



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Lingüística

Ideologías lingüísticas en dos instituciones educativas chilenas (1900-1930): un enfoque glotopolítico.

Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística con mención en Lengua Española

JUAN CIFUENTES SANDOVAL

Profesor Patrocinante
DARÍO ROJAS

Santiago de Chile

2020

Resumen

La presente investigación analiza desde una perspectiva glotopolítica los discursos contenidos en dos revistas pertenecientes a instituciones relacionadas con el mundo educativo, durante los años 1900-1930. Nos referimos a la Universidad de Chile y la Asociación de Educación Nacional, las que, en conjunto, nos permiten tener un panorama general del clima intelectual de la época.

Con esto en mente, caracterizamos las distintas ideas sobre la lengua y su enseñanza contenidas en el corpus, con el objetivo final de relacionarlas con ideologías lingüísticas circulantes en el período.

A modo de conclusión, comprobamos el mantenimiento de algunas de las tendencias principales constadas en el siglo anterior, pero adaptadas al nuevo contexto disciplinar y pedagógico. Junto a esto, se aprecian actitudes diferenciadas sobre la lengua estándar (y su enseñanza) entre las esferas universitarias y los maestros de escuela, lo que atribuimos principalmente a la posición socioeconómica de cada tipo de actor, en la medida en que los segundos postulan la práctica pedagógica como una herramienta para el cambio social, en donde la lengua llega a tomar un carácter central.

ÍNDICE

ÍNDICE	3
1	
1. INTRODUCCIÓN	6
2	
2. MARCO CONCEPTUAL	9
2.1 La glotopolítica	9
2.1.1 Concepción del lenguaje y cuestionamientos a la lingüística del código	9
2.1.2 Normatividad y carácter político del lenguaje	11
2.1.3 Glotopolítica e instituciones de la lengua	14
2.2 Ideologías lingüísticas	15
2.2.1 Carácter indicial del lenguaje, mercado lingüístico y su relación con las ideologías lingüísticas	16
2.2.2 Ideologías lingüísticas: historia y desarrollo del concepto	17
2.3 La ‘ideología de la lengua estándar’: principales características	19
2.3.1 Modelos culturales de la estandarización	21
3	
3. Antecedentes histórico-contextuales	23
3.1 El debate en torno a la escuela obligatoria y sus objetivos	23
3.2 Las distintas concepciones sobre la nación y su relación con la educación	26
3.3 La formación de maestros en Chile	28
3.3.1 Fundación y propósitos del Instituto Pedagógico	29
3.4 Génesis e impacto del profesorado organizado	31
3.4.1 Los gremios de maestros	31
3.4.2 Nacionalismo educacional	33
3.5 Ideologías lingüísticas en Chile (finales del s. XIX y comienzos del s. XX)	36
3.5.1 Posturas en torno a la corrección idiomática y su influencia en la producción metalingüística a fines del siglo XIX	36
3.5.2 La Academia chilena de la Lengua y la “cristalización” institucional del unionismo en Chile	40

4

4. Metodología	44
4.1 Composición del corpus	44
4.2 Procedimientos de análisis	44

5

5. Análisis	47
5.1 Ideas sobre la lengua y su estudio	47
5.1.1 La introducción de las ciencias del lenguaje y su impacto en los estudios de la lengua en Chile	48
5.1.1.1 ¿Arte o ciencia? La gramática moderna frente a la tradición española	48
5.1.1.2 El debate a en torno a las figuras de autoridad: Andrés Bello y la RAE	51
5.1.1.3 La discusión en torno a los “vicios idiomáticos” y la unidad de la lengua	55
5.1.1.3.1 Discusión en torno al habla popular	59
5.1.1.4 Julio Saavedra: la defensa del “idioma chileno” y su estudio	63
5.1.1.5 Las respuestas a Saavedra y la defensa del castellano	66
5.1.2 La importancia de los estudios folklóricos y la literatura	69
5.1.2.1 Función y asentamiento de los estudios folklóricos en Chile	69
5.1.2.2 Entre lo español y lo indígena: la discusión sobre el origen del folklor chileno y el “alma nacional”	73
5.1.2.3 La literatura nacional	77
5.2 La enseñanza de la lengua	81
5.2.1 La influencia alemana en los programas de castellano	81
5.2.1.1 ¿Cuándo enseñar gramática? Funciones atribuidas a la enseñanza gramatical.....	81
5.2.1.2 Rodolfo Lenz y el debate en torno a la metodología de enseñanza	83
5.2.1.3 La opinión de los profesores	88
5.3 Función social de la lengua y su enseñanza	94
5.3.1 Los beneficios de la unidad lingüística	94
5.3.2 Desarrollo de la vida cívica	98
5.3.3 Identidad nacional	101
5.3.4 Nacionalismo y la enseñanza del idioma patrio	104

5.3.4.1 El debate en torno a la propuesta educativa de Saavedra	104
5.3.4.2 La lengua como herramienta de integración social	110

6

6. Discusión	113
6.1 La introducción de las ciencias del lenguaje y su impacto en los estudios de la lengua en Chile	113
6.1.1 Estrategias de legitimación usadas por Rodolfo Lenz	113
6.1.1.1 La recepción en el medio chileno	117
6.1.2 Consecuencias en la enseñanza de la lengua: hispanismo frente a las ciencias del lenguaje	121
6.2 El debate sobre la enseñanza de la lengua: la perspectiva de los profesores	128
6.2.1 Innovaciones metodológicas y presencia del unionismo	128
6.2.2 Influencia del nacionalismo educacional en la enseñanza de la lengua	131
6.3 Ideologías lingüísticas evidenciadas en el debate	137
6.3.1 Impacto de las ciencias del lenguaje en la tradición unionista	139
6.3.2 Ideologías lingüísticas en los maestros de escuela: el debate en torno a la reforma curricular	141
6.3.3 Nacionalismo educacional y su aplicación en la enseñanza de la lengua	143

7

7. Conclusiones	151
-----------------------	-----

8

8. Referencias bibliográficas	153
8.1 Fuentes primarias	153
8.2 Fuentes secundarias	157

1. Introducción

La presente investigación estudia, desde una perspectiva glotopolítica, los discursos producidos desde dos instituciones ligadas al mundo educativo durante los años 1900-1930, específicamente el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y la Asociación de Educación Nacional (ANE, en adelante). Creemos que este período es relevante, en la medida en que da cuenta de la acción de las generaciones de profesores y lingüistas egresados de las aulas del Instituto Pedagógico, quienes fueron formados a partir de la enseñanza de los intelectuales alemanes contratados por el gobierno chileno a fines del siglo XIX, la cual se caracterizó por sus grandes diferencias con la tradición pedagógica y gramatical española (y mantenida en Chile principalmente por la influencia de Andrés Bello). Junto a esto, también resulta destacable la acción del profesorado como un actor político novedoso que, desde la enseñanza (incluida la del idioma patrio), buscó contribuir a la transformación de un modelo político-económico cuyas falencias se evidenciaban, por ejemplo, en los bajos sueldos por ellos percibidos, lo que llevó al surgimiento de nuevas orientaciones pedagógicas que buscaron el reemplazo del modelo alemán por uno estadounidense (dada la consideración del país del norte como un modelo político y educativo). Con esto en mente, nos proponemos caracterizar las ideas sobre la lengua y literatura contenidas en el corpus, para así relacionarlas con aquellas ideologías lingüísticas que, se ha comprobado, circulaban en el período. Así, esto nos deja en condiciones de explicitar la relación existente entre las ideologías lingüísticas encontradas con el contexto sociopolítico que las dota de sentido, para, finalmente, profundizar en el papel que cumplen el estudio y enseñanza de la lengua en cada una de las posturas analizadas.

En lo que respecta a la metodología, la adopción de una perspectiva glotopolítica dota de especial relevancia al concepto de ‘ideología lingüística’ (Del Valle y Meirinho, 2016), el cual nos permite hacer énfasis en la materialidad e historicidad de las distintas ideas encontradas, en la medida en que los distintos discursos metalingüísticos nos permiten relacionar las distintas valoraciones y conceptualizaciones del lenguaje (y las lenguas) con su contexto sociocultural y político. Es desde estas coordenadas que realizamos un análisis discursivo orientado al contenido de los textos presentes en las revistas de nuestro interés, prestando especial atención a las características distintivas de los sujetos e instituciones que tuvieron lugar en los diferentes debates, y las metas concretas que estos se plantearon en

relación con la transformación o mantenimiento del orden social, y cómo estas influyeron en las ideas sobre la lengua.

Creemos que la relevancia de esta investigación está dada por la necesidad de expandir el campo de estudios glotopolíticos en Chile. Esto se vuelve evidente en el caso de los *Anales* de la Universidad de Chile, ya que, si bien existe un número significativo de trabajos dedicados al análisis de los discursos de Rodolfo Lenz y sus detractores (Ennis, 2016; Soto, 2016; Cáceres y Rojas, 2019) esto no resulta suficiente para una comprensión cabal del impacto de esta institución como sujeto glotopolítico en el campo nacional, en la medida en que el análisis de estos materiales arroja una serie de matices que se diferencian de las posiciones más “radicales” reseñadas en la bibliografía. Esta situación se acentúa en el caso de la Asociación de Educación nacional, en tanto nos encontramos frente a un número reducido de estudios que han abordado los postulados nacionalistas de Saavedra en relación con la lengua y la literatura, generalmente desde los campos disciplinarios de la Historia y la Literatura (Subercaseaux 2011; Fernández, 2012). Sin embargo, y como podrá imaginarse, este tipo de investigaciones no toma la lengua como objeto central, ni tampoco se sitúa desde una perspectiva que enfatice el papel de las ideologías lingüísticas subyacentes en las distintas conceptualizaciones de la lengua, y cómo esta pasa a ser una herramienta para la transformación de la realidad. A esto se suma el hecho de que otras fuentes aquí utilizadas (como las mismas *Actas* de las distintas sesiones y otros artículos publicados en la revista de la ANE) representan todavía como un campo inexplorado, cuyo estudio consideramos fundamental para tener un panorama completo del escenario ideológico de comienzos de siglo XX chileno, especialmente al tratarse de instituciones que ejercieron una influencia decisiva tanto en el estudio como la enseñanza de la lengua.

El presente estudio se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, presentamos los principales lineamientos teóricos que guían la investigación, haciendo énfasis en la concepción de una corriente de estudios que toma como base el carácter social del lenguaje, y la importancia que cobra el concepto de ideologías lingüísticas a los estudios glotopolíticos. Una vez hecho esto, en la sección 3 presentamos algunos antecedentes histórico-contextuales que resultan fundamentales para una mejor comprensión de lo expuesto en este trabajo. Luego, en 4 abordamos los aspectos metodológicos de investigación (i.e., naturaleza y composición del corpus, además de los procedimientos analíticos que se aplicarán), lo que

nos deja en condiciones de entrar, en la sección 5, al análisis de los discursos a partir de los tópicos que hemos encontrado más prominentes para nuestro estudio. Una vez hecho esto, elaboramos en 6 una discusión a partir de los temas centrales ya destacados en el análisis, mirados a la luz de una serie de factores políticos, sociales y culturales que los dotan de sentido. Finalmente, se presentan las conclusiones y limitaciones de la investigación.

2. Marco conceptual

2.1 La glotopolítica

2.1.1 Concepción del lenguaje y cuestionamientos a la lingüística del código

Si bien, en un comienzo, el término *glottopolitics* fue utilizado en la década de 1950 como una rama de la lingüística destinada a la gestión gubernamental de las lenguas (Hall, 1951), en este estudio tomamos como base la línea de trabajo iniciada en por Guespin y Marcellesi (1986), quienes, desde la sociolingüística francesa, ocupan el concepto para hacer alusión a las diversas formas en que la sociedad actúa sobre el lenguaje, ya sea de forma consciente o inconsciente. Esta forma de concebir la glotopolítica, al mismo tiempo que amplía el espectro de los fenómenos sociales en que se manifiesta el carácter político del lenguaje (esto es, más allá de la planificación lingüística), resultó innovadora por el cuestionamiento hecho del binomio *langue/parole* saussureano, en tanto la exclusión de la *parole* del objeto de la lingüística significó dejar de lado la dimensión social-política de toda lengua, lo que hacía una necesaria una re teorización de la disciplina para su consideración.

Como apunta Del Valle (2017), los principales cuestionamientos hechos desde la glotopolítica a las herramientas existentes en la lingüística moderna para el estudio de lo político en el lenguaje radican en dos puntos principales. En primer lugar, la crítica a la distinción hecha entre lingüística “interna” y “externa”, en tanto existiría una conexión inseparable entre las formas del lenguaje y las distintas identidades sociales señaladas por cada contexto, y, en segundo lugar, se retoma la crítica a la distinción entre *langue* y *parole* como elementos separados, al asumirse que los sistemas gramaticales asociados a cada lengua son constituidos socialmente, a partir de los roles asumidos por los individuos en tanto hablantes o escribientes, quienes son conscientes en todo momento de la importancia que adquieren las formas del lenguaje y su valoración social. Esto nos lleva a situar las investigaciones de glotopolítica junto a lo hecho por otras disciplinas que tienen por objetivo rescatar tanto la vertiente social del lenguaje como el componente lingüístico de la sociedad (como son los casos de la antropología lingüística, la etnografía de la comunicación y la sociolingüística), las que han contribuido de gran manera en el estudio pormenorizado del lenguaje utilizado en contexto, gracias a la consideración de la conciencia lingüística de los hablantes y el valor no referencial de la comunicación.

Para desglosar lo expuesto en el párrafo anterior, rescatamos junto con Joseph (2006) cómo, si bien la lingüística moderna ha establecido un consenso, ya desde el siglo XIX, en torno a que la autoridad no es un criterio científico y se muestra impotente frente al uso, el estudio de la lengua hecho por esta se sigue efectuando bajo la consideración de que el objeto de estudio corresponde a un fenómeno “natural” y apolítico, llegando incluso a desconfiarse de aquellas corrientes que pretender indagar en el carácter social o político del lenguaje. Así, gran parte de las corrientes de la lingüística teórica plantean que, al poseer el lenguaje una función cognitiva, dicha dimensión estaría por encima de sus usos interpersonales, y, en el mejor de los casos, el papel desempeñado por este en acciones políticas correspondería a un epifenómeno cuya importancia de estudio no pasaría de lo anecdótico. Esto es expuesto también por Harris, quien, según rescatan Hutton et al. (2011), hace alusión al llamado “mito del lenguaje”, consistente en la creencia de que las lenguas son entidades autónomas y bien definidas en sistemas estables y claramente diferenciados en cada comunidad discursiva. Dicho mito reside en la idea saussureana de la existencia de un “código fijo” que permite a los humanos la transmisión de ideas de una mente a otra, teniendo como referente al mundo. De esta forma, la visión de Harris, la aplicación de lo anterior en la *praxis* de la lingüística académica da paso al surgimiento de una “lingüística segregacionista”, que busca la separación del objeto de estudio (la lengua) de otros componentes como los hablantes, oyentes, contextos.¹

Este diagnóstico que, en palabras de Kroskrity (2010), evidencia la “amputación” que ha hecho de su objeto la lingüística, es retomada hoy en día por autores como Del Valle y Meirinho (2016), en el momento en que se plantea que el estudio de la dimensión formal de cada lengua debe ser acompañada de su dimensión social, en donde el valor referencial del enunciado pierde protagonismo ante su poder performativo, que permite dar un salto desde

¹ Lo expuesto aquí constituye la base sobre la cual, posteriormente, Harris planteará su postura “integracionista”, en donde, en términos generales, se postula que no existen puntos “fijos” para la decodificación del código y que la comunicación es siempre dependiente, en consecuencia, de un contexto cambiante que sirve como base para la negociación del sentido de lo dicho por parte de los hablantes. Esto lleva a la consideración de todos los hablantes como “hacedores” de los signos, significados e incluso teorías que dan forma a la lengua (Hutton et al., 2011; Del Valle, 2017).

el “decir” al “hacer”². Desde estas coordenadas, en la siguiente sección abordaremos un tema central para el desarrollo de nuestro estudio, como lo es el componente normativo del lenguaje y su rol central como punto de encuentro entre lenguaje y política.

2.1.2 Normatividad y carácter político del lenguaje

La adopción en este trabajo de una visión contextual del lenguaje nos lleva a comprenderlo como “una práctica social que refleja y modela al mismo tiempo los contornos de las actividades humanas” (Arnoux y Del Valle, 2010: 2), y cuya variación se explica en gran medida por fenómenos asociados al contexto de emisión, en donde actúa inevitablemente la subjetividad de los hablantes. De esta forma, tomamos la idea de que el lenguaje no constituye algo independiente del uso que se hace de él (Joseph, 2006: 282-283), en tanto la situación comunicativa es un espacio en donde los hablantes son capaces de afirmar y negociar su identidad, principalmente a partir de los llamados ‘regímenes de normatividad’ que articulan la relación existente entre forma lingüística dentro de una comunidad, entendida como una red de interacciones sociales basada en relaciones políticas, sociales y culturales (Arnoux y Del Valle, 2010; Del Valle, 2014: 359).

Lo recién expuesto deja en claro la importancia componente normativo del lenguaje (Caravedo 2014: 65-66), que guía a los hablantes en sus prácticas lingüísticas de forma “natural”, al existir ciertos comportamientos recurrentes entre los miembros de la colectividad que actúan implícitamente como mecanismos de presión social y llevan a los sujetos a “hablar como los demás”, principalmente con funciones comunicativas, en tanto el comportamiento lingüístico semejante es un requisito para la posibilidad de compartir experiencias con el otro.³ Esto puede ser complementado con los planteamientos de autores como Taylor (1997), quien, desde una perspectiva normativista (o “voluntarista”), plantea que la creación de sentido surge desde las condiciones situacionales particulares en donde, inevitablemente, opera la voluntad individual. Así, una vez entendidos los actos de habla como fenómenos sujetos a juicios sociales –por ejemplo, juicios normativos o también la

² Esta idea es defendida también por autores como Caravedo (2014: 65), quien, desde una perspectiva sociocognitiva, defiende la idea de que el carácter social del lenguaje debe formar parte incluso de las áreas “internas” del mismo, como lo son la fonología, gramática, léxico, etc.

³ Esto es, un “comportamiento cooperativo” en términos de Bartsch (1987, en Caravedo, 2014: 66).

relación hecha por los hablantes entre ciertas formas lingüísticas e identidades sociales, según trataremos más adelante—, el autor postula que la regularidad de las formas no es sino un producto de la confluencia entre la condición situacional-social del lenguaje y el carácter normativo que encierra todo acto de comunicación, en tanto las formas utilizadas en la utilización de la lengua parecen ser inseparables de su peso moral, y son constantemente resguardadas por la vigilancia normativa de la comunidad, lo que favorece la recurrencia de formas específicas en situaciones concretas (Del Valle, 2017: 30-31; Joseph, 2006).

Una vez posicionado el carácter normativo del lenguaje como uno de los pilares centrales de su estudio, resulta conveniente prestar atención al trabajo de Deborah Cameron, quien, en su obra *Verbal Hygiene* (2005), aborda la forma en que el lenguaje está fuertemente implicado en la organización de la sociedad de la que forma parte. Esto a partir del hecho de que toda práctica social se desarrolla en un entorno normativo donde la “intromisión” representa uno de los impulsos más comunes por parte de los hablantes, quienes constantemente evalúan las prácticas lingüísticas propias y ajenas. Esta actividad lingüística puede darse tanto en situaciones cotidianas (como son los niños que se burlan del acento de un compañero de clase) como en espacios institucionales (p. ej. la labor de la RAE), pero en todos los casos nos enfrentamos a una dinámica común de formación de círculos de exclusión e intimidación, que terminan siendo claves en el establecimiento de las relaciones de poder al interior de una sociedad.

