

¿ORTOGRAFÍA ETIMOLÓGICA U ORTOGRAFÍA PRÁCTICA? UN CICLO POLÉMICO EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA CASTELLANA EN LA REVISTA DE EDUCACIÓN (1881-1883)

*Etymological Orthography or Practical Orthography? A Polemic Cycle Around the Teaching of
Spanish Orthography In the Revista De Educación (1881-1883)*

DOI: 10.14393/LL63-v42-2026-18

Esteban Lidgett*

Maribel Vásquez**

RESUMEN: Este trabajo, inscripto dentro del marco teórico-metodológico de la Historiografía Lingüística, tiene el objetivo central de analizar, por medio de la aplicación de una perspectiva historiográfica integral, que incorpora tanto la historiografía interna como la historiografía externa, un ciclo polémico en torno a la enseñanza de la ortografía castellana desarrollado entre 1881 y 1883 por Matías Calandrelli y Enrique M. de Santa Olalla en la *Revista de Educación*. El análisis de este ciclo polémico nos permitió observar que, a pesar de criticar el método empírico para la enseñanza de la ortografía del *Prontuario* académico, en el caso de Calandrelli, o de apoyar la reforma de la ortografía castellana, en el caso de Santa Olalla, ambos autores se sirven de la autoridad de la Real Academia Española para elaborar sus propuestas didácticas en línea con la teoría educativa racional, que se sustenta en una concepción analógica de la norma lingüística.

PALABRAS CLAVE: Ortografía. Historiografía Lingüística. Prensa educativa. *Revista de Educación*.

ABSTRACT: This work, which falls within the theoretical and methodological framework of linguistic historiography, has the central objective of analyzing, through the application of a comprehensive historiographical perspective, incorporating both internal and external historiography, a controversial cycle surrounding the teaching of Spanish orthography developed between 1881 and 1883 by Matías Calandrelli and Enrique M. de Santa Olalla in the *Revista de Educación*. The analysis of this controversial cycle allowed us to observe that, despite criticizing the empirical method for teaching spelling in the *Prontuario académico*, in the case of Calandrelli, or supporting the reform of Spanish spelling, in the case of Santa Olalla, both authors drew on the authority of the Royal Spanish Academy to develop their teaching proposals in line with rational educational theory, which is based on an analogical conception of linguistic norms.

KEYWORDS: Orthography. Linguistic Historiography. Educational press. *Revista de Educación*.

* Doctor en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires (UBA), investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1343-8266>. E-mail: [elidgett\(AT\)filo.uba.ar](mailto:elidgett(AT)filo.uba.ar).

** Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA), becaria doctoral de la UBA. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9291-9438>. E-mail: [maribelvasquez\(AT\)filo.uba.ar](mailto:maribelvasquez(AT)filo.uba.ar).

1 Introducción

Si bien hay que esperar hasta el siglo XX para encontrar una proliferación en la especialización de revistas y periódicos (Eujanian 1999), a lo largo de todo el siglo XIX, en Argentina, se desarrollaron una serie de fenómenos —como el aumento del índice de alfabetización, el proceso masivo de inmigración, el crecimiento de la población— y de adelantos técnicos —como la incorporación de máquinas rotativas, la introducción de la energía a vapor y la industrialización— que posibilitaron la aparición de una gran cantidad de revistas y de diarios que luego servirían como base para la futura especialización (David 2022, Finocchio 2009, 2019). En el caso específico de la prensa educativa, además de los fenómenos antes mencionados, es indudable que en su origen influye notablemente el proceso de nacionalización de la educación que tiene lugar durante la segunda mitad del siglo XIX (Dussel 1997). En ese sentido, no es de extrañar que la primera revista educativa de tipo oficial, *Anales de la Educación Común*, haya publicado su primer número en 1858, bajo la dirección de Domingo F. Sarmiento, una figura clave para entender la expansión del sistema educativo centralizado a nivel nacional.

La *Revista de Educación*, de la que nos ocupamos en este artículo, es la continuación directa de *Anales* y se convirtió, en ese sentido, en una antecesora y en una referencia para las múltiples publicaciones educativas que se editarían en un período posterior, que la usarían como un modelo de imitación (como es el caso de *El Monitor de la Educación Común*) o como un modelo de distinción (como sucede ya durante el siglo XX con *La Obra*). La *Revista de Educación* se publicó bajo ese título entre 1881 y 1893 y su director fue Mariano Demería, entonces Director General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires (Bracchi et al. 2006; De Natale y Lidgett 2023; Finnochio 2009; Vásquez 2024). Como publicación educativa oficial, la *Revista de Educación* funcionó como una revista especializada que acompañó el desarrollo del campo educativo argentino (Puiggrós 1981) por medio de la difusión de leyes, ordenamientos y decretos relacionados con la educación, así como de teorías educativas aplicadas en otros países. Como revista especializada en educación, contribuyó a delimitar los problemas, los contenidos y los agentes que tenían legitimidad dentro del campo educativo. No todos los docentes podían publicar en la *Revista de Educación*, y aquellos que tenían la autoridad para hacerlo debían buscar la manera de adaptar sus propuestas didácticas a las teorías educativas

sostenidas por la línea editorial de la revista. En lo relativo a la enseñanza de la lengua y de la gramática, quienes tenían la autoridad para aparecer en el índice de esta publicación eran en general funcionarios vinculados a la educación, que además eran autores de alguna obra lingüística o que contaban con una trayectoria en la gestión educativa. El tipo de intervención de estos autores se limitaba a tres grandes géneros, propios de la prensa educativa: los artículos doctrinarios sobre alguna cuestión lingüística, los artículos de índole didáctica (ejercicios, reflexiones metodológicas, programaciones, etc.) o las polémicas, que normalmente se centraban en algún tema lingüístico-educativo concreto y se extendía a lo largo de varios números, dando lugar a ciclos polémicos (García Folgado y Garrido Vílchez 2022; Garrido Vílchez 2023; Gaviño Rodríguez 2021). Estos ciclos polémicos constituyen una fuente de notable relevancia tanto para el estudio de las ideas lingüísticas como para la reconstrucción de la historia de la enseñanza de la lengua, toda vez que exhiben el intercambio de argumentos lingüísticos y pedagógicos (y con ello la circulación de teorías lingüísticas en el ámbito educativo), aportan datos significativos que permiten reinterpretar el canon histórico y, sobre todo, dan cuenta de los mecanismos complejos que permitían la construcción de la autoridad y la legitimidad de los expertos en un contexto, como el de la Argentina del siglo XIX, en el que los estudios lingüísticos aún no contaban con espacios institucionales definidos (Toscano y García 2013).

