfica); b) las actitudes, los cambios de ideas o de concepción de una escuela o de un autor (información heurística); y c) los textos, las ideas y los conceptos (información bibliográfica) (Swiggers 2004). Esta información, por lo general, está presente en las fuentes (marginales, secundarias, no canónicas) que abordan de forma tangencial¹ las ideas lingüísticas de un determinado lugar y de una determinada época, y posibilita la complementación de los datos obtenidos en las fuentes (primarias, canónicas) que abordan de forma directa estas ideas. Así, la incorporación de una actividad descriptiva y documental epihistoriográfica implica la adopción de una perspectiva de análisis integral que incluye la historiografía (más) interna –que estudia en sí mismas las ideas lingüísticas de una época– y la historiografía (más) externa –que aborda el contexto (social, político-económico, cultural, etc.) donde han surgido dichas ideas– (Swiggers 2009).

La información epihistoriográfica también resulta indispensable para reconfigurar el canon historiográfico constituido dentro de la disciplina de la HL (Zamorano Aguilar 2009, 2017; Gaviño Rodríguez 2021b, 2022). De acuerdo con Zamorano Aguilar (2009, 2017), el canon historiográfico es una construcción realizada en función a la investigación historiográfica que reconstruye el canon histórico² de una época particular en base a la configuración de series textuales, redes institucionales, focos de gestación conceptual y mallas teóricas que se pueden trazar tras el análisis de las fuentes canónicas y no canónicas.

Estas reflexiones sobre la importancia de la actividad descriptiva y documental epihistoriográfica para reconstruir las ideas lingüísticas de una época particular y de una determinada zona geográfica y para reconfigurar el canon historiográfico ha dado lugar, en las últimas décadas, a un estudio más sistemático sobre la transtextualidad entre autores, corrientes, ideas, obras y escuelas; y ha renovado el interés por el estudio de los artículos publicados en la prensa (Gaviño Rodríguez 2021b, 2022). Así, recientemente, muchos trabajos han demostrado que el análisis de la prensa, en general, y de la prensa educativa, en particular, es un insumo fundamental para la reconstrucción de las ideas lingüísticas que circulaban en los siglos XIX y XX en España y Argentina (De Natale y Lidgett 2023; Ennis 2019; Lidgett 2015, 2023; López García 2019, 2023; García Folgado 2021a; Garrido Vélchez 2023; Garrido Vélchez y García Folgado 2022; Gaviño Rodríguez 2020, 2021a, 2021b, 2022).

¹ Como, por ejemplo, textos manuscritos, programas, notas, entrevistas, reseñas, etc. (Swiggers 2004), prólogos de diccionarios y de gramáticas, notas al pie de página (Zamorano Aguilar 2009), y artículos lingüísticos publicados en la prensa periódica y didáctica (Gaviño Rodríguez 2020, 2022).

² El canon histórico es subdividido por Zamorano Aguilar (2009, 2017) en canon histórico externo y canon histórico interno. El canon histórico externo está constituido por aquellos autores que, de manera externa a ellos, ya sea por prestigio intelectual o por apoyo institucional, son considerados referentes en materia lingüística. El canon histórico interno (o canon de lecturas) está conformado por las fuentes que los autores utilizan para la confección de sus textos. El canon histórico interno puede ser, al mismo tiempo, explícito o encubierto.

En lo relativo al análisis de los artículos lingüísticos y lingüístico-educativos presentes en la prensa española, Gaviño Rodríguez (2021a) advierte que la prensa especializada de España es una fuente imprescindible para estudiar el desarrollo y la evolución de las ideas lingüísticas de una determinada época por medio del análisis de las polémicas. Postula que la polémica, como tipología discursiva, puede funcionar como una herramienta metodológica fundamental para la historiografía y lo demuestra mediante el análisis de las disputas de Fernando Gómez de Salazar presentes en la prensa decimonónica (2021a). García Folgado (2021a), por otro lado, presenta *El Magisterio Español* y demuestra la importancia de la prensa pedagógica para reconstruir e interpretar las ideas lingüísticas y lingüístico-pedagógicas de una determinada época mediante el análisis de las columnas lingüísticas de Fernando Gómez de Salazar, un “gramático periodista” que encuentra en la prensa un espacio crucial para transmitir sus ideas sobre la lengua. Gaviño Rodríguez (2022) demuestra, además, que la reconstrucción de la historia de la reforma ortográfica de España resulta indisociable de la historia de la prensa, ya que los reformistas habían descubierto en ella un importante canal para difundir sus ideas en torno a la ortografía y a su enseñanza en las escuelas. García Folgado y Garrido Vílchez (2022) analizan un ciclo polémico en torno a la naturaleza gramatical de la categoría de las formas posesivas entre Fernando Gómez de Salazar, Millán Orío y Gregorio Herrainz que se desarrolló en *El Magisterio Español* y en *La Idea*. Advierten, asimismo, que existen dos vías de canalización por donde circulaban las ideas lingüísticas en esa época, la *mediática* y la *manualística*. Observan, además, que esas dos vías se retroalimentan. De esta manera, la prensa se convierte en un espacio fundamental donde los gramáticos y los maestros podían desarrollar, explicar, fundamentar y ejemplificar sus ideas presentes, –o presentadas posteriormente–, en sus gramáticas de la misma época, impulsados, muchas veces, por la polémica. Garrido Vílchez (2023) continúa con esta misma línea de investigación y analiza en profundidad la *vía mediática*. Observa esta vía se caracteriza por presentar *entregas gramaticales periódicas* que se podían tratar de *ciclos –polémicos o temáticos–* o de *gramáticas por entregas*, producidas por nuevos agentes –el *gramático intelectual* o el *profesor-gramático intelectual*– que buscaban tener algún tipo de influencia en la esfera pública. El análisis de esta vía ha permitido observar cuestiones que habían sido poco o nada atendidas hasta la actualidad.

En lo relativo al análisis de los artículos lingüísticos y lingüístico-educativos presentes en la prensa educativa argentina, Lidgett (2015) analiza el debate que se desarrolla en el *Diario Español* en torno a la enseñanza de la lengua y a la presencia en el país de Academias de Letras que se desarrolla entre Costa Álvarez, Monner Sans, García Velloso y Avellaneda, y concluye que la prensa es un importante espacio donde circulan ideologías lingüísticas. Además, percibe que la prensa de comunidad, en general, y que *El Diario Español*, en particular, funcionan como un medio para desarrollar relaciones culturales a nivel internacional. Ennis (2019), por otro lado, observa cómo el debate sobre el “idioma nacional” está presente desde una etapa muy temprana en la prensa argentina.³ Advierte que, por esa razón, se trata de una fuente imprescindible para analizar las ideologías lingüísticas de distintas épocas. Gaviño Rodríguez (2020) encuentra que *El Monitor de la Educación Común* es una fuente historiográfica crucial para analizar las actitudes en torno a la cuestión lingüística y a su enseñanza en la escuela argentina de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Lidgett (2023) propone interpretar las intervenciones de Juan Bautista Selva en la revista pedagógica *La Obra* como una columna lingüística. El análisis de esta columna resulta fundamental no solo porque permite interpretar ideologías lingüísticas, sino porque, además, le brindó al autor la posibilidad de aportar a la descripción de un sector de la producción

³ Ennis (2019) señala, en ese sentido, que uno de los primeros artículos lingüísticos fue publicado en *El Argos de Buenos Aires* en 1823

gramatical de Selva poco atendido por la crítica hasta ahora. De Natale y Lidgett (2023) observan que Juana Manso publicó, en 1865, la primera *gramática por entregas* de Argentina en *Anales de la Educación Común*. Este descubrimiento resulta fundamental para demostrar la importancia del análisis de los artículos lingüísticos y de los artículos lingüístico-educativos publicados en la prensa pedagógica de tipo oficial para el estudio esbozado desde la HL.

No obstante, es preciso destacar que aún no se ha realizado un estudio sistemático sobre los artículos publicados en la prensa educativa de carácter oficial de Argentina y que una investigación sobre una porción más amplia del archivo está por realizarse todavía. Por esta razón, y con la intención de colaborar con esta misma línea de trabajo, este estudio, enmarcado en el proyecto de investigación “La biblioteca virtual de la gramática escolar argentina (1817-1922) [BIGEA]”,⁴ se va a centrar en el análisis del corpus constituido por los tres artículos lingüístico-educativos que Enrique Martín de Santa Olalla publicó, en 1884, en *Revista de Educación*, y que constituyen una propuesta didáctica en torno a la enseñanza de la preposición.

3. *Revista de Educación*: el desarrollo de la prensa y su relación con la configuración del sistema educativo

Los tres artículos lingüístico-educativos que constituyen el corpus de este estudio fueron publicados en 1884 por Enrique Martín de Santa Olalla en la *Revista de Educación*, una publicación pedagógica de tipo oficial editada entre 1881 y 1893 en Argentina. La *Revista de Educación* es, además, una de las continuaciones de la primera revista educativa editada en Argentina, *Anales de la Educación Común*, fundada, en 1858, por Domingo F. Sarmiento (Bracchi et al. 2006, De Natale y Lidgett 2023, Finocchio 2009, Puiggrós 2002, Solari 1949, Vásquez 2024). Las diversas continuaciones y cambios de título de *Anales* tienen relación con las modificaciones en la dirección de su edición (Bracchi et al. 2006), así como con el desarrollo de la prensa argentina y su especialización que comenzó a centrarse en la difusión de un tipo específico de información y a construir un determinado público lector, que se convertiría, de ese modo, en el destinatario prototípico de su edición.