Lo recién expuesto da como resultado la concepción de la *norma* como la repetición de patrones en contextos específicos, que pasan a actuar como indicadores de tipos de personas, situaciones y contextos (véase 2.2.1 para profundizar sobre el carácter indicial del lenguaje). De esta forma, la repetición de ciertas acciones verbales en los contextos aludidos termina por moldear un marco regulador que, en última instancia, termina por ocultar los distintos conflictos, negociaciones o imposiciones que llevaron a esta asociación entre forma lingüística e identidad.⁴ Sin embargo, y encontramos aquí uno de los mayores aportes de Cameron a nuestro trabajo, la existencia de estas normas no significa que estas tengan un carácter universal y sean irrompibles, por el contrario, la autora es enfática al momento de afirmar que cada norma existe precisamente en función de su incumplimiento. Esto queda de

⁴ La acción coercitiva de la escuela es, sin duda, uno de los mejores ejemplos para comprender la exclusión de aquellos que, ya sea por desconocimiento o rebeldía, no cumplen con la norma lingüística.

manifiesto mediante la existencia, en la historia, de una serie de procesos de higiene verbal orientados a la resistencia y modificación deliberada de ciertos aspectos de la lengua, incluso cuando conlleva alguna medida punitiva por parte de la sociedad o las instituciones reguladoras del lenguaje (por ejemplo, la RAE en el mundo hispánico). Además, en relación con esto último, es importante tener en consideración cómo las distintas polémicas surgidas a partir de las políticas de higiene verbal redundan, por lo general, en una disputa moral en donde las formas lingüísticas en cuestión son relacionadas con deseos de transformación (o conservación) de un estado social en particular, y en donde los períodos de conflicto o “inestabilidad” lingüística son tomados como sinónimos, por ejemplo, de una “decadencia moral” (Del Valle 2017). Así, lo presentado hasta aquí es fácilmente relacionable con el carácter político del lenguaje apuntado por Joseph (2006: 282), ya sea en su sentido “amplio” de orientación social del habla y la escritura, o en su sentido “estrecho”, relativo al papel del lenguaje en la organización de nuestra experiencia social.

Antes de finalizar este apartado, es necesario hacer dos precisiones sobre lo hasta aquí dicho. En primer lugar que, como apuntan Del Valle y Meirinho (2016), la normatividad no es sinónimo de prescriptivismo, en tanto la prescripción es solo una de las muchas manifestaciones que puede tener la normatividad –entendida como un conjunto de normas asociadas a contextos comunicativos concretos–, en tanto fenómenos como la estandarización responden a procesos institucionales (guiados, típicamente, por el Estado) para la regulación de ciertos usos de una lengua y la condena de aquellos que se separen del modelo. Por otro lado, y siguiendo el hilo de la argumentación anterior, la segunda precisión remite a la idea de que, en el marco de este proceso de exclusiones realizadas para el establecimiento de la norma, juegan un papel central las ‘ideologías lingüísticas’ (cf. 2.2) que terminan por naturalizar el orden social representado por el código, al que se le atribuyen cualidades como la transparencia comunicativa que permitiría el consenso entre los miembros de una comunidad. Es aquí en donde se inserta la perspectiva glotopolítica, que busca indagar en el origen conflictual de las representaciones ideológicas de la lengua, al momento de hacer explícitas las exclusiones efectuadas en el nombre de la norma (Del Valle 2017: 36).

2.1.3 Glotopolítica e instituciones de la lengua

Lo expuesto en los apartados anteriores justifica que adoptemos, junto con Arnoux y Nothstein (2013: 9), una definición de la glotopolítica como una disciplina que, deudora de los postulados de Guespin y Marcellesi tratados en 2.1, se presenta como:

(...) el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden, asociándolas con posicionamientos dentro de las sociedades nacionales o en espacios más reducidos, como el local, o más amplios como el regional o el local.

Por otro lado, la mención a las ideologías lingüísticas (que tratamos en detalle en 2.2) es significativa, en tanto permite enlazar las acciones y representaciones sobre la lengua con los distintos procesos relativos al mantenimiento o disputa de las relaciones de poder. En este sentido, es importante tener en cuenta cómo ciertos momentos fundacionales de los estados nacionales llevan a prestar especial atención a la dimensión lingüística (por ejemplo, mediante la reflexión en torno a la relación lengua-nación), lo que condiciona una serie de representaciones sobre la lengua que explican, en última instancia, las distintas reticencias y valoraciones de los hablantes hacia las distintas lenguas o variedades de una lengua (Arnoux, 2000).

La perspectiva glotopolítica⁵ ha demostrado ser especialmente fructífera para el estudio de las instituciones dedicadas a la planificación y difusión de políticas lingüísticas (por ejemplo, en los momentos fundacionales mencionados en el párrafo anterior). Además, el hecho de que las instituciones de la lengua española han estado, por lo general, ligadas al aparato estatal (entre las que se incluyen academias, pero también universidades y escuelas, siendo estas últimas nuestro foco de estudio), hace que ciertas problemáticas como el poder, la autoridad y la legitimidad sean más evidentes. En este sentido, son ejemplos de la productividad de la perspectiva glotopolítica en el mundo hispánico los trabajos de Asencio (2004), Cifuentes (2013), Da Rosa (2015), Del Valle (2013), Medina (2013) y Villa (2013). En lo que respecta al contexto chileno del período de nuestro interés, destacamos las investigaciones de Velleman (2007) y Ennis (2016) en torno a la figura de Lenz como

⁵ Adoptamos esta forma de referirnos al campo de estudios glotopolíticos, a partir de lo apuntado por Del Valle (2017: 17), quien argumenta que el grado de desarrollo teórico y volumen de los proyectos realizados no alcanzan, todavía, para otorgar glotopolítica el carácter de disciplina en sentido estricto.

representante de la lingüística moderna en el medio local, y también el trabajo de Cifuentes (2018) en dedicado al estudio del rol político de la Academia Chilena de la Lengua en la primera mitad del siglo XX.

A partir de todo lo expuesto, destacamos cómo el concepto de ‘ideología lingüística’ resulta central en la perspectiva glotopolítica, debido a que permite hacer énfasis en la materialidad e historicidad de las representaciones hechas sobre las lenguas (o variedades de una lengua), lo que otorga sentido a las expresiones glotopolíticas (Arnoux, 2008: 15). Esto es especialmente significativo en el caso de un estudio como el nuestro, en donde tanto la legitimidad de las instituciones (entre las que destaca el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile) como la validez de los proyectos políticos propuestos (en el caso de las agrupaciones de maestros) dependen, en mayor o menor grado, de la construcción, difusión y naturalización de determinadas representaciones sobre la lengua, lo que justifica la elección de tomar este concepto como la principal herramienta de análisis.

2.2 Ideologías lingüísticas

Como ya hemos tratado con anterioridad, el estudio de las ideologías lingüísticas se enmarca en un campo de estudio que toma como base la idea de que el lenguaje es una práctica social e intersubjetiva. Así, y en contraposición a las corrientes formalistas que han sido hegemónicas dentro de la lingüística moderna (cfr. 2.1.1), se asume que la praxis lingüística supone una intervención sobre su contexto de uso (situacional, social, político, etc.), y permite a los sujetos negociar identidades sociales y construir relaciones sociales entre interlocutores (Del Valle y Meirinho, 2016). De esta forma, en palabras de Woolard (1998:11), el estudio basado en el concepto de ideologías lingüísticas tiene como objetivo analizar las distintas maneras por las que determinadas ideologías transforman la realidad material a las que hacen referencia, siendo un claro ejemplo de esto las prácticas de higiene verbal descritas por Cameron (1995), las cuales son típicamente relacionadas con conflictos o tensiones latentes en la sociedad en que se enmarcan (cf. 2.1.2). Con esto en mente, y antes de abordar las ideologías lingüísticas propiamente tal, debemos tener presente la acción de tres elementos relacionados que, en conjunto, permiten comprender de mejor manera el origen y acción de las ideologías lingüísticas. Nos referimos con esto a las nociones de

‘indexicalidad’ (o ‘carácter indicial del lenguaje’), ‘mercado lingüístico’, y el concepto de normatividad.

2.2.1 Carácter indicial del lenguaje, mercado lingüístico y su relación con las ideologías lingüísticas

El ‘carácter indicial del lenguaje’ apunta a la idea de que el valor de cada enunciado (o uno de sus elementos) está dado no solo por su significado literal, sino que también por su capacidad para “señalar elementos propios del contexto de la enunciación, indicar las identidades sociales y construir relaciones entre los interlocutores” (Hanks 2000, en Del Valle y Meirinho, 2016: 626). Esta idea es desarrollada por Ochs (2004) bajo el nombre de ‘Principio de Indexicalidad’, el cual apunta a la capacidad de una forma lingüística⁶ de referir a una serie de dimensiones en donde se incluye lo espacial, lo temporal, identidades sociales, disposición afectiva (*affective stance*) y disposición epistémica (*epistemic stance*). Esto lleva a la adopción del concepto de *índice* como un signo o representación que refiere a algún objeto no tanto por características comunes entre ambos, sino por una “conexión dinámica” entre dicho objeto y la memoria de quien lo utiliza como signo (Peirce, 1955: 107, en Ochs, 2009: 406).

Siguiendo con lo recién expuesto, otro principio importante mencionado por Ochs (2004) es el de las “valencias indexicales” (*Indexical Valences*), que remite al hecho de que las distintas situaciones o roles sociales posibles adoptados están siempre relacionados con otras situaciones mayores culturalmente relevantes, lo que explicaría la insuficiencia del contexto situacional para comprender los rasgos indexicales de forma lingüística. Esto porque el “potencial de indexación” dependería directamente de toda una historia de usos y expectativas culturales que permitirían, finalmente, al hablante contar con la habilidad para interpretar y construir determinadas situaciones comunicativas con otros interlocutores, y es precisamente esto último lo que motiva a Preston (2004: 51) a afirmar que los “detalles lingüísticos” no tienen ningún valor por sí mismos, si no tenemos en cuenta las creencias, presuposiciones y estereotipos que subyacen en el uso de los mismos.

⁶ Estas pueden ser de varios tipos, como, por ejemplo, la entonación, la elección de alófonos específicos en el discurso, el uso de diminutivos, etc.

Una forma de matizar la manera en que concebimos la influencia del contexto en el examen de las ideologías está dada por la consideración del segundo concepto de nuestro interés, específicamente, el ‘mercado lingüístico’ propuesto por Pierre Bourdieu (1999), quien propone que las relaciones de poder presentes al interior de las comunidades humanas están organizadas sobre la base de condiciones sociales específicas, las que permiten el movimiento de los individuos dentro de este entramado político-social. En el caso particular de la lengua, esto se traduce en la capacidad de manejo e interpretación de distintas variedades de una lengua (o incluso varias lenguas), y la metáfora del mercado nos permite representar el hecho de que los sujetos tienen a su disposición un mayor o menor capital lingüístico, el cual es estrechamente dependiente de los mecanismos de organización social que determinan la movilidad social y los espacios de poder. En otras palabras, los hablantes son capaces de afirmar y negociar su propia identidad a partir de la gestión estratégica de su propio repertorio plurilectal (Arnoux y Del Valle 2010).

La consideración conjunta de la indexicalidad del lenguaje y el mercado lingüístico nos lleva de regreso al carácter intrínsecamente normativo de la lengua (expuesto en detalle en 2.1.2), en tanto esta se orienta en función de normas socialmente constituidas en cada contexto particular, donde los sujetos varían su forma de hablar en función de su orientación hacia los mismos, y según cómo los conciben y deseen posicionarse respecto a los mismos (Del Valle y Meirinho, 2016: 626).

2.2.2 Ideologías lingüísticas: historia y desarrollo del concepto

El concepto de ideologías lingüísticas comienza a utilizarse, en un estado temprano, a partir de la obra de Silverstein (1979, en Cisternas, 2017: 103), en donde se las considera como un conjunto de creencias que los hablantes tienen sobre la lengua. Esta definición base comienza a complejizarse hasta que, a comienzos de nuestro siglo, Kroskrity (2004) las presenta como un conjunto de creencias y sentimientos, implícitos y explícitos, sobre el uso de la lengua en el mundo social, usadas por los hablantes para construir evaluaciones lingüísticas e involucrarse en la actividad comunicativa. De forma parecida, Spolsky (2004) las define como instrumentos de legitimación de determinadas actitudes, conductas y políticas, construidas sobre la base de las prácticas lingüísticas consideradas “apropiadas”, y que terminan por otorgar un valor de prestigio a distintos aspectos de las lenguas habladas en

cada comunidad. Finalmente, autores como Garret (2010) conciben las ideologías lingüísticas como una expresión particular de la ideología, en el plano de las relaciones entre sociedad y lengua.

Siendo este el panorama, Cisternas (2017), en un estudio crítico sobre la validez metodológica del concepto, concluye que la variedad de posturas en torno a este posee algunas características compartidas. En primer lugar, la concepción de las ideologías lingüísticas como conjuntos de ideas y creencias que refieren a las lenguas en su uso social, a lo que se suma el reconocimiento de que estas pueden tener un carácter tanto implícito como explícito, y que, en conjunto, conforman un sistema interrelacionado, que se ve influido por el contexto en que se sitúa cada sujeto. Con esto en mente, consideramos que, dados los objetivos de nuestro estudio, la definición de ideología lingüística que resulta más fructífera es la propuesta por José del Valle (2007: 20), quien, sobre las líneas generales recién descritas, hace un énfasis en la relación entre la práctica metalingüística (implícita o explícita) y las formaciones culturales y políticas. En concreto, las ideologías lingüísticas serían:

Sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo, también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas.

De esta manera, y retomando lo expuesto en el apartado anterior, las ideologías lingüísticas son las principales responsables de las apreciaciones sobre la lengua (ya sea en relación con otras lenguas o variedades de la misma) que constituyen la base para la indicialidad del lenguaje, al mismo tiempo que contribuyen a la formación del mercado lingüístico (en tanto configuración del repertorio plurilectal del individuo) mediante la normalización de un orden extralingüístico que actúa en conjunto con la organización social de la lengua, que a su vez es deudora de los regímenes de normatividad ya descritos.

Por otro lado, también tomamos, de forma complementaria, algunas de las características principales que Kroskrity (2010: 195-200) atribuye a las ideologías lingüísticas. En primer lugar, la concepción de estas como percepciones sobre la lengua

construidas según los intereses materiales de grupos específicos, y en donde el autor hace énfasis en la manera en que distintas ideas pueden llegar a ser contradictorias dentro de un mismo sistema, a partir de la diversidad interna que siempre está presente en cada grupo social (por factores como la clase social, sexo, edad, etc.), lo que convierte las posibles divergencias al interior de cada grupo como un índice de pertenencia al mismo. También rescatamos la idea de que los distintos miembros de cada comunidad pueden mostrar diferentes grados de conciencia acerca de las ideologías lingüísticas, lo que generalmente está asociado al grado de instrucción que determina el grado de “accesibilidad” a las mismas. Así, y como ya mencionamos con anterioridad, esto obliga al investigador a prestar atención tanto a las ideologías manifestadas de forma explícita en cada discurso metalingüístico (p. ej. en textos metalingüísticos emitidos desde las academias de la lengua), como a aquellas presentes de forma implícita en el discurso (como es el caso de una madre que corrige la forma de hablar de su hijo).

Finalmente, resaltamos junto con Del Valle (2014: 361) cómo, si la predisposición hacia ciertos comportamientos o juicios lingüísticos está condicionada por el desplazamiento y negociación de identidades que hacen los hablantes en el mercado lingüístico, el estudio de los hábitos lingüísticos de una comunidad debe incluir necesariamente la identificación de los lugares en que dichas representaciones fueron construidas y difundidas en primer lugar. Es precisamente esta forma de abordar las ideologías lingüísticas las que permiten un análisis de los discursos metalingüísticos de nuestro interés desde una perspectiva que preste especial interés a las posiciones políticas, sociales y culturales adoptadas por los individuos o instituciones que los emiten (según las líneas establecidas en 2.1.3), lo que es especialmente significativo al momento de trabajar, como es nuestro caso, con discursos emitidos desde instituciones educativas dependientes del Estado.

2.3 La ‘ideología de la lengua estándar’: principales características

En este trabajo, creemos que la mejor forma de ejemplificar la forma de operar de las ideologías lingüísticas en la historia reciente es lo realizado por Siegel (2006), al momento de estudiar la valoración negativa hacia ciertas variedades no estándar del inglés en Estados Unidos, y el papel que desempeñan en esta estigmatización algunas ideologías lingüísticas ampliamente difundidas entre la población, bajo la premisa de que no es una coincidencia el hecho de que, la mayor parte del tiempo, las comunidades que hablan dichas variedades

estigmatizadas sufran también las consecuencias de la desigualdad social. Entre las distintas ideologías tratadas,⁷ tomamos la ‘ideología de la lengua estándar’ como central para el análisis que nos proponemos, en tanto se ha demostrado su presencia desde, al menos, el siglo XVIII, a lo que se suma su predominancia actual en el mundo moderno (incluyendo el hispanohablante).

A partir de las líneas ya esbozadas, resultan fundamentales para nuestro análisis las propiedades atribuidas a la lengua estándar por Milroy (2007), quien postula su entendida uniformidad como característica principal, lo que lo lleva a describir el proceso de ‘estandarización’ como la imposición de una variedad específica de la lengua que es presentada como uniforme e invariable. Esto último hace importante la comprensión de que, si el objetivo final de la estandarización es poner a disposición de la comunidad un medio común e inalterable que facilite la comunicación, no resulta, en principio, relevante cuál de todas las variedades de la lenguas existentes es escogida para cumplir con este rol (en tanto todas ellas pueden cumplir dicha función). Esto obliga a tener presente que la acción de privilegiar la elección de una variedad en particular (por ejemplo, la una variedad literaria o una perteneciente a los sectores cultos de la población) por sobre las demás posibles está condicionada por una serie de factores que escapan a las metas del proceso de estandarización propiamente tal (p. ej., el contexto político o un ideal de sociedad impulsado por grupos específicos), y son precisamente estos factores tomados en conjunto los que terminan por constituir la ideología de la lengua estándar (113).

Por otro lado, y siguiendo con lo expuesto por Milroy (2007), resulta importante considerar la acción conjunta de la ‘corrección’, la ‘autoridad’, el ‘prestigio’ y la ‘legitimidad’ como la base para dar forma al ideal de la lengua estándar. La corrección, entendida como la forma “canónica” de la lengua alojada en la consciencia de los hablantes, ha sido entendida como el mayor pilar de la lengua estándar, en tanto permite proponer como natural la existencia de un sistema lingüístico que posee una serie de reglas que, pese a ser impuestas desde fuera, son percibidas como parte inherente del mismo. En este sentido, y como una forma de legitimar lo recién expuesto, resulta fundamental la existencia de una

⁷ En concreto, nos referimos a las siguientes ideologías: pluralismo igualitario (*egalitarian pluralism*), la igualdad de oportunidades (*equal opportunity*), la lengua estándar (*standard ideology*), y el monolingüismo (*monolinguisism*).

autoridad que, valiéndose típicamente de la codificación de la lengua en textos metalingüísticos (como gramáticas y diccionarios), consigne los usos aceptables y los diferencie de aquellos que no lo son, generalmente bajo la idea de la necesidad de conservar el idioma en un estado de pureza (lo que explica que gran parte de los usos condenados sean préstamos léxicos). Una vez consignado los usos “correctos” por medio de la autoridad, surge el prestigio, entendido como una propiedad de los hablantes (y no de la lengua misma) que los lleva a asociar formas lingüísticas particulares con grupos humanos específicos,⁸ lo que da lugar al posible prestigio o estigmatización de dichas formas (llegando, en este último caso, a existir afirmaciones sobre el “desconocimiento” de ciertos grupos humanos sobre su propia lengua). Finalmente, y como una consecuencia directa de la codificación de la lengua y el prestigio asociado a las formas allí contenidas, la lengua estándar pasa a convertirse en la forma “legítima” de comunicación. De esta forma, la legitimación lleva a la consideración de la lengua estándar como el vehículo de comunicación por excelencia de una nación, por lo que la historia de la lengua allí hablada es, precisamente, la lengua del estándar. Así, lo hasta aquí permite complementar la definición hecha por Siegel (2006) para la ideología de la lengua estándar, la cual es entendida como “the pervasive belief in the superiority of the abstracted and idealized form of language based on the spoken language of the upper middle classes -i.e. the standard variety” (161).

2.3.1 Modelos culturales de la estandarización

Como una forma de profundizar en torno a la discusión en torno a las bases ideológicas de la lengua estándar, resultan fundamentales para nuestra investigación los ‘modelos culturales de la estandarización’ propuestos por Geeraerts (2016). Así, el autor propone la existencia de dos modelos básicos que han estado presentes de manera consistente en los distintos debates relacionados con el origen, naturaleza y estructura del lenguaje que han tenido lugar desde el siglo XVIII en adelante: el ‘modelo racionalista’ y el ‘modelo romántico’.