En ese sentido, este trabajo se propone analizar un ciclo polémico en torno a la enseñanza de la ortografía castellana publicado en la *Revista de Educación* entre 1881 y 1883, que involucra a dos grandes figuras del ámbito lingüístico y pedagógico: Matías Calandrelli (1844-1919), un filólogo de origen italiano emigrado a la Argentina, y Enrique M. de Santa Olalla (1820-1909), un educador español de destacada trayectoria en Chile y Argentina. En un contexto en el que el sistema educativo aún no ha decidido la implementación de una norma ortográfica concreta y en el que los manuales escolares oscilan entre la implementación de la norma adoptada en Chile y aquella que propone la Real Academia Española, la polémica expresa un contrapunto sobre la enseñanza de la ortografía que introduce argumentos de índole lingüística y pedagógica. Los autores discuten sobre una variedad de temas que incluye desde los métodos adecuados para enseñar la ortografía hasta la necesidad o no de reformarla. En ese sentido, este ciclo polémico aporta datos relevantes para la comprensión más amplia

del modo en que la ortografía fue instrumentalizada como contenido de enseñanza en las escuelas argentinas, a partir de la apropiación en didáctica de ciertas ideas lingüísticas. Al mismo tiempo, el análisis revela la centralidad que las ciencias del lenguaje asumen en ese contexto como instrumento de legitimidad para los autores, en un contexto en el que el campo específico de la enseñanza aún no se ha dissociado del campo profesional de los estudios lingüísticos.

2 Marco teórico-metodológico

Esta investigación se inscribe dentro del marco teórico-metodológico de la Historiografía Lingüística (HL) (Swiggers 2004, 2009, 2012). Si la historia de la Lingüística, de acuerdo con Swiggers (2009, p. 68-69) puede entenderse como “el conjunto cronológico y geográfico de los acontecimientos, los hechos, los procesos de conceptualización y de descripción, y los productos que han modelado tradiciones de pensamiento y de quehacer lingüísticos”, la HL sería la disciplina encargada de “describir, interpretar y explicar (segmentos de) la historia de la lingüística” (Swiggers 2009, p. 70). En ese sentido, la investigación historiográfica involucra al menos dos fases: una descriptiva, que supone la constitución de un corpus de trabajo que puede abarcar “desde una obra del conjunto de la producción de un solo autor, a un abanico más o menos extenso de textos en relación con la delimitación —geográfica, histórica y/o temática— del objeto de estudio” (Swiggers 2012, p. 17); y una interpretativa, que consiste en analizar las ideas lingüísticas de un texto particular poniéndolo en diálogo con otros textos de la misma época y/o del mismo autor (Haßler 2002).

Los trabajos historiográficos clásicos se han caracterizado por analizar un corpus constituido por fuentes tradicionalmente denominadas canónicas o primarias (Zamorano Aguilar 2009) —diccionarios, ortografías, gramáticas, etc.— desde una perspectiva de análisis que privilegiaba la historiografía interna, es decir, el estudio inmanente de las ideas lingüísticas en las fuentes. No obstante, en las últimas décadas, numerosas investigaciones han demostrado la importancia del análisis de las fuentes tradicionalmente denominadas marginales, no canónicas, secundarias (Zamorano Aguilar 2009, Swiggers 2012), para arribar a una comprensión más amplia y contextualizada de las ideas lingüísticas. Por caso, en el ámbito de la historiografía iberoamericana, el estudio de la prensa como fuente historiográfica, y

específicamente en la prensa educativa, ha sido objeto de análisis en una amplia variedad de trabajos, cuyo objetivo general apunta a reconstruir las ideas lingüísticas que circulaban durante el siglo XIX y comienzos del XX en España y en Argentina (De Natale y Lidgett 2023; Ennis 2018; Lidgett 2015, 2023; López García 2019, 2023; García Folgado 2021; Garrido Vílchez 2023; Garrido Vílchez y García Folgado 2022; Gaviño Rodríguez 2020, 2021a, b, 2022a, b, 2023, 2024, entre otros).

Con la intención de colaborar con esta misma línea analítica dentro del campo teórico-metodológico de la HL, en este trabajo se adopta una perspectiva de análisis integral, focalizada tanto en el contenido como en el contexto, para examinar un corpus constituido por diez artículos lingüístico-educativos en torno a la enseñanza de la ortografía que fueron publicados, entre diciembre de 1881 y abril de 1883, en la *Revista de Educación*. Estos artículos constituyen un ciclo polémico (García Folgado y Garrido Vílchez 2022, Garrido Vílchez 2023), es decir, conforman una serie textual de carácter polifónico (de autoría múltiple) focalizada en un mismo tema, que presenta “una interconexión explícita (alusiones directas a una o varias entregas previas del mismo ciclo)” (Garrido Vílchez 2023, p. 214). De acuerdo con Garrido Vílchez (2023), el concepto de ciclo polémico se ha desarrollado con la intención de trasladar la noción de serie textual (Haßler 2002, Zamorano Aguilar, 2017), que tiene una larga tradición en la HL, al estudio de la prensa. Dentro del marco teórico-metodológico de la HL se puede observar que un texto forma parte de una serie textual —donde se producen fenómenos de intra e intertextualidad— si se lo pone a dialogar con otros textos producidos por el mismo autor o con otros textos publicados en el mismo contexto geográfico de producción (Garrido Vílchez 2023). Como la serie textual, el ciclo polémico pone en relación una entrega gramatical con otros textos y con otras entregas dentro de una o más publicaciones pedagógicas, ya que la prensa educativa se convirtió, en el siglo XIX, en un importante espacio de circulación de ideas en torno a la lengua que los autores utilizaban para obtener legitimidad mediante la polémica lingüística (García Folgado 2021, Garrido Vílchez 2023, Gaviño Rodríguez 2021a, 2022).

En ese sentido, este trabajo propone un análisis del ciclo polémico para focalizar en la confrontación de argumentos lingüísticos y pedagógicos y en las estrategias de los autores involucrados para construir la legitimidad de su posición en un debate más amplio sobre la ortografía en la Argentina.

3 Análisis y discusión

3.1 Sobre los adversarios del ciclo polémico ortográfico

Durante los años en que se desarrolla la polémica, tanto Matías Calandrelli como Enrique M. de Santa Olalla disponían de la legitimidad necesaria para publicar y polemizar en una revista educativa de tipo oficial (Vásquez 2024). En ese sentido, es posible pensar que el contrapunto entre ambos, además de exhibir posturas disímiles en cuanto a la ortografía, también constituye una disputa de autoridad dentro de un sistema educativo en el que ambos representaban figuras opuestas en razón de su formación y de su experiencia.

Matías Calandrelli llegó a la Argentina en 1871 tras recibir una invitación de Domingo F. Sarmiento debido a su especialización, en plena ebullición de los trabajos comparativos, en Filología clásica y en sánscrito (Campos Souto y Pérez Pascual 2008). Por la misma razón, Vicente Fidel López, entonces rector de la Universidad de Buenos Aires (UBA), lo pone al frente de la cátedra de Filología antigua de la misma Universidad en 1874 (Campos Souto y Pérez Pascual 2008); puesto que ocupó hasta 1882. En 1884, cuando se fundó la ciudad de La Plata fue designado rector del Colegio Nacional de la ciudad, cargo que mantuvo hasta 1888. Los trabajos filológicos de Calandrelli fueron prolíficos y guardaron una estrecha relación con su labor como educador (Campos Souto y Pérez Pascual 2008). Entre ellos están su *Gramática filológica de la lengua latina* (1873), su *Gramática comparada de las lenguas latina y griega* (1875), su *Tratado de ortografía castellana* (1881) y sus doce tomos del *Diccionario filológico comparado de la lengua castellana* (1880-1916) que no pudo completar debido a su dilatación, durante cuarenta años, por problemas económicos y técnicos.

