

# Lo proposición y sus naturales divisiones: la influencia de la corriente gramatical francesa en la gramática escolar argentina

DE NATALE, Carla / Universidad de Buenos Aires – [carladenatale@filo.uba.ar](mailto:carladenatale@filo.uba.ar)

---

Eje: Enseñanza de lenguas / Tipo de trabajo: ponencia

---

» *Palabras claves:* historiografía lingüística – gramática escolar – El Monitor de la Educación Común

## > **Resumen**

En el presente trabajo se analiza la conferencia “La proposición y sus naturales divisiones” de Francisco Saqués, publicada en *El Monitor de la Educación Común* en el año 1904. En particular, se pretende aportar un nuevo insumo a las investigaciones comenzadas por Lidgett (2017a, 2019) respecto de los criterios de caracterización de la oración en la corriente gramatical decimonónica argentina e indagar en la reformulación que Saqués hace de las categorías sintáctico-lógicas provenientes de la tradición gramatical francesa (Graffi, 2001). Se espera mostrar que, a pesar de que estas categorías habían comenzado a reformularse en función del paradigma de la Real Academia Española, la conferencia de Saqués suponía una resistencia a este modelo y además lograba articular con las necesidades de la nación aquellos conceptos de la corriente francesa que resultaron fundamentales para el modelo de análisis sintáctico predominante durante el siglo XX.

## > **El Monitor de la Educación Común**

El estudio de la gramática escolar desde el marco de la historiografía lingüística (Swiggers, 2012) permite analizar las diferentes teorías lingüísticas que sirvieron a la formación de diversas generaciones. De esta manera, la enseñanza de la gramática constituye un espacio fundamental de transmisión de corrientes teóricas y de conformación de ideologías lingüísticas o representaciones de la lengua y su relación con los seres humanos (Woolard, 2012). En el caso de la Argentina, durante los últimos años se han publicado diversos estudios en torno a la corriente gramatical escolar local del siglo XIX y comienzos del XX. La mayor parte de ellos se enmarcan en los proyectos “La configuración de la gramática escolar argentina (1863-1922)” (PIPCONICET Nro. 11220100100218), “Los inicios de la gramática escolar en la Argentina (1863-1922)” (UBACyT Nro. 20020170200203BA) y “La biblioteca virtual de la gramática

escolar argentina (1817-1922)” (UBACyT Nro. 20020190100268BA), en el que se inscribe este trabajo. El corte temporal de estos proyectos se debe a que se asume que los textos escolares de gramática del siglo XIX y las primeras décadas del XX posibilitaron la circulación de las distintas líneas de pensamiento que estimularon el desarrollo de la lingüística hasta la formación de un campo científico autónomo, cuya emergencia se identifica a partir de la creación del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires en 1922 (Toscano y García, 2013).

Ahora bien, de acuerdo con Swiggers (2012), para el abordaje de estas cuestiones no basta con enfocarse en las gramáticas, sino que además es esencial recurrir a paratextos: reseñas, prefacios, textos programáticos o para el público general, entrevistas, etc., esto es, el tipo de documentación epihistoriográfica (Zamorano Aguilar, 2009) que permite vincular la obra con su contexto de producción. Este es el caso de *El Monitor de la Educación Común*, publicación fundada por el Consejo Nacional de Educación en 1881 que funcionó como órgano oficial de difusión de las directivas del gobierno y también significó un espacio fundamental de debate acerca de la metodología indicada para la enseñanza. Para su estudio, es importante tener en cuenta que *El Monitor* nació en la década de 1880, cuando en materia educativa el objetivo principal del Estado argentino fue centralizar y uniformar la educación, esto es, continuar con el proyecto que comenzó el gobierno de Bartolomé Mitre (1862-1868), aunque atendiendo a necesidades distintas a las de ese periodo (Blanco, 2005; Lidgett, 2017b). Además, con su primera publicación en septiembre de 1881, *El Monitor* se anticipó al Congreso Pedagógico de 1882 y a la sanción de la Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria en 1884. Al mismo tiempo, surgió en un contexto en el que el gobierno debía asimilar a los inmigrantes que llegaban a la Argentina gracias a la política inmigratoria del gobierno de Nicolás Avellaneda. Esta problemática dio lugar a un nacionalismo de tipo esencialista (De Jong, 2005), que reaccionó frente a la inmigración con una propuesta de asimilación encargada a la escuela: deseuropeizar a los inmigrantes (Bertoni, 2001). Con el afán de la homogenización de la población cobró relevancia la representación de la lengua como elemento patriótico y moral, lo que posibilitó la puesta en marcha de políticas lingüísticas que asociaron la corrección lingüística a la integridad social y moral de las personas y, consecuentemente, produjo una estigmatización de los hablantes que se apartaban de la norma estándar (Di Tullio, 2003). En este contexto, el lanzamiento de *El Monitor* evidencia la voluntad del Estado por intervenir en la enseñanza de la gramática con el fin de lograr una sociedad homogénea, emancipada de Europa, pero que tome como modelo formas estandarizadas provenientes de España.

