

El discurso gramatical escolar en los inicios de la ampliación del sistema educativo chileno (1844, 1851)

*Elvira Narvaja de Arnoux*¹
Universidad de Buenos Aires, Argentina

*Daniela Lauria*²
Universidad de Buenos Aires / CONICET, Argentina

*Juan Cifuentes Sandoval*³
Universidad de Chile, Chile

Resumen

Chile de mediados del siglo XIX fue el momento de afirmación del Estado nacional. En ese marco, fue necesaria la expansión del sistema educativo, que a su vez exigió la elaboración de libros

¹ Para correspondencia, dirigirse a: Elvira Narvaja de Arnoux (elviraarnoux@gmail.com), Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 25 de Mayo 217, 1002, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. ORCID 0000-0002-9454-2008.

² Para correspondencia, dirigirse a: Daniela Lauria (danielalauria76@gmail.com), Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 25 de Mayo 217, 1002, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. ORCID 0000-0003-1106-6155.

³ Para correspondencia, dirigirse a: Juan Cifuentes (jics94@gmail.com), Facultad de Filosofía y Humanidades, Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago, Chile. ORCID 0000-0003-4774-9599.

destinados a la enseñanza en las escuelas. En lo que respecta al discurso gramatical, si bien este presentaba en general una notable estabilidad, el género manual de gramática escolar, por su parte, no estaba todavía conformado ni se habían establecido claramente las diferencias entre los textos para los distintos niveles escolares (primaria y secundaria). Esta inestabilidad explica las vacilaciones que exhiben los textos del período y las diversas opciones teóricas, metodológicas y discursivas que se fijan.

En este artículo, nos centramos en dos gramáticas escolares tempranas: el *Tratado de gramática castellana dedicado a la juventud americana de los pueblos que hablan la lengua española* (1844) de Fernando Zegers y la *Gramática castellana para uso de las escuelas* (1851) de Andrés Bello. La primera es anterior a la consagrada gramática de Bello de 1847; la segunda compendia cómo Bello cree que debe enseñarse la gramática a los niños. Mientras que Zegers tenía experiencia docente, Bello era el gran gramático que en reiteradas ocasiones reflexionó sobre la importancia de la enseñanza de la gramática en las escuelas elementales, tal como se demuestra en varias notas que escribió y en la separación tipográfica que diseñó para su obra clave de 1847. En particular, analizaremos desde el enfoque glotopolítico cómo uno y otro autor resuelven en sus respectivas obras las tensiones entre la tradición gramatical y el nuevo espacio de circulación escolar; y entre los saberes gramaticales legitimados y los objetivos específicos de la enseñanza. En este sentido, observamos tres aspectos que operan diferentemente. Primero, las partes del estudio tradicional de la gramática que se consignan (analogía, sintaxis, ortografía, ortología, prosodia, métrica). Segundo, el tipo de discurso adoptado que acentúa, con mayor o menos énfasis, el tono dogmático a partir de la presencia de secuencias normativas por sobre la exposición razonada. Finalmente, la función que cumplen los ejemplos que en un caso privilegian una formación religiosa y en el otro conducen a un adoctrinamiento que contempla el desarrollo integral del ciudadano. En síntesis, percibimos dos modelos de enseñanza de la gramática contrapuestos: mientras que Zegers se inscribe en la línea de los estudios clásicos que pone el foco en la enseñanza de la lengua para llegar al texto escrito; Bello, por su parte, se preocupa por fomentar la reflexión gramatical. Ambos modelos dan cuenta, además, de distintas configuraciones de imaginarios colectivos y de proyectos de sociedad desde su discurso sobre la lengua.

Palabras clave: gramáticas escolares, construcción del Estado nacional chileno, formación del ciudadano, ampliación del sistema educativo, glotopolítica

THE DISCOURSE OF SCHOOL GRAMMAR AT THE BEGINNING
OF THE EXPANSION OF THE CHILEAN EDUCATIONAL SYSTEM
(1844, 1851)

Abstract

Chile in the mid-19th century was the moment of affirmation of the national state. In this context, the expansion of the educational system was necessary, which in turn required the production of books for teaching in schools. As far as grammatical discourse was concerned, although it generally showed a remarkable stability, the manual genre of school grammar, on the other hand, was not yet established, nor were the differences between the texts for the different school levels (primary and secondary) clearly established. This instability explains the vacillations exhibited by the texts of the period and the various theoretical, methodological and discursive options that are set.

In this paper, we focus on two early school grammars: Fernando Zegers *Tratado de gramática castellana dedicado a la juventud americana de los pueblos que hablan la lengua española* (1844) and Andrés Bello's *Gramática castellana para uso de las escuelas* (1851). The first precedes Bello's consecrated grammar of 1847; the second summarizes how Bello believes grammar should be taught to children. While Zegers had teaching experience, Bello was the great grammarian who repeatedly reflected on the importance of teaching grammar in elementary schools, as shown in several notes he wrote and in the typographical separation he designed for his key work of 1847. In particular, we will analyze from the glottopolitical approach how one and the other author resolve in their respective works the tensions between the grammatical tradition and the new space of school circulation, and between the legitimized grammatical knowledge and the specific objectives of teaching. In this sense, we observe three aspects that operate differently. First, the parts of the traditional study of grammar that are consigned (analogy, syntax, orthography, orthology, prosody, metrics). Second, the type of discourse adopted, which accentuates, with greater or lesser emphasis, the dogmatic tone based on the presence of normative sequences rather than reasoned exposition. Finally, the function of the examples that in one case privilege a religious formation and in the other lead to an indoctrination that contemplates the integral development of the citizen. In summary, we perceive two opposing models of grammar teaching: while Zegers is in line with classical studies that focus on teaching the language in order to reach the written text; Bello, on the other hand, is concerned with promoting grammatical reflection. Both models expose, in addition, different configurations of collective imaginaries and social projects from their discourse on language.

Keywords: school grammars, construction of the Chilean national State, citizen formation, expansion of the educational system, glottopolitics

Recibido: 10/07/21

Aceptado: 03/08/21

INTRODUCCIÓN⁴

En este trabajo contrastamos las posiciones de dos exponentes del campo gramático-pedagógico constituido a mediados del siglo XIX en Chile en el marco del proceso de consolidación del Estado nacional. En particular, nos centramos en la indagación de dos gramáticas escolares tempranas: el *Tratado de gramática castellana dedicado a la juventud americana de los pueblos que hablan la lengua española* (1844) de Fernando Zegers y la *Gramática castellana para uso de las escuelas* (1851) de Andrés Bello. Estas dos obras metalingüísticas surgieron como una respuesta concreta a la necesaria expansión del sistema educativo (sobre todo del nivel elemental) que requería para su implementación efectiva la elaboración de libros y manuales destinados a la enseñanza escolar.

En lo que respecta al discurso gramatical, si bien este presentaba en general una notable estabilidad (partes en que se organiza, categorías que utiliza, construcción de las secuencias y recursos que adopta como definiciones, reglas [y excepciones], paradigmas, ejemplos), el género manual de gramática escolar, por su parte, no estaba todavía conformado ni se habían establecido claramente las diferencias entre los textos adecuados

⁴ Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación titulado “Las ideas gramaticales en la América del Pacífico y el Caribe (1800-1950): fuentes, focos, series textuales y canon (2018-2020)” (HISPANAGRAMA) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España. Sus investigadores principales son Alfonso Zamorano Aguilar (Universidad de Córdoba) y Esteban T. Montoro del Arco (Universidad de Granada). El proyecto se propone, a partir de una base metodológica ya asentada en la disciplina historiográfica, proceder a la localización, catalogación, informatización, análisis e interpretación de los textos más destacados del período, con el fin de determinar la recepción y el desarrollo de las ideas gramaticales procedentes de Europa durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, así como las de creación autóctona (pensamiento lingüístico hispanoamericano). El corpus lo constituyen las series textuales reconstruibles (ediciones diversas) de autores canónicos y no canónicos. Para más datos sobre el plan de trabajo, v. Zamorano *et al.* (2020). La página web del proyecto es <http://www.uco.es/hispanagrama/>.

para los distintos niveles escolares (primaria y secundaria). Esta inestabilidad explica entonces las vacilaciones que exhiben y las decisiones de distinto tipo que se toman en cada uno de los tratados didácticos que se analizarán. La gramática de Zegers, quien tenía amplia experiencia como docente, es anterior a la consagrada *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* de 1847 compuesta por el intelectual venezolano que se convertiría, más adelante, en la máxima referencia sobre el tema en la región; la de Bello, por su parte, da cuenta de su reiterada preocupación por la enseñanza de la gramática a los niños (Moré 2004; Arnoux 2008 y Cháves O'Flynn 2021)⁵.

En particular, nos proponemos describir y explicar en clave glotopolítica cómo uno y otro autor resuelven en sus respectivas obras las tensiones que se suscitan entre la tradición gramatical y el nuevo espacio de circulación escolar, y entre los saberes gramaticales autorizados y los objetivos específicos de la enseñanza. Si bien es cierto que ambos autores son representantes del ideario racionalista de la estandarización, la diferencia entre ellos radica en sus respectivos orígenes, trayectorias, funciones que desempeñaron en el sector educativo y expectativas profesionales que tuvieron en el campo específico de la enseñanza de la gramática. A esto se agregan las distintas representaciones del doble destinatario (maestro/preceptor y alumno) al cual iba dirigida cada obra⁶.

Zegers se dirige explícitamente a “la juventud americana”, aunque respete la norma peninsular. Al hacerlo da cuenta de que en la dirigencia chilena el imaginario hispanoamericanista está presente y, vinculado con ello, la posibilidad de desarrollo de una industria editorial (en la que los libros de texto podían cumplir una función importante) que tuviera su centro en Santiago y Valparaíso, como sostuvo Domingo Faustino Sarmiento al presentar y defender, en 1843, la reforma ortográfica (Arnoux 2008).

En cuanto a Bello, este también es sensible a la idea de una nación americana, tal como se observa en el título de su gramática amplia. No obstante, el texto escolar lo elabora desde la representación del Estado nacional puesto que es uno de los principales agentes encargados de la

⁵ Recordemos que había escrito las *Advertencias sobre el uso de la lengua castellana, dirigidas a los padres de familia, profesores de los colegios y maestros de escuelas* en 1834 y, como ya indicamos, había diseñado una separación tipográfica para distintos destinatarios en su obra gramatical central de 1847.

⁶ Zamorano (2019) muestra cómo la categoría de “receptor” es tomada como un elemento importante para explicar las particularidades ideológicas de todo texto gramatical que se analice.

expansión del sistema educativo chileno, el cual era concebido, además, como un agente moralizador y propagador de la conciencia ciudadana.