A lo largo del siglo XIX, en Argentina, se desarrollaron y se produjeron una serie de sucesos que dieron lugar a una producción masiva de impresos. Uno de estos acontecimientos tuvo relación con el incremento en el costo de la adquisición y de la edición de los libros (David 2022, De Natale y Lidgett 2023, Finocchio 2009, 2019). Los libros que circulaban en Argentina en ese momento llegaban al país por medio de la importación y, por esa razón, eran considerados artículos de lujo. Como todo artículo de alta estimación, los libros estaban dirigidos a una minoría social conformada por familias aristocráticas, funcionarios, intelectuales y letrados (David 2022). Por esa razón, se trataban de ediciones caras y sofisticadas, con tapas duras, finamente decoradas (David 2022). En lo relativo a su producción, los autores argentinos, en la mayoría de los casos, tenían que financiar en el extranjero la edición de sus propios trabajos (David 2022); una inversión extremadamente costosa y arriesgada debido a los peligros y a los daños que implicaban, en ese momento, los viajes en barco –como, por ejemplo, las pérdidas causadas por los naufragios–. Por otro lado, durante este siglo, en Argentina, se produjeron una serie de adelantos técnicos –como el uso de la energía a vapor, la introducción de máquinas rotativas y la mecanización– que habilitaron la producción a gran escala de impresos (David 2022, Finocchio 2009). La consolidación y el desarrollo de la educación, que aumentó sensiblemente los índices de alfabetización, y el crecimiento poblacional, impulsado por la urbanización, la expansión del

⁴ UBACyT 20020170200203BA, dirigido por Guillermo Toscano y García.

territorio,⁵ las medidas de higiene y salubridad,⁶ y el proceso masivo de inmigración,⁷ posibilitaron, al mismo tiempo, que esa producción a gran escala de impresos, propiciada por el despliegue de adelantos técnicos, tuviese un público lector, alfabetizado y masivo, capacitado para su consumo. La cultura letrada dejó de ser así una minoría social y, en consecuencia, las publicaciones periódicas se tuvieron que especializar cada vez más –tanto en las condiciones materiales de producción como en el tipo de información que incluían en su edición (David 2022; De Natale y Lidgett 2023; Gaviño Rodríguez 2021b, 2022; López García 2019)– para poder adaptarse a este nuevo público lector, más amplio y diverso, y afianzarse, de esa manera, en el mercado interno.⁸ Aparecieron y empezaron a circular, así, tipos particulares de impresos que incluían en su edición un determinado tipo de información, destinada a sectores específicos de la población, como era el caso, por ejemplo, de anarquistas, mujeres o niños. Las publicaciones especializadas construían, de ese modo, implícita o explícitamente, a su público lector a través de su materialización en sus presentaciones o títulos. Las publicaciones pedagógicas surgieron, en ese contexto, como un tipo de publicación especializada que difundía información relativa a la educación (Gaviño Rodríguez 2020, García Folgado 2021, García Folgado y Garrido Vílchez 2022, Garrido Vílchez 2023); incluían en su edición desde metodologías de enseñanza, propuestas didácticas y bibliografía especializada hasta reflexiones en torno a la educación, sobre cómo organizarla e impartirla en los colegios. Estas publicaciones constituían como público lector y destinatario prototípico de su edición a profesores, maestros, preceptores y directivos, en principio, y, en ocasiones, también a padres, familias y niños. Las publicaciones educativas de tipo oficial, en ese sentido, se tratan de un subtipo de publicación pedagógica especializada particular que surgió casi de forma simultánea a las publicaciones pedagógicas especializadas, como lo demuestra el caso de *Anales de la Educación Común*.

Así, *Anales*, en sus inicios, transmitió el mismo tipo de información que las publicaciones especializadas educativas con la única salvedad de que incluía información de tipo normativa y administrativa como es el caso, por ejemplo, de las leyes, los decretos y los ordenamientos en torno a la educación, así como las actas de conferencias pedagógicas y de congresos y los datos estadísticos en torno al presupuesto invertido en edificios (ministerios, bibliotecas y colegios), libros, sueldos, útiles escolares y premios.

El público lector que construye *Anales* en su presentación, por otro lado, incluye, en principio, a los funcionarios públicos encargados del funcionamiento de los colegios: “La circulación oficial de esta revista mensual [escribe Sarmiento] será limitada á ciertos funcionarios públicos como jueces de paz, municipales encargados de las Escuelas, Representantes y Senadores” (*Anales*, 1, 2-3). Sin embargo, *Anales* amplía su público receptor todavía más cuando incorpora, en su presentación, a “los que se sienten ya amigos de la educación” como destinatarios de la edición:

Esta publicación tiene por objeto difundir entre los que se sienten ya amigos de la educación, un cuerpo de doctrinas, de hechos, de datos que han de convertirse en leyes, en instituciones, en monumentos, en hábitos y prácticas de la sociedad, y es á ellos á quienes se dirijan las observaciones que estas páginas contengan (*Anales*, 1: 2).

⁵ Habilitada por la campaña militar (1878-1885) llevada a cabo por Julio A. Roca (López García 2012).

⁶ Incentivadas tras la epidemia de fiebre amarilla que se extendió entre 1852 y 1871 en Argentina.

⁷ Impulsado por las políticas inmigratorias aprobadas e implementadas durante las presidencias de Julio A. Roca y Nicolás Avellaneda (Di Tullio 2003).

⁸ Se creó así un mercado editorial en torno a la producción de impresos que incluyó nuevos productos (diarios, revistas, almanaques, libros de bolsillo y folletos), y nuevos puestos (editores, distribuidores, escritores, diarieros, tipógrafos, canillitas, traductores y libreros) (David 2022).

La razón para ampliar el destinatario de la edición y abarcar a un mayor público lector –que excede al receptor prototípico de este tipo de publicación– puede tener relación con la necesidad de la edición de recibir patrocinio:

La circulación oficial de esta revista mensual será limitada á ciertos funcionarios públicos como jueces de paz, municipales encargados de las Escuelas, Representantes y Senadores; pero sería trabajo perdido si no encontrase *apoyo entre los particulares*, quedando sepultada en los archivos de las oficinas públicas. Es por esto que *solicitamos el patrocinio de toda persona que se interese en el éxito de sistema*, cuyos frutos empiezan á saborearse ya en los primeros ensayos hechos (*Anales*, 1: 2-3, cursiva nuestra).

Pero, esta intención podría relacionarse también con el proceso de generalización y centralización del sistema educativo que se llevó a cabo, a partir de 1853, desde el Estado nacional argentino. *Anales*, como ya se mencionó, fue fundada en 1858 por Domingo F. Sarmiento, cinco años después de que se sancionara la Constitución de la Nación, que habilitó y delimitó las bases para que se desarrollara el proceso de generalización y centralización del nivel inicial y medio. Este proceso sería apoyado y continuado, luego, por las políticas lingüístico-educativas aprobadas e implementadas durante las presidencias de Bartolomé Mitre (1862-1868), Domingo F. Sarmiento (1868-1874), Nicolás Avellaneda (1874-1880) y Julio A. Roca (1880-1886) (Blanco [2005] 2022, De Natale y Lidgett 2023, Dussel 1997, Lidgett 2017, Puiggrós 2002).

Desde el principio, *Anales* manifestó, a través de su presentación, la intención de colaborar con este proceso de generalización y de centralización del sistema educativo. Uno de los métodos que empleó para alcanzar este objetivo fue ampliar el público lector de la publicación más allá de su destinatario prototípico:

La circulación oficial de esta revista mensual será limitada á ciertos funcionarios públicos como jueces de paz, municipales encargados de las Escuelas, Representantes y Senadores; pero sería trabajo perdido si no encontrase apoyo entre los particulares, quedando sepultada en los archivos de las oficinas públicas. Es por esto que solicitamos el patrocinio de toda persona que se interese en el éxito de sistema, cuyos frutos empiezan á saborearse ya en los primeros ensayos hechos, y *que ha de estenderse luego á todo el pais* (*Anales*, 1: 2-3, cursiva nuestra).

Los cambios de título representan, así, esta intención de abarcar un mayor público lector y materializan, asimismo, nuevos destinatarios específicos, que se alejan, en ocasiones, del receptor prototípico. Así, entre 1858 y 1865, la revista se llamó *Anales* y su edición estuvo bajo la gestión de Domingo F. Sarmiento. Entre 1865 y 1875, la publicación no cambió de nombre, pero sí de dirección, y Juana Manso estuvo a cargo de su edición hasta su fallecimiento. En 1876 la revista restringió su publicación exclusivamente a la Provincia de Buenos Aires, y su nombre se modificó en relación a esta situación. De ese modo, entre 1876 y 1878, la revista se llamó *La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires* y constituyó como público lector a los funcionarios públicos encargados de los edificios escolares de la Provincia de Buenos Aires. En 1879 la revista portó dos títulos distintos. Durante los primeros meses de este año, se llamó *La Educación Común. Revista quincenal ilustrada de educación y enseñanza*, y Sarmiento, entonces Director General de Escuelas, estuvo a cargo nuevamente de su edición; y, después, hasta 1880, se nombró *La Educación Común. Revista quincenal ilustrada de educación y enseñanza en la escuela y en la familia*. Estos dos nuevos títulos ampliaron el público lector que había materializado el título anterior e incluyeron, como destinatarios de la publicación, a profesores, especialistas en materias educativas y maestros, primero, y a padres, familias y niños, luego. Entre 1881 y 1893 la

edición se llamó *Revista de Educación* y Mariano Demería, entonces Director General de Escuelas, estuvo a cargo de su dirección (Bracchi et al. 2006, De Natale y Lidgett 2023, Vásquez 2024).

Así, la *Revista de Educación* pudo llevar a la práctica esta intención de colaborar con los procesos de generalización y centralización que configuraron el sistema educativo argentino no solo por medio de la materialización de un nuevo y mayor público lector en su título, sino que lo hizo también a través de la difusión de información relativa a la educación; transmitió desde leyes, ordenamientos, y decretos, actas de conferencias pedagógicas y congresos, datos estadísticos en torno al presupuesto invertido en edificios (bibliotecas, ministerios, colegios), libros, sueldos, útiles escolares y premios, hasta metodologías de enseñanza, propuestas didácticas y bibliografía especializada para la formación inicial, media y superior. La difusión de este tipo de información convirtió a la *Revista de Educación* en una herramienta fundamental para enfrentar los problemas propios de un sistema educativo a medio configurar (De Natale y Lidgett 2023), tales como el alto costo de los libros, la escasez de bibliotecas en las escuelas, la carencia de bibliografía especializada y de una metodología didáctica unificada para la formación académica (Blanco [2005] (2022), De Natale y Lidgett 2023, Garrido Vílchez 2023, Solari 1949), así como la falta de una comunidad docente homogénea que compartiera los mismos métodos de enseñanza y las mismas estrategias (López García 2019).

En lo relativo a la enseñanza de la gramática y de la lengua, la *Revista* difundió en sus artículos desde propuestas didácticas, metodologías de enseñanza, bibliografía especializada y reseñas de gramáticas para uso escolar, hasta diccionarios, manuales y gramáticas por entregas y polémicas en torno al “idioma nacional” y a su enseñanza en las escuelas. De esa manera, es posible observar que, al igual que la prensa especializada del siglo XIX de España, la prensa educativa de tipo oficial del siglo XIX de Argentina funcionaba como una vía paralela a la vía manualística donde los intelectuales podían hacer circular sus ideas en torno a la lengua y donde se podían disputar la legitimidad cultural como autoridades lingüísticas por medio de polémicas en una etapa previa a la profesionalización e institucionalización de la materia (Bourdieu 2000, [1966] 2002; García Folgado 2021a; García Folgado y Garrido Vílchez 2022; Garrido Vílchez 2023; Gaviño Rodríguez 2021a, 2022).