Hasta el momento, el análisis de *El Monitor* ha estado mayoritariamente subordinado al estudio de publicaciones educativas en general (Finocchio, 2009). También existen estudios, como los de Bertoni (2001) y Di Tullio (2003), que han abordado esta publicación a partir del análisis de los debates en torno a la nacionalidad y la inmigración y su repercusión en el sistema educativo. En la línea de nuestra

investigación cabe mencionar el trabajo de Gaviño Rodríguez (2020), que toma a *El Monitor* para analizar las discusiones acerca de la metodología con la que debía enseñarse gramática a fines del siglo XIX.

Este trabajo puntual se ocupa de analizar “La proposición y sus naturales divisiones”, una conferencia publicada en 1904 en la que se cuestiona tanto los métodos de enseñanza de la lengua como las gramáticas disponibles para ello, a la vez que se expone la importancia de que los docentes se enfoquen en el análisis lógico, cuyos principios surgen a partir de la tradición filosófica francesa (Graffi, 2001). Se espera aportar un nuevo insumo a las investigaciones comenzadas por Lidgett (2017a, 2019) sobre los criterios de caracterización de la oración en la corriente gramatical decimonónica argentina, así también como indagar en la reformulación de las categorías sintáctico-lógicas provenientes de la tradición francesa. Se busca exponer que, a pesar de que desde fines del siglo XIX las categorías provenientes de la gramática filosófica habían comenzado a reformularse en función de los contenidos de las gramáticas de la Real Academia Española (RAE) con el claro objetivo de homogenizar la diversidad lingüística producida por las grandes olas inmigratorias (Blanco, 2005; Lidgett, 2017a, 2017b, 2019), la publicación de Saqués evidencia una resistencia a este paradigma y se presenta como una alternativa que articula los conceptos lógicos –pilares fundamentales para el modelo de análisis sintáctico que resultó predominante durante el siglo XX (Calero Vaquera, 2009)– con el proyecto de homogenización nacional.

### › **La tradición gramatical francesa**

Por tradición filosófica o gramatical francesa se entiende la línea de pensamiento de ciertos autores que tuvieron enfoques muy cercanos a lo establecido por la *Grammaire* de Port Royal (1660). Si bien existen diferencias entre los aportes de estos pensadores, Graffi (2001) reconoce postulados básicos comunes que hacen que muchos gramáticos de la mitad del siglo XVII hasta las primeras décadas del XIX sean considerados parte de un mismo grupo: en primer lugar, la idea de que existe una estrecha conexión entre las categorías del pensamiento o lógicas y las del lenguaje; en segundo, la asunción de que, a pesar de algunas diferencias superficiales, todas las lenguas del mundo expresan las mismas categorías del pensamiento. Entre sus exponentes se destacan los ideólogos Étienne Bonnot de Condillac (1714-1780) y Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy (1754-1836), quienes retomaron y dieron nueva forma a la teoría de John Locke (1632-1704) de que las ideas y conocimientos provienen de la sensación y reflexión (Mourelle-Lema, 1968).