Según esta propuesta, el modelo racionalista de la lengua estándar tiene como característica principal su entendida generalidad, que lleva a oponer esta variedad a los dialectos (o variedades más restringidas), en tanto se resalta su utilidad para la superación de

⁸ Esto se relaciona directamente con el ‘carácter indicial del lenguaje’, que tratamos en 2.2.1.

las barreras geográficas, sociales e, incluso, temáticas, en el momento en que permite facilitar el desarrollo de la vida pública y la difusión de la alta cultura por medio de una lengua común. Esta forma de razonar lleva a concebir el lenguaje como una herramienta comunicativa cuya homogeneidad contribuye, entre otras cosas, al desarrollo de la participación política, lo que termina por perfilar la lengua estándar como esencialmente democrática, oponiéndose así a los dialectos que pasan a ser, en consecuencia, resabios de una época pasada que debe ser superada (en tanto su existencia significaría limitar la difusión del conocimiento y la vida política de la nación). Por otro lado, el modelo romántico se caracteriza por una concepción negativa de la homogeneidad lingüística, en tanto el lenguaje es concebido por sobre todo como un mecanismo de expresión, y no solo como una herramienta comunicativa. Así entendido, cada lengua particular hace posible la expresión de distintas identidades y visiones de mundo, lo que, a su vez, lleva a una valoración positiva de la diversidad lingüística, en tanto la desaparición de una lengua (o una variedad de esta) significaría también la desaparición de su cultura.

Una vez aclarado lo anterior, cabe preguntarse cómo estos modelos filosóficos han influido sobre la forma en que las personas (y los gobiernos) han pensado sobre la variación lingüística y la estandarización. Es en este sentido que Geeraerts (2016: 10) llega a concluir que ninguno de ellos ha existido de forma “pura” en la historia,⁹ lo que lleva a considerarlos, más bien, como “modelos cognitivos ideales” (*idealized cognitive models*), en el sentido dado por la lingüística cognitiva¹⁰. Así, y en lo que constituye el mayor lazo con nuestra investigación, el autor postula que el surgimiento del nacionalismo durante el siglo XIX constituyó un espacio común para la aparición conjunta de ambos modelos. Esta última idea nace a partir del hecho de que, en la visión del autor, el único lugar en donde se puede llevar efectivamente a cabo la estandarización lingüística es al interior de la nación, en tanto dicho proceso corresponde principalmente a una decisión política, basada en los entendidos beneficios para la nación que trae consigo la adopción de un estándar.

⁹ A modo de ejemplo, plantea cómo incluso procesos emblemáticos para la aplicación del *modelo racionalista*, como lo es la Revolución francesa, han presentado algún tipo de vínculo con el nacionalismo patriótico, mientras que otras iniciativas como el movimiento esperantista no tuvieron una alta difusión.

¹⁰ Esto porque la forma pura (o, lo que es igual, la aplicación más radical) de cada modelo supone, por un lado, la existencia de una única lengua para todas las personas que habitan el planeta (modelo racionalista), y por otro la existencia de un habla individual para cada una de ellas (modelo romántico), lo que volvería imposible su aplicación.

3. Antecedentes histórico-contextuales

La victoria chilena en la Guerra del Pacífico (1881) trajo consigo una serie de cambios en el país, principalmente a partir de los distintos desafíos asociados a la expansión y consolidación del Estado Nacional, en un contexto de anexión de nuevos territorios (en el Norte del país y la Araucanía), y el surgimiento de nuevos actores que comenzaron a ejercer su influencia en la vida política de la nación, quienes exigían una participación activa del Estado en la economía y la resolución de distintos problemas sociales que aquejaban al país.

Esto hizo evidente la necesidad de robustecimiento del Estado, principalmente en lo administrativo, militar, comunicaciones y educación (entre otros gastos sociales), para dar respuesta así a las exigencias de la población. En este sentido, los ingresos del salitre (que llegaron como consecuencia de la victoria en la Guerra), resultaron fundamentales para el fortalecimiento de estas áreas que, a su vez, representaron un objetivo común a la mayoría de los países occidentales, en su intento por la unificación del territorio nacional. Así, y como veremos más adelante, una de las consecuencias que trajo consigo la empresa recién descrita fue la llamada “redefinición” del concepto de nación liberal y republicana hacia un modelo nacionalista e industrializador, lo que repercutió directamente en la implementación de estas reformas, especialmente en el modelo educativo (Serrano et al. 2012; Alarcón 2010).

Dado el objetivo de nuestro escrito, y en lo que respecta a los cambios en el sistema educacional chileno, damos especial importancia a la discusión e implementación de la escuela obligatoria (1920) y la fundación del Instituto Pedagógico bajo la tutela de la Universidad de Chile (1889), además de profundizar sobre el contexto que motivó la creación de los gremios de maestros (sus ideales, y también la influencia ejercida en el debate en torno a la forma que debía adoptar la educación chilena de la época). Esto a partir de la influencia de dichas instituciones tanto en la enseñanza como en el estudio la lengua española hablada en Chile, y las distintas concepciones del idioma que se desprenden de ambas tareas, las que son, a su vez, indisolubles del contexto político-social que actúa como marco.

3.1 El debate en torno a la escuela obligatoria y sus objetivos

Como mencionábamos, uno de los principales objetivos surgidos entre la élite chilena tras la guerra del Pacífico fue la consolidación del Estado nacional. Con este fin, su discurso apeló a una serie de conceptos como la “ciudadanía” (i.e., los derechos y deberes asociadas al

ciudadano), “democracia”, “progreso”, y también el desarrollo de la industria, lo que se lograría, entre otras cosas, mediante la democratización de la nación, las elecciones libres, y una menor injerencia de la Iglesia Católica en asuntos del Estado. Esto nos lleva a prestar especial atención al debate en torno a la implementación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, en tanto la promoción de la educación pública era entendida como un medio para alcanzar el progreso social (Serrano et al., 2012: 37), y es en este sentido que la escuela se perfila como uno de los mayores agentes de cambio, lo que implica la comprensión de la educación y la política como elementos inseparables, en tanto la representación hecha de la nación y la comunidad debía ser consistente con la educación entregada a los individuos, de quienes se esperaba su integración a una nación común de ciudadanos (Alarcón 2010: 36).

A partir de lo anterior, destacamos lo apuntado por Serrano et al. (2012:43), quienes califican como sumamente relevante el hecho de que el primer proyecto para establecer la escuela obligatoria fuera presentado el mismo año en que se implementó el servicio militar obligatorio, en tanto ambas instancias fueron consideradas por muchos como complementarias en la cruzada de buscar la unidad nacional ante la amenaza de fragmentación social. Sin embargo, y como enfatizan las autoras, esta amenaza no era tanto hacia la “unidad nacional” como tal, sino, más bien, la capacidad del Estado para generarla en medio de su proceso de expansión y consolidación, por lo que la escuela obligatoria se constituyó como algo mucho mayor que una mera ordenanza para ampliar la cobertura educacional, en tanto representó una de las mayores expresiones de un conflicto ideológico que se cuestionaba el papel y atribuciones del Estado en materias sociales, a partir del vínculo común y homogéneo que representaba la escuela para los sujetos, en la cruzada estatal por la unidad nacional.

El marcado carácter secular y liberal de las nuevas propuestas educativas trajo consigo una fuerte oposición por parte de los grupos oligárquicos afines al conservadurismo, quienes se resistieron, por ejemplo, al cientificismo incorporado a la educación y el desplazamiento del latín del currículum (pudiendo rastrearse aquí la influencia de la Iglesia Católica), y también al proyecto de ley de instrucción primaria (que buscaba ser gratuita y obligatoria). Para esto se ampararon principalmente en la llamada “libertad de enseñanza”, y el cuestionamiento de la legitimidad de la intervención estatal en la formación de los niños, incluso en algunas áreas consideradas como propias de un ámbito privado o “familiar”

(Alarcón 2010: 37). En la otra vereda, y ya entrado el año 1917, radicales y demócratas defendían, desde una visión positivista, la escuela como la única fuente de verdades científicas a las que debía acceder la juventud, en donde además se posibilitaría la unión ciudadana, al contrario de lo que haría la escuela “sectaria” y “divisionista” (como se caracterizaba a las escuelas católicas).

Hay que recalcar en este punto cómo esta defensa de la educación positivista y laica no era solo una respuesta a la existencia de la educación católica entregada por instituciones privadas, sino que, tras el surgimiento de las distintas problemáticas sociales que trajo consigo la Primera Guerra Mundial (a partir de su impacto en las finanzas públicas de la nación), la reforma educacional retoma el tópico, común en la élite gobernante chilena desde la época portaliana, de mantenimiento del orden y prevención del caos. Esto es precisamente lo que evidencia la defensa de la escuela obligatoria hecha por el entonces senador Alessandri Palma en vísperas de su campaña presidencial, quien alegaba que la educación laica era la única forma de evitar la disgregación del alma nacional, en tanto la diversidad “lejos de contribuir a la organización social y la homogeneidad del alma nacional, se va a la disgregación, al desorden y al caos”, por lo que, “para combatir los movimientos subversivos se ha buscado el remedio en la instrucción primaria” (Serrano et al., 2012: 38). De esta forma, y en una postura compartida por gran parte de la intelectualidad de la época, la respuesta a los problemas sociales estaba dada, en gran medida, por un enfoque económico de la educación, orientada a la formación de obreros eficaces que debían actuar como un factor productivo de la nación.

El debate finaliza con la promulgación de la constitución de 1925, en donde se establece la educación primaria como un derecho de todos los ciudadanos y foco de atención preferente del gobierno, para lo que se dispuso la creación de una Superintendencia. Así, la mayoría estuvo de acuerdo en que el Estado era el encargado de direccionar la educación, con el objetivo de “formar o mantener la fisionomía espiritual, el alma colectiva de la nación” (Serrano et al., 2012: 38). Esta forma de razonar explica, por ejemplo, la acción conjunta entre la escuela, iglesia y el servicio militar para “ayudar” a la chilenización de zonas “conflictivas” o recientemente anexadas al territorio chileno (desde 1880 en adelante) como lo eran Tacna y la Araucanía, en donde se priorizó el envío de profesores y fundación de

nuevas escuelas, incluso cuando existían otras zonas con una urgente necesidad de adición de nuevos educadores.¹¹

3.2 Las distintas concepciones sobre la nación y su relación con la educación

Los acontecimientos vividos en el Chile de fines del siglo XX no solo trajeron consigo una serie de modificaciones políticas y económicas, sino que afectaron la concepción misma que se había tenido del concepto nación hasta el momento, dado que, como apunta Subercaseaux (2011: 315), estos eventos terminan por hacer visible el carácter excluyente e inequitativo que el modelo liberal había traído consigo. Por su parte, la crisis del modelo parlamentario y oligárquico se hizo evidente, entre otras cosas, por la emergencia de nuevos actores sociales (principalmente provenientes de sectores medios y populares) que comenzaron a actuar en la vida política y social del país.

Lo recién expuesto inicia una tendencia que llega a su cúspide con la elección de Arturo Alessandri Palma en 1920, y se caracteriza por la emergencia de un discurso claramente anti oligárquico y reformista, además de una fuerte crítica a la concepción puramente liberal de la nación, lo que coincide con el surgimiento del nacionalismo europeo de fines del siglo XIX, en donde se pasó de una visión del Estado republicano y liberal –entendido como una comunidad política de ciudadanos que ejercían su soberanía sobre un territorio, de forma coherente con los valores universales de la civilización y el progreso humano–, a un discurso de nación que toma como base el darwinismo social y el biologicismo para destacar las distintas características que hacían de la misma algo único y superior (Serrano et al., 2012).

En la práctica, este cambio de orientación se plasmó mediante la exaltación de la lengua, costumbres, refranes y modos de ser considerados centrales en la concepción de la existencia de la nación (esto es, la “chilenidad”), lo que extendió las fronteras más allá de lo puramente geográfico-político, al considerarse también la “espiritualidad” e idiosincrasia de cada país, generalmente basados en una serie de rasgos psicológicos, éticos y raciales entendidos como comunes para toda la población (Subercaseaux, 2011: 315-317). Por otro lado, el nacionalismo chileno tuvo como característica la presencia de una retórica que aludió

¹¹ Es el caso de la misma capital de Santiago, en donde se hacía necesaria la adición de un nuevo liceo, por la insuficiente oferta que podía ofrecer el Instituto Nacional (Serrano et al., 2012: p. 362).

constantemente a un contexto de “decadencia” actual, que llevaba a la necesidad del rescate de un entendido “pasado superior”, lo que justificaría, en última instancia, la lucha contra la injusticia social, la oligarquía y el imperialismo (Serrano, et al. 2012: 44).

Para la superación de los escollos recién mencionados, la lucha nacionalista se propuso impulsar un modelo de nación basado en un Estado fuerte y capaz de llevar a cabo una serie de reformas sociales orientadas a la industrialización del país. Esto termina por afectar directamente el modelo educacional, el cual pasa a privilegiar lo singular y las necesidades concretas de del país (Subercaseaux, 2011: 316), y comienza a perfilarse, ya entrado el siglo XX, como un camino alternativo al socialismo y el anarquismo para la superación de los problemas sociales. De esta forma, esta corriente de pensamiento postuló que lo anterior podría lograrse mediante el despertar del sentimiento patriótico en los niños, quienes debían buscar la contribución al desarrollo económico del país, siendo el mejor ejemplo del impacto de este cambio de mentalidad la “evolución” ideológica dominante que Serrano et al. (2012: 57-63) constatan en la enseñanza de las asignaturas de historia de Chile y educación cívica, en donde se pasa de un modelo de enseñanza de matriz claramente liberal en las últimas décadas del siglo XIX hacia un nacionalismo autoritario en 1927 (de la mano de la dictadura de Ibáñez).¹²

En esta evolución de pensamiento, juega también un papel central el surgimiento de una *intelligentsia* (proveniente de distintas clases sociales) que, en un proceso típicamente

¹² En concreto, las autoras dividen la enseñanza de esta asignatura en tres períodos: en primer lugar, uno liberal (durante las últimas décadas del siglo XIX), centrado en la enseñanza de los derechos y las libertades ciudadanas, y en donde la era portaliana fue caracterizada como un período despótico, represivo y contrario a las libertades individuales; por el contrario, en la segunda etapa (que tiene lugar primera década del siglo XX) existe un cambio de foco que lleva, por ejemplo, a caracterizar la República conservadora como un régimen autoritario, pero que permitió sentar las bases para un Estado fuerte y capaz de responder a las problemáticas sociales del país, lo que significó una negación directa de los ideales liberales, al caracterizarse a este grupo como individualista y poseedor una concepción netamente jurídica de la nación, mientras que los problemas sociales requerían despertar el sentimiento patriótico para el restablecimiento de la soberanía nacional “en decadencia” (59); por último, la tercera etapa o corriente ideológica identificada es la del nacionalismo autoritario que viene de la mano de la dictadura de Ibáñez, en donde los textos con más ediciones utilizados en las escuelas, a la vez que mantienen los valores de la defensa de la “autonomía” de la patria, hacen evidente una intención –ante las entendidas amenazas de desintegración que constituían el soviétismo y el anarquismo– de construir un espíritu cívico basado en las diferentes virtudes de los héroes patrios, con el objetivo de “formar el alma nacional, pura e intacta” (Caballero, 1928: p. 5, en Serrano et al., 2012: 61), lo que era complementado con la imposición al ciudadano de poseer tanto un cuerpo sano (y así no ser una “carga” para la sociedad) como una mentalidad que lo llevara a producir y aportar económicamente a la nación, en tanto era capaz de “sentir la responsabilidad que le cabe como miembro de la colectividad y la necesidad de cooperar en la promoción del bienestar social” (Gandarillas, 1927: 20, en Serrano et al. 2012: 61).

moderno, intenta situarse y extender su influencia en el nuevo escenario nacional. En este sentido, su papel en la presentación de una imagen nacional homogénea fue fundamental, en tanto la gran mayoría de los individuos pertenecientes a este grupo participó en la presentación de una retrospectiva histórica común que, a partir de las mismas líneas generales esbozadas en el párrafo anterior, se centran en la presentación de rasgos míticos que condicionaban una especie de “destino providencial” para el territorio y, más específicamente, para la entendida “raza chilena”.

En suma, lo expuesto hasta este punto nos permite confirmar nuevamente la estrecha dependencia existente entre la realidad nacional y los contenidos y formas de enseñar en el período, lo que a su vez determina la existencia y difusión de determinadas visiones sobre la cultura nacional. Es aquí en donde somos testigos de determinadas representaciones sobre la lengua española (o “chilena”), que actúan como herramientas para la consecución de objetivos más amplios en medio del debate sobre el rumbo que debe tomar la nación, siendo la escuela uno de los lugares privilegiados para su difusión entre la población.

3.3 La formación de maestros en Chile

La fundación de la primera escuela normal en Chile (1842) tuvo lugar en un contexto de alejamiento explícito tanto de España como de las doctrinas de la Iglesia Católica, lo que llevó a la búsqueda de modelos extranjeros, principalmente en Francia (hasta 1880) y Alemania. Con esto en mente, el período que tiene lugar entre los años 1842 a 1880 puede entenderse como un intento, por parte del Estado, de crear un personal preparado para la enseñanza, fuera de la órbita eclesial.

La adopción del concepto napoleónico de *Estado Docente* se constituyó, en primera instancia, como la forma de solucionar el conflicto, en tanto el Estado adquirió la responsabilidad del mejoramiento de la educación a la que debían acceder los ciudadanos, es decir, se trató de un sistema de carácter público y centralizado. Como mencionábamos, este modelo se mantuvo hasta la década de 1880, en donde se pasó a considerar el modelo alemán como el principal ejemplo a seguir, sobre todo en lo que respecta a la formación docente (tanto en la educación primaria como la secundaria), principalmente mediante la aplicación de las propuestas de Herbart, quien vinculaba directamente la educación con la formación

del carácter¹³, lo que para Cox y Gysling (1990) coincidiría –en un plano menos visible– con el sentido dado en la época a la educación primaria por parte de la élite dirigente, como un sistema de asistencia y control de las clases bajas (que constituía la masa central del estudiantado primario).

Como expone Subercaseaux (2011: 242), el Estado chileno asumió, desde el comienzo, la labor de agente integrador, tanto por la promoción de un imaginario nacional común, como también por su papel como motor de las estrategias de industrialización y desarrollo económico del país, además de propulsar las distintas reformas sociales que se fueron haciendo necesarias. Sin embargo, desde la promulgación de la Ley de 1920, es el Estado Docente quien asume la labor de unificación y homogeneización del país a través de la escuela y el fisco, aunque no de forma solitaria, dado el surgimiento de nuevos actores sociales que se sumaron al debate sobre la forma que debía adoptar el sistema educacional. Es por esto que, a continuación, analizaremos el caso de dos instituciones que, situadas en una vereda que, entre otras cosas, concibe el estudio de la lengua y su enseñanza como un aspecto fundamental de la nación, hacen un aporte significativo en este proceso de unificación y homogeneización, como lo son el Instituto Pedagógico y los gremios de profesores.

3.3.1 Fundación y propósitos del Instituto Pedagógico

La fundación del Instituto Pedagógico ha sido entendida como parte de la llamada “transferencia educativa alemana” en Chile, que llegó como consecuencia del papel desempeñado por José Abelardo Núñez y Valentín Letelier, denominados por Alarcón (2010: 59) como “viajeros pedagógicos”, a partir de su labor de importación del modelo de formación docente del Segundo Imperio Alemán, con el objetivo de alcanzar la consolidación definitiva de la República, en tanto dicho modelo era visto como ejemplo de civilización y progreso.

Siendo la meta de los reformadores la expansión del sistema laico y público de educación –con el objetivo final de construir una idea de nación integradora, compuesta de ciudadanos–, se hizo evidente para ellos que no existían en el país expertos en educación

¹³ Específicamente la disciplina intelectual, que se debía ver reflejada en cuestiones como el orden, la puntualidad y la obediencia en el aula.

capacitados para hacerse cargo de la dirección y enseñanza en las aulas del Instituto Pedagógico, lo que hacía necesaria la asesoría e importación de docentes capacitados desde el extranjero, para así garantizar su puesta en marcha de forma eficiente.¹⁴ Así, estos profesionales, traídos desde Alemania, se dedicaron a la docencia, elaboración de planes de estudio, actividades de investigación, y también al ejercicio de cargos administrativos en las instituciones educativas. El resultado del proceso de transferencia fue una concepción de la pedagogía como una disciplina de carácter científico, en lo que Serrano et al. (2012: 348-358) consideran el mayor reflejo del positivismo científico en los reformadores chilenos. De esta forma, se esperaba que el Instituto Pedagógico contribuyera a la difusión de los valores científicos necesarios para el impulso de la armonía social, la resolución de los problemas del país y su puesta en marcha en las vías del progreso.