4. Enrique Martín de Santa Olalla: su camino en el terreno de la educación

Enrique Martín de Santa Olalla nació el 29 de junio de 1820 en Málaga, España, y murió el 9 de agosto de 1909 en La Plata, Argentina. Su padre fue Francisco M. de Santa Olalla y su madre, Clara Sevilla. Su padre, que pertenecía al círculo liberal, participó en una conspiración para derrocar a Fernando VII (rey de España), pero el grupo fue delatado en 1831 y, parte de él, fusilado por el gobernador de Málaga. Francisco, entonces, por una cuestión de seguridad, decidió exiliarse con su familia. Por esa razón, Enrique Martín de Santa Olalla se formó en Francia tras una emigración forzada, donde obtuvo el título de Profesor de Filología y Filosofía de la Ciencia del Lenguaje. Era reconocido por sus tareas como educador, formador de maestros, publicista, matemático y librepensador. Antes de llegar, en 1865, a Argentina, vivió en Inglaterra, Cuba, Perú, Chile, Estados Unidos y Ecuador. La razón de su llegada al país tuvo relación con la invitación a ocupar el cargo de secretario del Consejo de Instrucción Pública, que se realizó en junio. En septiembre de ese mismo año, aparentemente provocó la renuncia del director de la primera Escuela Normal Argentina para la enseñanza de preceptores y maestros, Marcos Sastre, tras expresar la siguiente opinión: “yo no me someto a las disposiciones de un director que me es inferior en conocimientos” (Darrigan 2020). En abril de 1866, fue nombrado director de la Escuela Modelo Catedral y, en septiembre de ese

mismo año, fundó una escuela nocturna de matemáticas aplicadas a las artes que operó gratuitamente durante años. En 1867, el Consejo de Instrucción Pública le encomendó el primer periódico en materia educativa oficial de la Provincia de Buenos Aires, *La Escuela Primaria*, que circuló entre 1868 y 1869 en dicha provincia. En 1874, cuando Sarmiento dejó la presidencia y regresó a dirigir el Departamento General de Escuelas, hizo contratar a Santa Olalla como Inspector General de Escuelas, el cual fue el autor del método de lectura conocido como “método filosófico silábico”. Este método proporcionaba una propuesta didáctica para que los niños y las niñas pudieran aprender con mayor rapidez y facilidad, y, sobre todo, de manera conjunta, la lectura y la escritura a través de la analogía entre las letras. Así, por ejemplo, en la obra se agrupan “consonantes de palos altos: *t, l, ll*”, “consonantes de palos bajos: *p, j, y*”, etc., y se presentan una serie de ejercicios para practicar, mediante el dictado, la lectura, el silabeo y el deletreo, la escritura de sílabas y letras.

Al llegar a la Argentina, tras recibir la invitación del gobierno nacional para ocupar un cargo de funcionario público y representar al Estado nacional por medio de la administración educativa, Enrique Martín de Santa Olalla ya había tenido una experiencia similar en su estancia en Chile previa, que tenía una política educativa liberal parecida a la que adoptaría el Estado establecido en Argentina. Esta experiencia influyó en los sucesivos cargos que el gobierno le ofreció al educador español. La política pedagógica liberal que el Estado nacional implementó a lo largo de las presidencias de Mitre, Sarmiento, Avellaneda y Roca le proporcionó jerarquía y autoridad al funcionario público estatal para tomar decisiones en lo relativo a la organización educativa nacional, desde qué cantidad de dinero del presupuesto destinado a la educación pública se iba a invertir en útiles, libros, sueldos, premios, escuelas y bibliotecas, hasta qué contenidos educativos se iban a incluir en los exámenes de maestros y maestras y en los programas y planes de estudio de la Escuela Normal del Paraná y del CNBA. No es casual que, desde el Estado nacional, se invitara y se ofreciera el cargo de funcionario público a una persona que contaba con la experiencia previa de representar, en el gobierno escolar, una política educativa liberal similar a la que se adoptó en Argentina. Esta jerarquía y autoridad que la política educativa liberal le proporcionó al cargo de funcionario público estatal, que tenía experiencia en el aula, es la razón principal por la cual Santa Olalla, en ese momento Inspector General de Escuelas, puede iniciar una polémica contra las gramáticas y las autoridades lingüísticas aprobadas y recomendadas por la reforma del plan de estudios del CNBA, diseñada por Amancio Alcorta, aprobada en febrero de 1884 por un decreto presidencial firmado por Julio A. Roca.

5. “Crítica gramatical. Estudio de las preposiciones” de Santa Olalla

Los tres artículos lingüístico-educativos escritos por Santa Olalla y publicados en la *Revista de Educación* que constituyen el corpus de este estudio no se podrían clasificar como una polémica, en términos de Gaviño Rodríguez (2021a), ni como un ciclo polémico, en términos de García Folgado (2021a), García Folgado y Garrido Vílchez (2022) y Garrido Vílchez (2023), ya que, si bien Santa Olalla emplea estrategias del discurso polémico para defender los intereses de su grupo social (Gaviño Rodríguez 2021a) y disputarle, de esa manera, la legitimidad cultural a otras autoridades lingüísticas dentro del campo intelectual (Bourdieu 2000, [1966] 2002) previo a la institucionalización y profesionalización de la disciplina en Argentina (Toscano y García 2013), y si bien critica abiertamente, como veremos a continuación, a los autores que publicaron las gramáticas que fueron aprobadas y recomendadas por la reforma del plan de estudios del CNBA diseñada por Alcorta, ninguno de estos autores replicaron sus críticas de manera directa y, por lo tanto, nunca se produjo ningún tipo de “ida y vuelta”; un requisito indispensable para que el ciclo polémico o la

polémica se pueda desarrollar de acuerdo a los autores mencionados con anterioridad. En ese sentido, Gaviño Rodríguez señala que la polémica

[...] suele cumplir con una estructura repetida muy sencilla, consistente en un cruce de réplicas y contrarréplicas que sirven para la confrontación de opiniones y el establecimiento de un debate que permite a cada participante (dos como mínimo, aunque a veces interceden otros que se suman a la polémica) exponer su punto de vista y defenderlo con el objetivo de sobreponerlo al otro; en esta contienda, cada polemista actúa de representante de los intereses socioculturales particulares de su grupo (Gaviño Rodríguez 2021a: 174).

García Folgado (2021a) y García Folgado y Garrido Vílchez (2022), por otro lado, advierten que un “ciclo polémico” va a crear “una tupida red dialéctica entre diversas cabeceras, caracterizada por la diversidad de tipologías textuales” (García Folgado y Garrido Vílchez 2022: 236). De esa manera, “una *reseña* en la sección bibliográfica motiva la publicación de una *carta* de réplica del autor reseñado, de varios *artículos* en la sección doctrinal de los diarios, de *notas breves* en la sección orgánica, etc.” (García Folgado 2021a: 20, cursiva suya).

La propuesta didáctica de Santa Olalla en torno a la enseñanza de la preposición tampoco podría clasificarse como un ciclo temático dado que, de acuerdo a Garrido Vílchez (2023: 214) “los ciclos temáticos (...) pueden estar firmados por un mismo autor y tocar contenidos diferentes dentro de una misma materia o parcela de conocimiento” y, como vimos ya, la difusión de su método racional no es el único motivo que impulsa a Santa Olalla a publicar su propuesta en la *Revista*.

Asimismo, no se podría catalogar a Santa Olalla como un “gramático articulista” (Garrido Vílchez 2023: 201), ya que, como mencionamos con anterioridad, Santa Olalla no escribe su propuesta didáctica movido exclusivamente “por un objetivo de tipo pedagógico-práctico” para difundir sus teorías, como lo haría un gramático articulista. Ni tampoco podría definirse como un “gramático polémico”, puesto que, como Inspector General de Escuelas representante del oficialismo en el gobierno escolar y como *profesor-gramático intelectual* que posee legitimidad para publicar en una revista educativa de tipo oficial, Santa Olalla no se puede considerar como un David frente a un Goliat académico que alza su voz y “su doctrina frente a los postulados oficiales” (Garrido Vílchez 2023: 201), como lo haría un gramático polémico.

Estas incompatibilidades y diferencias que podemos encontrar entre los autores que polemizaban y que publicaban artículos lingüístico-educativos en la prensa especializada del siglo XIX de España y el caso particular de Santa Olalla y su propuesta didáctica se pueden explicar si se toman en cuenta las características de la *Revista* como una publicación educativa de tipo oficial. Como se mencionó en los apartados 3 y 4, la dirección de la edición de la *Revista de Educación* estaba bajo la gestión del Director General de Escuelas. Este detalle resulta fundamental porque supone que la decisión sobre qué artículos lingüísticos y lingüístico-educativos se iban a publicar en la *Revista* quedaba en manos del oficialismo. Así, es posible hipotetizar que los artículos que se oponían a las políticas lingüístico-educativas que imponía el gobierno nacional no formaban parte de las páginas de la *Revista*. Por esa razón, no debe parecer extraño que Santa Olalla no pueda considerarse un David frente a un Goliat oficial y lo más probable es que, en realidad, no encontremos ningún David contra ningún Goliat en este tipo de publicaciones educativas. Por otro lado, resulta lógico que las disputas presentes en esta revista se desarrollen, implícita o explícitamente, entre los dos grupos de intelectuales cuya legitimidad como autoridad lingüística era reconocida y otorgada por el Estado nacional. El análisis de los artículos lingüísticos y lingüístico-educativos publicados en la *Revista de Educación* es, en ese sentido, interesante y rico porque nos

permite distinguir cuáles eran las figuras que formaban parte del campo intelectual (Bourdieu 2000, [1966] 2002) previo a la institucionalización y profesionalización de la lingüística en Argentina (Toscano y García 2013) y nos permite observar, además, como veremos a continuación, de qué manera estos intelectuales debían adaptar sus teorías a las políticas lingüístico-educativas que impulsaba el gobierno nacional para no contradecirlas como representantes del oficialismo en la administración escolar mientras se disputaban la legitimidad como figuras lingüísticas.

Eso es lo que hará Santa Olalla a lo largo de toda su propuesta. En primer lugar, tratará de mostrar que, como representante del oficialismo en el gobierno escolar, apoya esta política lingüístico-educativa representada por la reforma del plan de estudios del CNBA diseñada por Alcorta. En segundo lugar, intentará probar que su método racional para la enseñanza del análisis gramatical se adapta correctamente a la corriente gramatical adoptada por este nuevo plan. Y en tercer lugar, demostrará cómo la metodología de enseñanza y el análisis gramatical que los autores emplean en las gramáticas recomendadas y aprobadas por la reforma del plan de estudios del CNBA no se adaptan a su propuesta pedagógica-gramatical ni a su base pedagógica.

En lo relativo a la enseñanza de la lengua y de la gramática, este nuevo plan, que presentaba una base pedagógica positivista, sustituyó la formación clásica⁹ por un modelo gramatical que priorizaba la corrección de la oralidad en materia lingüística (Lidgett 2017). La reforma cambió, además, el nombre de la asignatura de “Idioma castellano” a “Idioma nacional” e incrementó la cantidad de horas semanales en las que se impartía la materia (Blanco [2005] (2020), Lidgett 2017). Los ejercicios de lectura razonada y el análisis lógico gramatical, propios de la etapa humanística previa,¹⁰ fueron reemplazados por la enseñanza de la gramática a partir de sus cuatro partes de acuerdo a la tradición académica: analogía, sintaxis, prosodia y ortografía (Lidgett 2017). El programa analítico del CNBA fue elaborado por José Hidalgo Martínez, autor del *Curso gradual de gramática castellana* (1884), un importante manual escolar que contó con 19 reediciones hasta 1930 (Calero Vaquera 2009). Según Lidgett, lo interesante del *Curso gradual* es que

[...] hace una propuesta heterogénea que busca combinar la tradición bellista con la académica. Así, por ejemplo, en la segunda unidad sobre analogía se encuentran como contenidos la clasificación semántica de las palabras, propia de la tradición académica, y la clasificación “por el oficio que desempeña en la oración”, que se acerca a la propuesta de Bello (Lidgett 2017: 129).