Como parte del dossier, nuestro estudio contempla el enfoque historiográfico tal como se viene desarrollando desde hace tiempo en el ámbito hispánico (Swiggers 2009; Gómez Asencio, Montoro del Arco y Swiggers 2014; Zamorano 2017⁷, entre otros autores) que se interesa centralmente por el desarrollo del conocimiento lingüístico. Pero, a la vez, busca articular el discurso de los instrumentos lingüísticos con datos del contexto que expliquen, más allá de la continuidad de los textos, las opciones teóricas, metodológicas o pedagógicas por las que ellos se inclinan. La articulación entre los discursos sobre la lengua y la sociedad en la que se producen y van a circular es en lo que se afirma la perspectiva glotopolítica, que considera a aquellos instrumentos intervenciones en el espacio del lenguaje destinadas a reproducir, cuestionar o transformar las relaciones sociales a partir de las representaciones que construyen al describir y prescribir los usos lingüísticos (Arnoux, en prensa a). En relación con ellas, es importante atender a cómo emergen, resuenan y se activan en los textos trazos de distintas memorias discursivas más allá de las fuentes que se mencionan explícitamente y del horizonte de retrospectión (es decir, del conjunto de conocimientos previos) que se configura (Auroux 1992 y 2009)⁸. Por otra parte, no podemos dejar de considerar que los instrumentos lingüísticos de una determinada época se inscriben en un campo científico o científico-pedagógico, con mayor o menor grado de conflicto, en el que los autores compiten por posiciones en las que hacen valer su capital simbólico (Bourdieu 2002)⁹. Si bien los investigadores construimos series a partir de diversos criterios, a menudo considerando las remisiones a otros textos como fuentes, en este caso, adoptamos el concepto sociológico de *campo*, asociado, como dijimos, a posiciones en pugna, determinadas por el lugar

⁷ A propósito de las perspectivas, los métodos y los estilos de análisis de la historiografía de la gramaticografía en lengua española y en otras lenguas europeas, v. el dossier coordinado por Hugo Lombardini en el N° 4 (2020) de *Anales de la Lingüística. Segunda época* de la Universidad Nacional de Cuyo. Puntualmente, los textos de Lombardini, Calero Vaquera, Gómez Asencio, Haßler y Swiggers.

⁸ De acuerdo con Auroux (1992), el saber no destruye su pasado, como se cree a menudo equivocadamente, sino que lo organiza, lo elige, lo olvida, lo imagina o lo idealiza, de la misma manera que anticipa su futuro mientras lo construye. En definitiva, para el investigador francés, sin memoria y sin proyecto no puede haber conocimiento.

⁹ A la categoría de campo, Bourdieu (2002) la asocia con la diferenciación del espacio social moderno en microuniversos relativamente autónomos en tanto que establecen sus propias reglas, pero no dejan de verse afectados por las relaciones de fuerza circundantes. Volveremos sobre este concepto más adelante.

de sus integrantes dentro como fuera de él. Abordamos la etapa inicial en la que se plantean opciones en el discurso gramatical escolar que darán lugar, posteriormente, a retomes y polémicas.

2. ALGUNOS DATOS CONTEXTUALES: LA AMPLIACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

En su interesante estudio monográfico sobre la enseñanza de la lectura y la escritura entre los años 1810 y 1880 incluido en la voluminosa historia de la educación en Chile, las investigadoras Serrano, Ponce de León y Rengifo (2013) explican que la escuela empezó a extenderse por diversas causas en la Europa moderna. Una de esas causas fue de índole religiosa y tuvo que ver con los conflictos que se desataron como consecuencia de la Reforma protestante. Otra de las causas –continúan– fue eminentemente de orden político, ya que la enseñanza escolar operó como un dispositivo de unificación de los Estados modernos y se extendió con la formación de los Estados nacionales a lo largo del siglo XIX tanto en Europa como en las repúblicas americanas surgidas luego de los movimientos revolucionarios emancipatorios.

Al centrarse en Chile, las autoras afirman que la escolarización y la alfabetización fueron dos procesos estrechamente unidos y agregan que el inicio de la puesta en marcha del sistema educativo y su posterior extensión tuvo, en este caso, una motivación política como fue la formación del Estado nación republicano. En efecto: sostienen que el ideario de la independencia toma del republicanismo clásico la formación de la virtud ciudadana y del liberalismo, su función civilizatoria con el fin de formar a los nuevos ciudadanos que sustentan la soberanía popular. De acuerdo con su planteo, como en el proyecto de una nueva comunidad política la educación es uno de sus principales requisitos, es lógico que la escuela fuera la primera y la única política social del Estado liberal en el siglo XIX. Junto con la escuela, aparecieron nuevos objetos: pupitres, papel, plumas, tintas, pizarras, mapas y, sobre todo, textos escolares (gramáticas escolares, métodos de lectura gradual, cartillas, catecismos, silabarios, tratados de aritmética y antologías literarias) que fueron, cabe destacar, los primeros impresos que circularon masivamente en la sociedad chilena.

Las autoras anteriormente citadas aseveran que el interés por educar cultural y políticamente a la población a través de la progresiva modificación

de la educación primaria estuvo presente en Chile desde los primeros años posteriores a la declaración de la independencia en 1818. Sin embargo, a continuación, se detienen a caracterizar los que, apoyándose en reflexiones provenientes de la historiografía, son los dos grandes momentos de este proceso.

El primer período comprende las primeras décadas independentistas. En ese contexto, la escuela tenía el foco puesto en la transmisión de los saberes clásicos. El estudio de asignaturas como latín, gramática, dialéctica y retórica de los autores considerados clásicos, su literatura y también sus ideas filosóficas tenía como finalidad no solo el desarrollo del pensamiento lógico y de su expresión, sino también un sentido estético y moral. El principio rector que acompañaba esta decisión suponía que la cultura clásica, forjada por los pueblos “más letrados y civilizados” que la historia había conocido, fomentaba el valor del deber, el amor a la patria y las ideas de libertad, civismo y honor.

El currículum humanista estaba orientado, entonces, a la formación moral del ciudadano virtuoso. De allí que la educación encarnaba un ideal entendido en términos menos nacionales que universales.

El segundo período se inició a partir de la década del treinta y se fortaleció durante la década siguiente con la construcción de un nuevo campo político, intelectual e institucional¹⁰. Este momento es conocido como el de los “reformadores de 1842” y se encuentran entre sus principales protagonistas miembros de la élite dirigente y cultural como Bello, Sarmiento, José Victorino Lastarria y los hermanos Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui. Siguiendo los modelos de educación popular implementados en Estados Unidos y en algunos países europeos, dichos letrados adaptaron esas experiencias como políticas sociales en el entorno chileno. Tanto Subercaseaux (2011) como Serrano, Ponce de León y Rengifo (2013) apuntan que la educación popular tenía múltiples objetivos que se podían resumir en la incorporación de nuevos sectores de la sociedad a lo que se entendía en esa época por civilización en el contexto de la incipiente modernización, así como de la inserción de Chile en la economía internacional.

Remarcan, además, que la distribución social de los saberes era tan desigual y jerárquica como la estructura social y productiva. Para los reformadores era necesario distribuir esos conocimientos de otra forma, igualmente de modo diferencial para que mantuvieran la organización de los

¹⁰ Este espacio intelectual liberal debatía intensamente en cuestiones educativas con otra vertiente más conservadora (y minoritaria en ese momento) asociada a la Iglesia.

distintos sectores, pero que al mismo tiempo hubiera margen para transformar controlada y estratégicamente las relaciones sociales.

En el año 1833 se sancionó la Constitución que implicó el triunfo de los sectores conservadores. Entre otras medidas, el texto constitucional impuso el catolicismo como religión de Estado, otorgó numerosas y centrales facultades al Poder Ejecutivo y condicionó la participación política, puesto que exigió que los futuros ciudadanos, es decir, los electores, estuvieran alfabetizados.

En ese nuevo escenario, se fundó en 1842 bajo la conducción de Sarmiento la Escuela Normal de Preceptores como primera medida estatal para el impulso de la educación popular. Según Serrano, Ponce de León y Rengifo (2013), la palabra “preceptor” refiere más a quien debe enseñar reglas que a quien debe enseñar un arte o ciencia. De allí que las asignaturas que los futuros preceptores debían cursar para obtener el título habilitante eran lectura, escritura, ortografía, gramática, dogma y moral religiosa, aritmética comercial, dibujo lineal, geografía e historia de Chile. Los dos objetivos que, de alguna manera, sintetizan este segundo momento son, como señalan Cox y Gysling (1990: 35) cuando abordan la primera etapa de la creación de las escuelas normales, los de alfabetizar y moralizar.

Otro acontecimiento importante de esta etapa fue la fundación de la Universidad de Chile también en el año 1842 que tenía como una de sus principales misiones la organización del sistema docente. Esta institución, cuyo primer rector fue justamente Bello, ofició, así, como el organismo superior que articulaba los distintos niveles de la educación pública. La Facultad de Filosofía y Humanidades, por su parte, tenía a su cargo la dirección de las escuelas primarias, la redacción de sus reglamentos y programas de enseñanza, así como la evaluación y aprobación de sus textos de estudio, que incluían las gramáticas escolares.

En síntesis, mientras la formación clásica y humanista era concebida como una herramienta para educar al ciudadano potencial gobernante, para los sectores más ligados a posturas liberal-iluministas como las de Bello y Sarmiento la institucionalización de la educación popular facilitaba el ingreso del pueblo a la sociedad política republicana mediante la formación de la ciudadanía (para el ejercicio del derecho al sufragio y el respeto a la ley). Proceso que, vale reiterar, comenzó a desarrollarse con ímpetu a partir de la década de los cuarenta y que veinte años después se hallaba ya bastante afianzado gracias a un incremento considerable tanto del número de maestros formados como de escuelas primarias fundadas en gran parte del territorio. En suma, con Egaña (1994), podemos afirmar que estos últimos intelectuales entendían la instrucción primaria extendida (y, en consecuencia, el aumento del número de personas alfabetizadas) como un elemento central para la estabilidad política y el orden social que propiciaban, así como también —y

principalmente— para conformar el imaginario nacional y para adoptar el modelo de desarrollo económico capitalista anhelado fervientemente por la clase dirigente, esto es, la constitución de una sociedad industrial.

3. EL CAMPO GRAMÁTICO-PEDAGÓGICO

Como señalamos en el apartado introductorio, es oportuno para el análisis recurrir al concepto de *campo* elaborado por Pierre Bourdieu (1999 y 2002) y retomado por diversos autores. El campo es definido como un espacio social relativamente autónomo, cuya estructura de posiciones depende del estado de las relaciones de fuerza entre los agentes y las instituciones involucradas. En la lucha por la posición hegemónica se juega el capital simbólico entendido, de acuerdo con Durand (2016), como “el volumen de reconocimiento, de legitimidad y de consagración acumulado por un agente social dentro de su campo de pertenencia”. El capital simbólico deriva entonces del capital cultural, económico y social que pueda hacer intervenir cada integrante y que es apreciado en ese espacio. Las posiciones son siempre desiguales: algunos miembros del campo acumulan poder y otros están marginalizados. Sin embargo, los posicionamientos pueden variar y sufrir distintos desplazamientos. Lo de relativamente autónomo es un aspecto importante no solo porque la relación entre campos establece límites y alcances, sino también porque las luchas políticas inciden en el espacio de pertenencia sea este académico, científico, literario o religioso (Arnoux, en prensa b).

En Chile, a raíz de la expansión del sistema educativo y de la necesidad de elaborar materiales para ser usados en las escuelas a mediados del siglo XIX, se constituye lo que llamamos un *campo gramático-pedagógico*, es decir, un espacio social en el que las relaciones de fuerza interna y sus luchas acentúan determinados posicionamientos —en lo que atañe a las concepciones y paradigmas en conflicto en torno a la enseñanza de la gramática—. Más allá de que los autores de las gramáticas respeten los lineamientos de los programas de enseñanza y las disposiciones de las autoridades educativas, el imperativo de ubicarse en el campo se muestra, en sus obras, en las representaciones acerca del saber gramatical, su transmisión didáctica, el vínculo que se entabla con el estudiante así como con el maestro (o preceptor) a cargo de la clase, el reconocimiento o no de la variedad local y su consideración en relación con la considerada lengua legítima, la profundización del tratamiento de algunos temas concretos, los ejemplos que se seleccionan, las actividades

que se proponen y las filiaciones que se establecen. Además, y como también ya indicamos, juegan un papel fundamental a la hora de establecer su capital científico sus orígenes y trayectorias profesionales, esto es, si son chilenos, americanos o españoles; si son maestros, profesores o gramáticos; si tienen o no inserción en la universidad o en otras instancias de decisión de políticas públicas, si son cercanos a la iglesia o a otras instituciones, entre otros aspectos.