Enrique M. de Santa Olalla llegó a la Argentina en 1865 tras recibir la invitación del gobierno argentino para ocupar el puesto de secretario del Consejo de Instrucción Pública provincial por su experiencia en el aula y por sus títulos obtenidos en España, Chile y Francia (Darrigran 2020). En 1874, cuando Sarmiento dejó la presidencia de la Nación y regresó a dirigir el Departamento General de Escuelas hizo contratar a Santa Olalla como Inspector General de Escuelas, “quien ya se había ganado la fama de ser una eminencia en gramática por su trabajo *Lecciones de Gramática Filosófica de la Lengua Castellana*, en la que teorizaba sobre los vínculos entre la gramática y las matemáticas” (p. 137). En 1882, la Dirección General de

Escuelas de la Provincia de Buenos Aires lo nombró su delegado en el Congreso Pedagógico Internacional y, en 1883, se encargó de organizar el primer Congreso Pedagógico Seccional que se desarrolló en la ciudad de Pergamino. Es el autor del *Método filosófico de lectura y escritura simultáneas* (1887), que tiene el objetivo principal de funcionar como una estrategia didáctica para facilitar la enseñanza de la lectura y de la escritura (Vázquez 2024). Se encargó, además, de la dirección y de la edición de múltiples publicaciones especializadas en educación y fue productor de una gran cantidad de artículos lingüístico-educativos.

Las posiciones enfrentadas en el debate son, entonces, también las de dos ámbitos disímiles que están en gestación en estos años: el educativo y el científico. En ese sentido, la posición de Santa Olalla es la del docente-inspector que tendrá a su cargo la dirección de la práctica educativa y sus argumentos irán en línea con su autoridad y trayectoria en materia educativa. La posición de Calandrelli, en cambio, es la del filólogo especialista que, desde su lugar de autoridad académica, selecciona los contenidos y los métodos que se ajustan a un criterio científico.

3.2 Ciclo polémico

Este ciclo polémico se desarrolla en torno a cuál es la mejor estrategia didáctica para llevar a cabo la enseñanza de la ortografía castellana en las escuelas primarias. En ese sentido, la polémica no se desenvuelve alrededor de cómo es o de cómo debería ser la ortografía *per se*, pero sí retoma muchos de los argumentos que se esbozaron en ese tipo de discusiones.

En el primer artículo de este ciclo polémico, Calandrelli admite que se ve obligado a tratar el asunto de la ortografía porque no puede soportar los errores ortográficos que observó en escritos de hombres distinguidos. El autor insiste en que un hombre no puede tener talento suficiente en otros conocimientos si no dispone del conocimiento para escribir correctamente en su idioma. Y para reafirmar su argumento lo visibiliza con un diálogo, del cual, según él, ha sido testigo, entre un maestro elemental dotado de mucho juicio y un joven doctor muy acreditado de literato y orador:

« D. Has leído el libro de T.?

M. Sí, he leído y me ha tocado también leer y corregir el manuscrito, antes de ser llevado á la imprenta.

D. No digas, hombre! Nunca te he creído capaz de corregir manuscritos de hombres como T. que, fuera de ser literato de fama, es además hombre científico *di primo cartello*.

M. No sé nada. Lo cierto es que he sacado de sus manuscritos más de doscientos disparates de ortografía.

D. ¿De ortografía? ¡Válgame Dios! ¿Y qué tiene que ver la ortografía de las palabras, la *v* ó la *b* de burro, la *s* ó la *c* ó la *z*, con el talento oratorio de T. con sus conocimientos científicos que le acreditan de real y verdaderamente sabio (...)? Bien dicen que los maestros de escuela no saben salir de la gramática.

M. No sé nada. Pero un hombre tan sabio y tan entendido que recurre al maestro de escuela para que le corrija sus altas y estimables composiciones, no me parece, á mi pobre sentir, tan sabio y tan recomendable como tú ponderas. Porque, dicho sea de pasada, si su sabiduría no alcanza la ortografía de su propio idioma, débese dudar de sus largos alcances, pues que el que no alcanza lo poco, difícilmente podrá alcanzar lo mucho. » (RDE, 1881, 6, 636-637)¹.

Así, Calandrelli presenta la ortografía como un conocimiento científico más, lo que también le permitirá esbozar la idea de que su estudio “no podrá hacerse perfectamente sin consultar los principios de la ciencia que la rige, que es precisamente la ciencia del lenguaje” (RDE, 1881, 6, 641). No obstante, el autor observa que diversas causas han confluído en el descuido de la ortografía en la Argentina:

Una de estas causas es (...) la pésima pronunciaci^on de algunas letras, ó sea la mala ortología. Si á la *v*, á la *b*, á la *c*, á la *s*, á la *z*, á la *y*, á la *ll*, se diera la verdadera y genuina pronunciaci^on, ¿habría motivo acaso para escribir *obeja* por *oveja*, *ocacion* por *ocasion*, *zótano* por *sótano*, *yamo* por *llamo*, *haya* por *halla*, *vaya* por *valla* y otras palabras que se hallan en igualdad de condici^on? (...) Descuidándose la pronunciaci^on [en las escuelas de primeras letras], la mala ortología se convierte en hábito y luego en fuente y causa de la pésima ortografía (RDE, 1881, 6, 638-639).

Otra de las causas de la incorrecta ortografía, según el autor, es la falta de uso de diccionarios en las escuelas, lo que estel^ariza los conocimientos del lenguaje adquiridos y entorpece la memoria de los niños. Finalmente, la tercera y última causa es la insuficiencia de buenos tratados escolares de ortografía, ya que, de acuerdo con el filólogo italiano, todos los tratados que se emplean en ese momento en los colegios son empíricos. Cabe recordar que la

¹ Todas las citas extraídas de la revista serán una cita textual (es decir que se mantendrá la ortografía del momento y las erratas) y se referenciarán con las siglas del título de la *Revista de Educación (RDE)*, el año de publicación del artículo, el número de la revista y los números de página.

teoría educativa con legitimidad dentro del campo educativo en la década del 80 rechazaba la enseñanza mecánica que empleaba estrategias mnemotécnicas y ponderaba la enseñanza racional que utilizaba la analogía y la experiencia como estrategias (Lidgett 2017; Puiggrós 1981; Roig 2006). En ese sentido, para Calandrelli, el problema de los tratados de ortografía consiste en que contienen una cantidad exorbitante de reglas o una lista interminable de palabras para explicar cómo deberían escribirse correctamente las palabras de dudosa escritura. Para ejemplificar ese argumento, el autor analiza el tratado de Marroquín (1869) — que presenta una lista de aproximadamente 600 palabras que deberán ser aprendidas por los niños de memoria— y el *Prontuario* de la Academia (1870) —que presenta una serie de reglas y un catálogo de voces que no pueden entrar en las reglas, que se asemeja al diccionario de la lengua—. Calandrelli admite que no se puede evitar aprender de memoria las palabras de dudosa escritura, pero argumenta que los tratados pueden evitar las reglas empíricas si se busca en la Etimología, en la raíz común, aquel “vínculo ideal” que “es la base fundamental de la formación de las palabras y de su sentido íntimo y etimológico” (*RDE*, 1881, 6, 644). Calandrelli, entonces, menciona que en su tratado de ortografía se presentan 80 raíces que ayudarán a los niños no solo a conocer el vínculo ideal que sirve de base a la formación de las palabras, sino también a asociar las ideas que estas palabras representan.