Y, continúa Lidgett, “[aporta] por primera vez una matriz estructural sobre la que se constituirán los numerosos tratados gramaticales y programas de las [subsiguientes] cuatro décadas” (2017: 129).

Santa Olalla, como representante del oficialismo en el gobierno escolar, busca dejar en claro que apoya esta política lingüístico-educativa y lo hace, en primer lugar, por medio de la dedicación que realiza en su primer artículo: “Dedicado al Sr. Dr. Amancio Alcorta en testimonio de estimación” (1884a: 165). Por otro lado, busca demostrar cómo su método racional para el análisis gramatical se adapta a la base pedagógica positivista y a la corriente gramatical del *Curso gradual* que es la que adopta este plan:

⁹ La formación clásica que acentuaba el primer plan de estudios del CNBA, diseñado por Amadeo Jacques, suponía que al estudio de la lengua nacional se sumaba el aprendizaje de la lengua clásica latina. El estudio del latín comprendía la comparación de la gramática de la lengua nacional con la de esta lengua clásica (Blanco [2005] 2020).

¹⁰ Ver la periodización que hace Lidgett (2017) en torno al desarrollo de la tradición de la gramática escolar entre 1863 y 1936 en Argentina.

Para analizar gramaticalmente las palabras, hai que considerar a cada una de ellas bajo tres propiedades diversas: por la *estructura*, (como variables é invariables), por el *oficio o funcion gramatical*, que es el verdadero fundamento del análisis, i 3.º, por el significado específico.

En el primer caso hai que considerar la palabra *aislada*, por lo que el estudio de los accidentes gramaticales pertenece propiamente a la Analogía.

En el 2.º caso, (*que es fundamental*), no se puede considerar la palabra aislada, siendo absolutamente forzoso verla en relacion con otra, para reconocer *de qué manera funciona*, o (dicho con otras palabras), *cuál es el oficio que está desempeñando*; i entónces nos encontramos en plena Sintaxis; de lo que se deduce el nuevo error de la Academia i de todos los autores que pretenden atribuir este estudio á la Analogía, clasificando *a priori* las palabras sin razon de ser. Luego, hé aquí el inconveniente que ofrece el plan didáctico que presenta el principio capital del análisis gramatical, prescindiendo del estudio sintético, que debe hacerse previamente, siendo fácil comprender las consecuencias del error que se comete, haciendo estudiar la Analogía independientemente de la Sintaxis, cuyo proceder arroja en la mente del estudiante una confusion tal, que ofusca la luz del entendimiento (1884a, 33: 167, cursiva suya).

No obstante, Santa Olalla también aprovecha esta oportunidad para disputarle la legitimidad cultural como autoridad lingüística a los autores que publicaron las gramáticas aprobadas y adoptadas por este nuevo plan de estudios del CNBA al demostrar que la clasificación de palabras y el análisis gramatical que estos autores realizan no se adaptan a la corriente gramatical del *Curso gradual* que implica la combinación de los criterios semántico y sintáctico-funcional de clasificación de palabras¹¹. Por medio de su autoridad como Inspector General de Escuelas y como *educador con experiencia en el aula-gramático intelectual* (Garrido Vílchez 2023), Santa Olalla advierte que muchos autores de gramática cometen el error de separar el análisis sintáctico y analógico en lugar de realizarlo de manera conjunta. Santa Olalla señala esta inconsistencia también en el plan. Pero, en lugar de tratarse de una crítica a esta política lingüístico-educativa, este señalamiento busca apoyar la corriente gramatical de la reforma y demostrar cuál es la consecuencia de sobreponer, a la tradición bellista, la tradición académica, y de anteponer el criterio semántico al criterio sintáctico-funcional en lugar de aplicar estas tradiciones y criterios de forma conjunta. De esta manera, es preciso destacar que Santa Olalla no se opone a la tradición académica, ya que no está en contra de separar en cuatro partes la gramática, ni tampoco critica el análisis gramatical que se propone realizar en cada una de ellas. El problema, para él, radica en no combinar la tradición académica y hacer que esta prevalezca. Por esa razón, según el autor, el análisis gramatical debe comenzar por la reflexión sintáctica sobre el oficio gramatical de una palabra particular de acuerdo a su relación, en la oración, con otras palabras. Luego, se debe continuar con la clasificación de esta palabra particular de acuerdo a la Analogía. Se debe diferenciar la Sintaxis de la Analogía para no confundir la clasificación de la palabra en el análisis gramatical. Por esa razón, se debe utilizar el criterio sintáctico-funcional y se debe diferenciar del criterio semántico de clasificación de palabras. La falta de distinción entre estos dos criterios provoca, según el autor, la confusión entre la función gramatical y el significado de la palabra en niños, maestros y autores de gramáticas.

¹¹ De acuerdo con Gómez Asencio (1981), los criterios de clasificación de palabras más frecuentes en las gramáticas de 1771 y 1847 de España (y que, luego, serían replicados en las gramáticas americanas) son el criterio formal, que clasifica y define palabras según su variabilidad e invariabilidad, el criterio semántico, que define y clasifica las palabras de acuerdo a su significado lógico o fundamental, y el criterio sintáctico-funcional, que define y clasifica a las palabras según a su oficio o función en la oración en relación con otras palabras.

Ningun autor de gramática, hasta ahora, que yo sepa, ha dedicado un capítulo serio para dar una idea clara de lo que es *el oficio o función* gramatical de las palabras, i no teniendo probablemente la mayor parte de ellos una noción positiva de esta parte tan importante de la *metafísica* gramatical, incurrn tan á menudo en el error de confundir *el oficio* con el significado, error trascendental que estravía la intelijencia, pues se sabe que la clasificacion gramatical de las palabras no está fundada en el significado, sinó *en el oficio* que cada una desempeña en la oracion [...]. La falta de conocimiento para distinguir estas dos propiedades de las palabras tan diferentes, (oficio i significacion), es lo que viene produciendo hasta ahora esa lamentable confusion, no siendo otra la causa que hace caer en el error, no sólo á los niños, sinó a los mismos maestros (1884a: 166-167, cursivas suyas).

Santa Olalla continúa utilizando estas estrategias del discurso polémico para deslegitimar a los autores de las gramáticas aprobadas y recomendadas por la reforma de Alcorta. En ese sentido, el autor realiza una lista ejemplificada, por medio de citas extraídas de sus obras, de los autores que confunden el oficio gramatical y el significado de las palabras. Entre ellos menciona a Isaac Larrain,¹² por su definición de pronombre, a Gregorio Martí¹³ y a la Real Academia, por su definición de verbo, a Arnaldo Marques por la definición de preposición que hace en su compendio basado en la gramática de Andrés Bello, y a Herranz y Quirós, Alemany, Sastre, de Mora y Salvá por la definición de nombre que hacen en sus gramáticas (1884a: 168-169).

Es preciso detenerse en el énfasis especial que hace Santa Olalla al diferenciar a los compendios de las gramáticas. Esta diferenciación tiene relación con la legitimidad dentro del campo intelectual (Bourdieu 2000, [1966] 2002) y el reconocimiento social que tenían los autores de compendios en comparación con los autores de gramáticas. Para Santa Olalla es muy importante dejar en claro que los autores de compendios no formaban parte del campo intelectual relacionado con la enseñanza de la lengua y de la gramática de esa época, y que, por lo tanto, no disponían ni de la legitimidad ni de la autoridad para intervenir sobre la materia. Los compendios eran libros basados en obras gramaticales escritas por autores reconocidos por la sociedad y por el campo intelectual de esa época –por ejemplo, el compendio de Arnaldo Marques está basado en la gramática de Bello–, pero no eran considerados estrictamente obras gramaticales. Si bien existen gramáticas que se basan, retoman, adaptan o, incluso, plagian contenidos de otras obras gramaticales, siguen diferenciándose de los compendios, a pesar de que ambos hacen uso del mismo método. Lo que diferencia a estos dos tipos de obras es el prestigio social que tenía el autor dentro de la sociedad y dentro del campo intelectual como autoridad lingüística. Así, mientras los autores reconocidos escribían y publicaban gramáticas, que luego formarían parte del canon histórico de un determinado lugar y de una época particular (Zamorano Aguilar 2009, 2017; Gaviño Rodríguez 2021b, 2022), los autores que no eran reconocidos como autoridad lingüística por el campo intelectual y la sociedad escribían compendios y debían servirse del prestigio social de los autores reconocidos para poder publicar y vender sus libros para el uso escolar. Por esa razón, los compendios adaptaban, resumían o se basaban en el contenido de alguna gramática escrita por algún autor reconocido como una verdadera autoridad lingüística por la sociedad y por el campo intelectual y materializaban ese detalle, por lo general, en sus títulos o portadas. Estos libros, sin embargo, eran bastante criticados por los intelectuales, que los acusaban de

¹² Segundo Isaac Larraín (1844-1924) nace en San Juan y viaja a Buenos Aires, tras la finalización de sus estudios secundarios, para estudiar medicina. Durante sus años de estudiante universitario, obtiene una posición como catedrático en el CNBA. Entre sus publicaciones más destacadas se puede mencionar el *Curso graduado de gramática castellana* (1881) (Lidgett 2018).

¹³ “Como ocurre con otros inmigrados españoles, apenas tenemos datos sobre Martí [...]. Al parecer llegó a Argentina, a instancias de Sarmiento, en la década del setenta” (García Folgado y Toscano y García 2015: 223).

tergiversar el contenido lingüístico que se presentaba en las obras gramaticales que poseían prestigio social. Dicha tergiversación, en muchas ocasiones, tenía relación con el afán reduccionista propio de este tipo de edición, que se caracterizaba por ser más pequeña y sintética que el libro reconocido en el cual se basó, para abaratar, así, los costos de venta y producción. No obstante, aún si eran duramente criticados por los intelectuales de la época, es preciso destacar, tal y como se ve en la propuesta didáctica de Santa Olalla, que estos libros tenían una fuerte circulación y presencia en las escuelas y que, por lo tanto, formaban parte del canon gramatical de lectura de esa época.