Lo que abordamos en este trabajo es el momento inicial de constitución del campo en el que la figura de Bello emerge en una posición dominante¹¹, que se evidencia en la necesidad de Zegers de referirse a él y, por el contrario, en el gesto de aquel de no apelar a fuentes, ya que es el que domina el saber gramatical legitimado social e institucionalmente. Zegers necesita apoyarse en el poder eclesiástico, en cambio Bello es el representante indiscutido de la modernización del Estado, a cuya conformación sirvió con su tarea codificadora y su acción en los niveles más altos del sistema educativo. A él van a remitir, durante largo tiempo, los otros que se integren a este campo gramático-pedagógico, incluso cuando lo puedan hacer desde posiciones antagónicas.

3.1 LAS GRAMÁTICAS ESCOLARES DE FERNANDO ZEGERS Y DE ANDRÉS BELLO

Los pocos datos biográficos que hallamos de Fernando Zegers son que fue un maestro chileno de gramática castellana en colegios y escuelas de primeras letras particulares¹². En la portada de su tratado se presenta como

¹¹ Velleman (2002) se refiere a este peso de la doctrina de Bello en el campo gramatical como “bellocentrismo”. En efecto, el pensamiento bellista ejerció una notable influencia que, a su vez, generó una suerte de dogma. Por ello circularon en todo el continente americano numerosas adaptaciones, extractos y compendios que explicaban, ordenaban (e, incluso, en algunos casos, directamente plagiaban) su obra. Un hecho excepcional significativo es la reacción crítica que el presbítero chileno José Ramón Saavedra presentó a la obra gramatical de Bello. Su *Gramática elemental de la lengua española* publicada en 1859 pretendía reemplazar a la del venezolano en el sistema educativo. Saavedra planteó su *Gramática* como un texto específicamente destinado a la enseñanza escolar, acusando, de esa manera, a Bello de no adaptarse adecuadamente a ese objetivo. V. sobre esta disputa que se extendió entre 1859 y los primeros años de la década siguiente, el artículo de Bustos, Valladares y Rojas (2015).

¹² Debemos destacar que varios autores de manuales ejercieron en el Instituto Nacional, que formó parte de las primeras instituciones fundadas en el período de la “patria vieja” chilena (1810-1814) como gesto de independencia de España, y se consideró como el modelo por excelencia de la educación secundaria durante el siglo XIX debido a su antigüedad e influencia

licenciado, es decir, como competente en la materia, poseedor de un saber experto. Sabemos también que dictó clases en el Seminario Conciliar, por lo que poseía estrechos vínculos con la Iglesia. El título completo de su gramática publicada en 1844 es *Tratado de gramática castellana dedicado a la juventud americana de los pueblos que hablan la lengua española*. Es importante señalar que Gómez Asencio (2009) le atribuye el mérito de haber sido en territorio chileno el primer autor que limita geográficamente a los destinatarios ideales de su obra (esto es, está dirigida explícitamente a la juventud hispanohablante americana “de ambos sexos” (p. iii del Prólogo), adelantándose con esto por tres años a Bello quien realiza el mismo recorte (suprimiendo el término “juventud” debido a la modalidad adoptada) en su *Gramática* de 1847¹³. En este sentido, ni uno ni otro es ajeno, como dijimos, al peso del imaginario de nación hispanoamericana dominante en el Chile de la época.

La gramática lleva un epígrafe anónimo que asevera que “El verdadero progreso de las ideas está íntimamente enlazado, en cada pueblo, con el conocimiento del idioma patrio”. Este fragmento introduce el convencimiento, propio del pensamiento ilustrado, del papel que el desarrollo de las ideas tiene en el progreso de la humanidad y cómo aquel se despliega en cada pueblo en una lengua cuyo conocimiento es esencial para avanzar en la senda de la civilización. Este aspecto programático no tiene demasiadas consecuencias en el tratamiento de las categorías gramaticales, ya que el conocimiento que despliega sobre la lengua retoma sin cuestionarlas las posiciones tradicionales en las que dominan criterios erráticos y poco fundamentados.

El texto tiene una estructura compuesta por un prólogo en el que se dirige tanto a los maestros de primeras letras como de gramática castellana, y también a los padres de los estudiantes; el cuerpo propiamente dicho

(Alarcón 2010). En este sentido, Serrano, Ponce de León y Rengifo (2013) enfatizan el rol anticorporativo de dicha entidad en sus primeros años, en la medida en que el Estado tuvo la oportunidad de dictar los contenidos de estudio y quiénes los impartirían, a diferencia de lo ocurrido con las instituciones coloniales heredadas (cuyas formas de operar estaban definidas de antemano, aunque sujetas a la aprobación estatal), constituyéndose, así, como la primera muestra de una enseñanza propiamente nacional.

¹³ Gómez Asencio (2009: 5) sostiene sobre este tema: “Más despegado, ambicioso y panamericano se mostró Fernando Zegers, quien puso a su libro de 1844 este revelador y comprometido título: *Tratado de Gramática Castellana, dedicado a la juventud americana de los pueblos que hablan la lengua española* (Santiago de Chile)”. Volveremos sobre este punto para ver cuál es el tratamiento efectivo del uso lingüístico (diferencial) americano en la gramática de Zegers.

de la gramática que está dividido en cinco grandes partes o secciones: “Definiciones” (Analogía), “Sintaxis”, “De la ortografía” (incluye principios sobre la pronunciación), “Prosodia” y “Métrica” ordenados en párrafos numerados (en total 180); y un apéndice de erratas notables.

Andrés Bello, como ya se sabe, fue un reconocido intelectual liberal venezolano nacionalizado chileno, representante del pensamiento ilustrado, que formó parte activa de la organización del Estado nacional de ese país, ya que intervino intensamente en varias áreas de conocimiento y esferas de actuación: jurídico, político, diplomático, educativo, literario y lingüístico, y ocupó distintos cargos públicos¹⁴. En el terreno de los estudios gramaticales, además de la *Gramática* de 1847, Bello se destacó por las contribuciones que realizó a la enseñanza de un destinatario infantil. Su *Gramática castellana para uso de las escuelas*, de 55 páginas, se compone de una advertencia dirigida a maestros y preceptores, cuarenta y cinco lecciones enmarcadas por un título que da cuenta de su contenido fundamentalmente morfológico y sintáctico (sin ocuparse, cabe mencionar, de cuestiones de ortografía¹⁵, prosodia y métrica) y un apéndice de verbos irregulares. Este tratado tiene una segunda edición, del año 1861, que se denomina *Compendio de gramática castellana escrito para el uso de las escuelas primarias*, que cuenta con setenta y tres lecciones¹⁶ y un anexo de verbos irregulares, pero al cual no nos referiremos en esta ocasión ya que solo abordaremos la apertura del campo gramático-pedagógico.

Nuestro punto de partida es que mientras Zegers, de perfil más conservador y relacionado con sectores eclesiásticos, se inscribe en la línea de los estudios clásicos dada la incorporación de aspectos ligados a la métrica y al conocimiento retórico, Bello, en cambio, como hombre claramente vinculado con la modernización del Estado, pone el acento en la reflexión metalingüística, en la fijación de normas a través de reglas y en la gramática como herramienta para razonar, aun cuando adopte un tono dogmático y normativo, propio de su representación de la tarea escolar en el Chile de la época.

¹⁴ Para una biografía completa y actualizada de Andrés Bello, remitimos a Jaksic (2001).

¹⁵ Arnoux (2008) explica que la exclusión del cuerpo de la gramática de la ortografía obedece, en Bello, a que se trata de una cuestión sujeta a fuertes polémicas.

¹⁶ Las modificaciones (especialmente agregados, enmiendas y cambios de orden en la exposición) tienen que ver con los siguientes temas: apócope; nombres (primitivos, derivados y numerales); sistemas de casos; cuadros de declinaciones; modos de la conjugación (subjuntivo e hipotético); uso de los modos y tiempos verbales; verbos; afijos y enclíticos.

A continuación, nos dedicamos a indagar tres aspectos que marcan los intereses comunes y las diferencias en las dos gramáticas escolares que son nuestro objeto de estudio:

- 1) Las partes del estudio tradicional de la gramática que se consignan y las fuentes mencionadas.
- 2) El tipo de discurso adoptado que acentúa, con mayor o menos énfasis, el tono dogmático a partir de la presencia de secuencias normativas por sobre la exposición razonada en el marco de la articulación entre el saber gramatical y el pedagógico.
- 3) El contenido y la función social que cumplen los ejemplos (seleccionados, manipulados o contruidos *ad hoc* por el gramático) incluidos.

3.2 EN TORNO A LAS PARTES DE LA GRAMÁTICA CONSIGNADAS Y LAS FUENTES MENCIONADAS

Uno de los ejes argumentativos del prólogo de la gramática de Zegers reside en la declaración que el autor hace acerca del contenido gramatical no controversial que se presenta en su obra. A propósito, señala que se ha cuidado (utiliza, de hecho, el verbo “abstenerse”) de tocar ninguno de los puntos discordantes porque, según su punto de vista, la resolución de tales dudas no pertenece a la gramática y, sobre todo –agregamos nosotros–, a la gramática escolar que debe transmitir un saber estabilizado. Asimismo, añade en el componente programático que su dictamen sería igualmente insignificante, por lo que declara: “Me he limitado, pues, a sentar los principios generalmente admitidos y que me parecen mas ciertos, sobre aquellas cuestiones que no era posible omitir en este tratado sin dejarlo incompleto” (p. iv)¹⁷.

Otro de los puntos centrales tiene que ver con el estudio de la gramática, definida esta como “el arte de hablar y escribir correctamente y con propiedad la lengua castellana o española” (p. 1). Y al referirse a “arte”, siguiendo también en esto una larga tradición, señala: “Llámase arte el conjunto ordenado de aquellas reglas que han de observarse para hacer bien una cosa” (p. 1). Asocia este arte con la literatura entendida como el acceso al mundo de la cultura escrita. Para el autor, la lengua castellana o española es

¹⁷ En adelante, se reproduce la ortografía, la tildación y la puntuación de los textos originales.

“nuestro hermoso idioma” (p. iv) y la literatura se circunscribe a la lectura de las obras de “nuestros escritores antiguos”, tal como queda claro en el siguiente pasaje del prólogo:

(...) he procurado reunir en este librito cuanto he creído es necesario estudiar para adquirir un mediano conocimiento de nuestro hermoso idioma, y para inspirar a los jóvenes afición a la lectura de nuestros escritores antiguos, sin cuyo requisito me parece imposible el que adelante un paso nuestra literatura (p. iv).

A la vez, las lecturas literarias completan la enseñanza de la gramática:

Construcción se llama la colocación que deben tener las palabras en el discurso, para expresar con propiedad nuestras ideas. Las reglas que da la Gramática acerca de la Construcción, no son ni pueden ser completas: la Construcción se aprende con la lectura de los buenos escritores y el trato de las personas cultas (p. 51).

El interés por la lectura de obras literarias clásicas castellanas de autores fundamentalmente peninsulares se interpreta a la luz de las partes del estudio de la gramática tradicional que se consignan en su compendio: además de las reglas de la analogía y la sintaxis, privilegiadas en los textos académicos hasta 1867¹⁸, se incluyen, como en algunos casos lo hacen otras gramáticas pedagógicas¹⁹, temas de ortografía, ortología o pronunciación, prosodia y métrica.