Siguiendo con lo expuesto por estas autoras, se propone que el Instituto Pedagógico representó una creación estatal que buscó homogeneizar los establecimientos secundarios y dar las herramientas al Estado para ejercer un mecanismo complementario de control sobre estos mediante la certificación obligatoria de los profesores, y la determinación tanto de los contenidos como de los discursos que se harían llegar a los alumnos. Además, de forma complementaria, se ha planteado la posibilidad de pensar que la creación de esta institución fue concebida, por sobre todo, como una forma de difundir hacia la periferia aquello que fue definido de antemano desde el centro. Esto explicaría, por ejemplo, la diferencia existente entre la carrera de pedagogía y otras carreras universitarias, en el momento en que se ofrecía internado gratuito y una pensión en dinero a los alumnos, a cambio de ejercer, una vez egresados, durante nueve años su profesión en un liceo designado por el Estado.¹⁵

De todo lo anterior se desprende que el Instituto Pedagógico, a la vez que acentuó el centralismo y la uniformidad educacional –y nunca hay que perder de vista aquí su potencial para moldear la vida política y cultural del país–, abrió nuevas posibilidades de

¹⁴ Esto corresponde, en realidad, a un proceso más amplio que incluyó la importación, junto a los profesores, de científicos e instructores militares. Así, por ejemplo, desde 1885 se aprecia en el territorio la reforma prusiana del ejército, que incluyó la reestructuración de los planes de estudio, reglamentos e incluso uniformes, además de la profesionalización del ejército (Alarcón, 2010: 64).

¹⁵ Esta inclinación hacia las provincias quedaría de manifiesto, además, en el gran porcentaje de estudiantes nacidos fuera de Santiago que fueron seleccionados para ser parte de la primera promoción de la institución.

profesionalización para un nuevo sector social en emergencia¹⁶, que tuvo la oportunidad acceder a una formación intelectual sólida (Serrano et al. 2012: 357; Alarcón 2010). Esto permitió que los profesores secundarios fueran perfilándose progresivamente como un nuevo actor social y cultural, en medio de su labor de contribución al aumento de la cobertura a nivel de educación secundaria, a lo que debe agregarse la organización del gremio en la primera mitad del siglo XX, la cual permitió la difusión de nuevos planteamientos educativos por parte de este grupo, pero también un ideal la nación y sus elementos constituyentes (incluida la lengua) que debía ser enseñada en las escuelas.

3.4 Génesis e impacto del profesorado organizado

Una vez introducidas las características generales del modelo educativo chileno durante fines del siglo XIX y comienzos del XX, tanto en lo que respecta a la instrucción primaria (véase 3.1), como a la institución universitaria destinada a la formación de los profesores secundarios (véase 3.2), nos queda analizar la génesis e influencia ejercida por los gremios de maestros que surgieron en el período, en tanto existe un consenso en catalogar a este grupo como un actor social novedoso, que impactó de gran manera en el debate sobre el modelo educativo y la idea de nación que dio forma tanto a las reformas como a la enseñanza en el aula. Con esta finalidad, a continuación expondremos los procesos que llevaron a la formación de un profesorado organizado, y las principales líneas del debate que los llevó a actuar en el medio educacional chileno.

3.4.1 Los gremios de maestros

Al momento de considerar los motivos que desencadenaron la organización gremial de los profesores chilenos, resulta clave tener en cuenta la procedencia social de los mismos, siendo la forma más fiable para su determinación es el análisis de la profesión sus padres, de quienes se comprueba su pertenencia predominante a la clase media.¹⁷ Como apuntan Serrano et al.

¹⁶ Dussel (1997, en Alarcón, 2010: 53) se refiere a este hecho como el inicio de un proceso de ampliación cultural, en tanto el profesor secundario titulado provenía preponderantemente de la –todavía incipiente– clase media, a través del sistema de becas estatales que posibilitó el ingreso a la universidad de sujetos, hasta entonces, excluidos de la enseñanza superior

¹⁷ Los datos manejados por Serrano et al. (2012) arrojan que en 1886 solo el 4% del total de ellos tenían profesiones, número que asciende al 10% para el período de 1921-1932.

(2012: 253), este grupo de profesores conformó, en un comienzo, la columna vertebral del sistema escolar, y pasó por un proceso de profesionalización, al mismo tiempo que se vio expuesto a una situación económica precaria e inestable.

Si bien la remuneración de los maestros fue baja desde un comienzo, la crisis económica que llegó como consecuencia de la Primera Guerra Mundial y la inestabilidad del régimen parlamentario chileno aumentaron la vulnerabilidad económica de los maestros, al mismo tiempo que generaron las condiciones para la expresión del descontento en todas las capas de la sociedad, en donde los profesores no fueron una excepción. De esta forma, y siguiendo con lo expuesto por las autoras, las primeras organizaciones gremiales de maestros tuvieron un origen bastante similar al resto de las sociedades mutualistas obreras y de artesanos, siendo la primera de ellas en tener un impacto social mayor la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria de Santiago, cuyos propósitos eran “(...) el desarrollo de la sociabilidad y ayuda mutua del magisterio, el estudio de tópicos de educación y la difusión de la cultura popular” (Serrano et al., 2012: 262). Esta forma de organización tendió fuertemente hacia el sindicalismo, y llevó a la formación de agrupaciones como la Federación de Profesores de Instrucción Primaria y la Liga del Magisterio Primario, que encausaron el malestar hacia una vertiente política, variando en su acción según los intereses electorales de los patrocinadores.

Lo anterior nos pone frente a un fenómeno en el cual la profesionalización de los maestros actuó como un mecanismo que los llevó a legitimar sus intentos por la transformación del sistema, principalmente en las exigencias relacionadas con la democratización de la enseñanza y la lucha por un mayor reconocimiento y remuneraciones (Cox y Gysling, 1990: 64-66). De esta forma, el doble carácter de la organización gremial de los maestros (esto es, la lucha por mejor condiciones laborales y también la discusión en torno a la modificación del sistema educativo), permitió que esta adquiriera tintes políticos fuertemente marcados. Así, y como veremos a continuación, esto motivó, en algunas ocasiones, la propuesta de modificaciones políticas, económicas y culturales que fueron consideradas como estrechamente ligadas al mundo educativo, las que fueron publicadas en las distintas revistas y boletines que circularon en el período.

3.4.2 Nacionalismo educacional

Las primeras décadas del siglo XX nos permiten observar lo que Cox y Gysling (1990) denominan como la “redefinición” del campo educacional chileno, a partir de dos factores principales: en primer lugar, el surgimiento de nuevos actores sociales (entre los que destaca principalmente el magisterio organizado); y, por otra parte, la existencia de un debate que ya no apunta a la necesidad fundacional de un sistema educativo sino que, una vez establecido este, busca la mejora de la infraestructura ya existente. De esta forma, y a diferencia del siglo XIX, la importancia de las primeras dos décadas del XX están dadas precisamente por la presencia de una “demanda educacional” que se posiciona como una de las fuerzas más importantes en el desarrollo posterior del sistema educativo.

Lo recién expuesto coincide con el llamado “nacionalismo educacional” que surge como una respuesta a la influencia de la doctrina pedagógica alemana, cuya presencia se vio con mayor fuerza en el Instituto Pedagógico (Subercaseaux, 2011: 242-259). A partir de esto, la demanda educacional se articuló sobre la acción de dos tipos de actores diferenciados (tanto en sus referentes sociales como en su inserción en el sistema escolar), que actuaron en conjunto para la modificación del llamado “modelo intelectualista” asociado al pensamiento alemán. Así, en primer lugar es posible distinguir una “demanda externa”, en donde participan una serie de grupos o personajes que no están insertos directamente en el sistema educacional, perfilándose más bien como una facción nacionalista o ligada a la producción, dentro de la clase dirigente (Cox y Gysling, 1990: 68). El mejor ejemplo de este grupo fue Francisco Antonio de Encina, quien hizo una férrea defensa de una educación que debía estar estrechamente ligada al desarrollo económico de la nación, por lo que la relevancia social de la misma no estaría dada por cuestiones como “la cultura” o “la política”, en tanto sus demandas buscaban vincular directamente la educación a las labores productivas, alejándola de este modo del “iluminismo” que la caracterizó durante el siglo XIX.

Por otro lado, la demanda interna se materializó gracias a la labor tanto de educadores destacados como las organizaciones del magisterio nacidas recientemente. Esta demanda se articula principalmente en torno a la necesidad de crecimiento del sistema educacional (tanto en su cobertura como en la duración de los estudios), siendo en consecuencia su bandera de lucha la democratización de la enseñanza mediante las consignas de “educación para todos” y “educación igualitaria para todos” (Cox y Gysling, 1990: 47). Esto, a su vez, trajo consigo

la búsqueda de nuevas orientaciones pedagógicas que tuvieran como base el problema de la igualdad, lo que finalmente lleva al abandono del modelo alemán como el ideal, posicionando en su lugar la nueva pedagogía norteamericana basada en los principios “pragmatistas” de John Dewey (Serrano et al., 2012: 266-270). Sin duda, el mejor exponente de este grupo es Carlos Peña, quien se desempeñó como profesor del Liceo Valentín Letelier, y llegó a establecer un verdadero “apostolado educacional”, a partir de una tesis que sostenía que Chile no poseía un verdadero sistema de educación nacional, y que la principal tarea de este debía ser el de formar valores (sobre todo cívicos) y un sentido de nación, a lo que se suma la idea de que es precisamente el debilitamiento del “sentido de lo nacional” en la población lo que ha llegado a causar la crisis moral¹⁸ en el país. Entre los principales aportes de educador se encuentra la fundación de la Asociación de Educación Nacional en 1904, que comenzará a difundir sus ideales a través de la *Revista de educación nacional*.

Hecha la distinción entre los dos tipos de demanda existentes en el campo educacional, es necesario tener en cuenta, además, que, si bien existieron intelectuales de la élite conservadora que participaron activamente de las demandas descritas, los principales impulsores y defensores de estas fueron personas pertenecientes a la clase media, esto es, profesores o funcionarios del Estado Docente. En cuanto a los posibles motivos que llevaron a la aceptación de los planteamientos expuestos en los párrafos anteriores (de corte esencialmente conservador y tradicionalista) por parte de individuos pertenecientes a esta clase social, Subercaseaux (2011: 249-253) menciona cómo principal el hecho de que estos eran cercanos a la vertiente intelectual del darwinismo social que gozaba de un alto prestigio en el período, y que llevaba a una consideración prioritaria de la determinación del medio y los factores hereditarios en la configuración de la nación. De esta forma, el concepto de raza adquiere en el período múltiples significados (refiriendo así a rasgos biológicos, sociales, culturales y psíquicos), y, como ya hemos mencionado, lleva al abandono de la concepción

¹⁸ La existencia de una “crisis moral” llegada como consecuencia del debilitamiento del sentido de lo nacional es un tópico recurrente en los ensayos de la época, y uno de los argumentos principales del nacionalismo educacional (Subercaseaux, 2011: 243). Por otro lado, sobre el papel de la retórica de la “decadencia”, cfr. 3.2.

liberal de nación y su reemplazo por otra concebida sobre todo por una colectividad histórica descrita en términos de un conjunto histórico, biológico y social.¹⁹

En suma, las posturas mencionadas hasta aquí conllevan un ideario de nación y una escenificación de un tiempo actual de “integración”, lo que a su vez trae consigo un rechazo de un estado del país que se condena, esto es, un país elitista y desnacionalizado, poseedor de una serie de rasgos raciales que le impiden avanzar en la senda del progreso. De esta forma, el nacionalismo educacional –anclado en la idea de una educación capaz de potenciar el espíritu industrial y los rasgos positivos de la raza en pos de una etapa futura de la nación– se proyectó como un movimiento civil y no oficial que buscó influir en la reformulación misma del imaginario nacional y su desarrollo económico, actuando así en conjunto con el resto de la *intelligentsia* en su lucha por la homogeneización cultural del territorio.²⁰ Así, y como apunta Subercaseaux (2011), más allá de las disidencias que pueden encontrarse ocasionalmente en el período,²¹ desde 1912 los planteamientos del nacionalismo aplicados a la educación se vuelven hegemónicos en la práctica, aunque variando en ocasiones en sus matices e intensidad.

¹⁹ Hay que destacar, además, cómo, según lo planteado por el mismo autor, la influencia del organicismo biologicista en la visión de sociedad implicaba una necesidad de “correspondencia” entre la totalidad y las partes de la nación, lo que, en la práctica, significaba que debía existir una línea coherente de acción en los diversos planos de esta, como lo eran el sistema político y educacional, considerándose el caso contrario como una enfermedad. Esto es complementado por una necesidad de “no intromisión” de elementos extranjeros en el cuerpo social, en tanto los “cuerpos extraños” eran vistos como una amenaza que podía debilitar a la nación, siendo la mayor representación de esto la migración inadecuada o la penetración de ideas foráneas en el Chile de la época. De esta forma, el modelo de educación que nace de la crítica a las ideas alemanas (o el “iluminismo”) y la mitificación de la industria como la “panacea” del progreso, estuvo impregnada por la necesidad de cultivar una idea de nación que nace como resultado de la lucha y la competencia por sobrevivir, precisamente para cultivar un sentimiento y voluntad para preservar dicha fortaleza.

²⁰ Sobre el rol de la *intelligentsia* en el período, véase 3.2

²¹ Subercaseaux (2011: 255-258) menciona cómo el más importante de estos disidentes fue Enrique Molina, quien en su obra *La cultura y la educación general* (1912), hace pública la desconfianza hacia la industria y el espíritu comercial como la “panacea universal”, y la influencia de estos sobre la educación, bajo la idea de que, mientras los primeros se caracterizan por su individualidad, la educación tiene como característica principal el ser colectiva y social. De esta forma, en su visión, la educación debía servir para crear un criterio exacto sobre el mundo y sus cosas, lo que lo lleva a defender la existencia de una “educación integral” que entremezcle lo científico y lo práctico. En esta misma línea, hay que destacar los aportes de Luis Galdames, quien actuó como una especie de “puente” entre ambas posturas, en tanto acusa a Molina de hacer una lectura extrema de los planteamientos de Encina y la compatibilidad de la propuesta de ambos autores (algo en lo que el mismo encina coincidirá más adelante).

3.5. Ideologías lingüísticas en Chile (finales del s. XIX y comienzos del s. XX)

El período colonial chileno otorgó al castellano las condiciones necesarias para que, una vez instaurada la independencia, se posicionara como la lengua de Estado de la élite criolla que llevó a cabo la emancipación política, la que era, casi exclusivamente, hablante monolingüe de castellano. Sin embargo, y como apuntan Rojas et al. (2019), el dialecto chileno desarrollado en la colonia –hablado principalmente por los sectores no educados, quienes constituían la gran mayoría de la población– presentaba una serie de diferencias notorias con el español culto de Madrid que fue tomado como modelo de prestigio en América durante la primera mitad del siglo XIX (Guitarte, 1991, en Rojas et al. 2019). Este hecho fue el principal gatillante de la preocupación, por parte de este grupo, sobre la posible desintegración del idioma castellano, en un proceso similar a lo ocurrido con la lengua latina, lo que, a su vez, traería serias dificultades para la realización exitosa del ideal americanista y la administración del Estado. Así, esta forma de razonar trajo consigo el surgimiento de una serie de debates y acciones (tanto estatales como individuales) que tuvieron como foco la lengua hablada en el territorio, destinadas principalmente a la alfabetización de la población y la modificación de las conductas idiomáticas de la misma, en un intento de “encausar” el español chileno hacia el estándar.

En las siguientes secciones, nos haremos cargo de los hitos más relevantes en relación con el debate en torno a la lengua que debía hablarse y enseñarse en el territorio chileno, y también las acciones estatales e instrumentos publicados en este sentido. En particular, nos centraremos en la exposición de las líneas generales de la llamada “controversia filológica” en la primera mitad del siglo XIX, así como también de la labor ejercida por la Academia Chilena, al tratarse en ambos casos de hitos que repercutieron de gran manera en la forma de comprender la lengua española en el medio chileno.

3.5.1 Posturas en torno a la corrección idiomática y su influencia en la producción metalingüística a fines del siglo XIX

El debate sostenido en torno a la “lengua culta” en la primera mitad del siglo XIX nos permite apreciar el surgimiento de dos posturas antagónicas en lo que respecta a la corrección lingüística, y que se manifiestan con mayor fuerza en la llamada “controversia filológica” de 1842, a partir del debate sobre la forma en que debía escribirse en Chile. El primer grupo,

denominado por Quesada (2002: 23-24) como el bando “unionista,” tuvo como característica distintiva su conservadurismo lingüístico y político, que motivó la defensa de los lazos existentes con la lengua y literatura de la Península. Esto a partir del temor de la desintegración de la lengua española, que hacía necesaria la acción coordinada de las distintas naciones hispanohablantes para el mantenimiento de la unidad lingüística panhispánica, a partir del modelo otorgado por la variedad castellana. El mayor exponente de este grupo en territorio chileno fue Andrés Bello, quien además encontró un respaldo para sus postulados en otros filólogos americanos, entre los que destaca el colombiano Rufino José Cuervo.

Como apunta Torrejón (1989), la postura de Bello destacó por su lealtad a la norma castellana y la consideración de los escritos clásicos como una herencia cultural que debía ser conservada y apreciada por los americanos, al mismo tiempo que debía actuar como modelo para la escritura en las nuevas naciones. Esta forma de razonar es acompañada por la propuesta de una planificación lingüística a partir de la acción estatal, principalmente a través de las instituciones educativas y los medios de difusión escritos según las pautas delimitadas. Así, la predominancia de autores castellanos (especialmente del Siglo de Oro) en la conformación de la lengua ideal concuerda en su objetivo con una de las principales motivaciones de la planificación lingüística, como lo es la preservación de patrones identificadorios, específicamente a partir de la asociación de la lengua canónica con una “comunidad panhispánica” (Moré, 2002).

Lo anterior es acompañado de una postura altamente aristocratizante, en el momento en que Bello considera la gente educada como el único segmento social en condiciones de tomar decisiones sobre la lengua, justificando este verticalismo a partir de la necesidad de evitar el caos y la desintegración del idioma, y es precisamente esto último lo que lleva a Velleman (2002: 41) a asociar sus postulados con el ideario del partido conservador (específicamente el concepto de “orden” portaliano). Además, esto permite su identificación con el ‘modelo racionalista’ de la lengua estándar, en tanto la lengua es vista como una herramienta de comunicación que facilitaría tanto el desarrollo de la vida cívica nacional

como las relaciones internacionales, y su desintegración resultaría catastrófica precisamente porque traería junto consigo el desorden político.²²

Por otro lado, el segundo grupo ha sido denominado como “separatista” (Quesada, 2002: 22), y, tal como lo sugiere su nombre, tomó como principal consigna la necesidad de continuar el proceso de independencia política de España, esta vez mediante la independencia lingüística, tanto en la forma de hablar como en las producciones literarias. En la práctica, esto significó el reconocimiento y valoración positiva de las diferencias existentes entre las variedades americanas y el español peninsular, lo que hacía natural la adaptación de estas diferencias dialectales en la lengua oficial de cada país.

Las ideas separatistas encuentran su mayor representante en Sarmiento, quien, como apunta Torrejón (1989), se diferencia de Bello en el momento que, junto a la expresión de sus deseos de separación absoluta de España (en donde se incluye la lengua), plantea la necesidad de establecer una “democracia” lingüística que concibe las modalidades culturales como fruto de un devenir histórico del pueblo soberano. Así, mientras que se considera que las letras deben ser una representación fiel de la oralidad y no a la inversa, las decisiones sobre la lengua deben obedecer a la idea de una “autoridad delegada” del pueblo, quien decide en última instancia lo que es conveniente usar. Esto último lleva a Sarmiento a considerar a la RAE como una herramienta del absolutismo español, dado que la única condición para la corrección de un vocablo sería la aceptación de este en todas las capas sociales, por lo que la labor de este tipo de instituciones no debe ser otra que la documentación del uso común (Velleman 2002: 42). Es precisamente esto último lo que nos permite identificar en los planteamientos de Sarmiento la presencia del ‘modelo romántico’ de la estandarización, en tanto la lengua es vista como un símbolo de identidad nacional. Además, esta idea se refuerza mediante la constante apelación a la “voluntad del pueblo”, que, al mismo tiempo da cuenta de un liberalismo más exaltado por parte de este personaje, implica la consideración de una

²² Esto es evidente en la famosa respuesta de Bello a la publicación de los “Ejercicios populares de lengua castellana” por Pedro Fernández Garfías (que, dicho sea de paso, marcó el inicio de la controversia):

En las lenguas como en la política, es indispensable que haya un cuerpo de sabios, que así dicte las leyes convenientes a sus necesidades; como las de habla en que ha de expresarse; y no sería menos ridículo confiar al pueblo la decisión de sus leyes, que autorizarle en la formación del idioma. En vano claman por esa libertad licenciosa del lenguaje los que por prurito de novedad, o por eximirse del trabajo de estudiar su lengua, quisieran hablar y escribir a su discreción (Pinilla, 1945: 25).

gran parte de la población en la toma de decisiones sobre la lengua, en tanto son precisamente estos usuarios quienes la dotan de un carácter único.