En el territorio argentino existen gramáticas con una clara influencia de la tradición filosófica desde principios del siglo XIX (De Natale, en prensa). Ahora bien, durante la primera mitad del siglo XIX, la educación en la Argentina se caracterizó por una marcada carencia de centralización y regulación estatal,

por lo que en su mayor parte estaba en manos del sector privado. Para que esta situación se revierta, hubo que esperar a la década de 1860, cuando Mitre fundó el Colegio Nacional de Buenos Aires y puso en marcha un proceso de centralización y fortalecimiento de la educación pública a nivel nacional en el que, en el caso de la enseñanza de la gramática, la influencia de la tradición francesa resultó fundamental (Blanco, 2005; Lidgett, 2017b; De Natale, en prensa). La importancia de esta corriente en el modelo escolar ponderado por el gobierno de Mitre adquiere sentido si se tiene en cuenta que el principal objetivo que se tenía era la formación de la clase dirigente, por lo que las asignaturas se circunscribían a programas y planes de estudio con una orientación enciclopedista. A los estudiantes se les ofrecía una educación integral y el momento de especialización comenzaba en la universidad, reservada para las clases más acomodadas. Con la llegada masiva de inmigrantes que caracterizó a la Argentina a partir de 1880, esta tendencia cambió a favor de un paradigma de enseñanza utilitarista, en el que el objetivo principal del paso por la escuela no era el ingreso a la educación superior, sino al mercado laboral. Esto necesariamente provocó cambios en la enseñanza de la lengua, terreno en el que se dejó de privilegiar el estudio de las categorías del pensamiento y se hizo énfasis en aspectos más bien normativos, ya que, además de instruir a la clase obrera, la escuela debía lograr una homogenización lingüística de la masa extranjera (Blanco, 2005; Lidgett, 2017b). Este cambio de perspectiva se observa en la forma de abordar el análisis de la oración o proposición, términos que, dependiendo de la obra, serán equiparables o no. Lidgett (2019) señala dos formas de definir a esta categoría: en primer lugar, de acuerdo con la tradición gramatical, que “se remonta a la antigüedad griega con la obra de Dionisio de Tracia (166 a.C.) y que parte de la asunción de que la propiedad de poseer un sentido completo es lo que define la oración” (p. 1); en segundo lugar, de acuerdo con la tradición filosófica, que “tiene su origen en los postulados de la gramática de Port Royal y que considera que la oración es la expresión de un juicio” (p. 1).

## › ***La proposición y sus naturales divisiones***

### *Contexto de producción*

El 30 de septiembre de 1904, *El Monitor* incluye una conferencia titulada “La proposición y sus naturales divisiones”, brindada por Francisco Saqués en la Escuela Superior de Varones del 7° Consejo. Respecto de los datos biográficos del autor, no se posee demasiada información. Según un informe presentado por el entonces presidente del Consejo Nacional de Educación Benjamín Zorrilla al Ministerio de Instrucción Pública en 1888, durante ese año Saqués se desempeñó como vicedirector de la Escuela Superior de Varones. Si se tiene en cuenta que en el artículo analizado es introducido como preceptor de dicha institución, se puede hipotetizar que posee una extensa trayectoria docente en el establecimiento.

En cuanto a la tendencia general de la enseñanza de la gramática, de acuerdo con la periodización establecida por Lidgett (2017b), a partir de la reforma de 1891, los contenidos vinculados a la tradición filosófica volvieron a tomar relevancia. Entre ellos, cabe destacar el análisis lógico, eje estructurador de la conferencia de Saqués. Al mismo tiempo, la RAE incrementó su influencia y, a pesar de la incidencia de la corriente francesa, supuso el modelo que sentó las bases para el proceso de uniformidad doctrinal que caracterizó a la década de 1990 (Lidgett, 2019). En el siglo XX, esta uniformidad se perdió y gran parte de las polémicas educativas giraron en torno a la necesidad de otorgar estabilidad a los planes de estudio, contexto en el que Saqués pronunció su conferencia. Tal vez para darle más autenticidad a la conveniencia de la adopción de los métodos y conceptos de la tradición francesa, la disertación de Saqués está organizada como una suerte de simulacro de clase en la que establece un diálogo con alumnos ficticios.