Esta primera intervención del filólogo italiano suscita una respuesta indirecta² por parte de Santa Olalla, quien manifiesta su acuerdo con la idea de que la mala ortología de las palabras da lugar a la mala ortografía. Incluso, manifiesta con contundencia la idea de que es necesario intervenir para evitar la incorrecta pronunciación por parte de los maestros que enseñan gramática, quienes suelen confundir “los sonidos que representan la *b* y la *v*; la *z* y *c* lingüidental con la *s*; la *ll* con la *y*” (*RDE*, 1882, 10, 291). Los errores de ortología que señala Santa Olalla, en muchos casos, coinciden en realidad con características de la variedad rioplatense que curiosamente son interpretadas como incorrecciones ortológicas. Resulta interesante que, en el planteo de Santa Olalla, el punto de intervención para mejorar la enseñanza de la ortografía sea centralmente la corrección de la pronunciación, pues el autor asume, como se verá, que una ortografía práctica debe basarse en la adopción de una ortografía fonética,

² En esta instancia de la polémica Santa Olalla todavía no menciona a Calandrelli de forma explícita a pesar de que en el artículo hace referencia a todos los temas que Calandrelli hace en “Ortografía castellana” (*RDE*, 1881, 6, 634).

basada en la correcta pronunciación. De allí que en este primer artículo el autor haga hincapié en las incorrecciones de los docentes, quienes, además, insisten en presentar como homónimos palabras que, a su juicio, no lo son, como *acervo* y *acerbo*, *bello* y *vello*, etc.

Santa Olalla presenta, entonces, como propuesta una lista de palabras que, por “la estúpida teoría de algunos *gramáticos*” (p. 292), son mal llamadas homónimas, una serie de reglas y de excepciones a esas reglas y algunos ejercicios basados en la reproducción de estas listas de falsos homónimos. En ese sentido, sugiere a los maestros “que despues de copiar los niños estos ejemplos, les exijan que formen frases con ellos, para saber hacer buen uso de dichas palabras” (298). Para santa Olalla, entonces, el mejor modo de ajustarse a los métodos didácticos no pasa por la comprensión de teoría alguna, sino por la ejercitación constante y dinámica. Pero esa ejercitación debe ser acompañada de un conjunto de reglas que admitan una formulación clara y con la menor cantidad de excepciones posibles.

Es en este punto donde asoma el deseo reformista de Santa Olalla en relación con la norma ortográfica. En efecto, cuando tiene que proporcionar la regla para formar los plurales de las palabras terminadas en la grafía *z*, Santa Olalla aclara, en una nota al pie de página, que esa regla seguirá el principio de la Lógica, que sugiere utilizar la misma grafía *z* para escribir el plural de las palabras que terminan con ella (p. e., *luz*, *luzes*, *pez*, *pezes*) y agrega:

El día que abulamos la consonante *c*, sustituyéndola por la *z*, en las sílabas *ce*, *ci*, de la misma manera que se ha hecho ya con la *j*, en las sílabas *ge*, *gi* sujetándonos á los preceptos de la Ortografia publicada por el canónigo Puente, habremos hecho una ventajosa conquista, simplificando el idioma como lo aconsejan los gramáticos Rementeria, Novoa, Flores, Avendaño, Terradillos y otros modernos, que dan ya el ejemplo en la práctica. En efecto, ¿qué ventajas ofrece el escribir *ceremonia*, *cifra*, etc., en lugar de *zeremonia*, *zifra*, que no alteran la pronunciacion, y simplifica el lenguaje, eliminando la *c*, signo equívoco del Alfabeto? Se nos contestará que por conservar las formas etimológicas de las palabras. Pero este argumento no tiene ninguna fuerza, desde que el estudio de la ciencia etimológica nos demuestra que las lenguas, tal como se hablan hoy, han perdido casi en su totalidad las formas primitivas (*RDE*, 1882, 12, 572).

Santa Olalla cita una serie de ortógrafos fonetistas para respaldar su llamativa regla fonética y sugiere, al mismo tiempo, que la Academia también ha seguido estos principios en muchos casos en los que ha privilegiado reformas ortográficas basadas en la pronunciación antes que en el criterio etimológico: “Véase si tuvo ó no razón la Academia Española para

simplificar la ortografía, causando una verdadera revolucion en el idioma, el año 1816, lo que alteró, como era de esperar, la estructura etimológica de las palabras” (RDE, 1883, 19, 54). Para criticar la Etimología y ponderar su ortografía práctica, Santa Olalla destaca, además, que esta ciencia, debido a sus inconsistencia y anomalías, no se adapta a la teoría educativa racional ni a sus estrategias analógicas.

Este artículo de Santa Olalla recibe una respuesta —ahora sí— directa de Calandrelli, quien destaca que la propuesta didáctica para la enseñanza de la ortografía castellana práctica del español carece de todo fundamento racional, ya que consiste en métodos mecánicos, como “hacer copiar á los niños todas las palabras del diccionario de la lengua castellana, que contengan B y V” (RDE, 1882, 13, 13). Calandrelli, entonces, se pregunta si los niños escribirán de forma correcta, “despues de haber copiado durante un año escolar, quinientas, seiscientas, mil palabras” (p. 13). Al concentrarse en la pronunciación, Calandrelli considera que Santa Olalla perdió el foco de la cuestión. De acuerdo con el filólogo italiano:

Por más que se diga y se haga, es sumamente difícil, sino imposible, poder por el momento obtener que se corrija este defecto de pronunciacion en el país, desde que se ha arraigado profundamente en la sociedad y en la familia. Todo el trabajo del gramático consistirá en buscar el medio más propio y adecuado para que los alumnos aprendan á escribir bien las palabras y las letras que pronuncian mal (RDE, 1882, 13, 7).