La mayor parte de las discusiones sobre la lengua que tienen lugar a fines del siglo XIX y comienzos del XX tienen como base los planteamientos de Bello y Sarmiento. Así, estas ideas, si bien son retomadas con distintos matices, terminan por configurar la norma culta del español hablado en Chile, en donde el ideario de Bello está presente a partir del respeto casi absoluto por la norma y la buena pronunciación, mientras que, por otro lado, la postura separatista de Sarmiento se deja ver en el carácter fuertemente nacionalista del habla “chilena” (Torrejón 1989: 554-555). Dicho esto, y pese a esta aparentemente convivencia entre ambas posturas, finalmente el triunfo del ideario unionista (o racionalista) en Chile será casi absoluto, como apunta Rojas (2015: 99) al mencionar que

(...) la mayor parte del discurso metalingüístico chileno de fines del XIX siguió las ideas unionistas, con pocas variaciones. Una opinión negativa sobre las características del español de Chile, en particular las comunes en el habla popular, se extendió entre muchos gramáticos y lexicógrafos del XIX, y persiste hasta hoy.

Como adelanta la cita recién expuesta, entre las variadas consecuencias que trajo consigo la hegemonía unionista, podemos mencionar el surgimiento, a fines de siglo, una de comunidad discursiva que interactuó mediante distintos discursos metalingüísticos, entre los cuales los diccionarios ocupaban una posición predominante. Estos “diccionarios de provincialismos” destacan por una opinión positiva de español peninsular y negativa hacia lo provincial (Avilés y Rojas 2014), y comparten con el debate ortográfico la idea base sobre la necesidad de planificación lingüística, a partir de ciertos elementos de la lengua considerados como problemáticos, con el objetivo final de estandarizar el español hablado en el territorio, en el proceso que Matus, Dargham y Samaniego (1992, en Avilés y Rojas, 2014) denominan como ‘estandarización circunstanciada’.²³ Este proceso de estandarización se llevó a cabo preferentemente por medio de la codificación de la lengua española (como en el caso de la *Gramática* de Bello), la oficialización de la misma en la enseñanza y la elaboración de

²³ Este concepto refiere específicamente a la transformación de una variedad vernácula (i.e., el español de Chile) en un estándar nacional, a partir de la imposición de una norma pretendidamente “universal”.

diccionarios,²⁴ y en la mayoría de los casos recibió algún grado de apoyo oficial por parte del Gobierno que, a partir de la existencia de objetivos políticos relacionados en su desarrollo con la lengua²⁵, mostraba un fuerte interés en el mantenimiento de la unidad y casticidad de la lengua española en América (Avilés y Rojas, 2014).

En conjunto, este tipo de prácticas conformaron una corriente de pensamiento con un alto grado de homogeneidad en el medio chileno, en lo que a las ideas sobre la lengua refiere. Esto explica el hecho de que, a fines de siglo, la importancia atribuida al estudio y enseñanza de la lengua favoreciera el surgimiento y consolidación de dos instituciones que, desde veredas diferentes, oficializan la institucionalización de los estudios lingüísticos en Chile. Nos referimos con esto al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (que analizaremos en etapas posteriores de esta investigación) y la Academia Chilena de la lengua, las cuales tuvieron distintas formas de impactar en el medio local, a partir de la postura adoptada por cada una de ellas en torno a la idea de “corrección” y el objeto a considerar en el estudio y enseñanza de la lengua española hablada (y escrita) en territorio chileno.

3.5.2 La Academia Chilena de la Lengua y la “cristalización” institucional del unionismo en Chile

El clima de opinión sobre la lengua predominante en Chile hasta 1885, marcado por los ideales del unionismo, constituye un antecedente fundamental para el asentamiento definitivo de la Academia Chilena de la Lengua, en tanto la consideración de las prácticas discursivas, intereses, metas y creencias comunes a este grupo de intelectuales permiten configurar lo que se ha denominado como una ‘institución embrionaria’ (Watts 2008, en Rojas, 2016: 3). Esto

²⁴ En este sentido, existía un consenso en torno a la idea de que la misión de la élite lingüística era ordenar y encausar el caos asociado a la lengua en uso, a partir de las fuentes de erudición que permiten insertarlo dentro de un ideal de lengua, y en donde los diccionarios se constituyeron como la mejor herramienta (Rojas, 2019: 13).

²⁵ En palabras de Jaksic (1999: 507), el debate presentado hasta aquí contiene un “insoslayable tema político”, dada su estrecha relación con la formación y consolidación de los estados modernos en un contexto postcolonial. Esto, en primer lugar, por el gran abismo existente entre la población letrada y la gran masa analfabeta que se resistía a las normas impuestas y frustraba los intentos de establecer una comunidad e identidad nacional; y por otro lado, y además de las ventajas para el desarrollo de la vida cívica al interior de la nación, el autor menciona cómo la instauración de un idioma uniforme y “universal” facilitaría además el desarrollo de las relaciones internacionales, al mismo tiempo que hace posible el acceso a los nuevos conocimientos producidos en las demás naciones hispanohablante (lo que hace fácil, en este punto, vislumbrar las similitudes evidentes entre esta forma de razonar y el ‘modelo racionalista’ de la lengua estándar).

nos permite entender cómo, en varias ocasiones, los principales detractores de las propuestas de Lenz encontraron en la Academia Chilena un lugar para defender sus ideas, en tanto, como explican Rojas et al. (2019), el trabajo en conjunto con la RAE es entendido como una continuación de los trabajos normativos que habían tenido lugar en el territorio hasta la fecha (cf. 3.1).

Las principales características de la comunidad discursiva existente a fines del siglo XIX y descrita por Rojas (2016) coinciden, en general, con el bellismo o unionismo, en tanto nos encontramos, en primer lugar, con la predilección de este grupo por la interacción discursiva mediante el género lexicográfico, que, importantemente, es la principal tarea que asume la Academia Chilena al momento de su reapertura en 1914. En segundo lugar, las metas comunes apuntan principalmente al ánimo de preservación de la lengua, a partir de los temores que generaba su posible desintegración (como continuamente mencionaba Bello), lo que probablemente constituye la mejor explicación para el rol ejercido por la Academia Chilena en el abandono de la ortografía reformada o “chilena”, y su reemplazo por la ortografía de la RAE (lo que ocurrirá, finalmente, mediante un decreto del presidente Carlos Ibáñez del Campo), en un esfuerzo por el mantenimiento de la unidad panhispanica. Por último, destacamos cómo existe en esta comunidad un consenso en torno a lo que “debe ser” la lengua, y cómo esta variedad ideal (i.e., el habla de la gente educada) contribuye a consolidar la unidad nacional. Es precisamente en este punto que se vuelve posible la “coaptación” por parte de la RAE de la ya existente “infraestructura” intelectual chilena, en tanto su ideal de corrección lingüística (o variedad estándar) corresponde en gran medida a la codificación hecha anteriormente por la Academia Española en su *Diccionario*, lo que permite, a su vez, ejercer una defensa ya no solo de la unidad nacional, sino de la hispanidad misma que debe mantener sus lazos de “hermandad”, incluso tras la independencia política de las naciones americanas.

La ejecución de las tareas e ideales expuestos en el párrafo anterior en la Academia Chilena de la Lengua, sumado al análisis del contenido del *Boletín* (revista que actuó como su principal instrumento de difusión de ideas), permiten a Cifuentes (2018) concluir que la adopción del ideario racionalista —representado por la defensa del modelo castellano como ejemplo para el habla chilena— se justifica por la presencia de dos “frentes” en los que se sitúan los discursos emitidos desde la Academia: en primer lugar, la defensa del ideal

panhispanista²⁶ promovido por el gobierno español (siendo, en este caso, la RAE su intermediaria); y, en segundo lugar, la defensa de la calidad moral superior de la oligarquía instalada en el poder desde 1833, que la facultaba para decidir tanto sobre los temas relacionados con la lengua como sobre el futuro de la nación. En este sentido, destaca la actualización de la retórica de Bello (y, en un grado más amplio, la doctrina portaliana) para los nuevos tiempos, lo que se vuelve evidente en dos citas que Cifuentes (2018: 370) rescata de los discursos publicados en el Boletín. En primer lugar, nos referimos a un discurso de Augusto Orrego en el que se advierte sobre las consecuencias negativas asociadas al empoderamiento de las masas y la aplicación del ideal de la igualdad (cuya existencia es negada de plano):

En el mundo de las realidades, esa democracia entrega al mayor número la dirección de la vida intelectual; es la mayoría la que gobierna, y detrás de esa fórmula política están la irresponsabilidad y la incompetencia (...) La igualdad es una quimera imposible, porque la ley fundamental de la naturaleza es el movimiento, y todo movimiento nace de una desigualdad y una diferencia, y a menos que no se entienda por esta palabra simple igualdad ante la ley, se entra en un mar de tempestades y contradicciones.

Es precisamente esta diferenciación entre la masa y los ilustrados (o, lo que es igual, el “cuerpo de sabios” aludido por Bello), lo que hacía necesario un constante estado de alerta ante las acciones de las masas, quienes se enfrentaban a la voz erudita solo por el número y no por sus posibles conocimientos, como escribía Ramón Laval, en la segunda cita rescatada por Cifuentes:

Las masas, revestidas generalmente de una ilustración incompleta, si no falsa, se levantan en asambleas políticas, asaltan las academias, invaden los institutos: todos son aptos para discutir, dirimir y enseñar (...) Y bien sabemos cuán efímera es la obra de la muchedumbre, que más se impone por el número que por el valor de sus conocimientos y la sinceridad de sus ideales.

²⁶ Para profundizar en las características y alcances de este movimiento, cf. 6.1.2.

De esta forma, la diferenciación moral basada en la erudición (que, entre otras cosas, incluye la forma “correcta” de hablar a partir de los criterios establecidos por el bellismo), permite la presentación de los nuevos actores sociales (clase media y grupos obreros que intentaban tomar parte en el debate político y cultural en la nación) como la causa del actual período de “decadencia”, al momento en que se retoma la retórica de la República Conservadora para posicionar a estos grupos como la nueva amenaza al “orden”, que debía ser defendido, tanto en lo político como en lo lingüístico.

4. Metodología

4.1 Composición del corpus

Los materiales considerados para esta investigación han sido la totalidad de las publicaciones hechas en los *Anales* de la Universidad de Chile durante los años 1900-1930, y las publicaciones hechas en la *Revista de la Asociación de Educación Nacional* durante los años 1905-1914, a lo que se suma otro tomo de 1928.²⁷ También, y dada la naturaleza de nuestro estudio, hemos incluido dos cuadernos de los *Anales de la Facultad de Filosofía y Educación* (actualmente *Boletín de Filología*) publicados entre los años 1934-1936 en honor a Rodolfo Lenz, dada la evidente cercanía entre el contenido de estos y nuestro tema de investigación, incluso si esto implicó salir del marco temporal delimitado con anterioridad. Dicho esto, es necesario tener presente cómo las revistas escogidas no están dedicadas exclusivamente a la discusión de temáticas relacionadas con la lengua, sino que, al contrario, encontramos una gran diversidad, que va desde los avances en distintas disciplinas científicas (en el caso de los *Anales*), hasta la discusión política y avances de la pedagogía (en el caso de la revista de la ANE).

Con esto en mente, y en lo que respecta a los *Anales*, hemos tomado para el corpus 53 artículos que se enmarcan, en mayor o menor medida, en el debate sobre las distintas maneras de estudiar y enseñar la lengua en Chile. Por su parte, hemos tomado de la Revista de la Asociación de Educación Nacional todas las publicaciones que abordan las temáticas ya mencionadas. En este último caso, creemos que la mayor “laxitud” adoptada para la conformación del corpus en el caso de los materiales provenientes de la ANE se justifica por el menor grado de especialización demostrado en las distintas publicaciones, en la medida en que las menciones a la lengua y su enseñanza suelen formar solo una parte de argumentaciones más amplias, como lo eran, por ejemplo, las posturas en torno a una posible reforma curricular en las escuelas chilenas.

4.2 Procedimientos de análisis

En cuando al procedimiento analítico, nos hemos centrado en un análisis discursivo orientado al contenido del corpus, específicamente mediante la identificación de una serie de ideas

²⁷ Los números de la revista publicados entre 1915 y 1927 (así como después de 1928) no estaban disponibles en archivo.

sobre la lengua, su estudio y enseñanza, con el objetivo de relacionarlas posteriormente con ideologías lingüísticas particulares circulantes en el período. Es en este punto que se vuelve relevante lo apuntado por Arnoux (2016), en el momento en que postula el análisis de los textos en el marco de la glotopolítica como una tarea destinada a dilucidar la dimensión política de estos, en la medida en que son comprendidos como intervenciones en el espacio público del lenguaje que tienden a establecer, reproducir o transformar un orden social, mediante la construcción de las subjetividades necesarias para cada instancia histórica. Esto permite comprender, además, la importancia de las ideologías lingüísticas operativas en los distintos discursos, en tanto se constituyen como indicios valiosos sobre la relación entre las conceptualizaciones de la lengua y los procesos sociales en marcha en cada contexto (Woolard, 1988; Kroskrity, 2010; Del Valle y Meirinho, 2016).

En este sentido, rescatamos también las aportaciones de Cisternas (2017) a la delimitación metodológica en relación con el concepto de ideología lingüística, en la medida en que se considera insuficiente la presentación de resultados a partir de fragmentos de discursos aislados, lo que, entre otras cosas, se vuelve problemático al momento de evaluar la auditabilidad de la investigación cualitativa. Esto lleva al autor a recurrir a la ‘teoría de las representaciones sociales’²⁸ (proveniente del campo de la antropología) para la comprensión de las ideologías lingüísticas como representaciones sobre “el mercado lingüístico, los hablantes y las relaciones lengua-cultura y lengua-identidad, cuya conformación se ve influida –aunque no determinada– por el contexto de producción” (Cisternas, 2017: 112-113), las cuales llevan asociadas una intencionalidad de modificación (o mantención) de las jerarquías existentes en las relaciones sociolingüísticas. De esta forma, y en lo que se constituye como el mayor aporte para nuestro trabajo, Cisternas apunta que las ideologías lingüísticas, en tanto representaciones sociales, se conforman por un sistema nuclear que condensa una serie de rasgos compartidos por los sujetos que comparten la misma representación, y también un sistema periférico que permite la manifestación de los rasgos particulares propios del pensamiento de cada individuo (2007: 111).²⁹ Esto permite

²⁸ Estas son definidas como “sistemas de conocimiento cotidiano con los que los sujetos intentar dotar de sentido al mundo que los rodea” (Sammut, Andreouli, Gaskell y Valsiner 2015, en Cisternas 2017: 107).

²⁹ Hay aquí una similitud evidente con los planteamientos de Kroskrity (2010), específicamente en lo que respecta a la idea sobre la multiplicidad y heterogeneidad de las ideologías lingüísticas, incluso dentro de grupos caracterizados por la posesión de líneas “comunes” de pensamiento, según tratamos en 2.2.2.

plantear que el objetivo de la investigación en el marco de las ideologías lingüísticas es la identificación de las diferencias basales que posibilitan la aparición de posturas en los sujetos en torno a un objeto (la lengua, en este caso), en la medida en que estas pasan ser entendidas como proyectos situados temporalmente, y planteados a partir de dicotomías (o *themata*) que condensan las representaciones sociales sobre el objeto de nuestro interés (Moscovici 2011, en Cisternas, 2017: 111).

Finalmente, destacamos junto con Arnoux (2006) cómo el enfoque glotopolítico para el análisis de los textos aquí expuesto se muestra compatible con el Análisis del Discurso, en la medida en que esta última disciplina se constituye como una práctica interpretativa, cuya principal meta es la “exposición” de las acciones estratégicas llevadas a cabo en los discursos de cada sujeto. Así, esta postura, defendida por autores como Pêcheux (1984, en Arnoux 2006), implica además una consideración de los textos como espacios que permiten la localización de huellas específicas presentes en el ejercicio del lenguaje, a partir de la asunción de que cada tramo de la cadena discursiva posee una serie de opciones potenciales, de las cuales solo una se manifiesta en el discurso, y en cuya elección se ven involucradas una serie de restricciones situacionales o propias de la variedad sociolingüísticas de los sujetos, así como imperativos psicológicos-ideológicos. Además, una asunción válida en este último tipo de situaciones –en un proceso similar al comportamiento general de las ideologías lingüísticas, según tratamos en 2.2.2– es que este tipo de fenómenos ocurre, en la mayoría de los casos, de forma inconsciente, en la medida en que el hablante no presta atención a ellos, y son precisamente este tipo de fenómenos “secundarios” al decir los que constituyen el foco del analista del discurso.

5. Análisis

El análisis de los textos ha permitido agrupar las distintas ideas encontradas en tres grandes temas. De esta forma, en primer lugar nos hemos centrado en la exposición de las distintas conceptualizaciones hechas de la lengua y las metodologías propuestas para su estudio, a partir de la irrupción de la lingüística moderna de la mano de Rodolfo Lenz y Federico Hanssen (caracterizada por un enfoque descriptivo y la valoración de las producciones folklóricas como las fuentes que debían ser estudiadas por el lingüista). Esto nos deja en condiciones de analizar, en segundo lugar, el debate en torno a la metodología de enseñanza del idioma patrio, la cual se vio inevitablemente afectada por las discusiones realizadas en el estudio “teórico” de este, y en cuya discusión tuvieron un papel central los profesores de escuela (muchas veces desde su posición militante, como evidencian los escritos emanados desde la Asociación de Educación Nacional). Finalmente, nos hacemos cargo de las distintas funciones atribuidas a lengua, a la luz de los debates estudiados. Hay que destacar, en este sentido, que hemos considerado conveniente distinguir, mediante subapartados diferenciados, entre las ideas circulantes en la élite intelectual y aquellas que tuvieron mayor presencia entre los maestros de escuela, quienes, según hemos explicado con anterioridad, se vieron expuestos a una serie de factores del contexto social que influencia la forma en que tratan los problemas de nuestro interés.

A continuación presentaremos en detalle cada uno de los puntos mencionados, haciendo especial énfasis en los discursos que resultan especialmente ilustrativos para cada tópico. En este sentido, advertimos al lector que, si bien hemos optado por dividir el análisis en distintos temas para facilitar la exposición, en la práctica estos tópicos están estrechamente interrelacionados, por lo que su aparición se da manera conjunta los diferentes discursos. Es por esto que, en ocasiones, retomamos ciertos textos en más de un apartado, con la finalidad de rescatar algún aspecto que hemos pasado intencionalmente por alto con anterioridad, lo que sucede con más frecuencia en aquellos que causaron un mayor impacto en el público receptor (al generar distintas respuestas por parte de este).

5.1 Ideas sobre la lengua y su estudio

En el presente apartado se analizan las principales ideas surgidas en el debate marcado por la introducción de las ciencias del lenguaje en Chile, y la redefinición hecha por estas de los

principales planteamientos de la lingüística tradicional, en lo que respecta a la concepción misma de “gramática” y las variedades de la lengua que debían ser incluidas en el registro culto del español general.

En esta misma línea, abordamos también las discusiones que tienen lugar sobre el estatus de las producciones orales y escritas propias del territorio (incluyendo el folclor y la oralidad indígena), al momento de compararlas con la tradición literaria española, y el papel que cada una de estas desempeña en la constitución de lo “nacional”.