La lista que hace Santa Olalla nos permite comprobar, además, por medio de la consulta en la BIGEA, que estas gramáticas, aprobadas y recomendadas por este nuevo plan de estudios del CNBA, van a formar parte del canon gramatical de Argentina durante casi una década entera. Asimismo, pudimos observar que, tal y como advierte Lidgett (2017), estas gramáticas se reeditaron con el mismo marco estructural y conceptual a lo largo de todo el período en el cual este plan tuvo vigencia. Ese es el caso, por ejemplo, de las gramáticas de Gregorio Martí, dirigida a niños y maestros, que fueron reeditadas en 1882, 1884, 1888 y 1892 con la misma definición de verbo.¹⁴

La propuesta didáctica de Santa Olalla nos ha brindado también la posibilidad de comprobar que las gramáticas que no fueron recomendadas y aprobadas por este nuevo plan, como es el caso de las gramáticas de Alemany y de Herranz y Quirós, no fueron reeditadas ni formaron parte del canon gramatical de esa época. Así, es posible observar, nuevamente gracias a la consulta en la BIGEA, que la gramática de Herranz y Quirós no se reeditó durante la vigencia de este plan, dado que su última reedición fue en 1882 y luego se retomó recién en 1899.

Este análisis resulta consistente con la idea planteada dentro del campo teórico de la HL y de la glotopolítica que supone que las políticas lingüístico-educativas esbozadas mediante el proceso de centralización y generalización del sistema educativo que llevó a cabo, a lo largo del siglo XIX, el Estado nacional argentino instauran e imponen una determinada orientación gramatical a partir de la reforma del plan de estudios del CNBA, e intervienen, también, de manera directa, en la producción y en la reproducción del pensamiento lingüístico de una determinada época (Blanco [2005] 2020, Lidgett 2017). Así, no respetar la orientación gramatical impuesta por la política lingüístico-educativa implementada por medio de las reformas de los planes de estudios del CNBA le podía costar a un autor la reedición de su gramática o la publicación, en una revista educativa de tipo oficial, de su artículo en torno a la lengua.

Santa Olalla continúa con su argumentación y se pregunta por qué las gramáticas de Alemany y de Herranz y Quirós no son aceptadas por el nuevo plan si sus definiciones de nombre no se diferencian de las definiciones de las de otras gramáticas que sí fueron aceptadas. Entonces, advierte que la razón podría tener relación con el empleo en la edición del método pedagógico memorístico y del formato pregunta-respuesta propios de la etapa previa, que se contradecían con la base positivista pedagógica que había adoptado la reforma de Alcorta (Blanco [2005] 2022, Lidgett 2017).

Santa Olalla vuelve a mostrar explícitamente su posición como representante del oficialismo dentro del gobierno escolar al criticar la presentación, en formato de lista, de las preposiciones en los compendios. La presentación de las preposiciones en forma de lista provoca, de acuerdo con el autor, que los niños tengan una idea numérica de estas palabras y que aprendan a clasificarlas, no por medio de la reflexión en torno a su oficio gramatical, sino por su presencia o ausencia en las listas numéricas que luego memorizan y recuerdan:

¹⁴ “Verbo es la parte variable del discurso, con la cual expresamos las ideas de los hechos y el tiempo en que ocurren, con relación a un momento dado” (Martí 1882: 41; 1884: 40; 1888: 101; y 1892: 37).

Los niños no saben mas sobre este punto que lo que dicen los rutinarios compendios la Gramática que, con tan poco criterio, se ponen en manos de las criaturas, esto es: “*Las preposiciones de la Lengua castellana son: a, ante, con, contra, etc.*” así, un niño descubre en el análisis inocente que aprende, que la palabra *en*, por ejemplo, es preposicion, porque recuerda, por su forma. que está comprendida en la lista de ellas. Entretanto clasifica como *adverbios* las preposiciones *durante, escepto, salvo, mediante*, i otras.

En mui pocos compendios de Gramática se incluye la preposicion *bajo*, que los niños clasifican de adverbio. La jeneralidad de esos horribles librejos no admiten mas que quince preposiciones, por lo que los niños adquieren desde el principio una idea numérica determinada que los induce al error, no siendo para ellos preposicion la palabra que no encuentren en la consabida lista de su libro (1884a: 165-166, cursivas suyas).

Entonces Santa Olalla vuelve a mostrar cómo las gramáticas que incluyó en su lista no se adaptan al nuevo plan de estudios del CNBA al señalar cómo la gramática de la Real Academia emplea fórmulas de enseñanza mnemotécnicas, ya que también presenta las preposiciones por medio de un formato de lista numérica. Insiste, además, con su denuncia previa y señala que la Academia clasifica erróneamente las conjunciones como preposiciones o como adverbios porque confunde y no sabe diferenciar el significado del oficio gramatical de las palabras.

La Academia Española reconoce 19 preposiciones, entre las cuales incluye *cabe, so i segun* [...]. En cuanto á la pretendida preposicion *segun*, creemos que es un error de parte de la Real Academia, á quien pedimos perdon por nuestro atrevimiento de pretender corregir á tan Sabia Corporacion, pero como nuestro aserto no tendria valor sin la prueba fehaciente, vamos á demostrarlo con los mismos ejemplos que presenta la Gramática de la Academia. «*Sentenció segun lei; obra segun las circunstancias.*» En ambos ejemplos se vé que la palabra *segun* es una **conjuncion**, como la hemos visto siempre empleada, i desearíamos que cualquiera nos presente un ejemplo en que dicha palabra funcione como una preposicion. Pero en lo que la Real Academia muestra mas patente su error es en el siguiente párrafo: “*Sin embargo, en otros casos hace funciones de adverbio; v. g: “lo cuento SEGUN me lo han contado;” “SEGUN lo hagas tú con ellos, lo harán ellos contigo”.*

POR DIOS! Si la Academia Española incurre en tan craso error, ¿qué dejamos para esos compendios tan perjudiciales como los de Sastre, Quirós i otros que son una verdadera epidemia para nuestras escuelas? ¿Quién no ve en los dos últimos ejemplos, citados, resaltando del modo mas patente, la **conjuncion** *segun*, en su propia funcion, *uniendo dos oraciones?* (1884a: 166, cursiva y negrita suyas).

Esta misma confusión entre el oficio gramatical de estas palabras y su significado es la que provoca que muchos compendios cometan el error, de acuerdo con el autor, de definir la preposición como una partícula sin significado propio.

Son de tal magnitud los desatinos que se ven publicados en algunos compendios de dicha materia, que no puede ménos de leerse con asombro en alguno de ellos: “*Las preposiciones son unas partículas sin significado propio que sirven para trabar, unir o enlazar las palabras*” (1884a: 169, cursiva y negrita suyas).

Entonces Santa Olalla denuncia que no son solo los compendios los que cometen este error, sino que, también, lo hace la gramática de Sastre al definir el pronombre como una “parte de la oración sin significado propio”. No es inocente que Santa Olalla coloque al mismo nivel y compare a los compendios con las gramáticas de Sartre, de Herranz y Quirós y de la RAE para deslegitimar sus doctrinas. En ese sentido, Santa Olalla está volviendo a

utilizar las estrategias del discurso polémico para disputarse la legitimidad como autoridad lingüística en el campo intelectual (Bourdieu 2000, [1966] 2002; Gaviño Rodríguez 2021a, 2022) previo a la institucionalización y profesionalización de la disciplina (Toscano y García 2013). Dice Santa Olalla con respecto a la definición de la preposición como una partícula sin significado propio:

Pero ¿qué hai que estrañar, cuando la Gramática de Sastre, que aun usan algunos *maestros*, dice, (f. 13, 5.^a Edición): *El PRONOMBRE es una parte de la oracion sin significado propio, que sirve para representar nombres i oraciones.*”

Dígasenos si hai sentido razional, en que *el pronombre i la preposicion* sean palabras **sin significado propio**; primero, *por el hecho de ser palabras*, las que, segun el Diccionario de la Lengua, deben tener la condicion de ser “*Voces articuladas ó dicciones SIGNIFICATIVAS*”

Las primeras no ofrecen la menor duda, como no sea á los que tienen ojos i no ven. En cuanto á las segundas (*las preposiciones*), vamos á hacer un ensayo para demostrar que lo tienen mui pronunciado, no pudiendo ser desconocido mas que de una mente demasiada oscura.

Cuando decimos: *Voi Córdoba* ¿Cuántas ideas se espresan? Indudablemente dos, bien distintas; una de accion, (*voi*), i otra de una ciudad; pero ¿qué relacion tienen estas dos ideas entre sí? Claro está que ninguna absolutamente, desde que la accion *voi* no se refiere ni á aquel pueblo ni á ningun otro; pero si digo “*Voi a Córdoba*” ¿queda el significado de estas tres palabras en idéntico sentido que expresan las otras dos? Seguramente no. ¿Cuántas ideas se expresan ahora? ¿No son tres? Accion, (*voi*), direccion (*á*) i el término de la accion, *el pueblo hácia el cual me dirijo* (Córdoba). Luego ¿la preposicion es *partícula sin significado propio*? (1884a: 169-170, cursiva y negrita suyas).

El error en este tipo de definiciones se produce, según Santa Olalla, por la confusión que tienen los gramáticos entre el significado de la palabra y el objeto real que dicha palabra representa:

Es preciso que se convenzan los señores Maestros, i, aun más, los autores de Gramática (ó de Lengua Nacional, como se ha dado en llamarle ahora), que dicha instruccion tiene que fundarse necesariamente *en las nociones de Ideología*, [...] pues el hombre, cuando habla, no hace mas que espresar sus propios pensamientos à otras personas. ¿I qué otra cosa son los pensamientos, sinó combinaciones de las ideas que cada uno atesora en su mente? Sí, el fenómeno del pensamiento es el conjunto de las ideas relacionadas que están sujetas á una fórmula fundamental —la idea de *un ser*, (sujeto de la oracion), ideas *modificadoras*, que atribuyen al sujeto *un modo de ser* (calificatiyo ó adjetivo), la idea *de un modo de estar*, (verbo), que es la primitiva característica, para espresar las acciones del sujeto, como lo demuestra el erudito Hermosilla en su Gramática Jeneral; por lo que viene por tierra la teoría francesa del verbo único (*ser*) (1884a: 170, cursiva suya).

De acuerdo a la metodología racional para la enseñanza de la gramática y a los criterios semántico y sintáctico-funcional de clasificación de palabras que Santa Olalla adopta en su propuesta didáctica-gramatical, la preposición expresa una idea particular y su función gramatical consiste en establecer relaciones entre dos ideas. Como se puede observar explícitamente en la cita, Santa Olalla retoma esta concepción de la gramática de Hermosilla. Resulta pertinente precisar que la *Gramática General* (1835) de Hermosilla es la única autoridad reconocida por Santa Olalla en su “Crítica gramatical”. De acuerdo con Eilers (2009), García Folgado (2021b), Gómez Asencio (1981) y Lépinette (2008), José M. Gómez Hermosilla (1771-1837) fue el gramático de mayor singularidad durante los siglos XVIII y XIX en España. Se opuso a la gramática tradicional académica y a la gramática de Port Royal en igual medida. Adoptó un criterio semántico extraoracional para esbozar su clasificación de palabras, que la crítica atribuye a su concepción de la gramática general como una ciencia

especulativa y descriptiva. A diferencia de la tradición académica y de la gramática francesa, no percibió la gramática general como la gramática de una lengua particular o como un conjunto de reglas. Para él, esta proporciona principios, no reglas, y es anterior a las lenguas. Por esa razón, intentó buscar categorías verbales de carácter universal, a través de la descripción semántica, y, para ello, se centró en el análisis de la palabra en lugar de optar por el análisis de la oración o de la proposición. Esta forma de pensar la gramática general y particular lo encauzó a postular, finalmente, que la lengua no es un reflejo inmediato de la realidad, sino la expresión de las ideas que el hombre tiene de ella (Gómez Asencio 1981).