En lo que respecta a la ortografía y a la pronunciación, el autor se detiene en explicar la íntima conexión que se establece entre ambas partes para entrenar a los estudiantes en las prácticas de la escritura. De esta manera, manifiesta que sus observaciones se van a focalizar en los “defectos” de pronunciación que “mas jeneralmente se notan en América” (p. v) para que se “consiga la rectificación del lenguaje y de la escritura, que van ligadas en nuestro idioma” (p. v). Como se puede observar, censura el uso americano pese al destinatario que perfila en el título de su obra. En particular, apunta contra dos fenómenos muy extendidos en América. Uno

¹⁸ De acuerdo con Gómez Asencio y Garrido Vilchez (2005), las gramáticas académicas que se publicaron entre 1771 y 1867 constan de dos partes (analogía y sintaxis) mientras que las que se editaron entre 1870 y 1931 se dividen en cuatro partes ya que añaden prosodia y ortografía.

¹⁹ Cabe señalar que Salvá, cuya gramática fue elaborada atendiendo a un objetivo pedagógico, sí incluye además de la analogía (que denomina “Etimología”) y la sintaxis, la ortografía y la prosodia como secciones independientes en su obra gramatical de 1830.

es el *betacismo*, es decir, pronunciar de la misma forma los fonemas /b/ y /v/ que en España tienen puntos de articulación diferentes, bilabial y labiodental respectivamente: “126. (...) De la B. Esta es una de las consonantes labiales: debe cuidarse de no confundirla con la v, como frecuentemente se hace, pues hai muchísimos vocablos de mui distinta significación, que solo se distinguen en lo escrito, porque los unos llevan *b* y los otros *V*” (p. 71). Esta posición tiene una larga tradición en la enseñanza de la ortografía en la escuela, ya que muchos maestros consideraban, incluso avanzado el siglo XX, que diferenciar la pronunciación facilitaba el aprendizaje de la lecto-escritura.

Hacia el final de ese mismo apartado, Zegers destaca la importancia de basarse en autoridades reconocidas:

Para escribir las voces que no se hallen comprendidas en alguna de las precedentes reglas, consúltese el diccionario de la Real Academia, expositor fiel del uso constante. Hoi omitimos por el uso común la *b* en las dicciones: oscuro, sustancioso, sustantivo, substituir, sustraer; mas esta supresión no debe tener lugar sino en aquellas voces en que está notoriamente autorizarla por los doctos (p. 71).

El segundo fenómeno es el seseo, al que califica como “el vicio más arraigado entre nosotros”, donde ese “nosotros” se refiere indudablemente a los “americanos”. Al respecto, señala:

126. (...). Ninguna voz castellana principia por *S* seguida de consonante: el vicio mas arraigado entre nosotros, es el de pronunciar la *c* suave y la *z* del mismo modo que la *ese*, llegando a confundirlas muchos en la escritura de innumerables palabras; de donde resulta el inconveniente de hacer unísonas dicciones que se distinguen no menos per su pronunciación que por su sentido, y el de privar en gran manera a nuestra lengua, de la enerjía y variedad que le son naturales, haciéndola aparecer floja y monótona. Si es necesario evitar este vicio de lenguaje, no es menos reprehensible su contrario, que consiste en dar a la *s* el sonido de la *z*. La *s* final debe pronunciarse distintamente; pero sin aspiración y con naturalidad (p. 75).

La “buena pronunciación, o sea”, “dar a cada letra y a sus diversas combinaciones el sonido conveniente” contribuye a adquirir una forma correcta de escribir, aquella de los hombres instruidos:

120. Tiene buena pronunciación el que da a cada letra y a sus diversas combinaciones el sonido conveniente: el que no enuncia estos sonidos según lo pide el buen uso e índole de la lengua, tiene una pronunciación viciosa. En nuestra lengua es quizá más importante que en otra alguna la

recta pronunciación; pues, pronunciándose en ella cuasi todas las letras con que se escriben las dicciones, es claro que el que pronuncia bien, tiene adelantado lo más para escribir del mismo modo. Entendemos por uso constante la práctica que han adoptado los hombres instruidos, para representar las palabras por escrito: este principio es el que debe guiarnos cuando la pronunciación no determina las letras con que hemos de escribir (p. 67 en la parte correspondiente a “De la ortografía”).

La reflexión acerca de la importancia de la buena pronunciación es retomada y ampliada en varias zonas de su texto. Zegers sostiene que es obligación tanto de los maestros como de los padres lograr esa mejora a través de los ejercicios de lectura en voz alta, práctica a la que se le ha asignado una gran importancia en el sistema escolar justamente por su incidencia en la adquisición de la pronunciación “correcta”:

Para lograr un objeto tan digno de atención, bastaría que los maestros de primeras letras y los de Gramática Castellana, se empeñasen en hacer notar a los niños la pronunciación que corresponde a cada letra, no, dándoles reglas acerca del modo de colocar la lengua, labios, &a., sino haciéndoles pronunciar cada una de ellas y sus combinaciones como corresponde, y no abandonando jamas este ejercicio en la lectura. Por este medio sencillo y fácil, se conseguiría en poco tiempo la mejora de que se trata: basta para ello, lo repito, la atención de los encargados de la enseñanza primaria, y la cooperación de los padres de familia (p. v en el prólogo).

Finalmente, la justificación en torno a la inclusión de la prosodia y la métrica radica precisamente en que estos conocimientos (cantidad y acento de la sílaba, tipos de versos) funcionan como una herramienta auxiliar tanto de la “recta” pronunciación como así también de una buena escritura. El autor destaca que se apoya en la obra de Bello (1835) e incorpora muestras de lengua literaria extraídas de textos de poetas españoles consagrados (tratadas como ejemplares) de los siglos XVIII y XIX, en los que el pensamiento ilustrado tiene un peso considerable. Cita, así, entre otros, a Jovellanos, Tomás de Iriarte, Nicolás y Leandro Moratín, Meléndez, Burgos, Beña, Saavedra, Martínez de la Rosa, de Mora, Jorge Pitillas, Noroña, Fernando de Herrera, Lope de Vega, Lupercio de Arjenzola, Quintana y Jáuregui. Hay en este gesto la clara voluntad de incidir desde la gramática no solo en las producciones escritas, sino también en las orales.

En el caso de Bello, se define la gramática escuetamente como “el arte de hablar bien” (p. 1), en el que la enseñanza de la ortografía no se vincula

con la de la gramática y el “hablar bien” remite a la consideración de las reglas de la morfología y la sintaxis. Fundamenta el alcance de los temas gramaticales que trata en los saberes que el niño ya ha adquirido y en sus requerimientos y posibilidades intelectuales. Plantea, así, que se han pasado por alto “las cosas que el niño aprende medianamente, oyendo i hablando” (Advertencia), y que en las definiciones proporcionadas “no se ha procurado una exactitud rigurosa. Se ha querido mas bien señalar los objetos, como con el dedo, que darlos a conocer en fórmulas precisas, rara vez accesibles a la inteligencia pueril” (Advertencia). Se trata, entonces, de una gramática que no incluye aquello que los niños aprenden en su ambiente social en la experiencia cotidiana, sino que propone una reflexión metalingüística sobre lo que aquellos ya saben, a la vez que introduce los nuevos temas.

Con el objetivo de unificar las prácticas lingüísticas de amplios sectores que ingresan en la escolaridad, asume una dimensión fuertemente normativa con un tono prescriptivo explícito, cargado de expresiones y juicios valorativos que apuntan a hacer notar y, con el paso del tiempo, evitar los usos no admitidos desde lo que se considera la lengua legítima, es decir, las faltas, los defectos, las impropiedades, los “graves errores en el uso de la lengua nativa” y “los hábitos viciosos” (Advertencia) más usuales en los que incurren los alumnos y también sus padres.

La Analogía y la Sintaxis no se presentan como bloques o secciones temáticas compactas, sino bajo el formato de “lecciones” breves que, para el criterio del autor, facilitan el aprendizaje. La propuesta de Bello se caracteriza, además, por el planteo teórico innovador que retoma de la gramática de 1847 y que se expone, sobre todo en ciertos temas como la clasificación de las palabras en el discurso (distingue las siguientes: sustantivo, adjetivo, verbos, adverbios, preposición, conjunción e interjección²⁰), la designación de los tiempos verbales (copretérito, pospretérito, etc.) y la apelación de criterios puramente lingüísticos (primera y segunda terminación) para separar las nociones de género gramatical y sexo. En estos temas, se aleja conceptualmente de la doctrina de la gramática de la Academia Española²¹.

²⁰ No incluye en este grupo al artículo que, desde su posición, deriva del adjetivo; ni al pronombre. Cuando se refiere a los casos del pronombre, omite, a diferencia de Zegers, emplear el metalenguaje derivado del latín. En los casos del acusativo y del dativo, prefiere la terminología de complemento directo y complemento indirecto, respectivamente.

²¹ Por su parte, los principios que adopta Zegers para las clases de palabras en el discurso (artículo, nombre, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección), las denominaciones de los tiempos verbales y la definición de género son afines a los postulados tradicionales de la Academia.

Como dijimos, a lo largo de su obra, el autor no se refiere a ninguna fuente metalingüística consultada, ni como autoridad en algún tópico ni tampoco cuando se distancia teóricamente de lo generalmente admitido. Es en su propia reflexión, en su particular e innovadora forma de exponer los contenidos, en definitiva, en su propia gramática y en la trayectoria que lo respalda y le otorga una posición central en el campo gramatical donde reside el crédito de legitimidad y validez de su obra dedicada al mundo escolar.

Por el contrario, las fuentes citadas por Zegers tanto en el prólogo como, en menor medida, en el cuerpo de la obra son varias, sobre distintos asuntos y se inscriben en diversas tradiciones gramaticales. Al margen de haber glosado a Bello para referirse a cuestiones de métrica, también lo señala como la voz autorizada a la que acudió para la definición del verbo²². En este sentido, es interesante mencionar que Zegers copia textualmente la definición de verbo presente en el texto *Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana* de 1841 donde Bello se ajusta a un criterio funcional, sintáctico para su definición:

43. Del Verbo. Verbo es la palabra que significa el atributo de la proposición, indicando juntamente el número y persona del sujeto, el tiempo del atributo y el modo de la proposición. —Significa el atributo de la proposición, o por si solo o combinado con otras palabras que lo modifican y determinan (p. 17).

Lo interesante del caso es que el propio Bello cuando debe precisar lo que es el verbo en su gramática escolar, opta por recurrir a un criterio semántico, más acorde al doble destinatario al que se dirige, en lugar del funcional que había empleado con anterioridad. Al respecto, señala en la Lección 11:

El VERBO significa algún modo de ser, alguna calidad, estado o movimiento de la persona o cosa denotada por el sustantivo a que se refiere: *yo veo, tú ves, ella ve, nosotros vemos y vosotros veis, ustedes ven; yo tenía, tú tenías, Pedro tenía, nosotros teníamos, vosotros teníais, ellos tenían* (p. 9).

²² El estudio *Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana* publicado en Valparaíso por la Imprenta de M. Rivadeneyra en 1841 es una obra que está dirigida especialmente a los profesores del Instituto Nacional. Podemos pensar que la mención que Zegers hace de Bello es estratégica dado que el venezolano era el rector de la Universidad y por él debían pasar para su aprobación todos los textos que circularan en el espacio escolar.

Por lo demás, Zegers revela haber consultado los tratados de gramáticos españoles como Vicente Salvá, Francisco Puente, Gregorio Garcés, José M. Gómez Hermosilla, José Herrera Dávila y Antonio de Alvear; y a franceses como Étienne Bonnot de Condillac y Charles-Pierre Girault-Duvivier. Las distintas ediciones de los instrumentos lingüísticos académicos (la gramática, la ortografía y el diccionario) son, como vimos en alguno de los ejemplos transcriptos, también aludidas en reiteradas ocasiones.