De esta forma, Calandrelli descarta por impracticable la propuesta de Santa Olalla de corregir la pronunciación y en cambio decide intentar resolver por otros medios el problema de cómo enseñar la ortografía cuando las reglas no aportan criterios consistentes, sino múltiples excepciones. En ese sentido, también encuentra absurdas las propuestas prácticas de Santa Olalla:

Es muy laudable enseñar al niño que *BELLO* significa *hermoso* y *VELLO* indica el *pelo corto que nace en el cútis*. La dificultad, empero, no consiste en comprender el sentido de estas palabras, sino en escribir *bello* ó *vello*, segun las circunstancias. Llegado el momento, el niño tiene en su memoria un sonido solo, el de la v y en su inteligencia dos sentido diferentes, el de hermoso y el de pelo. ¿Con qué letra ha de escribir la palabra que significa hermoso? ¿Con qué la que significa pelo? Hé aquí el *busílis*. La memoria del niño, por más tenaz que se crea, no podrá recordar todas las palabras del diccionario escritas con V y todas las que se escriben con B. Además, ¿cuál es el criterio que tiene el niño para escribir de un modo más que de otro? (RDE, 1882, 13, 10)

La pregunta final que formula Calandrelli en la cita introduce la cuestión del criterio, un elemento fundamental para la educación racional. Para el filólogo italiano, “toda esta masa de palabras que comienzan por *b* y *v* ó que contienen en su organismo estas mismas consonantes, necesitarían un orden y un vínculo ideales para que pudiesen legítimamente colocarse en la memoria del niño” (p. 13), y ese orden y vínculo ideal es el que provee el estudio científico de la Etimología:

Al recordar, por ejemplo, la palabra *viento* nos acordamos de *ventana*, *vendaval*, *ventisca*, *ventoso*, etc., porque entre estas palabras hay un *vínculo ideal* que es la idea de *viento*, la cual se repite en *vent-isca*, en *vent-ana*, en *vend-aval*, etc. Este *vínculo ideal* constituye la llamada *asociación de ideas*, sin la cual no solamente no puede efectuarse el acto del recuerdo en sus detalles y particularidades, sino que la fuerza reproductiva llega á viciarse por falta de educación de la memoria. (RDE, 1882, 13, 14)

Posteriormente, en otro artículo, Calandrelli censura la propuesta de Santa Olalla de reformar la ortografía para simplificar sus reglas y ajustarlas a la pronunciación actual del castellano. El autor destaca que si se toma en cuenta el argumento del Inspector para simplificar las grafías se podría usar:

la *s* en lugar de *c* y de *z*; podemos emplear la *k* por la *q* y la *b* por la *v*. De tal manera (...), dice el señor Santa Olalla, (...) se eliminan todas las dificultades que dan al través con las entendederas de los espíritus desprovistos de gramática (RDE, 1882, 16, 301).

Para reducir este deseo reformista al absurdo, Calandrelli redacta un fragmento del Quijote con esta simplificación ortográfica (“todo esto ke D. Kijote desia eskuchava un eskudero de los ke el koche akompañaban, ke era viskaino” [p. 302]) y lo compara con la ortografía de la lengua Esquimal (“Kadjunamnik nunamik techeina. Maramnik incoloarrta Numalcheneia kannoiarnnik taplsinnik karrdjilana” [p. 303]) para acusar a Santa Olalla de querer “rebajar” el español y equipararlo con el esquimal —que, de acuerdo con él, es una lengua poco “civilizada”—. Luego, en un gesto que escala notablemente la polémica hacia el nivel personal, Calandrelli impugna la autoridad científica de su contrincante, al considerar que “el Sr. Inspector, que es distinguido educacionista, es, en punto a lingüística, *tamquam tabula rasa*” (p. 316).

Advierte que “para escribir en materia de lenguas, es menester conocer la ciencia del lenguaje” (p. 504), y agrega que un gramático le podría preguntar a Santa Olalla:

[¿de] dónde os viene vuestro poder y vuestra autoridad? (...) ¿Quién os da el poder moral de sentar reglas en materia de lengua no siendo superiores ni á la Academia ni á los autores clásicos españoles, por vuestro saber, por vuestros conocimientos lingüísticos, ni por vuestra personalidad literaria? (*RDE*, 1882, 16, 504).

En su siguiente intervención en la polémica, Santa Olalla le reclama a Calandrelli, ahora explícitamente, atribuirle una ortografía viciosa que altera la pronunciación en la transcripción que hace del Quijote. Santa Olalla declara que él es uno de los españoles más celosos en conservar la pureza incólume de la pronunciación del castellano. Para Santa Olalla:

el lenguaje oral es anterior al escrito; por lo que la representacion gráfica debe estar sometida á la lei de la pronunciacion. I no se nos diga [dice el Inspector] que los americanos no pronuncian el verdadero castellano, por lo que deberian tener otra ortografía, nó; pues los vicios de nuestra pronunciacion no son defectos de la Lengua, sucediendo lo mismo en España. El tipo de la pronunciacion castellana es UNO solo, para todo el que hable el idioma español (*RDE*, 1883, 19, 55).

En lo que respecta a la ortografía castellana, Santa Olalla defiende la adopción de la ortografía presente en la gramática de Bello que, según él, es:

la misma Ortografía que vienen sosteniendo los reformistas españoles, desde antes que se pensara adoptar en Chile i demás repúblicas americanas, como lo prueban los varios tratados de Ortografía publicados en España, hasta el año 1820, i la gramática de Novoa i otras de la nueva Escuela filosófica, que surjieron de la Escuela Normal de Madrid, desde el año 1843, á cuya falanje tengo la honra de pertenecer (*RDE*, 1883, 21, 270).

Y aclara que en lo único que ha avanzado en la propuesta reformista, “sin ser partidario de las ideas radicales porque son ilusorias” (p. 270), es en demostrar su inconsecuencia por no haber hecho con la *z* en las sílabas *ce*, *ci*, lo mismo que hicieron con la *j*, respecto de las sílabas *ge*, *gi*. “La sustitucion absoluta de la *z*, por la *c*, en las sílabas *ce*, *ci*, no causaría ningun trastorno; todos leerían sin ningun entorpecimiento” (p. 271). La reforma de la *z* “ya está dando el primer paso”, dice el Inspector, porque apareció en el *Diccionario Enciclopédico*. Santa Olalla festeja la adopción de esa reforma porque permite superar la irregularidad y la falta de lógica:

¿No es una ventaja real esta simplificación, que al par de regularizar la escritura, prepara el camino para llegar mas pronto al perfeccionamiento gramatical, haciendo desaparecer el obstáculo con que tropiezan los niños cuando aprenden á leer, del doble valor de la c, sin poder darse cuenta de semejante anomalía? (RDE, 1883, 21, 271).

Santa Olalla declara que esta reforma tiene ya adictos entre los miembros de la Academia, “i quizás [agrega] no esté mui lejos la reforma radical de la Ortografía, pues se abriga la idea en Madrid de un Congreso de españoles i americanos para tratar dicho asunto, en vista de la actitud que ha tomado la América Latina” (p. 271). Respecto a la pregunta que anteriormente le formuló Calandrelli sobre su autoridad para reformar la ortografía castellana, Santa Olalla contesta:

Yo soi NADA, puesto que vos, Maestro, me habeis ya declarado *tabla rasa* (...); pero tomando la palabra á nombre de vivos i muertos, contestaré por ellos:— «Somos los Lebrija, los Aleman, Terreros, Puigblanch, Novoa, Florez, Monroy, Chao, Puente, Bello, Sarmiento, Amunátegui, Barros Arana, Varas, Paz Soldan i muchísimos más, que, cada uno de nosotros *no somos ménos que vos*, i que todos juntos VALEMOS MAS QUE VOS. » (RDE, 1883, 21, 269).