5.1.1 La introducción de las ciencias del lenguaje y su impacto en los estudios de la lengua en Chile

5.1.1.1 ¿Arte o ciencia? La gramática moderna frente a la tradición española

Uno de los aspectos más disruptivos de los postulados de la ciencia del lenguaje introducidos en Chile por Lenz y Hanssen fue el cuestionamiento de la definición de gramática aceptada de forma general entre la intelectualidad del territorio, la cual era entendida como “el arte de hablar correctamente”. Esta definición, propia de la tradición gramatical de la RAE, fue adoptada por Bello y posteriormente convertida en sentido común en el medio chileno, como explica el mismo Rodolfo Lenz en uno de sus discursos, al momento de abordar la amplia difusión de esta forma de comprender la gramática en territorio chileno:

Esto es lo que contienen obras como la *Gramática de la lengua castellana*, por la Real Academia Española, o, para citar algo que suena mejor a los oídos chilenos, como la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, por don Andrés Bello (Lenz, 1912a: 242).

El rechazo de esta definición lleva al establecimiento de una discusión sobre el estatus de la gramática, específicamente sobre si esta debía ser considerada como “arte” o una “ciencia”, lo que se manifiesta constantemente en nuestro corpus mediante la contraposición entre las ideas instauradas por Lenz y aquellas propias de la matriz bellista predominante en el medio local. Buen ejemplo de las primeras son los dichos del mismo Lenz, quien define la gramática como “las leyes generales que rigen la estructura del idioma” (Lenz, 1920: 368), al mismo tiempo que insiste en la idea de que “escribir un idioma galanamente es un *arte*” pero que “investigar su historia o su sicología, su gramática, es una *ciencia*” (Lenz, 1912a: 244). Por otro lado, la segunda corriente de pensamiento encuentra un buen representante en Miguel Amunátegui Reyes, quien llega a considerar los postulados de Lenz y sus seguidores como

un “ataque” a los estudios tradicionales de gramática, y particularmente a los postulados de Bello, los cuales no habrían sido apreciados en todo su valor, en el momento de afirmar que:

Se ha llegado hasta decir que este ilustre sabio no supo siquiera definir la gramática, i que, por tanto, escribió sobre algo que no comprendía.

Como la censura alcanza a todos los que hemos enseñado, siguiendo a Bello, que la gramática de una lengua es un arte i no una ciencia, voi a manifestar, cediendo a las instancias de uno de mis más aventajados discípulos, lo que pienso sobre el particular (Amunátegui Reyes, 1914: 100).

A esto sigue una argumentación basada en la idea de que, tal como planteaba Bello, existiría una diferenciación entre la gramática “general” y aquellas particulares de los idiomas, siendo estas últimas formadas por una serie de reglas “arbitrarias o caprichosas que nada tienen de común unas con otras i que, por tanto, carecen de base científica” (Amunátegui Reyes, 1914: 102). De esta forma, al no existir bases generales y demostrables, resultaría imposible hacer ciencia sobre la gramática de un idioma, en donde solo tendría cabida el “arte”:

Ahora bien, si los preceptos que encierra una gramática están fundados en principios evidentes por sí mismos, ni en demostraciones, sino en la práctica de ciertas maneras de decir, ¿cómo se pretende ver una ciencia donde sólo aparece un arte? (...) Todo esto está revelando que las reglas gramaticales cambian i que, por tanto, no forman ciencia sino un arte. La ciencia es una, i por consiguiente, estamos seguros de que las verdades que hoy enseña serán también enseñadas mañana (Amunátegui Reyes, 1914: 102-103).

Como complemento a esto, es importante tener en mente cómo la definición bellista de la gramática agrega un complemento a la definición tradicional, al proponer que esta es el arte de hablar correctamente, pero de acuerdo con “el uso de la gente educada”. Esta idea es retomada por Amunátegui i Reyes al momento de proponer, por ejemplo, que la formación de las lenguas romances como el producto de palabras “tomadas a medias del latín” por “gente vulgar que no aceptaba a pronunciarlas correctamente” (Amunátegui Reyes, 1914a: 104). De esta forma, en su visión, dichas lenguas eran incapaces, en un inicio, de tener una gramática, dada la falta de uniformidad entre la gran variedad de usos individuales, apareciendo esta última solo como consecuencia de la aparición de tendencias entre las capas cultas de la población, las cuales se mostrarían capaces de manipular y fijar el idioma para el aprendizaje posterior de las personas interesadas:

Este lenguaje meramente hablado llega a popularizarse tanto, que la gente docta experimenta la necesidad de aprenderlo i entonces se inicia para él una nueva faz. Manejado por personas idóneas, el recién nacido, sin botar del todo sus burdas mantillas i sus toscos pañales, va adquiriendo un ajuar más primoroso i más completo. Este es el período llamado *clásico*, en que surge la lengua escrita, que no es

más que la popular presentada de una manera más correcta i sistemática. (Amunátegui Reyes, 1914a: 105).

Esta idea, que postula la gramática como la labor de “pulir” el idioma por medio de la fijación de las hablas propias de las capas cultas de la población, y que es aceptada por algunos intelectuales incluso ante el estigma de “atrasados” que podía acarrear consigo el contradecir la lingüística moderna,³⁰ es refutada por Lenz, en el momento en que plantea que el complemento hecho por Bello a la definición de la RAE no resulta de verdadera utilidad, y se niega la validez de razonamientos como el de la cita recién expuesta. Es lo que sucede, por ejemplo, al plantearse la pregunta sobre la presencia de gramática en pueblos primitivos, los cuales son capaces de entenderse entre ellos y presentar un habla relativamente uniforme, incluso ante la falta de grupos cultos en su población. Así, esto permite a Lenz plantear que sería precisamente este criterio (i.e., la uniformidad) el único que poseería real validez para la determinación de la “corrección” de una variedad lingüística:

Desde luego es claro que tal definición sólo puede referir en el mejor de los casos a las lenguas literarias de alta cultura, pues aplicándola a una lengua natural de un pueblo de baja cultura en el acto resaltaría el absurdo; entre los fueguinos, los botocudos, los papuas, no hai jente culta, i sin embargo nadie negará que las lenguas de esas tribus tambien han de tener su gramática. I ¿quién habla correctamente el yahagan, el mapuche, o cualquiera lengua natural? Lo hacen todos los adultos de cada rejion sin tener

³⁰ Es lo que dice el mismo Amunátegui al finalizar el discurso recién citado, al afirmar que, dado todo lo anterior, Bello tenía razón al catalogar la gramática como arte y no como ciencia. Es en este punto en que deja en clara la intención de continuar con esta línea de pensamiento, incluso si llegara a generar comentarios negativos por parte de los demás intelectuales, como evidencia la siguiente cita: “Aunque se me tilde de rutinario i atrasado, no veo fundamento para cambiar de opinión en este punto. En todo caso, si me equivoco, quedo en mui buena compañía” (Amunátegui Reyes, 1914a: 104).

Algo similar ocurre en el caso de Tomás Ramírez (quien, según exponemos más adelante, es el mayor representante de la corriente unionista al interior de la ANE), al oponerse abiertamente a las tendencias “evolucionistas” instauradas por Lenz, al afirmar, basándose en lo dicho anteriormente por Bello:

(...) A esto lo llamo yo dejeneracion; pero una honorable consocia me corrigió diciéndome que era evolución. Por mi parte sigo creyendo que evolucion significa progreso o perfeccionamiento; i que si bien el castellano como idioma en general ha evolucionado porque desde sus orijenés acá se ha fijado, simplificado, enriquecido, hecho mas eufónico i estético; no obstante esa jerga es dejeneracion porque tiende a empobrecerlo, a hacerlo anfibiológico i grosero, lo contraría en su índole i lo hace heterojéneo hasta en una misma localidad, pues cada cual lo habla a su antojo (...) Nuestro idioma debe ser puro, como dice el señor Bello, el de la jente educada, que es el que debemos enseñar i cultivar con esmero; i en tal concepto hago indicacion para que en la base que se discute se pida el ensanchamiento de la enseñanza del castellano, dándose al mismo tiempo su lugar en él a la literatura chilena, es decir a las obras de los buenos literatos que tenemos (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907c: 102-104).

la mejor idea de gramática, pues hablan de un modo mas o menos uniforme i mutuamente inteligible.
¿Qué sería correcto sino esto? (Lenz, 1912a: 252-253)

Como podrá notarse, esa forma de debatir en torno al carácter de la gramática da cuenta de la importancia de las distintas ideas propagadas por Andrés Bello en territorio chileno, cuya influencia en los estudios sobre la lengua demarcó, en gran medida, los planteamientos teóricos aceptables en la discusión en torno al estudio de la misma. Es por esto que, en el apartado siguiente, profundizaremos sobre las consecuencias que trajo consigo el posicionamiento de este intelectual como una figura de autoridad, y las distintas estrategias utilizadas por los defensores de la llamada “lingüística moderna” para contradecir la doctrinas bellistas y plantear caminos alternativos para el desarrollo de los estudios sobre la lengua.

5.1.1.2 El debate en torno a las figuras de autoridad: Andrés Bello y la RAE

Los discursos analizados nos permiten comprobar que una de las principales funciones que cumple Andrés Bello, en tanto figura de autoridad, es la justificación de la entendida necesidad de “conservación” de la lengua castellana hablada en Chile. De esta forma, el gran prestigio asociado a su nombre –tanto en el campo de la lengua como de otras áreas intelectuales– permite comprender de mejor manera los esfuerzos hechos por Lenz, quien, en medio de su defensa de un enfoque descriptivista para los estudios de lingüística, debe dedicar grandes esfuerzos para minar la autoridad de Andrés Bello, para lo cual adopta como principal estrategia la demostración, mediante ejemplos concretos, de que incluso el maestro venezolano era capaz de cometer errores, los cuales debían ser corregidos a partir de los avances modernos en el campo de la lingüística.

Lo recién expuesto se materializa mediante la dedicación, por parte de Lenz, de gran parte de su discurso *¿Para qué estudiamos gramática?* (1912) a la exposición de algunos pasajes de la obra de Bello que habrían quedado obsoletos. De esta forma, al mismo tiempo que se refiere a la *Gramática* de Bello como una “obra maestra” (251), enumera una serie de errores, muchos de los cuales ya habían sido rectificadas por otros gramáticos de prestigio (como Rufino José Cuervo), y es en esta línea que se deja en claro que la principal causa de los mismos no era la falta de profundidad en el análisis del intelectual venezolano, sino que la inadecuación teórica de los paradigmas contemporáneos a este, según podía comprobarse a la luz de los conocimientos surgidos con posterioridad.

Esta operación retórica permite a Lenz a concluir que el problema no son los posibles errores o vacíos teóricos de la *Gramática* de Bello, sino que el posicionamiento y mantenimiento de su figura como una autoridad absoluta casi un siglo después de la publicación de su obra. De esta manera, al mismo tiempo que se reconoce el mérito de su producción en los estudios sobre la lengua (sobre todo en lo que respecta en los avances hechos en relación con sus antecesores), se da a entender la necesidad de estar pendientes a las innovaciones gramaticales hechas por la lingüística moderna, lo que incluso sería coherente con las afirmaciones del mismo Bello, quien, a diferencia de sus mismos discípulos, también renegaba la existencia de autoridades absolutas fuera de la lengua misma:

Sin embargo esta superioridad indiscutible de la obra sobre las gramáticas de sus predecesores, en particular sobre la Gramática de la Academia, tuvo también un resultado funesto. Erijó a su autor en autoridad absoluta, infalible. Bello había declarado que la única autoridad en materia de lenguaje es la lengua misma; pero sus discípulos dijeron «la autoridad es Don Andres Bello», como otros dicen «la autoridad es la Real Academia Española» (Lenz, 1912a: 250).

En este sentido, y como evidencia el fragmento recién presentado, es necesario destacar cómo, si bien Bello ocupaba un lugar indiscutible como la principal figura de autoridad entre los intelectuales chilenos, su doctrina permitió el reconocimiento, en términos casi igualitarios, de la Real Academia de la Lengua, en tanto esta última había sido una de las fuentes de referencia y autoridad del maestro venezolano a lo largo de su obra, más allá de las discrepancias surgidas en el desarrollo de esta. Así, la actitud de reconocimiento hacia la labor de la RAE por parte de Bello, que, sin embargo, no implicaba un acatamiento acrítico de los planteamientos de dicha institución, termina por proyectarse en los epígonos de Bello, quienes constantemente salen en su defensa, ante las entendidas amenazas que suponían para dicha autoridad lingüística las ideas esparcidas por parte de los intelectuales alemanes, desde su posición de profesores en el Instituto Pedagógico. Este es el caso, por ejemplo, de Salas Marchant, quien, al momento de abordar la reforma ortográfica, se refiere a la RAE como una institución a la que Bello “tantos acatamientos y consideraciones guardaba” (Salas Marchant, 1913: 188), pese a mostrarse en desacuerdo con ella en asuntos particulares de sus distintas obras. Por su parte, existen otros casos en que se defiende la autoridad absoluta de la Real Academia, aunque se hace notar la urgencia de “presionarla” en pronunciarse sobre cuestiones conflictivas que requerían de su arbitrio:

Por lo demás, si la Real Academia pretende, como le corresponde, empuñar el cetro en los vastos dominios del habla española, convendría que se sacudiera un poco su inercia y se apresurara, por ejemplo, a decirnos como podríamos expresar las ideas que denotan las voces *dreadnought*, *chauffeur*, *garaje*, *parquet* (...) i tantas otras, que hoy día andan en boca de todo el mundo (Amunátegui Reyes, 1914b: 863-864).

Esta forma de razonar se mantiene con los años, y se acentúa una vez entrada la década de 1920 en los discursos publicados en los *Anales*, a partir de la exacerbación del discurso normativista basado en la obra de la RAE que, sin embargo, seguía siendo fiel a sus raíces bellistas. Destaca en este sentido el discurso de incorporación de José A. Alfonso a la Academia chilena de la Lengua, quien cita la figura de Bello (y, más en específico, su labor de reforma ortográfica) como un ejemplo para los intentos de conservación de un idioma puro y perfecto que, sin embargo, no se negaba a facilitar el progreso del mismo, y es en este sentido que cobra valor el quehacer de la RAE y sus academias correspondientes, las cuales son definidas como:

(...) corporaciones guardadoras, a este respecto, del orden, de la verdad, de la belleza y de una bien entendida tradición, que no sofoque, en consecuencia, todo movimiento reformador y progresista (...) hay que progresar o marchar adelante mirando siempre al pasado (Alfonso, 1930: 625-626).

También se mantiene el espíritu de “enmienda” relacionado con las obras publicadas por la RAE, por ejemplo, cuando Miguel Amunátegui Reyes reafirma –en su discurso de recepción a José A. Alfonso– la autoridad de la Real Academia, al mismo tiempo que hace hincapié en la importancia de que esta institución esté abierta a incorporar en el léxico oficial aquellas palabras distintivas del continente americano, una vez que se hayan asentado en una o más regiones considerables de Hispanoamérica:

(...) para que no se produzca este mal, es menester que la Real Academia Española esté siempre con el oído atento para incorporar en el léxico oficial todas aquellas voces nuevas que se hayan generalizado y echado raíces en una región de importancia o en uno o varios países de habla española (...) Compláceme reconocer que la docta Corporación que tiene a su cargo la custodia de nuestro idioma, ha sido más liberal a este respecto en estos últimos tiempos; pero hasta hace poco parecía creer que el Diccionario era únicamente para España según puede atestiguarlo este solo hecho (...) (Amunátegui Reyes, 1930: 645).

El hecho en particular que menciona Amunátegui en el fragmento recién expuesto corresponde a una definición errónea –desde el punto de vista de Latinoamérica– del invierno, el cual era definido en el *DRAE* desde una localización temporal solo válida para el

hemisferio norte,³¹ lo que fue objeto de una indicación enviada a la Real Academia, la cual terminó por corregir dicha definición. Así, este tipo de situaciones da cuenta de la voluntad existente, por parte de este sector de la intelectualidad chilena, de enmendar y aumentar el caudal de voces contenidas en el diccionario académico, de forma tal que permitiera la conformación de una variedad panhispánica culta del castellano, lo que, en última instancia, termina por reafirmar el papel otorgado a la Academia como guardiana del idioma, como ya planteaba Manuel Salas en el año 1913:

Le está encomendada [a la RAE] la custodia de la lengua, y debe resistir a toda tentativa que se maquine para echar por tierra el idioma de nuestros padres. Mas, una vez que se ha introducido una alteración a pesar de su resistencia, se halla también en el deber de acogerla y darle ciudadanía (Salas Marchant, 1913: 61).

Es importante, además, cómo la última parte de esta cita da a entender otra parte de la doctrina de Bello conservada por sus seguidores, en tanto –y según mencionábamos al comienzo de este apartado– las distintas modificaciones propuestas para el idioma debían estar justificadas por el “buen uso”, entendido como el habla de “la gente educada, los doctos que se han entregado a estudiar las leyes de la lengua, deduciéndolas del estudio de los grandes escritores” (Salas Marchant 1913: 208), y es precisamente esta forma de razonar la que termina por legitimar la labor de la Academia, en tanto esta habría ya adelantado la inmensa tarea que implica deducir las leyes de la lengua desde los buenos autores, lo que incluso habría reconocido por Bello al citar en su obra el “monumento” construido por la RAE con anterioridad:

Esta sería obra de titanes si cada cual hubiera de hacer este trabajo por sí solo; pero, por fortuna, el trabajo está ya hecho, y en el día todo se reduce a consultar alguno de los depósitos del buen uso, es decir, un buen diccionario. De los diversos que existen, merece especial predilección el de la Real Academia Española, según el sentir universal.

Don Andrés Bello en su *Ortología* se remite una y otra vez al monumento de este sabio Cuerpo; y para que se vea que aquel eminente filólogo respetaba como se merece a esta institución, vamos a entresacar algunos lugares en que se le hace justicia, tomándolos de la segunda edición (...) (Salas Marchant, 1913: 208-209).

De todo lo expuesto hasta aquí, podemos destacar la existencia, en nuestro corpus, de dos corrientes de pensamiento principales en relación con las figuras de autoridad: en primer

³¹ La definición en cuestión era “una de las cuatro estaciones del año, que comienza el día 22 de Diciembre y acaba el 21 de Marzo”.

lugar, los seguidores fieles del pensamiento de Andrés Bello, quienes continúan la idea del “buen uso” basado en el habla de las capas cultas de la población (las que a su vez, serían deudoras de los buenos autores), al mismo tiempo que reconocen la autoridad de la RAE en materia de la lengua, aunque no de forma completamente acrítica (tal como ocurrió con el mismo Bello); por otro lado, aquella venida de la mano de la figura de Lenz, quien permitió instalar la idea de que la lingüística debía rechazar la aceptación incondicional de lo dicho por las figuras de autoridad y, por el contrario, debía estar pendiente de los constantes avances hechos en la disciplina, los cuales pueden incluso terminar por mostrar la inadecuación de algunas de las obras maestras del pasado. Esta forma de razonar permite establecer una clara oposición entre las dos posturas recién mencionadas, a partir de la presencia o no de un “verticalismo” que termina por proponer la existencia o no de una variedad “pura” o más “correcta” del castellano que debe ser la base para su estudio y enseñanza, así como de los fenómenos que resultan amenazantes tanto para esta entendida pureza (como lo son los neologismos, la lengua popular) y el mantenimiento de la unidad del idioma, según profundizaremos en la sección siguiente.

5.1.1.3 La discusión en torno a los “vicios idiomáticos” y la unidad de la lengua

La finalidad asociada a los estudios de la lengua es otro punto de conflicto que adquiere un carácter central entre los intelectuales que se valieron de las revistas de nuestro interés para la defensa o refutación de los postulados de la filología tradicional española. De esta forma, destaca la existencia de dos posturas principales, en donde Lenz y sus partidarios hacen hincapié en la necesidad de describir la lengua de forma imparcial, mientras que el otro bando defendía las labores de cultivo del idioma como una forma de prevenir su desintegración. Así, en este último caso, los materiales analizados dan cuenta de una voluntad de continuar con las tareas de “conservación” del idioma iniciadas por Bello en el territorio, por ejemplo, cuando Enrique Nercasseau, en un discurso de bienvenida a la Facultad de Filosofía y Educación, halaga la trayectoria de Miguel Luis Amunátegui por sus intentos de “mejorar i depurar el lenguaje”, tarea calificada como una “Labor tan intensa, i tan beneficiosa para la literatura i la buena habla castellana” (Nercasseau, 1920: 76). Junto a esto, se liga directamente la lengua hablada en Chile (y su estudio) con la de Castilla, en el momento en que se insta a los latinoamericanos a conservar el idioma “heredado” desde la Península,

mediante la apelación a los primeros gramáticos de dicho territorio y una proyección hacia el presente que vuelve necesaria su continuación, ante la “amenaza” a la que se enfrenta la pureza original del idioma:

Fué el insigne Maestro Nebrija el primero que, en el mismo año del descubrimiento de América, dio leyes para hablar la lengua de Castilla, nó comúnmente, como el vulgo, sin reparar en nada, sino con primor, discreción i gracia (...) Hoy, como entonces, es fuerza defender el castellano, estudiar la Gramática, como dice el señor Amunátegui i Reyes, para mantener la integridad del más preciado de nuestros tesoros, amenazados, por la invasión del barbarismo, de que el excelso discurso de don Quixote se convierta en una algarabía de beduinos o azacanes (Nercasseau, 1920: 77-78).