3.3 EN TORNO AL DISCURSO DE LAS GRAMÁTICAS

En este apartado, nos referiremos a los rasgos genéricos del texto escolar. En particular, atenderemos a los tipos de secuencia y los recursos expositivo-explicativos (verbales y gráficos) que predominan en el discurso de cada una de las gramáticas escolares estudiadas, así como a las estrategias normativas a las que se apela para sustentar las reglas en distintos tramos del cuerpo gramatical.

Es conocido el papel que cumple la gramática (y, por supuesto, también e, incluso, con más fuerza, la gramática escolar) en el disciplinamiento social a partir de la puesta en orden del lenguaje, es decir, de la regulación de las prácticas lingüísticas. El dispositivo normativo sirve a la unidad del Estado nacional en tanto impone una variedad común para las transacciones verbales públicas (en ámbitos como la educación, la justicia, la administración pública, la salud, los medios de comunicación, y los afiches y los carteles del paisaje urbano) a la vez que establece una pauta de referencia para evaluar las hablas diferentes a aquella, consideradas en muchos casos como “vicios”, “errores” o “faltas”. Uno y otro motivo, estrechamente imbricados, confluyen en la importancia otorgada al análisis de las expresiones prescriptivas que enuncian las normas y a las indicaciones proscriptivas de lo que se califica, desde el patrón lingüístico que funciona como centro normativo, como desviaciones, barbarismos, solecismos en las orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la gramática.

El discurso gramatical de Zegers quiere adoptar, según sus palabras, un “estilo claro y conciso” (p. v), con la finalidad de llegar, sostiene el autor, al mayor número de lectores posible. Por ello, fundamenta por la negativa el formato seleccionado con el que va a enunciar las reglas para hablar y escribir correctamente. Así, explica que como su objetivo es provocar la reflexión, decidió no adoptar la estructura dialógica, tal como se procede en muchos tratados escolares como los catecismos compuestos por un formato rígido de preguntas y respuestas, para evitar que los alumnos caigan en

prácticas de memorización que no sirven en absoluto para dar razón a los hechos del lenguaje:

En conclusión advertiré que no he adoptado la forma dialojística, porque la considero mas bien perjudicial que provechosa: en efecto, siguiendo semejante método se acostumbran los principiantes, a no responder sino a la pregunta que se les dirige en los mismos términos en que se halla la del libro por el cual han estudiado; el maestro mismo contrae, sin advertirlo quizá, el hábito de ordenar siempre sus interrogaciones de un mismo modo; de dónde resulta que fiado el alumno en su memoria, no medita lo que estudia, ni reflexiona sobre ello, y que, solo entiende imperfectamente las cosas (p. vi).

No obstante, la estructura elegida se aparta bastante de lo expresado en el prólogo ya que la información se presenta acumulativamente, sin jerarquía, progresión ni clasificaciones, lo cual resulta confuso y difícil de seguir tanto para el maestro como para el estudiante. Son apartados, sobre todo los de la Analogía, redactados en prosa, numerados y precedidos, cada vez que hay un salto temático, por un título sucinto en bastardilla que da cuenta de su contenido (objeto o fenómeno lingüístico abordado). Por ejemplo:

Analogía. 3.º Todas las palabras de nuestro idioma se hallan ordenadas y comprendidas por los gramáticos, en ocho clases: estas ocho clases tienen la denominación jeneral de partes de la oración o del discurso.

4.º Las partes del discurso son: artículo, nombre, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección. El artículo y nombre admiten números y jéneros; el pronombre, además, tiene personas y casos. El adverbio, preposición, conjunción e interjección son invariables, lo que quiere decir que no admiten ninguno de los accidentes expresados: el verbo es conjugable.

5.º Los números son dos: singular y plural. El singular comprende un solo objeto, v. gr.: *caballo*; el plural abraza dos o mas cosas, v. gr.: *caballos*. Número es pues, aquella modificación de las palabras declinables, que da a conocer ú se habla de uno o muchos objetos. –Las personas son tres: 1. a, 2 a y 3.a La primera es la que habla, y se expresa en singular con la palabra *yo*, y en plural con las dicciones *nos*, *nosotros*, *nosotras*; la segunda se representa con la voz *tú*, en singular, y *vos*, *vosotros*, *vosotras* en plural, y expresa la persona a quien se dirige la palabra; la tercera significa la persona o cosa de que se habla, y se expresa con las palabras *él*, *ella*, *ellos*, *ellas*, cuando no se usa el nombre mismo de la cosa de que hablamos (p. 2).

Como se puede observar, en esos bloques muy poco sistematizados y ordenados prevalecen las definiciones en posición inicial que luego se completan con el metalenguaje necesario y/o con ejemplos de palabras o sintagmas confeccionados *ad hoc*, esquemáticos, descontextualizados y destacados en letra cursiva. En las zonas del texto correspondientes a la Analogía se observan algunas escasas tablas que sintetizan el contenido proporcionado, tal como se puede observar en el caso de los grados que afectan al adjetivo:

28. Tenemos seis adjetivos llamados anómalos o irregulares, porque fuera de formar sus grados de significación según las reglas generales, tienen también en ciertos casos, comparativos y superlativos simples. He aquí estos adjetivos con sus respectivos comparativos y superlativos anómalos:

P. Bueno	C. Mejor	S. Óptimo
Malo	Peor	Pésimo
Grande	Mayor	Máximo
Pequeño	Menor	Mínimo
Alto	Superior	Supremo
Bajo	Inferior	Ínfimo

En cuanto a la formación de los adverbios de estos irregulares, muchos de ellos son adverbios en los casos correspondientes sin variar de terminación tales, como: *bueno, malo, mucho, poco, mejor, peor*. Otros no forman adverbios porque no están admitidos por el uso, tales, como: *muchísimo, poquísimo* (p. 14).

O como sucede con el cuadro de los pronombres personales y relativos que transcribimos a continuación y, que como se puede observar, no resulta, en absoluto, de fácil comprensión para un destinatario infantil. Se trata de una lista de las formas lingüísticas precedidas por la inicial de las denominaciones de los casos de la declinación. Ni siquiera se incluye una frase a modo de ejemplo para hacer más entendible su uso en un contexto oracional:

34. Hai dos clases de pronombres: personales y relativos. Personales son los que significan las personas, y se declinan del siguiente modo:

- 1 p persona s. c. a ambos jéneros.
- N. Yo.
- Y. De mí.
- D. A o para mí, me.

A. Me, a mí.
 Ab. Por mí, conmigo.
 Plural masculino.
 N. Nos, nosotros.
 [...] (p. 16)

Este formato se replica en las secciones concernientes a la Prosodia y la Métrica, aunque en estas partes se añaden citas literarias que ilustran los temas abordados, tal como se ve en el ejemplo que sigue:

148. El verso suelto, libre o blanco no está sujeto al consonante ni al asonante, sino tan solo al número de sílabas y al acento, el cual reclama de un modo especial la atención del poeta en este jénero de poesía. Es precia que el verso libre presente imágenes fuertes y muí poéticas, para que no se olvide que son versos Jos que se están leyendo. El siguiente pasaje de Jovellanos, es un modelo entre las composiciones de esta clase:

El pesado morrión, la penachuda
 Y alta cimera ¿acaso se forjaron
 Para cráneos raquíuticos? ¿Quién puede
 Sobre la cuera y la enmallada cota
 Vestir ya el duro y centellante peto?
 Quien enristrar la ponderosa lanza? (p. 97)

A diferencia de la forma de presentación en la Analogía, es en los apartados correspondientes a Sintaxis y Ortografía (esta última sección comprende temas relacionados tanto con “el oficio y uso de las letras” como así también con los “acentos, puntos y notas”, p. 67), donde el contenido gramatical se enseña fundamentalmente a través de la formulación de reglas. Dichas reglas, enunciadas mayormente con una modalidad deóntica, incluyen, eventualmente, la incorporación de algunas excepciones, por un lado; y, sí, en mayor proporción, dan cuenta de los calificados “vicios” del lenguaje, por el otro. Es en estos bloques temáticos donde se observa fuertemente el carácter normativo que adquiere el texto. La escena discursiva que se configura adquiere un tono dogmático:

117. De la Construcción figurada. Las figuras de construcción son cuatro: Hipérbaton, Elipsis, Pleonasma y Silepsis. La figura Hipérbaton se comete invirtiendo el orden natural de las palabras, v. gr.: *triumfa temprano o tarde la verdad*; el orden natural pide se diga: *la verdad, &a.*

La figura Elipsis consiste en omitir una o mas palabras, no necesarias para la inteijencia del sentido, pero sí a la integridad gramatical, v. gr.:

el sabio ama la virtud; la construcción natural pide: *el hombre sabio, &a*. Esta figura es de un uso frecuentísimo en nuestra lengua, pues a cada momento estamos valiéndonos de expresiones elípticas, lo que debe tenerle presente para entender bien ciertas proposiciones (1).

Pleonasmo es la figura que se comete usando de palabras al parecer superfluas; pero que son necesarias para, comunicar al pensamiento mayor energía, v. gr.: *yo lo vi con mis propios ojos*; el orden natural pide solo: *yo lo vi*. De la definición se infiere que es vicioso el empleo de esta figura, cuando el aumento de palabras nada añade a la fuerza de la expresión, o cuando la idea que se quiere manifestar no requiere una energía particular.

(1) Aconsejo a los principiantes no se permitan otras elipsis, que las que están conocidamente autorizadas por las personas ilustradas (p.65).

118. De la división jeneral de las Oraciones, y de los vicios en las mismas. Las oraciones se dividen en expositivas, interrogativas, admirativas e imperativas. Oración expositiva es aquella en que simplemente afirmamos o negamos alguna cosa; v. gr.: *los niños son poco reflexivos; no creo que llueva mañana*. Proposición interrogativa es la que sirve para preguntar, v. gr.: *¿quién ha venido?* La admirativa manifiesta asombro, sorpresa, exclamación, &a. v gr.: *¡Gran Dios, cuan insondables, son tus misterios!* La imperativa es la que lleva significación de mando, prohibición, ruego o súplica, v. gr.: *estudia tu lección; no vengas; hazme el favor de oírme* (p. 66).

Los recursos que predominan en la estructura de los dos ejemplos citados, extraídos de la Sintaxis, son la definición y la clasificación a la que le siguen algunos ejemplos descontextualizados (volveremos sobre este punto). En lo que respecta a los calificados como “vicios”, el autor los divide en dos grandes grupos, siguiendo una clasificación persistente e incluyendo ejemplos que muestran que nuevos sectores ingresan en la educación primaria, cuya variedad difiere de la de los sectores cultos. Se refiere, así, a los barbarismos que afectan fundamentalmente al léxico y la pronunciación, por un lado; y a los solecismos que se relacionan con los fenómenos sintácticos como la concordancia y el régimen, por otro. Al final del apartado, Zegers hace referencia al uso indiscriminado de extranjerismos como otra fuente de vicios:

119. Los vicios de lenguaje son dos: barbarismo y solecismo. Se incurre en el primero cuando quitamos, añadimos o mudamos letras o sílabas en alguna palabra, y también cuando invertimos el orden de las mismas letras o sílabas, en los casos en que no tiene lugar el

metaplasmo; asimismo caemos en este vicios cuando colocamos mal el acento de la dicción, como si decimos, por ejemplo: *haiga por haya; ajuera por afuera; quera por quiera; dende por desde; dentrar por entrar; sordado por soldado; baleo por barco; leya por leia; vengamos por vengamos; perfeuto por perfecto; astracto por abstracto; Grabiel por Gabriel; acto por apto*. Y en el segundo, cuando faltamos a las reglas de la concordancia y régimen, como si decimos: *tengo mucho hambre por mucha hambre; el chinche es un insecto asqueroso*, en vez de: *la chinche; tú dijisteis por tú dijiste; vosotros hablaste o hablastés por hablasteis; los libros son a Pedro por son de Pedro*. Parece inútil advertir que no hai solecismo cuando se emplea la figura silepsis en los casos en que está recibida. Otros vicios hai que consisten en trasladar a nuestra lengua palabras o construcciones de idiomas extranjeros, cuando las tenemos propias. Estos vicios se llaman galicismos, anglicismos, italianismos, etc., según el idioma de que se toman. Deben precaverse con grande esmero de tales defectos aquellas personas que poseen otras lenguas- (p. 66).