Para finalizar, el español explica que Calandrelli confundió sus artículos sobre “ortografía práctica”, que tenían la finalidad de ser empleados como apoyo en el aula, con un tratado de ortografía que establecía principios y bases científicas. No obstante, destaca que sus ejercicios siguen funcionando mejor en los colegios que los del filólogo. Al respecto, Santa Olalla refiere su experiencia en Chile como director, donde habría aplicado los mismos postulados y ejercicios que Calandrelli, aunque siguiendo el *Diccionario etimológico* de Monlau, para finalmente convencerse “de la dificultad que experimentan los niños para formar agrupaciones de palabras” (RDE, 1882, 15, 180) como las que sugiere el filólogo. En ese sentido, Santa Olalla recupera un argumento propio del discurso didáctico de la época, que promueve la gradualidad de los conocimientos y la inviabilidad de aplicar teorías abstrusas (como serían la Lingüística y la Filología) en la educación elemental:

Achaque de la mayor parte de hombres sábios, es el querer levantar repentinamente la inteligencia de los niños hasta el nivel de la del profesor, suponiendo fácil lo que no es para la tierna edad, en lugar de bajar el nivel intelectual del hombre docto hasta nivelarse con el de los niños (RDE, 1882, 15, 180-181).

En el último artículo de la polémica, en la que los contrapuntos ya habían comenzado a escalar hacia la descalificación personal, Calandrelli se lamenta porque los maestros tengan que utilizar los artículos que publica Santa Olalla en la *Revista* solo en virtud de la autoridad educativa que embiste su autor:

El mal no está (...) en que los escritos del Señor Inspector formen un libro ó un cuaderno, una obra ó un artículo: el mal está en que los maestros estén obligados á enseñar ortografía á los niños con arreglo á los materiales preparados por el mismo señor Inspector que debe examinar y visitar las escuelas (*RDE*, 1882, 16, 309).

En lo relativo a la dificultad de realizar las asociaciones de palabras de acuerdo con su raíz etimológica, Calandrelli aclara que “no son los niños los que deben buscar las relaciones entre las palabras derivadas de la misma raíz ni mucho menos los niños de primeras letras los que deben agrupar los derivados al rededor de los primitivos” (p. 312). Por otro lado, Calandrelli sostiene que los niños no deben aprender ni Lingüística, ni Filología ni Etimología para utilizar su tratado de ortografía, así como no tienen que aprender filosofía para usar el *Método filosófico de lectura y escritura simultáneas* del Inspector Santa Olalla. Destaca que su tratado de ortografía solamente está basado en esas ciencias. Para finalizar, Calandrelli se lamenta por la confusión del Inspector:

¿Cómo puede, pues, Santa-Olalla confundir la filología, la ciencia filológica, la lingüística, la filología comparada, la ciencia del lenguaje con nuestro pequeño cuaderno destinado al uso de los niños con el solo objeto de enseñarles ortografía y hacerles comprender, al propio tiempo, el significado de las palabras que aprenden? (*RDE*, 1883, 22, 309).

4 Consideraciones finales

Este trabajo se propuso como objetivo central analizar, desde una perspectiva integral, que incorpora tanto la historiografía interna como la externa, un ciclo polémico desarrollado entre 1881 y 1883 por Matías Calandrelli y Enrique M. de Santa Olalla en la *Revista de Educación*, con la intención de ampliar el estudio en torno a las ideas lingüísticas que circulaban en la prensa educativa de tipo oficial y de las polémicas ortográficas de ese período en Argentina.

El análisis de este ciclo polémico nos ha permitido poner en relación algunos postulados reformistas en torno a la ortografía castellana que circulaban en Chile y España con las propuestas para su enseñanza práctica en las escuelas argentinas. Como señalamos más arriba, en el ámbito educativo, los años en que tiene lugar la polémica (1881-1883) son de particular relevancia porque, debido al proceso masivo de inmigración que comienza en la década del 80, el sistema educativo adoptó, como uno de sus objetivos centrales para la enseñanza de la lengua, la imposición de una cultura lingüística homogénea, articulada en torno a la variedad culta peninsular (Di Tullio 2003). En ese sentido, la gramática y la ortografía de la Academia aparecen como instrumentos lingüísticos apropiados para consolidar ese objetivo, aunque en ciertas ocasiones resultan de difícil apropiación por parte de los docentes que buscan herramientas didácticas más novedosas y consistentes con los preceptos de la modernización educativa que, por esos años, impulsaba el normalismo (Dussel 1997). Las revistas educativas constituyen, en ese contexto, un espacio de difusión y discusión privilegiado para comprender estas tensiones entre los objetivos pedagógicos delineados por autoridades educativas y la práctica docente en el aula.

El ciclo polémico analizado exhibe, en ese sentido, un contrapunto en torno a la enseñanza de la ortografía en la escuela primaria que, sobre todo, enfrenta dos clásicas posturas en torno a los debates ortográficos: la de los etimologistas y la de los partidarios de una ortografía fonética. Sin embargo, lo que motiva el debate no es la fijación de la norma ortográfica, un tema de enorme importancia que aparece solo circunstancialmente esbozado por Santa Olalla, sino el modo en que puede enseñarse la ortografía en la escuela. Las posiciones de los autores buscan, en ese sentido, adecuarse a su manera a las estrategias de enseñanza que formaban parte de la renovación didáctica propiciada en el período, y que contaba ya con una larga tradición de difusión en las revistas educativas oficiales (De Natale y Lidgett 2023). Calandrelli propone un modelo de enseñanza basado en la racionalidad de la norma. Si la memoria y la repetición eran prácticas educativas desprestigiadas y consideradas obsoletas, serían las explicaciones racionales basadas en la ciencia filológica las que podrían dar sentido a las reglas ortográficas, dando lugar a la comprensión mediante la asociación de ideas y la formación de familias de palabras que comparten, en razón de su origen común, su ortografía. Para Santa Olalla, en cambio, la etimología es una disciplina excesivamente compleja

para la enseñanza de las primeras letras y, además, no garantiza la comprensión de la ortografía en su totalidad, toda vez que existen palabras con raíces comunes que no comparten una misma ortografía. Es decir, que, para el pedagogo español, la etimología no solo es compleja, sino también imprecisa como criterio. En cambio, la adopción de una norma ortográfica más simplificada, como la que contemporáneamente se aplicaba en Chile, contribuiría notablemente a facilitar la enseñanza, pues resulta más plausible encontrar en ella criterios regulares para la norma. Para Santa Olalla, son entonces las reglas sintéticas y la práctica constante los pilares para la enseñanza de la ortografía.