### *Relación con la corriente gramatical francesa*

Ni bien comienza su discurso, Saqués hace referencia a la escuela primaria como un lugar en el que el conocimiento adquirido debe servir a los alumnos “en los usos ordinarios de la vida” y a la vez prepararlos “para emprender con fruto cualquiera de las diversas profesiones en que se ejercita la actividad humana” (Saqués, 1904, p. 1314). Ahora bien, la enseñanza no se agota en la preparación para una instancia ulterior, sino que debe alentar “el desenvolvimiento gradual y armónico de sus facultades intelectuales, morales y físicas” (1904, p. 1314), todo esto bajo un *método racional*. Para quienes suscribieron a la corriente filosófica, el aprendizaje mediado por un método racional suponía que los conocimientos se incorporaban de manera gradual y a partir de la reflexión, esto es, se buscaba evitar la memorización y que la instrucción se redujera a la mera repetición de contenidos.

Inmediatamente después de estas consideraciones generales, Saqués introduce la asignatura que, a su juicio, es la que con mayor cuidado debe enseñarse y sobre la que trata su conferencia: la lengua nacional. Esto encuentra su justificación en el hecho de que el lenguaje es “lo primero que empieza a aprender naturalmente el niño en el hogar doméstico” (1904, p. 1314). Al mismo tiempo, y en consonancia con el rol homogeneizador que ocupaba la enseñanza de la lengua por aquel entonces, su estudio es enaltecido por su relación con la identidad nacional, ya que constituye “el vínculo que más estrechamente une á los naturales de un mismo país; el monumento vivo e imperecedero de las glorias y letras nacionales” (1904, p. 1315). Además, si bien no se detiene a señalar cuestiones normativas, establece una correspondencia entre ser un buen patriota y conservar la pureza de la lengua: “[...] tenemos el deber, si blasonamos de patriotas, de conservarle [a la lengua nacional] en toda su pureza e integridad” (1904, p. 1315). Ahora bien, resulta interesante que esta defensa esté acompañada de una dura crítica hacia los manuales que por

el momento circulaban en las escuelas por la poca invitación a la reflexión que poseían: “repletos como están todos ellos de reglas abrumadoras y definiciones con que sus autores hacen preceder los asuntos que se proponen tratar, los considero, más que útiles, en abierta oposición al fin educativo de la enseñanza” (1904, p. 1315). Las únicas producciones que merecen una valoración positiva son los trabajos de Esteban Lamadrid, que, tal como la conferencia de Saqués, están repletos de concepciones propias de la tradición francesa. Además, la obra de Lamadrid incluye ejercicios de composición, fundamentales para el modelo humanista del proyecto mitrista (Lidgett, 2017b) y elogiados por Saqués: “Esto [ejercitar la composición], a mi entender, vale más que henchir el cerebro juvenil de indigestas definiciones, áridos preceptos y largas listas de descarnadas reglas [...]” (1904, p. 1315).

Como puede esperarse en un texto defensor de la tradición sintáctico-lógica, la oración es denominada *proposición* y se define como la expresión de un juicio cuyas partes fundamentales son las *ideas*. Por idea se entiende “la representación de un objeto en nuestra mente, ó más claro, el simple conocimiento de un objeto” (1904, p. 1315). A su vez, se establece una diferenciación entre *idea sensible* e *idea intelectual*. Esta separación inscribe su perspectiva en la corriente sensualista, que se aparta del innatismo y supone que el conocimiento se construye a partir de la sensación (Luis, 2010). Saqués explica que las ideas sensibles son compartidas por ignorantes e instruidos, ya que se accede a ellas a través de los sentidos. Las ideas intelectuales, en cambio, refieren al conocimiento que se tiene de las ideas sensibles y al que solo puede accederse a través del estudio. Para darse a entender, da el ejemplo de un triángulo: mientras todos tienen una representación suya, solo quienes han estudiado geometría pueden dar cuenta de cuestiones tales como el hecho de que un triángulo no puede tener dos ángulos rectos. En esta diferenciación subyace la idea de que todo el conocimiento se construye en primera instancia a partir de los sentidos, lo que se corresponde con la reformulación que Condillac hace de la teoría del conocimiento de Locke (Mourelle-Lema, 1968).