Llama poderosamente la atención que el autor no se manifieste en torno al voseo (ni pronominal ni verbal), dado que se trata de un uso bastante extendido en tierras americanas en general y en ciertas regiones de Chile en particular. Al respecto, se puede conjeturar que Zegers, a diferencia de Bello, no lo percibía con la marca de “popular” (que reconoce en los barbarismos y solecismos que registra) sino posiblemente de “coloquial” y esto, para él, no entraba en contradicción con la norma académica. De hecho, cada vez que se refiere al pronombre *vos*, tanto en la Analogía como en la Sintaxis, lo hace como forma de la segunda persona del plural, tal como se emplea en la variedad peninsular del español:

4. [...]—Las personas son tres: 1. a, 2 a y 3.a La primera es la que habla, y se expresa en singular con la palabra *yo*, y en plural con las dicciones *nos, nosotros, nosotras*; la segunda se representa con la voz *tú*, en singular, y *vos, vosotros, vosotras* en plural, y expresa la persona a quien se dirige la palabra; la tercera significa la persona o cosa de que se habla, y se expresa con las palabras *él, ella, ellos, ellas*, cuando no se usa el nombre mismo de la cosa de que hablamos (p. 1).

El otro uso en el que aparece es en tanto fórmula de tratamiento de cortesía, que también tiene un alcance reducido al español de España y, además, da cuenta de un uso marcado diacrónica y situacionalmente:

38. [...] Aunque *nos* y *vos* son plurales por su naturaleza, se usan en sentido de singular cuando hablan personas constituidas en dignidad

superior, ó cuando hablamos con ellas; y cuando en nuestras oraciones nos dirijimos a Dios, a la Virgen o a los santos. Es de advertir que podemos emplear en este último caso el pronombre *tú*; pero nunca el *V*. Este que es de la segunda persona, tiene la particularidad, común a todos los tratamientos de cortesía, de concertar siempre con el verbo en tercera persona, v. gr.; *V. es bueno; ustedes son buenos* (p. 16).

En suma, el siguiente fragmento condensa las decisiones discursivas, teóricas y metodológicas del modelo de enseñanza de la gramática que plantea Zegers en su obra escolar:

90. En cuanto a las palabras que indiferentemente se usan con metaplasmo o sin él, podemos emplearlas a nuestro alvedrío, cuidando, sin embargo, de adherirnos siempre el uso mas recibido en la sociedad culta.—En el estado presente de perfección a que ha llegado nuestro idioma, nadie debe creerse autorizado a introducir novedades que no se funden en la mas evidente necesidad y estrecha analogía. —Debemos resistir con empeño toda alteración que empobrezca la lengua de sonidos propios suyos, y que debilite el vigor de sus diversas pronunciaciones.— Las voces extranjeras adoptadas por nuestro idioma deben tomar una estructura propia del castellano, como ha sucedido con la voz *Psicologia* de oríjen griego, que escribimos y pronunciamos sicolojia; y como lo ha efectuado el uso con *salmo*, *seudoprofeta*, *seudónimo*, &a. Los nombres propios extranjeros no castellanizados, deben pronunciarse y escribirse, en cuanto sea posible, como se pronuncian y escriben en el idioma a que pertenecen, para que no llegue a desconocerse su oríjen (p. 47).

Como vemos, en primer lugar, la norma que opera como patrón de referencia está limitada socialmente, ya que refiere al modo de usar el lenguaje de la “sociedad culta”. En segundo lugar, el autor, a partir del uso inclusivo de la primera persona del plural “debemos resistir”, se coloca del lado de los “guardianes del lenguaje” (Milroy y Milroy 1985: 13), defensores y protectores de una ideología lingüística purista y casticista que debe defender “nuestro idioma”, o sea, el castellano de los autores clásicos (de las autoridades) que representan el bien hablar y el bien escribir, de neologismos innecesarios, “alteraciones” y empobrecimientos provenientes ya sea de variedades de otros sectores sociales (populares) o de otras lenguas. En tercer lugar, es el uso americano, principalmente —aunque no solo—, en el nivel de la pronunciación, el que se condena pese al recorte del destinatario americano que, como ya señalamos, se efectúa en el título que, a primera vista, parece indicar otra orientación.

En el caso de Bello, a diferencia de la gramática de 1847, en la que abundan presentaciones fundamentadas, jerarquizadas, progresivas y graduales de los criterios gramaticales, en su texto dedicado a los niños asigna una marcada importancia al componente prescriptivo, en el que se asocia el “hablar bien” con el seguir la regla gramatical que se enuncia. Adopta, para ello, en muchos pasajes, un tono dogmático que, al igual que en Zegers, se manifiesta por el predominio de la modalidad deóntica en la formulación de las reglas, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

Lección tercera.

Artículos: Concordancia del adjetivo con el sustantivo

El adjetivo *el, la, los, las*, que se junta con sustantivos, i el sustantivo *lo*, que se junta con adjetivos, se llaman ARTÍCULOS DEFINIDOS: *el cielo, la tierra, los pueblos, las ciudades, lo bello*, lo útil. El adjetivo *uno, una, unos, unas*, se llama ARTÍCULO INDEFINIDO: *un pueblo, una ciudad, unos hombres, unas mujeres*. Los adjetivos deben CONCORDAR o CONCERTAR con los sustantivos en número i jénero. No hubría pues CONCORDANCIA en *casas vecina*, o en *casa vecino*. No hai concordancia en *mucho hambre*, ni en *un pirámide*, porque *hambre* i *pirámide*, según el uso de las personas que hablan bien, son sustantivos femeninos. Pero debe saberse que si el artículo definido ha de preceder inmediatamente a un sustantivo femenino que principia por *a* o *ha*, i se pronuncia esta *a* con aquella entonación o esfuerzo particular que se llama acento, la terminación o forma que suele tomar el artículo en el número singular, no es *la*, sino *el*, la cual es entonces verdaderamente femenina: así se dice *el agua pura, el alma piadosa, el hambre, el harpa*. Esta práctica la extienden muchos al artículo indefinido, como en *un alma, un ave*; pero ni en uno ni en otro artículo es estrictamente necesaria (p. 4).

Como ya indicamos, la estructura del texto está dividido en sintéticas lecciones portadoras de un título descriptivo que se inician con una breve definición (temas de la Analogía) o la formulación de una regla (temas de la Sintaxis). Este formato cerrado, sin fisuras, produce un efecto de la naturalización de la norma que se enuncia ya que aparecen primero la designación de la categoría, luego la determinación (el alcance y los límites) del significado y, por último, la formulación del criterio que rige los usos:

Lección vigésima. Adverbios

Hai palabras que no tienen números ni jéneros, i cuya significación es equivalente a la de los complementos:

por ejemplo, *entonces* equivale a *en aquel tiempo*; *así* quiere decir *de este modo*, *allí* quiere decir *en aquel lugar*, *aceleradamente* quiere decir *con celeridad*. Estas palabras se llaman ADVERBIOS.

Adverbios de lugar: *cerca*, *lejos*, *aquí*, *allí*, *donde*, *adonde*, etc.

De tiempo: *antes*, *después*, *aprisa*, *despacio*, *ahora*, *entonces*, *aún*, *todavía*, *ya*, *cuando*, etc.

De modo: *bien*, *mal*, *bellamente*, *aceleradamente*, *así*, *como*, etc. [...]

Usan impropriamente el adverbio *despacio* los que le dan el sentido de *bajo*, *en voz baja*. Hablar *despacio* no es hablar *en voz baja*, sino hablar *lentamente*. *Despacio* es lo contrario de *aprisa* (p. 18).

Desde el punto de vista del resalte tipográfico, la terminología metalingüística se marca en versalita mientras que el dominio de la ilustración (citas literarias y ejemplos de uso confeccionados *ad hoc*) aparece entrecomillado y en letra cursiva. Por otra parte, en lo que al diseño textual respecta, en el cuerpo se adjuntan algunas pocas tablas (especialmente para la conjugación de los verbos regulares y para la combinación de algunos verbos con sus respectivos complementos).

Respecto de la dimensión normativa del texto predominan, en primer lugar, los sintagmas prescriptivos y las valoraciones tajantes, que acompañan el relevamiento de hábitos viciosos. Los usos que no responden a las reglas enunciadas se califican en términos de “hablar impropriamente” (Lección 20), “Faltas que deben evitarse en la conjugación”, “yerran”, “se yerra” (Lección 28 y Lección 31), “error grave” (Lección 36), “hablarían pésimamente” (Lección 38). El comportamiento lingüístico se articula, gracias a la “falta” cometida, con otros comportamientos sociales.

En segundo lugar, la apelación a la autoridad, ejemplaridad de los buenos escritores (uno de los más citados es Félix María Samaniego del que se toman extractos de sus fábulas y poemas) como se vislumbra en la lección concerniente a las conjunciones:

Lección Trijesima nova. Conjunciones

Son CONJUCIONES las palabras de que nos servimos para ligar dos palabras o frases que hacen un mismo oficio; como *i*, *o*, *pero*, *mas*.

«*Los campos i las ciudades.*» «*Carece de aplicación o de talento.*»

«*La señorita es hermosa, pero presumida.*».

Pues, usado absolutamente, se hace conjunción. «Todo lo debemos a la patria; que nos ha criado, nos sustenta, nos protege, nos defiende: debemos, *pues*, amarla i servirla»

«La falta leve en otro
es un pecado horrendo;
pero el delito propio

no mas que pasatiempo.»
 «En una alforja al hombro
 llevo los vicios;
 los ajenos delante,
 detras los mios.
 Esto hacen todos:
 así ven los ajenos,
 mas no los propios.

Mas nos ofrece un ejemplo de las transformaciones que las palabras experimentan a veces, pasando de una clase a otra: porque, cuando decimos, «tengo lodo lo que necesito, no quiero *mas*,» *mas* es un nombre sustantivo: en «he menester *mas papel, mas tinta, mas lápices, mas plumas*, es un adjetivo que modifica sustantivos de lodo número i jenero, sin variar de terminación; en «*mas* me gustan las fábulas de Samaniego que las de Iriarte» *mas* es un adverbio equivalente al complemento en mayor grado; i en el último de los ejemplos anteriores es una conjunción equivalente a *pero*.

Que es otra palabra de uso sumamente vario, como ya hemos visto. Empléase también como conjunción:

«No dudéis en prestarme,
 que fielmente prometo
 pagaros con ganancias,
 por el nombre que tengo.»

Los adverbios i complementos hacen frecuentemente de conjunciones, como *luego, consiguientemente, en consecuencia, por consiguiente, con todo, sin embargo*, etc (p. 36).