No obstante, aún cuando Santa Olalla retoma la gramática de Herosilla para postular que la preposición expresa una idea y que su oficio gramatical consiste en entrelazar dos ideas, se aleja de su teoría al plantear que la preposición requiere de un término para expresar su sentido completo y se acerca, en cambio a la tradición académica, que postula que la preposición requiere de un régimen obligatorio a diferencia del adverbio, que puede ir acompañado o no por un régimen dentro de la oración.¹⁵

Reconociendo en absoluto que toda preposicion espresa una idea (teniendo jeneralmente cada una diferentes acepciones.) podemos establecer como principio, que las preposiciones son susceptibles de clasificacion por el significado específico, de la mism[a] manera que los adverbios, espresando muchas de ellas las mismas ideas que éstos, de *lugar, tiempo, direccion, distancia* etc. (1884a: 172, cursiva suya).

[...] *ninguna de estas palabras puede existir en la oracion con sentido completo, si no llevan forzosamente un término, que es la propiedad característica de las preposiciones, por lo cual se distinguen de los adverbios, pues estos modifican al verbo, teniendo sentido completo, (sin exigir complemento,) aunque la modificacion del verbo, sea la misma, tanto la del adverbio, como la de la preposicion* (1884a: 176, cursiva nuestra).

Así, podemos observar cómo Santa Olalla adapta su método racional para el análisis gramatical de la preposición al combinar los criterios semántico y sintáctico-funcional de palabras para respetar y representar, en el gobierno escolar, la política lingüístico-educativa adoptada por el Estado nacional, representada por la reforma del plan de estudios del CNBA diseñada por Alcorta. De esta manera, el autor, una vez más, deja en claro que no está en contra del nuevo plan de estudios oficial, sino que su oposición es hacia los autores de las gramáticas que este plan aprueba y recomienda por no adaptarse a su criterio didáctico-gramatical, ni a su base pedagógica positivista.

6. La propuesta didáctica en torno a la enseñanza de la preposición de Santa Olalla

Santa Olalla postula un método de análisis gramatical en tres etapas que supone la enseñanza de la Sintaxis y de la Analogía de forma conjunta para aplicar los criterios semántico y sintáctico-funcional, lo cual permite la correcta clasificación de las palabras a partir de su función en la oración en relación con las otras palabras. Aprender a reflexionar sobre la función gramatical de una palabra les evitaría a los niños la confusión que podrían experimentar al no saber diferenciar entre el oficio gramatical de las palabras dentro de la

¹⁵ Según Gómez Asencio (1981), la preposición, la conjunción y la interjección fueron palabras que le causaron bastantes problemas a los gramáticos de la tradición gramatical del siglo XVIII y XIX de España. La mayoría de los autores las agrupaba a partir de la definición: “partículas sin significado propio”, de acuerdo a la tradición. Otros intentaron distinguirlas y definir las según su significado semántico, lo que no restó confusión a la operación. Para saber más sobre la clasificación de la conjunción, el adverbio y la preposición véanse los trabajos de Martín Gallego (2014, 2016, 2018).

oración y su significado. Asimismo, los ayudaría a distinguir entre el significado de una palabra, que expresa una idea que el hombre tiene de la realidad, y el objeto real, que es el último paso dentro del análisis gramatical planteado por Santa Olalla.

En el caso de la preposición, este método racional de análisis gramatical les permitiría a los niños entender que la función de la preposición en la oración es la de transmitir la idea de relación. Ahora bien, entender el significado de la idea de relación que la preposición está representando depende del significado y de la función de las otras palabras que forman parte de la oración. Así, las preposiciones *de*, *en* o *por* podrían representar la idea de lugar o de tiempo según las otras palabras que la rodean:

Una de las dificultades que han experimentado los *gramáticos*, (el neologismo viene aquí de perilla), para clasificar las preposiciones por el significado, es de que una misma palabra pueda usarse expresando diferentes relaciones: unas veces *de lugar*, como en el caso anterior [Vengo *de* Quilmes; Seguiré *por* la calle Rivadavia; que está *en* la primera cuadra], otras de *tiempo*, como en los ejemplos siguientes:

Iré	<i>De</i>	7 á 8 de la mañana
Espèrame	<i>Por</i>	la tarde
Llegarè	<i>En</i>	media hora

Empero esta alternativa de acepciones diversas no es una razón para que un escritor, (como no sea ramplon), no sepa explicarlas, con tanto más motivo, cuanto que el conocimiento de las ideas de relación es tan necesario como el de las que expresan *seres*, *cualidades*, *acciones*, *cantidad* etc. (1884a: 172-173, cursiva suya).

Para distinguir qué idea de relación está representando la preposición, los niños deben hacer uso de su razón para analizar la función gramatical y el significado de las palabras de la oración entera.

En la Tabla 1 se muestran todos los ejemplos que Santa Olalla proporciona, en su “Crítica gramatical”, de posibles ideas de relación que puede llegar a representar la preposición. En ella podemos observar cómo Santa Olalla aplica su método gramatical para mostrar las posibles ideas de relación que pueden llegar a representar las distintas preposiciones, cuyo significado dependerá de las otras palabras que podrían formar parte de la oración y de su función. Así, en lugar de introducir las preposiciones en un formato de lista numérica, el autor las exhibe como diferentes tipos de ideas que establecen distintos tipos de relación.

Preposiciones del español				
Idea de lugar	Relacion de superficie	Considerando la dirección de un plano, se sabe que éste se puede suponer en sus dos posiciones más comunes, <i>horizontal</i> ó <i>vertical</i> , como el tablero de una mesa, i una puerta. En cada uno de estos planos se consideran dos	[En el plano horizontal, (la mesa), tenemos dos superficies opuestas: <i>superior</i> o <i>inferior</i> .]	[Así,] un mismo objeto puede estar colocado sobre ó encima de la mesa, [o, por el contrario], bajo ó debajo de la mesa.
			Si consideramos ahora las dos caras opuestas del plano	un mismo objeto puede estar colocado delante ó detrás de la

	superficies opuestas.	vertical, (la puerta), tendremos dos superficies, la <i>anterior</i> i la <i>posterior</i>	puerta. Tambien se puede usar [la preposición] <i>tras</i>
Relacion de capacidad	Hai que considerar la capacidad que contiene el interior de un armario, de una habitacion, [etc.] que contiene necesariamente las tres dimensiones, largo, ancho i alto. En este sentido se originan las dos ideas de <i>interior</i> i <i>esterior</i>	[<i>interior</i>]	un objeto puede estar contenido <i>en ó dentro de</i> un baul
		[<i>exterior</i>]	[un objeto puede estar] <i>fuera de</i> [un baúl]
Relacion de distancia	La distancia puede ser <i>determinada ó indefinida</i> : en el primer caso hai que considerar un <i>punto de partida</i> i otro <i>terminal</i> .	[<i>Punto de partida</i>]	<i>De</i>
		[<i>Punto terminal</i>]	<i>Hasta</i>
Para espresar relaciones de <i>lugar próximo</i> á cada uno de dichos puntos, <i>dentro de la distancia determinada</i> , se emplean las locuciones <i>al principio de, al fin de ó al extremo de</i> .			
Para la <i>distancia intermedia entre dos puntos dados</i> , se usa la preposicion <i>entre</i> .			
Para la direccion que encamina al <i>punto extremo terminal</i> , se emplea la preposicion <i>hacia</i> , pero con relacion al mismo punto final se prefiere <i>a</i> , v. g: voi <i>a</i> la Estacion del Once			
Lugares relacionados con los 4 <i>frentes</i> de un edificio ó manzana de casas	[<i>Frente</i>]	<i>enfrente de ó frente á</i>	
	Lado opuesto	<i>á la espalda de, ó á los fondos de</i>	
	Costados	<i>al lado de ó junto á</i>	
	[Para edificios pegados]	<i>contiguo a</i>	
Para referencia de relacion para indicar el	<i>direccion horizontal</i>	<i>al fondo de</i>	

	<p>estremo de una casa <i>por el lado de adentro</i> <i>sentido vertical (de profundidad)</i> <i>en el fondo de</i> (el valle ó de-el mar;)</p>					
	<p>Si la relacion de lugar se refiere á <i>terrenos opuestos, separados por montañas, rios ó mares</i>, se usan las preposiciones <i>allende</i> i <i>aquende</i>, que no pueden substituirse sinó por locuciones largas i de mal gusto en el lenguaje, pues en lugar de decir <i>aquende</i> el mar, <i>allende</i> la Cordillera, habria que decir: <i>del lado de acá de</i>-el mar, ó <i>de este lado de</i>, i en el caso contrario se dirá—<i>del otro lado de</i>, ó <i>del lado de allá de</i>, porque, si se dijera <i>del lado opuesto de</i>, seria una espresion anfibolójica que podria referirse á cualquiera de los dos lados, estando ambos en oposicion relativa.</p>					
	<p>Cuando dos cosas estan unidas, en opuesta direccion, conservando cada una sus propios limites, sin dejar separacion entre ambas, se dice que una está <i>contra</i> otra.</p>					
	<p>Cuando se trata de las caras de un papel, considerando la que está detrás de la visible, con relacion á la primera, se dice—<i>al dorso de</i></p>					
Relacion de distancia indefinida	<p>Cuando se conoce el <i>punto de partida</i>, i <i>no se determina el opuesto</i>; la <i>distancia</i> es pues, <i>indefinida</i>. En este caso, para indicar relaciones más ó ménos retiradas del punto dado, pero sin fijar el opuesto, de una manera definida, se emplean gradualmente las locuciones—<i>cerca de, distante de, lejos de</i>; pero si se quiere limitar aproximadamente el término, se suele decir: <i>á tiro de (fusil)</i>, entendiéndose la estension por la distancia que recorre la bala. De la misma manera se dice <i>á tiro de cañon, de obús</i> etc.</p>					
	<p>Si se quiere fijar mas definitivamente la estension, se dice <i>á distancia de</i> (TANTOS piés, pasos, metros etc.)</p>					
	<p>Si la <i>distancia</i> que se recorre es <i>con relacion à otro objeto</i> que tambien está <i>en movimiento</i>, se dice, con respecto al que va siguiendo: <i>empós de, en seguimiento de, ó en persecucion de</i>, segun el fin que guia al que camina <i>a retaguardia</i>.</p>					
	<table border="1"> <tr> <td rowspan="2">estremidades de un objeto <i>vertical</i></td> <td><i>Parte de arriba</i></td> <td><i>por encima de</i></td> </tr> <tr> <td>[<i>Parte de abajo</i>]</td> <td><i>por debajo de</i></td> </tr> </table>	estremidades de un objeto <i>vertical</i>	<i>Parte de arriba</i>	<i>por encima de</i>	[<i>Parte de abajo</i>]	<i>por debajo de</i>
estremidades de un objeto <i>vertical</i>	<i>Parte de arriba</i>		<i>por encima de</i>			
	[<i>Parte de abajo</i>]	<i>por debajo de</i>				
Relacion de estension Central	<p>Cuando se indica la <i>relacion de cruzamiento</i> de un cuerpo por un espacio central, mas ó ménos limitado, se dice: <i>al través de, por medio de, por el centro de</i>. La preposicion <i>por</i>, sola, suele tambien espresar el mismo sentido, v. g: atravesó <i>por</i> la plaza; pero dicha preposicion <i>por</i>, en la significacion de lugar, tiene un sentido mas vago, pues lo mismo se puede ir por una calle ó vereda, (caminando á lo largo,) que pasar por ella (al través) ó por un punto dado.</p>					