Saqués parte de la proposición para demostrar cómo se hace –y cómo se enseña a hacer– un análisis lógico, esto es, la descomposición de la proposición en sus unidades constituyentes. *Sujeto*, *verbo* y *atributo* son sus partes esenciales. De acuerdo con la tradición analítica, Saqués denomina al orden de colocación SVA *orden natural o lógico*: “*Feroz es el tigre – Es feroz el tigre [...]* los miembros en estas dos últimas proposiciones son exactamente los mismos que los de la primera [el tigre es feroz], sólo que en ésta la construcción es *directa*, porque en ella la colocación de las palabras sigue un orden natural y lógico; mientras que en aquéllas la construcción es *inversa*, porque ese orden está invertido” (1904, p. 1318, cursivas en el original). Además, acuerda con la teoría del verbo único: “todo verbo adjetivo ó atributivo puede descomponerse en el verbo *ser* y un adjetivo ó en el verbo *estar* y un gerundio” (1904, p. 1319, cursivas en el original).

La correspondencia con la tradición filosófica también se hace presente al momento de clasificar las proposiciones, pues lo hace según su rango: “la primera proposición se llama *principal*, porque tiene sentido completo y encierra el pensamiento dominante de la frase; y la segunda recibe el nombre de *incidental*, por no tener sentido completo y formar parte de la principal” (1904, p. 1325, cursivas en el original). Saqués introduce además un tercer tipo de proposición, las *subordinadas*: “Reflexionando un poco observaremos que el sentido de esta proposición depende de la principal [...] y no tiene sentido completo, considerada separadamente. Ahora bien, como esta proposición depende, según vemos, de la principal, la llamaremos *subordinada*.” (1904, p. 1326, cursivas en el original). A diferencia de la tradición sintáctico-lógica, que entendía la oración/proposición como la expresión de un juicio que podía descomponerse en la unión de un sujeto y un predicado, la tradición gramatical, para la que la oración representaba un sentido completo, no consideraba las subordinadas como oraciones (Lidgett, 2019).

### > **A modo de cierre**

A partir de la revisión de la conferencia de Saqués se hace evidente que sus ideas para la enseñanza de la gramática se alinean con lo establecido por la corriente gramatical francesa. La adopción del término *proposición* en lugar de *oración*, la distinción entre idea sensible e intelectual, el establecimiento de construcciones directas o indirectas, la defensa de la teoría del verbo único y el criterio de clasificación de proposiciones son todas ellas acciones que encuentran su fundamento en reflexiones establecidas por autores de la tradición filosófica y que, en el caso de la Argentina, ya desde principios del siglo XIX habían sido retomadas y reformuladas por diferentes gramáticos. Resulta llamativo que la conferencia se centre pura y exclusivamente en la defensa del análisis lógico sin hacer mención del análisis gramatical, presente en programas y planes de estudio del territorio desde la década de 1860 (Blanco, 2005). Tampoco se hace referencia al rol de la normativa, mientras que se destaca la importancia de que los alumnos resuelvan ejercicios de composición y se señala la deficiencia de la mayor parte de los manuales de gramática para cumplir con este objetivo. Como último elemento a destacar, cabe mencionar que Saqués no pareciera abogar por una educación especializada, sino por una formación integral. Por todo lo mencionado, esta conferencia defiende un modelo de enseñanza que recuerda al currículum humanista implementado durante el comienzo del proyecto de centralización de la educación durante el gobierno de Mitre. De esta manera, y en un contexto en el que una reforma de los planes de estudio era imperiosa, las opiniones del educador suponen una resistencia al paradigma de la RAE, que había resultado atractivo para homogenizar el habla de la población, en gran parte compuesta por inmigrantes. Ahora bien, la alternativa de Saqués no se aparta de estos objetivos: la pureza de la lengua nacional debe ser conservada,