Dicho esto, debemos destacar que, tal como apreciamos en el apartado anterior, la labor de conservación de la lengua que lleva, en última instancia, a rescatar la autoridad de la RAE, no está hecha de forma acrítica, como evidencia, por ejemplo, el trabajo hecho por Amunátegui Reyes sobre la presencia de las metáforas en el diccionario, en donde se defiende la posibilidad de su utilización en el discurso, incluso si éstas no están consignadas en el diccionario académico. Es lo que se deja en claro al momento de presentar las razones para la publicación de su trabajo, en tanto el autor manifiesta que “Me ha parecido indispensable el recuerdo de los rudimentos anteriores para refutar la doctrina de los puristas intransigentes que rechazan todo tropo que no tenga el pasaporte de la Academia” (Amunátegui Reyes, 1904: 290). De esta forma, y si bien se reconoce la autoridad de la Academia, el intelectual concluye que

A nadie se oculta que hai conveniencia en desvanecer esa repugnancia a la metáfora que se observa en muchos de los diccionarios que tratan de corregir nuestro lenguaje.

No confundamos los vicios contra la pureza de nuestro idioma con las figuras de retórica, que, léjos de ser vituperables, contribuyen a engalanar el estilo (310)

Esta forma de razonar es coherente con el criterio de corrección sostenido por Bello, quien, como ya comentamos, sostenía que el habla “correcta” estaba dada por los usos de las capas cultas de cada comunidad americana. Esto explica que las actitudes puristas, cuyo objetivo es el “fijar” la lengua de forma absoluta, sean condenadas la mayoría de las veces en los discursos analizados, incluso si se mantiene la retórica de la defensa de la “pureza” de la lengua. Así, en el caso de los neologismos (uno de los tópicos más recurrentes de amenaza para el idioma), el mismo Amunátegui Reyes critica en otro discurso la idea de que “no podamos valernos de otras voces que de las que se hallan espresamente catalogadas por la Real Academia Española en su *Diccionario*” (Amunátegui Reyes, 1914: 837), al mismo

tiempo que se propone dejar de tratarlos como uno de los “vicios que empañan la pureza del estilo” (Amunátegui Reyes 1914: 837), en tanto la única condición para su uso correcto sería el tener “discrecion i buenos conocimientos gramaticales” (Amunátegui Reyes, 1914: 842).

En relación con esto último, destaca cómo la “matización” del purismo lingüístico es consecuencia de la utilización de la doctrina de Bello como el criterio a utilizar para determinar la rigidez del discurso sobre el mantenimiento del idioma. Es lo que sucede con el discurso pronunciado por Samuel Lillo en su ingreso a la Academia Chilena de la Lengua y publicado en los *Anales*, quien menciona cómo la mayor motivación de Andrés Bello para la publicación de su *Gramática* fue la intención de combatir la propagación de los llamados “neologismos de construcción”, los cuales amenazaban con fragmentar la lengua castellana hablada en territorio americano:

Don Andrés Bello, a pesar de que en la exposición de su teoría gramatical se aparta de las doctrinas de la Real Academia, en su obra magistral, *Gramática de la Lengua Castellana*, dedicada a sus hermanos de Hispano América, se declara partidario de la conservación de la lengua castellana en su posible pureza, como un medio providencial de comunicación y un vínculo de fraternidad entre las naciones de origen español en el continente americano; y agrega que el mayor mal que amenaza la estructura de nuestro idioma común son los neologismos de construcción que tienden a convertirlo en una multitud de dialectos irregulares, licenciosos y bárbaros (Lillo, 1929: 548).

Pero, continúa Lillo, esta intencionalidad de conservar la unidad idiomática no implica el mantenimiento de la lengua un estado estático, en tanto se da por entendido que la evolución del idioma es algo inevitable, siempre y cuando se dé en márgenes controlados y no afecte la estructura gramatical (lo que hace posible, por ejemplo, la adición de nuevo léxico relativo a las particularidades de cada territorio y las innovaciones en el campo del conocimiento y las artes):

Esto no quiere decir que mantengamos el lenguaje fijo como una momia rígida conservada entre el polvo de los años.

Lejos de eso: todos sabemos que el idioma es un organismo vivo que desarrolla y se enriquece por las influencias que recibe.

El castellano de América puede, pues, aumentar su colorido y su fuerza de expresión con las palabras aborígenes que el pueblo y los campesinos empleen, con las reformas dialectales, con los nombres nuevos de objetos de las ciencias y las artes (Lillo, 1929: 548-549).

Algo similar ocurre en el campo de la ortografía, por ejemplo, en algunos discursos que defienden la idea de la unidad del idioma y el papel de la RAE en este sentido, pero se lamentan el abandono de la ortografía chilena implementada con el apoyo de Andrés Bello

(cuyo conocimiento sobre el idioma se plantea como algo incuestionable), principalmente porque esta estaba de acuerdo con las pautas evolutivas de la lengua.³² Es el caso de José Alfonso, quien incluso llega a plantear que lo recién expuesto estaba causando que la Real Academia comenzara a mirar “con buenos ojos” la ortografía chilena, en tanto:

Es un hecho incontestable que no sólo nuestra lengua, sino la generalidad de ellas, van marchando lenta, pero seguramente, a un mayor fonetismo, y en general, a una mayor simplificación, que facilite su recto entendimiento y su mejor aprendizaje, y, en consecuencia, su difusión (Alfonso, 1930: 627-628).

Por otro lado, es esta concepción de conservación del idioma que, a su vez, rechaza las formas “extremas” de purismo lingüístico, la que explica el mantenimiento de las ideas verticalistas de Bello en relación con las distintas tareas del idioma, en tanto la lengua es considerada como un “tesoro” que debe ser conservado (Nercasseau, 1920: 78). De esta manera, al mismo tiempo que se reconoce la compatibilidad entre el progreso del idioma y la defensa de su uniformidad, existen en el corpus frecuentes llamados a “custodiar” esta evolución, de forma tal que esta no traiga consigo la temida fragmentación lingüística. El mejor ejemplo en este sentido está dado por el discurso anteriormente citado de José Alfonso, quien, tras comparar la lengua con otros organismos vivos y su evolución, llama a evitar la “anarquía” asociada a la falta de acción de corporaciones como las academias de la lengua:

Todo el mundo sabe o debe saber, en efecto, que las lenguas, con excepción sólo de las que están ya sepultadas, son organismos vivos, que van siguiendo las fluctuaciones u ondulaciones de lo existente (...) Lo que hay que cuidar, y cuidar con escrupulosidad, es que ese movimiento no se transforme en anarquía, confusión o retroceso (Alfonso, 1930: 625).

De esta forma, las distintas amenazas identificadas para la pureza del idioma –entre las cuales los “vicios idiomáticos” propias del habla popular ocupan un lugar predominante, según revisamos en 5.1.1.3.1–, sumadas a la idea generalizada sobre la necesidad de poseer autoridades en materias lingüísticas como una forma de evitar el caos,³³ justifican la

³² En lo que respecta a la evolución de la ortografía, resulta útil tener en cuenta una cita de Manuel de Salas, quien, en relación con la posible modificación del alfabeto, menciona que:

Y convezámonos de que toda innovación ficticia e intempestiva que en él se introduzca, sin que sea reclamada por la ley de la evolución, será esfuerzo vano e infructífero; así como habrá con el transcurso de los años alteraciones que prenderán espontáneamente y a despecho de toda oposición por parte de los individuos o las corporaciones, por el hecho solo de ser impuestas por esa ley irresistible (Salas Marchant, 1913: 62).

³³ El mejor ejemplo de esto es la alusión constante en el corpus a la “anarquía ortográfica” que tenía lugar en Chile desde la oficialización de la ortografía reformada.

propuesta de una serie de tareas, entre las que destacan aquellas destinadas a fortalecer el trabajo de la RAE, especialmente mediante la colaboración de los intelectuales chilenos en la recopilación de léxico destinado a complementar lo ya contenido en diccionario académico, bajo la premisa de que el idioma debía ser conservado por los “guardadores del culto idioma” (Lillo, 1929: 553). Esto en tanto la erudición de estos personajes los facultaría para manipular correctamente el idioma, como resume lo expresado por Raimundo Morales en su defensa de la labor de las Academias, al escribir “Dígase lo que se quiera contra las academias, pero lo cierto es que a ellas no entran sino los peritos en algún arte o ciencia” (Morales, 1929: 558).

Lo hasta aquí planteado permite dar cuenta del pensamiento de un sector de la intelectualidad chilena que, desde una matriz bellista, se muestra afín a los postulados de la filología tradicional española, al manifestar su intencionalidad de “conservar” el idioma, al mismo tiempo que prima la idea de que esta no debe impedir la evolución la lengua (entendida como algo inevitable, tal como en el caso de los organismos vivos). Esta idea se complejiza al considerar los distintos significados que puede traer consigo la palabra “evolución”, sobre todo a la luz de los postulados cientificistas que chocaba en sus aspectos más centrales con la matriz bellista. Es en este sentido que, tal como abordaremos en el apartado siguiente, se vuelve relevante el debate en torno al estatus de las distintas variedades de habla existentes en Chile, las cuales mostraban diferencias significativas en su valor asociado, según la corriente de estudios escogida.

5.1.1.3.1 Discusión en torno al habla popular

A la luz de lo expuesto hasta este punto, no resulta sorpresiva la consideración, por parte de la intelectualidad afín al bellismo, del habla popular como una de las amenazas a las que estaba sujeta el idioma, el cual, tal como el latín, podía terminar por fragmentarse en una multitud de dialectos incomprensibles entre sí –o, según el fragmento ya citado de Lillo, “irregulares”, “licenciosos” y “bárbaros”–. Esto explica el hecho de que esta sea constantemente catalogada como algo “burdo”, y algo alejado de la lógica y la corrección gramatical, como evidencia un fragmento especialmente ilustrativo de Amunátegui Reyes, quien deja en claro que el habla vulgar es siempre una fuente de incorrecciones (esto es, con independencia del tiempo histórico en que se hable), e incluso llega a postular que los errores

cometidos por maestros de la lengua como Cervantes podían ser atribuidos al contacto con la gente “poco culta” (específicamente en lo que respecta a su conocimiento gramatical):

En cuanto a Cervantes, no me atrevería tampoco a afirmar si estudió o no gramática española; pero es indudable que su vida aventurera i sus relaciones con jente poco culta le suministraron muchos de los yerros de lenguaje que se encuentran por centenares en sus producciones (Amunátegui Reyes, 1914: 109).

Y es precisamente esta forma de concebir el lenguaje (esto es, como algo en constante peligro de corrupción) la que, en consonancia con lo tratado en 5.1.1.1, determina que el habla “de la gente ignorante” ni siquiera pueda ser considerada como un objeto de estudio,³⁴ y, al contrario, solo sea tomada un como algo a erradicar (mediante el estudio gramatical basado en los clásicos):

El lenguaje de la jente ignorante no es la útil o gallarda planta que debe cultivarse con esmero, sino la dañosa i despreciable maleza que debe arrancarse de cuajo (...) i procuremos, estudiando su gramática [del idioma], conservar el que nos legaron Cervantes, Calderón i Ercilla, enriqueciéndolo i mejorándolo racionalmente (Amunátegui Reyes, 1914: 109).

Esto se opone radicalmente a la línea defendida por Rodolfo Lenz y sus discípulos, quienes, en tanto deudores de los postulados modernos de la lingüística, poseían una concepción de la evolución de la lengua muy diferente a los epígonos de Bello, al establecer una diferencia entre la “lengua familiar” y la “lengua literaria”. De esta forma, se considera la lengua familiar como el uso “natural” de la lengua y el lugar en dónde podía constatarse la evolución del idioma, mientras que la “lengua literaria” era considerada un artefacto artificial, por lo que se desestima la validez de su rol como modelo para diferenciar los usos “correctos” de los “vicios del lenguaje”, como se había hecho tradicionalmente entre los intelectuales chilenos. Esta forma de concebir la lengua vulgar lleva a Lenz a invertir la situación planteada por sus adversarios, al momento de proponer que son precisamente aquellos que quieren “gobernar” la lengua los que corrompen el idioma, mediante la imposición de reglas gramaticales que no serían otra cosa sino “caprichos” que impedirían su enriquecimiento:

Yo creo que no es nunca el pueblo el que corrompe la lengua, aunque introduzca vocablos vulgares para enriquecer el vocabulario académico (lo mismo que lo hizo Víctor Hugo en Francia). Cambios

³⁴ Algo similar es manifestado por el autor en otro discurso, en donde se define, por contraposición, la tendencia del habla vulgar a “estropear” el idioma. De esta forma, y tras exponer distintas tendencias evolutivas del español, manifiesta que “es claro que la inclinación a que me refiero no puede manifestarse en vocablos que, como el que acabo de citar, no llegan a la boca del vulgo i, por tanto, no pueden ser estropeados por éste.” (Amunátegui Reyes, 1921: 78).

que entran desde abajo, son siempre conformes al genio de la lengua. Verdadera corrupcion puede sólo venir cuando los que se creen con el derecho de gobernar la lengua, quieren imponerle sus caprichos como «reglas de la gramática» (Lenz, 1918: 298)

Los postulados de Lenz se expandieron también mediante los escritos de sus alumnos, y, en ocasiones, la defensa de la lengua familiar se presenta en estos discursos de forma similar a la argumentación bellista, en tanto se concibe el lenguaje como un organismo vivo en constante evolución. De esta forma, se postula que el problema de la lengua literaria es el mencionado carácter “artificial” de la misma, lo que la diferenciaría de la lengua usada en situaciones reales, la cual, tal como cualquier otro organismo, se ve sometida a las urgencias del entorno y debe adaptarse en consecuencia. Es lo explicado por Saavedra (discípulo de Lenz y profesor del Internado Nacional Barros Arana), al momento de decir que:

El latin no murió en la Edad Media, como ha dicho la mtiolojia lingüística i, por consiguiente, cuando se afirma que el latin es una lengua muerta se hace una confusion lamentable: se identifica el lenguaje vivo, familiar, popular, con el lenguaje literario. Este último es siempre el resultado mas o ménos artificial de circunstancias históricas. Lingüísticamente, es ademas un compromiso entre ciertos grupos de dialectos, de los cuales uno da la base principal; i bajo otro aspecto, es la lengua familiar de una época anterior, mezclada con formas mas arcaicas todavia (...) Tales jérmenes son, ademas de los indicados, su petrificacion, su inmovilidad, despues de ser estereotipado por las obras de arte.

El lenguaje familiar, por el contrario, es un organismo natural, actual, i está sometido a las mismas leyes biológicas que gobiernan a todos los seres vivos; es variable i marcha adaptándose a las necesidades del dia (Saavedra, 1907a: 155).

Por otro lado, y en relación con la discusión en torno a la evolución del idioma y los esfuerzos normativos para evitarlo, es destacable cómo Lenz da al estudio del del latín una finalidad completamente diferente de la otorgada por los defensores de la gramática prescriptiva. Así, mientras intelectuales como Nercasseau lamentaban su exclusión del curriculum de estudios, bajo la idea de que este constituía la “piedra angular del castellano” (Nercasseau 1920: 79) y, por lo tanto, resultaba indispensable para conservar su pureza, el profesor alemán postulaba que el estudio de este idioma resultaría útil en la medida en que permitiría comprender la evolución histórica del idioma y, de esta forma, evitar precisamente el surgimiento de “falsos profetas” que busquen alterar el curso natural de las cosas:

(...) es necesario que las clases que por su talento i trabajo original dirijen la nacion, estudien el latin, para comprender la evolucion histórica de su idioma (...) Sólo en este sentido el latin enseña a escribir las lenguas romances. El peligro no está en los jénios poéticos que ignoran el latin, pero sí, sienten en

su alma la fuerza natural del lenguaje nacional, sino que está en los falsos profetas, los conocedores a medias, que quieren enmendarle la plana a la lengua patria.

En suma, y según profundizaremos en 5.2 (en donde nos hacemos cargo de la enseñanza de la lengua propiamente tal), la crítica emanada desde el grupo de intelectuales adherentes a los postulados de Lenz niega la idea de imponer pautas de corrección idiomática –basadas en el habla de la gente “culto” y los modelos castellanos– a los hablantes de variedades particulares del español americano. Esto, a su vez, implica dejar de concebir los trabajos sobre la lengua como medios para dicho fin, como explicaba el mismo Lenz al defender la idea de que las lenguas vulgares son el objeto de atención casi exclusivo del lingüista, rechazándose además la idea de la “inorrección” de estos últimos que, en la visión de la matriz bellista, quitaba todo valor a su estudio:

Sabemos hoy que esos dialectos no son de ninguna manera corrupciones de las lenguas literarias, sino que, al contrario, las lenguas literarias representan el estado anormal de un cultivo artificial. Para el lingüista tienen casi únicamente interés las lenguas en estado natural, así como para la ciencia del botánico tienen interés casi exclusivamente las plantas silvestres (...) también los dialectos vulgares se hablan «correctamente», aunque no se hayan escrito sus gramáticas (Lenz, 1912a: 253).

Esto último da lugar a un proceso que Carlos Vicuña describe –en un número especial de los *Anales* de la Facultad de Filosofía y Educación dedicado a homenajear la obra de Lenz– como la “desmitificación de la gramática preceptiva y rutinaria” de corte bellista que, al contrario de lo planteado por los conocimientos modernos traídos a Chile por Lenz, “pretendía enseñar a hablar correctamente a los que ya poseían su lengua materna con dominio perfecto”, a partir de la “ley arbitraria y terca de los escritores clásicos” (Vicuña, 1934-1936: 8). Por otro lado, este cambio de objeto en la lingüística que lleva a desplazar el estudio de la “lengua literaria” hacia la lengua vulgar, posibilitó también el surgimiento de posturas que otorgaron a esta última una importancia que iba más allá de su reconocimiento como un objeto legítimo de estudio, en el momento en que se propone la independencia del vernáculo chileno en relación con el castellano, y, en consecuencia, la necesidad de estudiarlo de forma individual (tal como el castellano se estudiaba con independencia del latín). Así, y con esto en consideración, en el apartado siguiente nos haremos cargo de las ideas de uno de los discípulos de Lenz que ejerció un papel especialmente destacado en la defensa de la independencia de la lengua chilena en las dos revistas aquí analizadas. Nos referimos a Julio Saavedra, quien, en su cargo de profesor egresado de las aulas del Instituto Pedagógico y miembro destacado de la ANE,

tuvo un lugar central en el debate sobre el lugar que le correspondía al español hablado en Chile y la forma en que este debía ser enseñado en la sala de clases.

5.1.1.4 Julio Saavedra: la defensa del “idioma chileno” y su estudio

El apartado anterior nos ha permitido dar cuenta de las distintas ideas existentes en torno a la “corrección” del habla popular y las distintas funciones atribuidas a estudio. En este sentido, destaca cómo los textos analizados dan cuenta de la presencia de una “radicalización” de los postulados científicistas difundidos inicialmente por Lenz, principalmente a través de la figura de uno de sus discípulos, Julio Saavedra Molina, quien se vale de las dos revistas aquí analizadas para defender la idea sobre la existencia de un idioma chileno independiente del castellano, el cual sería poseedor de una serie de particularidades léxicas y sintácticas, además de una literatura propia que, en conjunto, terminaban por justificar la necesidad de estudiarlo de manera diferenciada.