		Si el tránsito fuere por el <i>circuito</i> ó <i>circunvalacion</i> de un <i>espacio limitado</i> , se emplean las locuciones— <i>en torno de</i> ó <i>alrededor de</i> . También se suele decir <i>en derredor de</i> .		
Idea de tiempo	Relaciones de anterioridad i posterioridad	[Un tiempo dado tiene <i>anterioridad</i> y <i>posterioridad</i>]	<i>Anterioridad</i>	<i>antes de</i>
			<i>Posterioridad</i>	<i>después de</i>
	Relacion de proximidad	Para espresar la relacion de <i>proximidad</i> á un tiempo dado, hai que considerar tambien las idea de <i>anterioridad</i> y <i>posterioridad</i> .	<i>Anterioridad</i>	<i>cerca de</i> . vg. Ya es <i>cerca de</i> la una.
			<i>Posterioridad</i>	<i>después de</i> . vg. Tengo que retirarme <i>después de</i> comer.
	Relacion de puntualidad	Cuando se quiere espresar la <i>idea de puntualidad</i> , de una manera muy próxima, pero no absoluta, se usan las espresiones <i>hácia</i> , ó <i>como á</i> , v.g: Llegaré como á las 8 de la noche.		
		Pero si se quiere determinar el <i>instante preciso</i> , de una manera absoluta, se usará solamente la preposicion <i>á</i> , v. g. estaré <i>Á</i> las 9.		
Si se trata de manifestar la <i>relacion de oportunidad</i> , se usa: <i>en el momento de</i> .				
Relacion de duracion	Para espresar la <i>relacion de duracion de tiempo</i> , pueden emplearse con oportunidad las preposiciones <i>-en, durante, por</i> .			
Relacion de tiempo intermedio	Para espresar la <i>idea de tiempo intermedio</i> , con <i>relacion á dos tiempos dados</i> , se emplean las preposiciones <i>entre</i> y <i>dentro de</i> , y las locuciones prepositivas <i>con intervalo de</i> , y otras de igual significacion.			
Relacion de términos opuestos	En toda duracion de tiempo, de la misma manera que en toda distancia, se consideran dos puntos terminales, <i>principio</i> y <i>fin</i> .	Para espresar la idea de <i>principio</i>	<i>de, desde, ó al principio de</i>	
		[Para espresar la idea de] <i>fin</i>	<i>á, hasta</i> o <i>al fin de</i> , v. g: de 8 <i>a</i> 9 de la noche.	
	Cuando la <i>idea de terminacion</i> no es <i>absoluta</i> , sino <i>aproximada</i> , se usa la preposicion <i>para</i> , ó las locuciones— <i>al cabo de</i> , i otras de igual significacion—v.g: Llegó <i>al cabo de</i> dos horas			
Relacion de cantidad (de tiempo.)	Para espresar la <i>idea de cantidad de tiempo</i> , ó sea de exceso i defecto se emplean las locuciones <i>mas de, ménos de, fuera de</i> , v.g: Son <i>más de</i> las diez.			
Otras ideas	Relacion de propiedad ó pertenencia	Esta idea [de posesión], tan antigua como el hombre, desde que sintió nacer en su corazon el aguijon de apropiarse los objetos exclusivamente para sí, se espresa en nuestra lengua con la preposicion <i>de</i> .		

Relacion de destino ó donacion	La relacion de destinacion del provecho, daño ó cosa que se da, se espresa en castellano por las preposiciones á , para . v. g. Esta flor es PARA María.
Relacion de union o compañía	Esta idea, de antiquísimo origen se espresa en nuestra lengua por la preposicion con (cum en latin), contraria á sin . v. g. «La Señora salió con su esposo.
Relacion de separacion, carencia ó privacion	La idea de separacion se espresa por la preposicion sin , (latin, siné), rijiendo dicha palabra de diferentes maneras, como sigue: 1. A un sustantivo, teniendo por antecedente otro sustantivo, v. g: «café sin azúcar». En otros casos lleva por antecedente un verbo, v. g. «vivir sin parientes»; 2. Rijiendo á un verbo en infinitivo, v. g: «acostarse sin cenar»; 3. Precediendo á un verbo en el modo subjuntivo, v. g: disertó sin que se le oyera.
Relacion de presencia	La idea de estar EN PRESENCIA DE otro, se espresa por la preposicion ante , cuya significacion equivale á la locucion delante de . v.g. «Declaro ante Dios i los hombres etc.»
Relacion de oposicion ó contrariedad	Para expresar la idea de <i>oposicion</i> ó <i>contrariedad</i> se emplean las preposiciones contra , por , la locucion á pesar , i otras. v. g. «Se casó contra la voluntad de su padre.». Muchas veces se emplea <i>inapropiadamente</i> , la preposicion con en la acepcion de <i>oposicion</i> , en lugar de contra , como: Venian atados espalda CON espalda»—Se batió con su adversario—Luchae con la miseria, etc. La preposicion por se emplea en la acepcion de contra , en casos mui determinados, v.g: «sentir odio por alguno», «tener repugnancia por el mate», etc.; pero nosotros no aconsejaremos que se use tal preposicion en dicha acepcion, pues produce un sentido violento. La locucion á pesar equivale á contra la voluntad ; v. g: Lo hago á pesar mio; etc.
Relacion de escepcion	La idea de <i>escepcion</i> se espresa por las preposiciones ESCEPTO , (del adjet. lat. exceptus,) MÉNOS (lat. minus), SALVO (lat. salvus) las locuciones fuera de , aparte de , con escepcion de , i otras. V. g. «Se trabaja toda la semana, escepto (ó ménos) el domingo.
Relacion de causa ó motivo	La idea de <i>causa</i> ó <i>motivo</i> se espresa jeneralmente por la preposicion por , ó por las locuciones á causa de , con motivo de , en razon de etc. Ejemplo—«Le castigaron por una leve falta»

Tabla 1. Propuesta didáctica de Santa Olalla en torno a la enseñanza de la preposición publicada en 1884 en la Revista de Educación

De esta manera, es posible ver en la Tabla 1 que la preposición *de* puede representar la idea de lugar y puede establecer una relación de distancia desde un punto de partida inicial, pero puede también representar la idea de tiempo y establecer una relación de principio. Asimismo, la preposición *de* puede representar lo que Santa Olalla denomina “otras ideas” y establecer una relación de propiedad.

Lo interesante de la propuesta didáctica de Santa Olalla, tal y como se puede comprobar en la Tabla 1, es que muestra una misma preposición cumpliendo la misma función, pero adquiriendo distintos significados de acuerdo a las posibilidades de relación que pueden establecerse en distintos tipos de oración. Así, el autor quiere mostrar a los niños y maestros

cómo se debe reflexionar, de acuerdo con su método racional, para clasificar este tipo de palabras de forma correcta a partir de la combinación de la función y del significado.

7. Conclusión

El análisis de la propuesta didáctica en torno a la enseñanza de la preposición que Santa Olalla publicó en la *Revista de Educación* –una fuente marginal, no-canónica, secundaria– en 1884 a través de una perspectiva epihistoriográfica integral ha proporcionado información crucial para reconstruir el desarrollo y la evolución de la tradición de la gramática escolar de ese período en Argentina.

Así, se ha podido observar que, como representante del Estado nacional y de sus políticas lingüístico-educativas en el gobierno escolar, Santa Olalla no se opone a la reforma del plan de estudios del CNBA diseñado por Alcorta e intenta adaptar su método racional de análisis gramatical para que no se contradiga con esta política educativo-lingüística. Como promotor de la orientación gramatical racionalista, que pondera la reflexión para clasificar y analizar gramaticalmente las palabras de acuerdo con su relación a nivel intraoracional, que distingue entre el significado de las palabras, su función gramatical y la realidad, Santa Olalla apoya la base pedagógica positivista del nuevo plan que fomenta la enseñanza práctica y rechaza las estrategias mnemotécnicas. Discute y se disputa la legitimidad como autoridad lingüística en el campo intelectual (Bourdieu 2000, [1966] 2002) previo a la institucionalización y profesionalización de la disciplina (Toscano y García 2013) con las gramáticas escolares y con las autoridades lingüísticas que no se adaptan a la orientación gramatical racional que se acerca un poco más a la orientación positivista recomendada por este nuevo plan. De esta manera, critica las gramáticas de la Real Academia, Sastre, Martí, Marques, Herranz y Quirós, Alemany, De Mora, Salvá y Larrain por confundir entre el significado de las palabras, su función gramatical y la realidad, por utilizar el formato pregunta-respuesta, por presentar las preposiciones en un formato de lista numérica y por definir las como una “partícula sin significado propio”. De acuerdo con la orientación gramatical racional, que es la que reivindica Santa Olalla, las palabras tienen la función gramatical de representar ideas. Las preposiciones, en ese sentido, representan, gramaticalmente, la idea de relación, independientemente de su significado. El significado que construye la preposición permite clasificar el tipo de relación que esta está representando (que, según Santa Olalla, puede ser de tiempo, de lugar, de compañía, de cercanía, etc.). Esa es la razón por la que Santa Olalla destaca que, si bien se debe distinguir entre la función gramatical y el significado de las palabras, no se deben separar la Sintaxis de la Analogía.