En tercer lugar, el despliegue argumentativo que se configura y que presenta una disposición de los elementos cercana al silogismo en el que la “verdad lógica” de la regla que se formula se refuerza a partir de la presencia de conectores que expresan una relación de causa-consecuencia como, por ejemplo, mediante “por consiguiente”:

Lección Decima septima.

Preposiciones, complementos, casos terminales de los pronombres declinables

Las PREPOSICIONES son palabras que se anteponen *siempre* a un sustantivo, o a otra palabra o frase que hace entonces las veces del sustantivo.

Las preposiciones castellananas son *a, ante, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre, tras* i algunas otras de menos uso.

Los casos pronominales en *igo* no pueden nunca usarse sino después de la preposición *con*: *connigo, contigo, consigo*. Los casos en *í* no pueden nunca usarse sino después de alguna de las otras preposiciones: *a mí, para ti, por sí*, etc.

La preposición junto con la palabra o frase que le sigue, se llama complemento. *Contra ti, para mí, contigo, a Londres, de París, al valle, del monte, desde cerca, hasta mañana, entre los árboles de la orilla del rio*, son otros tantos COMPLEMENTOS.

El complemento completo tiene dos partes: preposición i TÉRMINO. En los ejemplos anteriores *ti, mí, tigo, Londres, París, cerca, mañana*, son términos de las preposiciones *contra, para, con, a, de, desde, hasta*. (...)

Mi, ti, sí, migo, tigo, sigo, se llaman casos TERMINALES porque siempre forman el término de un complemento; i requieren de toda necesidad una preposición anterior.

Por consiguiente, toda palabra que puede preceder inmediatamente a *mi, ti, sí, migo, tigo* i *sigo* es preposición (p. 15).

Para completar las referencias a los modos de textualización debemos agregar que se incluyen propuestas de ejercicios prácticos en algunas lecciones para contribuir a la enseñanza por parte del docente y al aprendizaje por parte del estudiante en casos puntuales como los verbos irregulares o la conjugación refleja (Lecciones 30 y 32). En el caso de los verbos irregulares, a partir de actividades que comportan una complejidad creciente (se empieza con los verbos *nacer* o *lucir*, se pasa progresivamente a otros con mayor grado de dificultad como *traer* o *tener* porque suponen desconocimiento o porque su uso generalizado se aparta de la norma establecida como correcta, y se termina con *ser, estar* y *haber*).

En síntesis, el discurso gramatical de Bello muestra su preocupación por una exposición ordenada, razonada y clara en el desarrollo de los temas que considera necesarios para la reflexión sobre la lengua en el primer tramo de los estudios. Al mismo tiempo adopta una postura normativa firme a partir de la convicción de que se debe homogeneizar lingüísticamente a la sociedad y disciplinar socialmente a una población que deberá ejercer su derecho a la ciudadanía. La dimensión altamente reguladora se concentra sobre todo en la sección de Sintaxis y en los fenómenos relativos a la concordancia. En ese sentido, es muy reveladora la lección destinada a tratar (y sancionar) el uso del voseo:

Lección Vijesima nova. Concordancia del pronombre vos

Ya sabemos que el verbo debe concordar en número i persona con el sustantivo sujeto.

Sabemos también que *vos* es segunda persona de plural.

Hablan, pues, pésimamente los que, concordándolo con la segunda persona de singular, dicen, por ejemplo: *vos eres, vos estás*, en lugar de *vos sois, vos estais*. Igual yerro es concordar a *tú* con la segunda persona de plural, diciendo, por ejemplo, *tú sois, tú estáis*.

Esta diferente concordancia de *tú* i *vos* debe tenerse mui presente en el imperativo, donde a la persona a quien se habla de *tú*, se debe decir, *toma, mira, come, ven*, i a las que se trata de *vos, tomad, mirad, comed, venid*; en lugar de lo cual se dice a una i otra *tomá, mirá, comé, vení*, que es un modo mui feo de hablar.

Lo mejores evitar enteramente el uso de *vos* en la conversación.

Hai una cosa en que *vos* no se considera como plural, que es en su concordancia con nombres; así se dice ¡Vos, Señor Todo poderoso, a quien reconocemos como autor de nuestra existencia, recibid propicio nuestros votos! (p. 26).

En ambas gramáticas escolares, entonces, los juicios prescriptivos que se exponen funcionan como un instrumento al servicio de la reproducción de la estructura social puesto que legitiman y deslegitiman hablantes y prácticas al establecer tajantemente jerarquías en usos lingüísticos, cuestionando los que se distancian de la norma culta. Sin embargo, las diferencias se muestran en la necesidad de fundamentar o no la prescripción, en el despliegue discursivo del texto gramatical, en la representación del destinatario y del espacio institucional en el que aquel va a circular.

3.4 EN TORNO A LOS EJEMPLOS

El investigador argentino Carlos Luis (2003) propone una clasificación muy operativa para analizar los tipos de muestras de lengua que se incluyen en instrumentos lingüísticos, sobre todo en los tradicionales como gramáticas, diccionarios monolingües y ortografías. En efecto, Luis distingue entre *hechos* (ejemplos contruidos [inventados o manipulados] *ad hoc* por el gramático o el lexicógrafo) y *datos* (citas y ejemplos documentados extraídos de diversas fuentes: literarias [autores selectos], periodísticas, académicas, fábulas, frases y coplas del cancionero popular, discursos oficiales, entre otras). Este segmento se halla presente en la microestructura de los textos metalingüísticos y posee un estatuto central en la medida en que constituye un mecanismo de relevancia glotopolítica. En el caso particular de las gramáticas escolares, este dominio suele acompañar a la regla que se enuncia con una clara intención didáctica y normativa, es decir, como un

recurso de legitimación del uso que se instaura como correcto. Pero, además, en algunos casos, se extiende más allá del ámbito gramatical y orienta la conducta ejemplar en otras esferas del campo social que deben adoptar y seguir los futuros ciudadanos. En síntesis, confluyen en ellos formación y adoctrinamiento.

En Zegers, los ejemplos gramaticales no ocupan, en absoluto, un lugar central. En efecto, en las secciones de la Analogía y la Sintaxis se encuentran algunas muestras de lengua breves, esquemáticas, construidas por el gramático y que, en algunos casos, no llegan a conformar un enunciado comprensible. Esto se debe a que solo se atiende a la presencia de la categoría que se estudia y no al entorno (*aquel sustituye por Pedro*) y, también, a que se quiere destacar un fenómeno social, como en *el esclavo adquiere por su señor* en lo que lo único que queda claro es la relación de subordinación entre *esclavo* y *señor*. El siguiente es el tramo en el que estos ejemplos aparecen:

79. De la Preposición. Preposición es la parte de la oración que sirve para indicar la relación que existe entre dos palabras o ideas. En estas expresiones, por ejemplo: *yo amo a Dios*; *tú confías en Dios*; *aquel sustituye por Pedro*; *el esclavo adquiere por su señor*; las preposiciones *a, en, por, para*, dan a conocer las relaciones que hai entre *Dios, Pedro* y *señor*, con la otra persona que entra en las precedentes expresiones (p. 43).

En lo que concierne al contenido de los ejemplos, sobresalen dos discursividades que tienen algún grado de regularidad significativa. Por un lado, la conducta moral (“los libros morales son útiles”) y religiosa (“yo amo a Dios”; “tú confías en Dios”) que deben seguir los niños, lo cual echa luz del peso que tiene el aparato eclesiástico así como la educación que debe brindar la familia en su propuesta pedagógica. Y, por el otro, las buenas prácticas escolares que deben acatar los estudiantes (“quisiera o querría que Vd. me explicase la lección”):

91. Toda oración consta de dos términos principales, que son: *sujeto* y *atributo*: *sujeto* es la palabra o reunión de palabras que representa el objeto de que se habla. *Atributo* es la palabra o reunión de palabras que manifiesta la calidad, acción, estado o situación del sujeto. Ejemplo: *los libros morales son útiles*: las palabras *los libros morales* forman el sujeto de esta oración, y las demás el atributo de la misma (p. 49).

109. Régimen del verbo. (...) Cuando determinante y determinado van enlazados por alguna conjunción, o frase conjuntiva han de observarse las siguientes reglas: 1.º Si el determinante se halla en el imperfecto de subjuntivo, o en el condicional simple, el determinado ha de estar

en el mismo pretérito imperfecto, v. gr.: *quisiera o querría que Vd. me explicase la lección (...)* (p. 56).

En Bello, por el contrario, sí hay una preocupación muy fuerte depositada en los ejemplos (Arnoux 2008). Esto se entrevé en la variedad en los formatos y en los tipos de ejemplos que se incluyen: desde fragmentos de discursos cotidianos contruidos *ad hoc* a citas literarias (poesías, fábulas), pasando por la recurrencia de citar máximas y segmentos de textos no ficcionales. Y se observa también en el contenido que en ellos se vierte. Además de las discursividades de la iglesia y la familia que estaban presentes en Zegers, se incorporan las del Estado como la nueva institución que debe interpelar el comportamiento de los escolares. De allí que la función social que los ejemplos asuman excede la de ilustrar las reglas gramaticales que se enuncian, aunque este objetivo lo cumpla acabadamente como se puede apreciar en los segmentos que ilustran el dispositivo normativo. Los ejemplos proporcionan modelos de conducta del ámbito social cuyas temáticas tienen que ver con cuestiones escolares (“El niño cometió un error grave al recitar la lección; por lo cual (o por lo que) no quiso el preceptor concederle el premio”; “Cuanto mas estudiamos la naturaleza, tanto mas manifiesta vemos en ella la sabiduría del Supremo Hacedor”), morales (“Los hombres de bien deben cumplir su palabra”; “No dudéis en prestarme, que fielmente prometo, pagaros con ganancias, por el nombre que tengo”) y religiosas (“El verdadero cristiano debe mirar como hermanos suyos a todos los hombres”; “Vos, Señor Todo poderoso, a quien reconocemos como autor de nuestra existencia, recibid propicio nuestros votos”). Asimismo, se introduce una nueva temática muy repetida a lo largo de texto y que logra un peso sustancial por sobre las otras: la vida cívico-política. Los hábitos de la vida ciudadana dan cuenta tanto de la progresiva laicización de la sociedad como de la necesidad de guiar con espíritu patriótico las prácticas políticas en el contexto de construcción del Estado nacional que se estaba llevando adelante. En las nacientes repúblicas, una de las cualidades que se reivindica es la virtud entendida como el amor a la patria y a las leyes que la rigen, y el predominio del bien público por sobre el interés particular, y el conocimiento de la nación (idioma patrio, historia y geografía). De ese modo, la virtud política y jurídica deviene el sustento de la igualdad y la libertad, como se observa en los siguientes ejemplos:

Todo lo debemos a la patria; ella nos ha criado, nos sustenta, nos protege, nos defiende: debemos, pues, amarla i servirla (p. 35).

Que por la patria querida
En una marcial función
Arriesgue el hombre la vida.

Está mui puesto en razón (p. 12).

A él i su compañero les ha tocado, una rica herencia
Él i yo reclamábamos lo que nos pertenecía; no hacíamos mas que defender
nuestros justos derechos (p. 37).

No dudéis en prestarme,
que fielmente prometo
pagaros con ganancias
por el nombre que tengo (p. 35).

En síntesis, la importancia asignada a los ejemplos gramaticales en las obras escolares de Zegers y Bello es notablemente dispar, así como su procedencia y la atención que prestan los autores a su presentación. En Bello son segmentos fundamentales tanto para ilustrar la regla gramatical como para construir a los ciudadanos que la sociedad requiere, capaces de servir y amar a la patria, respetar las leyes (y la ley divina), defender la propiedad privada y el orden social. El formato de máximas y poesías coadyuva a que el estudiante memorice y haga suyos saberes y conductas.