Resulta interesante, en ese sentido, destacar que el punto en común que subyace a estas posiciones parte de la valoración de la analogía como criterio de aprendizaje. En efecto, ambos autores coinciden en que las listas de palabras de ortografía irregular y las tablas de homónimos no son recursos apropiados para la enseñanza, porque exigen del alumno solo su memorización, sin razonamiento alguno. En cambio, cada uno busca por su lado criterios regulares que permiten simplificar la enseñanza y habilitar la comprensión de los alumnos. Así, mientras Calandrelli encuentra en las familias de palabras emparentadas por una raíz un criterio de simplificación de la regla, Santa Olalla confía en la regularidad de una ortografía más cercana a la pronunciación, que permitiría reducir las anomalías y las excepciones.

Otro punto en común que subyace en la discusión es el de la aceptación de la uniformidad lingüística del mundo hispánico. Tanto Santa Olalla como Calandrelli, incluso cuando defienden y utilizan normas ortográficas disímiles (el primero utiliza la ortografía de Bello y el segundo la académica), ambos autores concuerdan en que la uniformidad es un valor que la escuela debe defender. En el caso de Santa Olalla, esto se percibe con claridad en el momento en que asocia ciertos rasgos de la variedad rioplatense (como el yeísmo y el seseo) con incorrecciones perniciosas para la enseñanza de la ortografía, que deben ser modificadas por la acción de la escuela. Por su parte, Calandrelli, si bien resta importancia a la corrección de la pronunciación, a la que considera bastante arraigada para modificarla de forma inmediata, apela al valor de la norma homogénea cuando critica la posición reformista de Santa Olalla exhibiendo el peligro de que la lengua española se parezca al esquimal.

Finalmente, el análisis de los argumentos esgrimidos en la polémica pone de manifiesto la existencia de dos modelos de autoridad distintos que, hacia fines del siglo XIX, comienzan a

colisionar en el ámbito de la enseñanza de la gramática: el científico y el didáctico. Por un lado, es evidente que Calandrelli, en función de su formación como filólogo, busca sustentar la legitimidad de su posición en el saber experto de la Filología y la Lingüística, disciplinas que no contaban con un campo institucional específico en la Argentina y que, sin embargo, aportaban el horizonte científico al que debía fundarse el saber gramatical. Santa Olalla, en cambio, funda su legitimidad en la experiencia docente que puede exhibir tras años de ejercicio de la profesión tanto en Chile como en la Argentina. De allí que un punto fundamental de su argumentación apunte a cuestionar la posibilidad de enseñar los principios de la Filología en la escuela. Lo que impugna Santa Olalla, en definitiva, no es el criterio científico, sino precisamente que ese saber científico todavía debe reformularse como un saber escolar antes de ser aplicado a la enseñanza primaria. La confrontación entre estos dos modelos de autoridad y la forma en que los autores se ubican en relación con ellos constituye un rasgo característico de las polémicas lingüístico-pedagógicas que, hacia fines del siglo XIX, tienen lugar en la prensa pedagógica argentina.

Agradecimientos

Este trabajo/artículo se ha realizado dentro del proyecto LinPePrensa II. La lengua y su enseñanza en la prensa española: de la ley Moyano al fin de la II República (1857- 1939) Ref.: PID2021- 126116NB- I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y “FEDER Una manera de hacer Europa”. Agradecemos también el apoyo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (ANPCyT).

Referencias

Fuentes primarias

CALANDRELLI, M. **Gramática filológica de la lengua latina**. Buenos Aires: Imprenta y Librerías de Mayo, 1873.

CALANDRELLI, M. **Gramática comparada de las lenguas latina y griega**. Buenos Aires: Imprenta y Librerías de Mayo, 1875.

CALANDRELLI, M. **Diccionario filológico comparado de la lengua castellana**. Buenos Aires: Imprenta de Obras Clásicas, Imprenta de Biedma, Imprenta de M. Biedma e hijo, Imprenta de David Ferrari e hijos, Talleres Gráficos Optimus, Imprenta de G. Kraft, 1890-1916.

CALANDRELLI, M. **Tratado de ortografía castellana**. Buenos Aires: Biedma, 1881.

CALANDRELLI, M. Ortografía castellana. **Revista de Educación**, 6, p. 634-645, 1881.

CALANDRELLI, M. Ortografía práctica. **Revista de Educación**, 13, p. 5-23, 1882.

CALANDRELLI, M. Ortografía práctica. **Revista de Educación**, 16, p. 297-320, 1882.

CALANDRELLI, M. La última palabra, si cabe — Á propósito de los artículos del Inspector Santa Olalla. **Revista de Educación**, 22, p. 329-354, 1883.

CALANDRELLI, M. **Informaciones gramaticales y filológicas de «La Prensa»**. Buenos Aires: Las Ciencias, 1917.

MARROQUÍN, J. M. **Tratado de ortología y ortografía de la lengua castellana**. Bogotá: Imprenta de Gaitán, 1869.

MOUNLAU, P. F. **Diccionario etimológico de la lengua castellana (ensayo), precedido de unos rudimentos de etimología**. Madrid: Rivadeneyra, 1856.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Prontuario de ortografía castellana en preguntas y respuestas**. Madrid: Gregorio Hernando, 1870.

SANTA OLALLA, E. M. Ortografía práctica. **Revista de Educación**, 10, p. 291-300, 1882.

SANTA OLALLA, E. M. Ortografía práctica II. **Revista de Educación**, 12, p. 559-578, 1882.

SANTA OLALLA, E. M. Ortografía práctica. — Contestacion al artículo del Sr. Calandrelli. **Revista de Educación**, 15, p. 177-194, 1882.

SANTA OLALLA, E. M. Contestacion al último artículo del Sr. Calandrelli sobre la cuestion de ortografía práctica. **Revista de Educación**, 19, p. 33-71, 1883.

SANTA OLALLA, E. M. "Conclusion de la respuesta al ultimo artículo del Sr. Calandrelli sobre el tema en cuestion de ortografía práctica". **Revista de Educación**, 21, p. 262-275, 1883.

SANTA OLALLA, E. M. **Método filosófico de lectura y escritura simultáneas**. Buenos Aires: Martín Biedma, 1887.

SANTA OLALLA, E. M. **Lecciones de Gramática Filosófica de la Lengua Castellana**. Buenos Aires: París, 1889.

Fuentes secundarias

BRACCHI, C.; VAZELLE, M.; DELDIVEDRO, V.; GABBAI, M. I. Revista de Educación: cuando la historia se hizo revista. In: JORNADAS ARGENTINAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, 14., 2006, La Plata. **Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos**. Buenos Aires: Memoria Académica, 2006. p. 1-25.

CAMPOS SOUTO, M.; PÉREZ PASCUAL, J. I. El Diccionario filológico comparado de la lengua castellana de Matías Calandrelli. **Revista de Investigación Lingüística**, v. 11, p. 45-64, 2008.

EIJANIAN, A. **Historia de revistas argentinas 1900-1950. La Conquista del Público**. Buenos Aires: Asociación Argentina de Ediciones de Revistas, 1999.

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

DARRIGRAN, G. **La ciudad de los geómetras**. Vol. 1: Documentos para una historia inédita de La Plata. Buenos Aires: Celmira Espeso y Gabriel Darrigran, 2020.