Santa Olalla es capaz de discutir con las gramáticas escolares y con las autoridades lingüísticas recomendadas por el nuevo plan de estudios del CNBA en una publicación educativa oficial porque, como Inspector General de Escuelas, posee la legitimidad que le otorga el estado nacional a los funcionarios públicos que están a cargo del gobierno escolar y que poseen experiencia en el aula. Si bien no podemos clasificar este corpus como un ciclo polémico (García Folgado 2021a, García Folgado y Garrido Vílchez 2022, Garrido Vílchez 2023) o como una polémica (Gaviño Rodríguez 2021a) debido a las características de las revistas educativas de tipo oficial del siglo XIX de Argentina, sí podemos observar que Santa Olalla utiliza algunas de las estrategias del discurso polémico para disputarse la legitimidad como autoridad lingüística en el campo intelectual (Bourdieu 2000, [1966] 2002) en una etapa previa a la institucionalización y profesionalización de la disciplina en Argentina (Toscano y García 2013) y para difundir sus doctrinas educativas y conservar su prestigio social.

El análisis de la propuesta, finalmente, ha permitido complementar los datos obtenidos del análisis de las fuentes primarias y reconfigurar el canon historiográfico gramatical

representado por la BIGEA por medio de las críticas realizadas a las gramáticas –y a sus autores– recomendadas por el nuevo plan, realizadas por Santa Olalla en su “Crítica gramatical”. Estos autores y gramáticas forman parte del canon de lecturas de Santa Olalla. Entre ellas podemos volver a mencionar la *Gramática General* de Hermsilla; el compendio de la gramática de Bello de Marqués; las gramáticas de la Real Academia, Sastre, Hidalgo Martínez, Herranz y Quirós, Alemany, Martí, De Mora, Salvá y Larrain.

Bibliografía

Fuentes primarias

Anales de la educación común I: 1. 1-16.

Santa Olalla, Enrique M. de. (1884a). “Crítica gramatical. Estudio de las preposiciones”. *Revista de Educación* 3: 33. 165-176.

Santa Olalla, Enrique M. de. (1884b). “Crítica gramatical. Estudio de las preposiciones II”. *Revista de Educación* 3: 34. 348-353.

Santa Olalla, Enrique M. de. (1884c). “Crítica gramatical. Estudio de las preposiciones III”. *Revista de Educación* 3: 36. 544-554.

Fuentes secundarias

Blanco, María Imelda. [2005] 2022. “La enseñanza de la lengua nacional en los colegios secundarios argentinos (1863-1898)”. *Revista argentina de historiografía lingüística* 14: 1. 73-254

Bourdieu, Pierre. 2000. *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC.

Bourdieu, Pierre. [1966] 2002. *Campo del poder y campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Folios Ediciones.

Bracchi, Claudia, Marcelo Vazelle, Vanesa Deldivedro y María Inés Gabbai. 2006. “Revista de Educación: Cuando la historia se hizo revista”. *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, 9 al 11 de agosto de 2006, La Plata, Argentina*. Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos. En Memoria Académica.

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* 1: 2. 151-174.

Darrigan, Gabriel. 2020. *La ciudad de los geómetras. Documentos para una historia inédita de La Plata*. La Plata: Publicaciones del Autor.

David, Guillermo. 2022. *Lea Vd. estos libros: cultura impresa 1900-1930*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional Mariano Moreno.

De Natale, Carla y Esteban Lidgett. 2023. “Juana Manso en los Anales de Educación Común (1858-1875): prensa, gramática y enseñanza”. *De eruditos, maestros, polemistas y otras figuras en la prensa del XIX. Estudios sobre la lengua y su enseñanza*, ed. por Victoriano Gaviño Rodríguez. 301-324. Madrid: Síntesis.

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

Dussel, Inés. 1997. *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC Universidad de Buenos Aires.

Eilers, Vera. 2009. “La recepción de la ‘ideología’ en la España del Siglo XIX: la teoría verbal en las obras gramaticales de Gómez Hermsilla (1823) y de Arbolí y Acaso

- (1844)". *Las ideas y realidades lingüísticas en los siglos XVIII y XIX*, dir. por José María García Martín y ed. por Victoriano Gaviño Rodríguez. 265-267. Cádiz: Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Ennis, Juan Antonio. 2019. "El debate sobre el idioma nacional en la prensa argentina de la última década del siglo XIX". *Ideologías sobre la lengua y medios de comunicación escritos: El caso del español*, ed. por Carmen Marimón Llorca e Isabel Santamaría Pérez. 57-74. Berlín: Peter Lang.
- Finocchio, Silvia. 2009. *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Finocchio, Silvia. 2019. "Prensa". *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, ed. por Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara. 265-267. Buenos Aires: Unipe.
- García Folgado, María José. 2021a. "Lengua y gramática en El Magisterio español (1871-1880)". *Boletín de Filología* 1. 17-49.
- García Folgado, María José. 2021b. "La gramática general en las aulas del siglo XIX (1836-1857). (1) Textos y documentos". *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* 15. 71-100.
- García Folgado, María José y Toscano y García, Guillermo. 2015. "La lengua y los maestros. Las Gramáticas de Gregorio Martí (1876 y 1877)". *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* 25. 221-246.
- García Folgado, María José, Toscano y García, Guillermo y Lidgett, Esteban. 2020. "Bibliografía de la gramática escolar argentina [BIGEA] (1810-1922)". *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía lingüística* 14. 159-181.
- Garrido Vílchez, Gema. 2023. "Vías de canalización de la enseñanza gramatical en el siglo XIX: el binomio prensa-lengua y el fenómeno de la 'gramática por entregas'". *Tejuelo* 37. 195-218.
- Garrido Vílchez, Gema y María José García Folgado. 2022. "Lengua y enseñanza en la prensa decimonónica. El debate en torno a los posesivos". *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* 32. 233-267.
- Gaviño Rodríguez, Victoriano. 2020. "Actitudes ante la lengua castellana y su enseñanza en la prensa pedagógica argentina de finales del XIX. El tema lingüístico en *El Monitor de la Educación Común*". *Creencias y actitudes ante la lengua en España y América (siglos XIX y XX)*, ed. por Rivas Zancarrón y Gaviño Rodríguez. 300-321. Vervuert: Iberoamericana.
- Gaviño Rodríguez, Victoriano. 2021a. "La polémica lingüística como tipología discursiva en la prensa española del siglo XIX. Los discursos polémicos de Fernando Gómez de Salazar". *Pragmalingüística* 29. 17, 3-189.
- Gaviño Rodríguez, Victoriano. 2021b. "Presentación. Ideas lingüísticas y pedagógicas en la prensa de España y América del siglo XIX". *Boletín de Filología*, 1. 13-16
- Gaviño Rodríguez, Victoriano. 2022. *La reforma ortográfica del español en la prensa española del siglo XIX*. Berlín: Peter Lang.
- Gómez Asencio, José J. 1981. *Gramática y categorías verbales en la tradición española (1771-1847)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Lépinette, Brigitte. 2008. "La penetración del modelo gramatical 'general' de tipo escolar en España. Sus orígenes franceses (final del siglo XVIII y principio del XIX)". *Historiographia Lingüística* 35: 3. 305-341.
- Lidgett, Esteban. 2015. "El Diario Español y el debate sobre la enseñanza del castellano en la Argentina (1927-1928)". *Circula: revue d'idéologies linguistiques* 1. 69-86.
- Lidgett, Esteban. 2017. "La consolidación de un modelo gramatical escolar en la enseñanza secundaria Argentina (1863-1936)". *Boletín de Filología* 52: 2. 119-145.

- Lidgett, Esteban. 2018. “Una gramática escolar filosófica: reflexiones sobre el *Curso gradual de gramática castellana* de Isaac Larraín (1881)”. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* 12. 123-153.
- Lidgett, Esteban. 2023. “La columna lingüística de Juan B. Selva en *La Obra (1923-1927)*”. *Lexis* 47: 2. 598-632.
- López García, María. 2012. “La enseñanza de la lengua escolar como proyecto de identidad nacional: el contexto socio educativo”. *Revista argentina de historiografía lingüística* 4: 2. 117-132.
- López García, María. 2019. “Prensa infantil en la Argentina del siglo XIX”. *Káñina* 43: 2. 207-241.
- López García, María. 2023. “«La Enciclopedia Escolar Argentina. Periódico quincenal de educación» (1879–1881): arena de la disputa por el control de la educación”. *El taco en la brea* 9: 17. 31-47.
- Martí, Gregorio. 1882. *Gramática castellana destinada al uso de los niños de las escuelas españolas*. Buenos Aires: Librería y papelería “La publicidad” de Manuel Rene.
- Martí, Gregorio. 1884. *Gramática castellana destinada al uso de los niños de las escuelas españolas é hispano americanas*. Buenos Aires: Casa Editorial.
- Martí, Gregorio. 1888. *Gramática castellana destinada al uso de los maestros que se dedican á la enseñanza de esta materia en las escuelas españolas é hispano-americanas*. Buenos Aires: Ángel Estrada y C.a, Editores.
- Martí, Gregorio. 1892. *Gramática castellana destinada al uso de los niños de las escuelas españolas é hispano americanas*. Buenos Aires: Estrada.
- Martín Gallego, Carolina. 2014. “Conjunciones y conjunciones por excelencia: ¿grados en la categoría?”. *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística*, ed. por María Luisa Calero Vaquera, Alfonso Zamorano Aguilar, María del Carmen García Manga, María Martínez Atienza y Francisco Javier Perea Siller. 485-495. Münster: Nodus Publikationen.
- Martín Gallego, Carolina. 2016. “De la Analogía a la Sintaxis: la conjunción en las gramáticas de la Real Academia Española (1771-1917)”. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* 10. 117-154
- Martín Gallego, Carolina. 2018. “Entre “textos (de autores) menores” y partes “asesorias” de la oración: la conjunción en la gramática escolar (1780-1830)”. *Revista argentina de historiografía lingüística* 1: 10. 41-73
- Puiggrós, Adriana. 2002. *Qué pasó en la educación argentina. Desde la Conquista hasta el Menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Solari, Manuel H. 1949. *La historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- 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 Sociedad Española de Historiografía Lingüística, celebrado en La Laguna*, coord. por Cristóbal José Corrales Zumbado, Josefa Dorta Luis, Antonia Nelsi Torres González, Dolores Corbella Díaz y Francisca del Mar Plaza Picón. Madrid: Editorial Arco.
- Swiggers, Pierre. 2009. “La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones”. *Revista argentina de historiografía lingüística* 1: 1. 67-76.
- Toscano y García, Guillermo. 2013. “Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1927-1946)”. *Filología* 45. 143-172.
- Vásquez, Maribel. 2024. “Lengua y gramática en *Revista de Educación*”. *Actas de las VI Jornadas de Jóvenes Lingüistas..* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. [Disponible en:

<http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/VIJL/VIJL/paper/viewFile/7993/4780>

Zamorano Aguilar, Alfonso. 2009. *Epihistoriografía de la lingüística y teoría del canon, La lingüística como reto epistemológico y como acción social*. Madrid: Editorial Arco.

Zamorano Aguilar, Alfonso. 2017. "Series textuales, edición de textos y gramaticografía. Teoría, aplicación, constantes y variables". *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* 27. 115-135.