ya que es “uno de los bienes más valiosos que nos legaron nuestros mayores” (1904, p. 1314-1315). La conservación de la lengua va más allá de lo que puede aprenderse con la memoria y, en tanto su valor es esencial para la nación, debe aprenderse estimulando las capacidades de los estudiantes, algo que Saqués encuentra posible enseñando el idioma nacional a partir del método racional.



## Bibliografía

- Bertoni, L. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Blanco, M. (2005). *La enseñanza de la lengua nacional en los colegios secundarios argentinos (1863-1898)*. [Tesis de maestría]. Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”.
- Calero Vaquera, M. (2009). Lo que la sintaxis le debe a la filosofía. En M. Veyrat Rigat & E. Serra Alegre (editores), *La lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario* (pp. 25-36). Arco Libros.
- De Natale, C. (en prensa). El análisis lógico en la *Gramática española teórica analítica* (1867) y la *Gramática castellana analítica* (1868) de Andrés Pujolle. Peter Lang.
- De Jong, I. (2005). Entre indios e inmigrantes: el pensamiento nacionalista y los precursores del folklore en la antropología argentina del cambio del siglo (XIX-XX). *Revista de Indias*, 65(234), 405-426.
- Di Tullio, A. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Eudeba.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.
- Gaviño Rodríguez, V. (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*. En M. Rivas Zancarrón & V. Gaviño Rodríguez (editores), *Creencias y actitudes ante la lengua en España y América de los siglos XVIII y XIX* (pp. 299-321). Iberoamericana Vervuert.
- Graffi, G. (2001). *200 years of syntax. A critical survey*. John Benjamins Publishing Company.
- Lidgett, E. (2017a). Definiciones y clasificaciones de la oración en el corpus de la gramática escolar argentina (1863-1922). *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 27(1), 43-72.
- Lidgett, E. (2017b). La consolidación de un modelo gramatical escolar en la enseñanza secundaria argentina (1863-1936). *Boletín de filología*, 52(2), 119-145.
- Lidgett, E. (2019). La categoría de oración en la gramática escolar argentina (1863-1922). En M. J. García Folgado C. Sinner & G. Toscano y García (editores), *Clases y categorías en la gramática española desde una perspectiva historiográfica* (pp. 75-90). Leipziger Universität.
- Luis, C. (2010). Cuando pensar era sentir: una mirada a la *Gramática* de Destutt de Tracy. *Revista argentina de historiografía lingüística*, 2(1), 39-53.
- Mourelle-Lema, M. (1968). *La teoría lingüística del siglo XIX*. Editorial Prensa Española.
- Saqué, F. (1904). La proposición y sus naturales divisiones. *El Monitor de la Educación Común*, 24(380), 1314-1326.
- Swiggers, P. (2012). Historiografía de la gramaticografía didáctica: apuntes metodológicos con referencia a la (historia de la) gramática española y francesa”. En N. Vila Rubio (compilador), *Lengua, literatura y educación en la España del siglo XX* (pp. 15-39). Peter Lang.
- Toscano y García, G. (2013). Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1920-1926). *Boletín de Filología*, 45, 143-172.
- Woolard, K. (2012). Introducción. Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. En B. Schieffelin, K. Woolard & P. Kroskrity (editores), *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría* (pp. 19-69). Catarata.
- Zamorano Aguilar, A. (2009). Epihistoriografía de la Lingüística y Teoría del Canon. En M. Veyrat Rigat & E. Serra Alegre (compiladores), *La Lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al Profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario* (pp. 209-220). Arco/Libros.

Zorrilla, B. (1888). *Educación Común en la Capital, provincias y territorios nacionales: informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública*. Imprenta La Universidad.