DE NATALE, G. C.; y LIDGETT, E. Juana Manso en los Anales de Educación Común (1858-1875): prensa, gramática y enseñanza. In: GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. (ed.). **De eruditos, maestros, polemistas y otras figuras en la prensa del XIX. Estudios sobre la lengua y su enseñanza**. Síntesis, 2023. p. 301-324.

DI TULLIO, A. **Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino**. Buenos Aires: Eudeba, 2003.

DUSSEL, I. **Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)**. Buenos Aires: FLACSO y Oficina de publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires, 1997.

ENNIS, J. A. Las novedosas ciencias del lenguaje y la política de sus usos: Vicente Fidel López en la *Revista de Buenos Aires* (1863-1869). **Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística**, v. 12, p. 53-74, 2018.

FINOCCHIO, S. **La escuela en la historia argentina**. Buenos Aires: Edhasa, 2009.

FINOCCHIO, S. Prensa. In: FIORUCCI; BUSTAMANTE VISMARA (eds.). **Palabras claves en la historia de la educación argentina**. Buenos Aires: Unipe, 2019. p. 265-267.

GARCÍA FOLGADO, M. J. Lengua y gramática en El Magisterio español (1871-1880). **Boletín de Filología**, v. LVI, p. 17-49, 2021. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032021000100017>.

GARCÍA FOLGADO, M. J.; GARRIDO VÍLCHEZ, G. Lengua y enseñanza en la prensa decimonónica. El debate en torno a los posesivos. **Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft**, v. 32, 2022. p. 233-267.

GARRIDO VÍLCHEZ, G. Vías de canalización de la enseñanza gramatical en el siglo XIX: el binomio prensa-lengua y el fenómeno de la “gramática por entregas”. **Tejuelo**, v. 37, p. 195-218, 2023. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.195>.

GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. 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*. In: RIVAS ZANCARRÓN y GAVIÑO RODRÍGUEZ (eds.), **Creencias y actitudes ante la lengua en España y América (siglos XIX y XX)**. Madrid: Iberoamericana, 2020. p 300-321. <https://doi.org/10.31819/9783968690278-014>.

GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. La polémica lingüística como tipología discursiva en la prensa española del siglo XIX. Los discursos polémicos de Fernando Gómez de Salazar. **Pragmalingüística**, v. 29, p. 3-189, 2021a. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2021.i29.09>.

GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. Presentación. Ideas lingüísticas y pedagógicas en la prensa de España y América del siglo XIX. **Boletín de Filología**, v. 1, p. 13-16, 2021b. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032021000100013>.

GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. La oficialización de la ortografía española académica. Historia, propuestas y debates en la prensa española de la primera mitad del siglo XIX. **Nueva Revista de Filología Hispánica**, v. LXX, p. 499-531, 2022a. <https://doi.org/10.24201/nrfh.v70i2.3808>.

GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. **La reforma ortográfica del español en la prensa española del siglo XIX**. Berlín: Peter Lang, 2022b.

GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. Ideologías, políticas y reivindicaciones sobre la ortografía española y su enseñanza en la prensa del siglo XIX. in: DOVETTO, F. M.; DI SALVO, M.; MUSTO, S.; PEÑÍN FERNÁNDEZ, N. (eds.), **Teoría lingüística, pratica lingüística e pratica política. Un approccio storiografico**. Bologna: CLUEB, 2023. p. 26-51.

GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. Propuestas de reforma ortográfica a finales del siglo XIX (1875-1900). Nuevas perspectivas sobre la neografía española a partir de la prensa. **Onomázein**, v. 63, p. 55-85, 2024. <https://doi.org/10.7764/onomazein.63.04>.

HAßLER, G. Textos de referencia y conceptos en las teorías lingüísticas de los siglos XVII y XVIII. In: ESPARZA, M. Á.; FERNÁNDEZ B.; y NIEDEREHE, H. J. (eds.). **Estudios de Historiografía Lingüística**. Berlín: Buske, 2002. p. 559-586.

LIDGETT, E. El *Diario Español* y el debate sobre la enseñanza del castellano en la Argentina (1927-1928). **Circula: revue d'idéologies linguistiques**, v. 1, p. 69-86, 2015. <https://doi.org/10.17118/11143/7991>.

LIDGETT, E. La consolidación de un modelo gramatical escolar en la enseñanza secundaria argentina (1863-1936). **Boletín de Filología**, v. LII, p. 119-145, 2017. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032017000200119>.

LIDGETT, E. La columna lingüística de Juan B. Selva en *La Obra* (1923-1927). **Lexis**, v. 47, p. 598-632, 2023. <https://doi.org/10.18800/lexis.202302.004>.

LÓPEZ GARCÍA, M. Prensa infantil en la Argentina del siglo XIX. **Káñina**, v. 43, p. 207-241, 2019.

LÓPEZ GARCÍA, M. «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**, v. 9, p. 31-47, 2023. <https://doi.org/10.14409/eltaco.9.17.e0094>.

PUIGGRÓS, A. **Historia de la educación en la Argentina II. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino**. Buenos Aires: Galerna, 1981.

ROIG, A. A. **Los krausistas argentinos**. Buenos Aires: Ediciones El Andariego, 2006.

SWIGGERS, P. Modelos, métodos y problemas en la Historiografía de la Lingüística. in: CORRALES ZUMBADO, C.; DORTA LUIS, J.; CORBELIA DÍAZ, D.; TORRES GONZÁLEZ, A. N.; PLAZA PICÓN, F. M.; IZQUIERDO GUZMÁN, L.; MARTÍN DÍAZ, M. A.; MEDINA LÓPEZ, J.; HERNÁNDEZ DÍAZ, B. (eds.). **Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística**. Buenos Aires: Arco Libros. 2004. p. 113-145.

SWIGGERS, P. La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. **Revista Argentina de Historiografía Lingüística**, v. I, p. 67-76, 2009.

SWIGGERS, P. Historiografía de la gramaticografía didáctica: apuntes metodológicos con referencia a la (historia de la) gramática española y francesa. in: VILA RUBIO, N. (ed.). **Lengua, literatura y educación en la España del siglo XX**. Berlín: Peter Lang. 2012, p. 15-37.

TOSCANO Y GARCÍA, G. Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1927-1946). **Filología**, 45, p. 143-172, 2013

VÁSQUEZ, M. “Crítica gramatical” de Santa Olalla: Una propuesta en torno a la enseñanza de la preposición en *Revista de Educación*. **Revista Argentina de Historiografía Lingüística**, v. XVI, p. 67-93, 2024.

ZAMORANO AGUILAR, A. Epihistoriografía de la lingüística y teoría del canon, La lingüística como reto epistemológico y como acción social. Madrid: Editorial Arco, 2009.

ZAMORANO AGUILAR, A. Series textuales, edición de textos y gramaticografía. Teoría, aplicación, constantes y variables. **Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft** 27, p. 115-135, 2017.

As datas abaixo serão preenchidas pelo editor.

Recebido em: XX.XX.20XX

Aprovado em: XX