4. RECAPITULACIÓN Y CIERRE

Los textos gramaticales que abordamos están destinados a circular en la escuela en la etapa en que la clase dirigente chilena necesita ampliar la educación primaria para ir asegurando ordenada y progresivamente la participación de nuevos sectores en la vida política. Era necesario, entonces, construir las subjetividades adecuadas para evitar desórdenes y alteraciones del régimen instituido por Diego Portales y que en la época que consideramos presentaba cierta estabilidad.

El adoctrinamiento y la homogeneización de la población a través de la enseñanza de la lengua son objetivos a los que los Estados nacionales tendían, con las peculiaridades de cada caso. En el que analizamos se observa el peso de una sociedad conservadora, confiada en el progreso económico y en el monopolio estatal de la fuerza, capaz de utilizar a brillantes intelectuales hispanoamericanos en la organización y puesta en marcha de las instituciones estatales "modernas", En el caso que analizamos se observa el peso de una sociedad conservadora, confiada en el progreso económico y en el monopolio estatal de la fuerza, capaz de utilizar a brillantes intelectuales hispanoamericanos en la organización y puesta en marcha de las instituciones estatales "modernas". A eso apuntó la empresa gramatical que examinamos.

Nos centramos en dos gramáticas escolares, la de Zegers y la primera de Bello, que abren el campo gramático pedagógico chileno, que tendrá en adelante un amplio desarrollo, desde dos posiciones distintas y poniendo en juego capitales simbólicos también diferenciados. Uno es el docente que necesita fundamentar su competencia en fuentes prestigiosas. El otro es el Rector de la Universidad de Chile y autor de la gramática más importante en lengua española del período. Los dos comparten la confianza en la educación para desarrollar un Estado moderno que extienda la civilización a todo el territorio. Se inscriben en el pensamiento ilustrado y exponen las huellas de la memoria de la Independencia. No cuestionan la estructura de clases ni el entramado ideológico de la clase dirigente chilena, tal como se evidencia en los ejemplos, aunque muestren diferencias marcadas en su exposición.

Si bien ambos deciden prescindir de lo sujeto a controversia, Zegers excluye las nociones gramaticales que son objeto de polémica, pero incluye la Ortografía y la Prosodia, como otras gramáticas escolares, y toma la posición tradicional de las gramáticas académicas. Bello, que era defensor de una reforma ortográfica del español, excluye la primera y deja también de lado la segunda porque conocía las diferencias de pronunciación con la antigua metrópoli e incluso prestaba especial atención a fenómenos generales de amplio uso en el ámbito hispánico como el betacismo.

Ambos piensan posiblemente en el doble destinatario del texto escolar, el maestro y el alumno, este como destinatario último y el maestro como el primero que deberá comprender el contenido para poder orientar. Zegers no resuelve esto adecuadamente en su textualización, ya que en la mayoría de los casos son resúmenes en los que se adoptan criterios disímiles. Bello tiende a un discurso ordenado para que se comprendan los conceptos fundamentales a partir de criterios uniformes. El saber gramatical no está sujeto a discusión, por lo menos en este nivel, pero está obligado a ser claro y preciso con ejemplos que puedan ser retomados sin dificultad. Sin embargo, no puede evitar la tensión entre la descripción, atenta a la racionalidad moderna (los mismos criterios para todos los casos) y la prescripción arbitraria y sostenida en la norma que legítima.

Los ejemplos de ambos autores cumplen la función de homogeneizar —son muestras de lengua legítima— y la de adoctrinar —son ejemplares en tanto estimulan las conductas deseables. Si consideramos las partes de la Analogía y la Sintaxis en Zegers, los ejemplos remiten en ambos casos a conductas religiosas, comportamientos morales y gestos, normas y prácticas escolares. En el caso de Bello, sin embargo, en el que se incluyen textos literarios fácilmente memorizables, la preocupación por la vida cívico-política que el Estado necesita para su definitiva consolidación adquiere mayor protagonismo.

Así como Bello en su gramática del 47 construía una representación del Estado a partir de las opciones teóricas que adoptaba, en su primera gramática escolar expone, en el discurso normativo, la necesidad de imponer la lengua común, propia del imaginario nacional, y, en los ejemplos, los saberes que conforman las subjetividades estatales y que harán posible el ejercicio de la ciudadanía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÓN, CRISTINA. 2010. *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios: sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)*. Santiago de Chile: FLACSO.
- ARNOUX, ELVIRA NARVAJA DE. 2008. *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- _____. En prensa a. Glotopolítica e Historiografía Lingüística: reflexiones acerca del estudio de materiales compartido. En Becker, Lidia, José del Valle y Gabrielle Knauer (eds.). *La glotopolítica, un desafío para la renovación de la lingüística románica / La glottopolitique, un défi pour le renouveau de la linguistique romane*. Bern et al.: Peter Lang.
- _____. En prensa b. Disputas en el campo gramático-pedagógico expuestas en medios especializados: Antonio Atienza y Medrano y Andrés Ferreyra (Argentina, 1893-1896). En Marimón LLorca, Carmen, Wim Remysen y Fabio Rossi (eds.). *Le ideologie linguistiche: dibattiti, purismi e strategie discorsive*, v. 1: Berna: Peter Lang.
- AUROUX, SYLVAIN. 1992. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- _____. 2009. Instrumentos lingüísticos y políticas lingüísticas: la construcción del francés. En *Revista Argentina de historiografía Lingüística* I (2), pp. 137-149.
- BELLO, ANDRÉS. 1835. *Principios de la ortología y métrica de la lengua castellana*. Santiago de Chile: Imprenta de La Opinión.
- _____. 1851. *Gramática castellana para uso de las escuelas*. Santiago de Chile: Imprenta Chilena.
- _____. 1972 [1841]. *Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana*. Reproducción facsimilar de la edición príncipe. Caracas: Gobernación del Distrito Federal.
- BOURDIEU, PIERRE. 1999. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- _____. 2002. *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Montessor.
- BUSTOS, TÁMARA, JUAN CARLOS VALLADARES Y DARÍO ROJAS. 2015. José Ramón Saavedra y Adolfo Valderrama: lengua y educación en el Chile del siglo XIX. En *Universum* 30, pp. 39-53.
- CALERO VAQUERA, MARÍA LUISA, ALFONSO ZAMORANO, FRANCISCO JAVIER PEREA, M^a DEL CARMEN GARCÍA MANGA, MARÍA MARTÍNEZ-ATIENZA, COORDS. 2014. *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística*, Munster: Nodus Publikationen, pp. 266-301.
- CALERO VAQUERA, MARÍA LUISA. 2020. Los maestros: un recorrido vital y académico por la gramatografía. En *Anales de Lingüística. Segunda época* 4, pp. 35-56.
- CHÁVES O'FLYNN, CAROLINA. 2021. «Prólogo» de la *Gramática de la lengua castellana*, de Andrés Bello (1847). En Del Valle, José, Daniela Lauria, Mariela Oroño y Darío Rojas

- (eds.). *Autorretrato de un idioma. Crestomatía glotopolítica del español*. Madrid: Lengua de Trapo, pp. 207-226.
- COX D. CRISTIAN Y JACQUELINE GYSLING C. 1990. *La formación del profesorado en Chile (1842-1987)*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- DURAND, PASCAL. 2016. Capital symbolique. En Glinoyer, Anthony y Denis Saint-Amand (dirs.). *Le lexique socius*. <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/39-capital-symbolique> (3 de junio en 2021).
- EGAÑA B, LORETO. 1994. La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: un debate de las élites. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XXIV (3/4), pp. 123-155.
- GÓMEZ ASENCIO, JOSÉ JESÚS. 2009. De «gramática para americanos» a «gramática de todos». El caso de Bello (1847). En *Revista Argentina de Historiografía Lingüística* I, pp. 1-18.
- GÓMEZ ASENCIO, JOSÉ JESÚS Y GEMA BELÉN GARRIDO VÍLCHEZ. 2005. Las gramáticas de la RAE en números. En Santos Río, Luis (coord.). *Palabras, norma, discurso: en memoria de Fernando Lázaro Carreter*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 593-604.
- GÓMEZ ASENCIO, J.J., E. T. MONTORO DEL ARCO, P. SWIGGERS. 2014. Principios, tareas, métodos, instrumentos en historiografía lingüística. En: Calero et al (eds.). *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística*, vol. 1. Münster: Nodus Publikationen, 2014. pp. 266-301. [<http://hdl.handle.net/10481/34575>]
- HASSLER, GERDA. 2020. Los maestros: Gramaticografía: una disciplina vinculada con la historia de las teorías lingüísticas y con la gramática actual. En *Anales de Lingüística. Segunda época* 4, pp. 95-104.
- JAKSIĆ, IVÁN. 2001. *Andrés Bello, la pasión por el orden*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- LOMBARDINI, HUGO. 2020. Introducción al Dossier ¿Qué es la gramaticografía? Maestros, proyectos, estudios. En *Anales de Lingüística. Segunda época* 4, pp. 23-31.
- LUIS, CARLOS. 2003. Norma y nación: los galicismos en Salvá y Bello. En Arnoux, Elvira Narva de y Carlos Luis (comps.). *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 129-162.
- MILROY, JAMES Y LESLIE MILROY. 1985. *Authority in Language. Investigating Prescription and Standardization*. Londres: Routledge and P. Kegan.
- MORÉ, BELFORD. 2004. La construcción ideológica de una base empírica: selección y elaboración en la gramática de Andrés Bello. En Del Valle, José y Gabriel Luis-Stheeman (eds.). *La batalla del idioma. La intelectualidad hispánica ante la lengua*. Madrid / Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert, pp. 67-92.
- SERRANO, SOL; MACARENA PONCE DE LEÓN Y FRANCISCA RENGIFO. 2013. Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo I *Aprender a leer y a escribir (1810-1880)*. Santiago de Chile: Taurus.
- SUBERCASEAUX, BERNARDO. 2011. *Historia de las ideas y la cultura en Chile*. Volumen 1. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- SWIGGERS, PIERRE. 2009. La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. En *Revista Argentina de Historiografía Lingüística* I (1), pp. 67-76.
- VELLERMAN, BARRY. 2002. La recepción de las ideas lingüísticas de Bello en Chile. En Esparza, Miguel Ángel, Benigno Fernández Salgado y Hans Josef. Niederehe (eds.). *Estudios de Historiografía lingüística*. Tomo I. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística, Vigo, febrero de 2001. Hamburgo: Helmut Buske Verlag, pp. 721-732.
- ZAMORANO AGUILAR, ALFONSO. 2017. Series textuales, edición de textos y gramaticografía. Teoría, aplicación, constantes y variables. En *Beitrag sur Geschichte der Sprachwissenschaft* 27 (1), pp. 115-135.

_____. 2019. La obra gramatical como fuente de ideologías en historiografía de la lingüística: el nivel intralingüístico. En *Tonos digital. Revista de estudios filológicos* 36, pp. 1-23. Disponible en línea:
<http://hdl.handle.net/10201/67542>.

ZAMORANO AGUILAR, ALFONSO; ESTEBAN T. MONTORO DEL ARCO; MARÍA MARTÍNEZ ATIENZA DE DIOS, NEUS VILA RUBIO. 2020. Hispanagrama: Las ideas gramaticales en los países de la América del Pacífico. En *Anales de Lingüística. Segunda Época* 4, pp. 249-271.

ZEGERS, FERNANDO. 1844. *Tratado de gramática castellana dedicado a la juventud americana de los pueblos que hablan la lengua española*. Santiago de Chile: Imprenta del Crespúsculo.