Si bien Saavedra se encarga de difundir su punto de vista en variadas ocasiones (tanto en artículos publicados en las dos revistas analizadas, como en las sesiones regulares de la ANE, según evidencian las actas contenidas en la revista de dicha institución), el discurso *Nuestro Idioma Patrio* (1907) pronunciado en la Universidad de Chile nos permite acceder a los aspectos centrales de sus planteamientos. En este sentido, vemos aquí cómo Saavedra inicia su elocución dejando en claro que todas las ideas a exponer se basan en los postulados de “grandes filólogos”, entre los que se incluye Rodolfo Lenz (Saavedra, 1907a: 151), para así pasar a exponer la idea de que todas las lenguas tienden a dividirse, de forma tal que dan lugar al surgimiento de una serie de dialectos e idiomas emparentados, siendo el mejor ejemplo el caso del latín y las lenguas romances. Esto le permite postular que el tiempo transcurrido desde el siglo XVI habría cumplido con todas las circunstancias necesarias para la descomposición del castellano, de la misma forma en que este habría surgido del latín en su momento, por lo que llamar “chileno” al dialecto de este territorio sería solo una anticipación a lo inevitable:

A priori podríamos declarar la consumacion de ese hecho [la descomposición del castellano], pero la comprobacion, fácil para cualquier espíritu ilustrado e imparcial, hace innecesaria toda hipótesis. Compárense los escritos del siglo 16 con los del 20 i se comprobará la evolucion del castellano en ese espacio, como en los siglos precedentes; recuérdese despues lo que hemos todo notado, que ni aun español, ni a un peruano, ni a un mejicano lo confundimos con un chileno si le oímos hablar, i

llegaremos sin resistencias a esta conclusión; el castellano ha evolucionado diversamente en cada comarca del vasto mundo que cubre (...) llamarlo chileno desde luego, solo será anticiparse a usar una palabra que es como una caricia para cualquier corazón que sepa latir” (Saavedra 1907a: 155).

En lo que respecta a las características particulares de este proceso evolutivo, se aprecia una clara reminiscencia de las discusiones presentadas anteriormente sobre las figuras de autoridad y los modelos de corrección, en el momento en que se plantea que el separatismo político surgido en el período colonial fue acompañado de un habla particular muy semejante al habla de los huasos contemporáneos de Saavedra, y que habría retrocedido por una reacción hispanista, cuyo éxito se atribuye principalmente a Andrés Bello (aunque había iniciado anteriormente por la acción de grupos criollos cultos):

Es difícil precisar la fecha de cuándo comenzó la reacción hispanista, ni se necesita. Basta saber que la cultura que, por entonces comenzó a difundirse, contribuyó poderosamente. Los criollos cultos, los Egaña i Henríquez, tuvieron pues, su parte. Pero era más tarde cuando debía tomar cuerpo, bajo la dirección i prestigio de don Andrés Bello. Este sabio encontró en Chile un dialecto derivado del castellano del siglo 16 i contra él luchó con un éxito digno de mejor causa (Saavedra, 1907a: 158)

Por otro lado, y en lo que respecta a las características propias de este idioma chileno, se mencionan los fenómenos sintácticos de la elisión de -s final y el dequeísmo como fenómenos que justificarían por sí mismos una separación del castellano, aunque el principal argumento es la gran presencia de vocabulario propio del territorio (principalmente de origen indígena), que marcaría la principal diferencia con la lengua heredada originalmente desde España:

Fenómenos tan amplios como la *transformación de la s final de sílaba* (1) i el *de espletivo* (2) bastarían por sí solos para establecer la independencia de nuestro dialecto, sin contar el inmenso vocabulario indígena (1) ni el no menos numeroso de voces castellanas que empleamos en diversa forma o sentido (Saavedra, 1907a: 156-157).³⁵

De forma parecida, se retoma la diferenciación entre lengua “literaria” y “familiar”, para proponer que la primera, al actuar como una “fotografía” que conserva el habla de los tiempos pasados, constituía una evidencia engañosa para medir la real presencia de una lengua chilena en el tiempo presente, en tanto la influencia de los grandes escritores afectaría la forma de escribir de la prensa y los autores nacionales contemporáneos.³⁶ De esta forma, se postula que la única escritura que representaría una excepción a lo recién expuesto sería aquella propia de los artículos noticiosos de pequeños periódicos (dirigidos a un público no letrado)

³⁵ Las cursivas y negritas son del autor.

³⁶ Sobre la opinión de Saavedra e intelectuales afines en torno a la literatura chilena, véase 5.1.2.3

y cartas familiares, ya que en ambos casos no habrían pretensiones literarias que afectaran la producción escrita:

En los humildes periódicos, sobre todo de provincia, ya es otra cosa. En ellos campea nuestra lengua nacional, (no siempre pura, por desgracia), merced a las pocas letras de un redactor que escribe injenuamente, como habla; que no sabe de Academias ni descuelga a Bello por quítame allá estas pajas. No tiene pretensiones artísticas i aspira únicamente a ser comprendido por un público que en punto a libros solo conozca el silabario (Saavedra, 1907b: 123).

Todo lo anterior permite a Saavedra concluir que, incluso si los fenómenos recién expuestos no bastaran para probar concluyentemente la independencia del idioma chileno, lo más relevante para la discusión sería el carácter inevitable de la evolución y fragmentación del castellano, la cual sería incluso conveniente adelantar, como se menciona en una de las actas de las sesiones regulares de la ANE.³⁷ Esto es precisamente lo que haría necesario iniciar una serie de labores de cultivo del idioma patrio, como serían el estudio de su literatura, y la elaboración de gramáticas y diccionarios, las cuales, a diferencia de los estudios tradicionales basados en los modelos castellanos de corrección, debían tomar como base el habla de las “personas ingenuas” (i.e., el vernáculo chileno) para su elaboración:

En la boca de nuestros niños i de todos los ingenuos, debemos ir a buscar las leyes de nuestro idioma i no en obras académicas. I una vez encontradas, formar con esas leyes el código de nuestro idioma patrio, la Gramática Chilena (Saavedra 1907a: 197).

Esto lleva a retomar el papel de la reacción hispanista ya mencionada como algo completamente negativo, al ejercer esta una “presion tan sin contrapeso” que habría “borrado los rasgos nacionales, i embotado la personalidad de los países americanos” (Saavedra 1907a: 195), lo que se opondría, por ejemplo, a lo hecho por Estados Unidos, en donde “cultivando su propio carácter, no solo han llegado a la grandeza, sino que han creado un tipo nacional no europeo” (Saavedra 1907a: 195). Es en este sentido que resulta relevante el papel atribuido al habla popular como un lugar de “resistencia lingüística”, en tanto esta habría seguido manifestado sus características más distintivas, a pesar del rechazo y las distintas acciones tomadas por las instituciones educativas y los grupos cultos de la población para prevenirlo.

³⁷ En concreto, el acta dice lo siguiente (nótese que nos enfrentamos aquí a un discurso referido, en tanto el acta fue escrita por la secretaria presente en la sesión):

Saavedra: el idioma chileno es producto del latín pero es independiente; sería provechoso adelantar el momento en que no podremos entendernos con nuestros hermanos de América, en tanto es el curso del latín desde el siglo XVI (Actas ANE 1907: 101).

Es en este sentido que se recuerda la influencia francesa que, por medio de su lengua, se habría expandido en el pasado por el mundo entero, incluyendo Chile y su “alma nacional” (dado el prestigio negativo asociado a su propia lengua), y se plantea la necesidad de prestar atención al idioma patrio como una forma de realzar el espíritu nacional, lo que permite, a su vez, proponer desde otra perspectiva las consecuencias negativas de atribuir a España el papel de “árbitro” del idioma:

¿Qué habría sido del alma nacional chilena siendo ése nuestro idioma patrio? Es decir, ¿si frente a la capa social intelectual que ha sufrido y transmitido la influencia de los libros franceses, no hubiera coexistido otra capa social de alma netamente chilena i que, en su papel negativo i conservador, ha provocado una seleccion i un rechazo? (...) Erijir a España en árbitro del buen decir es un suicidio colectivo. Tal es el alcance, no sospechado por Bello, de prestigiar todo otro lenguaje que no sea el que se basa en la índole de las espresiones populares. (Saavedra 1907a: 195).

Lo anterior lleva a plantear la necesidad de combatir lo que, en palabras de Saavedra, era “la supremacia que los castellanos que siempre han pretendido para el dialecto de su terruño, por una parte, i la imposicion del modelo cervantesco por la otra” (Saavedra 1907b: 127-128), y la relación entre la enseñanza del idioma patrio y el progreso, en tanto el lenguaje es concebido como un “instrumento para el intercambio de ideas, como la moneda lo es para los valores”, lo que nuevamente vuelve relevante el carácter estático atribuido a la lengua literaria, en tanto esta sería incapaz de transmitir pensamientos actuales y las exigencias del día a día. Esto es, finalmente, lo que volvería necesario “hacer la guerra” a todo lo arcaico y alejado de lo nacional:

(...) ya lo dije: el imitar las formas arcaicas de los clásicos, es caer una afectacion no ménos perniciosa que el afrancesamiento; ámbas tendencias divorcian al lenguaje literario del habla familiar, popular corriente o como quiera llamársela; Cervantes i su siglo está tan muerto como Horacio i el suyo (...) Recomendar lo arcaico es predicar en el desierto; nadie oirá, nadie escarbará cadáveres para sacar frases hechas (...) Lo que nos hace falta para sobrepujar a Calderon, es talento i arte, i lo que sobra, leerlo demasiado. Estamos encandilados por sus resplandores; para ver claro, urje mover fiera guerra a todo lo que no es actual i a todo lo que no es nacional (Saavedra, 1907b: 129).

5.1.1.5 Las respuestas a Saavedra y la defensa del castellano

Los postulados de Saavedra fueron objeto de discusión en las dos revistas de nuestro interés, siendo las opiniones mayoritariamente positivas en el caso de la revista de la ANE, y negativas en el caso de los *Anales*. En el caso de esta última revista, destacan varias menciones directas e indirectas a las ideas de este intelectual, en el momento en que se

califica como injustificada –y, en ocasiones, absurda– la consideración del habla chilena como un idioma independiente. Es el caso de Samuel Lillo, quien desestima la posibilidad de una desintegración del idioma castellano –y recordemos en este punto la importancia que la inevitabilidad de este hecho tenía para Saavedra–, principalmente por el avance de las tecnologías de la comunicación en América, las cuales evitarían la replicación de las condiciones de aislamiento que típicamente han dado origen a nuevos idiomas a partir de una lengua matriz. En este sentido, Lillo destaca cómo, incluso ante la claridad de este hecho, existen todavía tendencias en América que han intentado crear un idioma nacional separado del castellano:

Sin embargo, desde hace tiempo, han venido manifestándose en algunos países americanos los anhelos de llegar a poseer un idioma nacional, separado. (...) Felizmente espíritus cultos, de amplia visión continental que no se dejan llevar por engañosas corrientes nacionalistas, han combatido esas tendencias. Entre ellos destaca el distinguido y erudito escritor, don Arturo Costa Alvarez que, en sus valiosos libros *Nuestra Lengua* y *El Castellano en la Argentina*, ha refutado victoriosamente la tesis nacionalista (Lillo, 1929: 547).

Resulta clave en esta refutación de Lillo a las llamadas “tendencias nacionalistas” la mención a la labor de conservación de la unidad idiomática realizada por intelectuales como Bello y Cuervo, por ejemplo, cuando se rescata de este último la siguiente cita: “cuando varios pueblos gozan del beneficio de un idioma común, propender a la uniformidad de éste es avigorar sus simpatías y sus relaciones uno solo” (Lillo, 1929: 547-548). Por otro lado, y más allá de las implicancias políticas asociadas al idioma común (de las que nos hacemos cargo en 5.3), lo que nos interesa aquí es cómo el énfasis en la uniformidad del castellano es el argumento más fuerte para negar la existencia de un idioma chileno. Es en este sentido que, en una respuesta al discurso recién citado, Raimundo Morales es enfático al negar la existencia de dicho idioma, y se cita indirectamente la propuesta de Saavedra al afirmar que esta supuesta lengua no consistiría más que unos “vocablos sueltos”, lo que no se diferenciaría, por ejemplo, de lo ocurrido en la España misma, en donde cada región posee sus vocablos particulares. Esto lo lleva a rescatar la falta de particularidades sintácticas que complementen el aspecto léxico (más allá de aquellas provocadas por la ignorancia de los hablantes), probando así que el idioma hablado en territorio chileno era, efectivamente, el castellano, lo que incluso se respalda en el hecho de que no existiera libro publicado en Chile que no sea en dicho idioma:

Pues entonces basta: el chileno no es un idioma, porque no tiene ni analogía, ni sintaxis, ni nada. Tiene tan solo unas voces sueltas, que no bastan, ni con mucho, para llamarlo idioma. Don Julio Vicuña, autoridad en la materia, escribe: «¡Famoso idioma, por cierto, digo yo, que no ha sabido formar una sola desinencia, ni crear un solo vocablo que no sea nombre o verbo, como a su vez lo hace, sin jactancia, cualquier paleta de Castilla la Vieja! Famoso idioma, vuelvo a decir, que en lo que toca a la sintaxis no puede anotarse ninguna invención, como no sea uno que otro solecismo estrafalario, acusador de ignorancia más bien que de espíritu de innovación» (...) no hay ningún libro escrito en chileno, sino solo en castellano (...) aunque haya muchos y buenos literatos chilenos. ¿y por qué? Porque no hay idioma chileno en que esa literatura se manifieste (Morales, 1929: 578-579)

Esta forma de pensar se repite en la Revista de la ANE (aunque como una postura minoritaria), principalmente por la figura de Tomás Ramírez, quien –como dan cuenta las *Actas* de la revista y las distintas publicaciones a lo largo del tiempo– se enfrasca en una prolongada discusión con Saavedra en torno a la validez de la propuesta de este último. En este sentido, Ramírez retoma la idea de que el argumento dado para proponer la presencia de un idioma distinto del castellano en Chile es la existencia de muchas “palabras y jiros que en España no se usan, i vice-versa, que en España se usan tambien palabras i jiros que en Chile no empleamos ni conocemos” (Ramírez, 1907: 94), lo que, incluso sumado al hecho de poseer una ortografía diferenciada, no permite hablar de un idioma diferentes, en tanto la sintaxis se constituye como el aspecto central de la lengua:

(...) un idioma es constituido sutancialmente por su masa de voces con su valor e inflexiones, por su sintaxis i por su ortolojia (la ortografía es secundaria i muy variable),i yo preguntaria a los honorables consocios que piensan de aquel modo si la gran masa de voces que se usa en Chile es distinta de la que se usa en España i que aparece en el Léxico de la lengua castellana i si en Chile desempeñan oficios i tienen inflexiones distintas de las del castellano i si son diversas tambien nuestra sintaxis i ortolojia (...) Nó, señor Presidente, es un sólo i mismo idioma el que enseñan aquellos testos i el que se habla en Chile i en Esaña i en todos los paises hispano-americanos, eso sí que en éstos tiende a corromperse por falta de cultivo suficiente (Ramírez, 1907: 94).

Dicho esto, es destacable también cómo la postura de Ramírez (y una parte minoritaria de los asistentes a las sesiones regulares de la ANE) lleva asociada una defensa del bellismo en su faceta más drástica, tanto no se vacila en denominar el habla popular como una “corrupción” que amenaza la pureza del idioma hablado por las capas cultas de la población:

Todos sabemos tambien que aquí como en España i en Francia i en Alemania i en todos los paises, al lado del idioma correcto i puro que habla i escribe la jente ilustrada i que se enseña en los colejios se habla por el bajo pueblo sin cultura una jerga corrompida que desnaturaliza el idioma” (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907c: 103)

Esta forma de concebir la lengua castellana implica la negación explícita de las posturas nacidas desde las ciencias del lenguaje en relación con la evolución del idioma, lo que, de forma coherente con la cita recién expuesta, lleva a plantear una idea de “evolución” que, de forma similar a lo ya visto en discursos como el de Amunátegui Reyes (véase 5.1.1.3.1), es definida como el “perfeccionamiento” del idioma de forma tal que contribuya a mantener su homogeneidad, al contrario de la “degeneración” que trae consigo la proliferación de hablas diferentes en cada comunidad:

A esto lo llamo yo dejeneracion; pero una honorable consocia me corrigió diciéndome que era evolución. Por mi parte sigo creyendo que evolucion significa progreso o perfeccionamiento; i que si bien el castellano como idioma en general ha evolucionado porque desde sus orijenes acá se ha fijado, simplificado, enriquecido, hecho mas eufónico i estético; no obstante esa jerga es dejeneracion porque tiende a empobrecerlo, a hacerlo anfibiológico i grosero, lo contraría en su índole i lo hace heterojéneo hasta en una misma localidad, pues cada cual lo habla a su antojo (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907c: 103)

En síntesis, los discursos analizados nos permiten concluir que las propuestas de Saavedra, si bien encontraron una aceptación mayoritaria al interior ANE, no fueron recibidas de buena manera por la intelectualidad afín a los ideales de Bello, haciéndose esta última presente incluso entre algunos miembros de la Asociación de Educación Nacional (institución caracterizada por su tendencia nacionalista). Así, la existencia de este debate –en donde toman parte los discípulos de Lenz, Bello y los adherentes del nacionalismo– resulta fundamental para la discusión elaborada en las secciones posteriores, en tanto representa la base de la discusión en torno a la forma en que debería enseñarse el castellano en Chile, debate que incluso alcanza al objeto mismo de enseñanza, al existir partidarios de la enseñanza del “idioma patrio” en contraposición al “castellano” hablado en España.

5.1.2 La importancia de los estudios folklóricos y la literatura

5.1.2.1 Función y asentamiento de los estudios folklóricos en Chile

La discusión en torno a los estudios folklóricos en Chile (esto es, los relatos, proverbios, poesías y costumbres en general propias de la cultura popular e indígena) es un tópico constantemente desarrollado en las revistas analizadas, especialmente en lo que respecta a su utilidad para comprender de mejor manera el alma de las comunidades cuyas producciones son objeto de estudio, y, en el caso del folklor chileno, el origen de estas. Es en este sentido que es necesario destacar el rol jugado por Rodolfo Lenz, quien complementa la defensa

hecha de la lengua popular –entendida como objeto primordial de atención para el lingüista, según ya expusimos anteriormente en 5.1.1– con la idea sobre la importancia de prestar atención a las diversas expresiones literarias de los pueblos y su historia, al afirmar que “(...) la verdadera comprensión de la lengua nacional como fenómeno social debe darse mediante el estudio de la historia del idioma i de su literatura” (Lenz, 1912a: 474), al mismo tiempo que consideraba el estudio de la lengua patria como parte de la “expresión del alma nacional” (Lenz, 1924: 1244). De esta forma, y frente al desprecio que, en la visión de Flores (1911), se arrastraba hasta la primera década del XX para las expresiones populares de la literatura, la figura de Lenz es presentada como aquella que permitió el establecimiento exitoso de los estudios folklóricos en Chile, como evidencia uno de los escritos de Ramón Laval, en donde el entusiasmo de Lenz es visto como un ejemplo que debe ser imitado en los demás países:

Si el entusiasmo de un solo hombre, del sabio presidente de la Sociedad de Folk-lore Chileno, Dr. Don Rodolfo Lenz, ha podido sacudir la natural apatía de mis paisanos (sic), logrando establecer en Chile una institución de este género que ya puede catalogarse de próspera, ¿por qué habrían de faltar en los demás países, donde el entusiasmo es más vivo, donde la sangre circula más ardiente, otros hombres que alcanzaran idénticos resultados? (Laval, 1910: 106)

Por otro lado, es importante tener presente que el éxito de los esfuerzos realizados por Lenz para establecer un campo de estudios folklóricos en Chile se explica también por el hecho de que dicho campo fue entendido, en el medio local, como una forma de integración a lo realizado por los países desarrollados, como ejemplifican las afirmaciones de Vicuña Cifuentes, quien rescata la centenaria tradición de este tipo de estudios en países de “mayor civilización”:

Nueva relativamente es en nosotros esta tendencia a buscar i reordenar las expresiones vivas i animadas de la literatura popular, tendencia generalizada, desde hace siglos, en países de mayor desarrollo i civilización (Vicuña, 1919: 97).

Esto se repite en otros discursos, como es el caso de Eliodoro Flores, quien, junto al lamento sobre la gran carencia de estudios y bibliotecas dedicadas al folklor americano, sitúa esta labor como parte de lo realizado por la “ciencia contemporánea”, en una operación discursiva semejante a lo ya visto anteriormente sobre la doctrina gramatical de Lenz:

(...) pero aquí tocamos la cuestión de siempre: la falta casi absoluta de los estudios de folklore americano, i consiguientemente la escasez de bibliotecas sobre temas tan interesantes i tan nuevos para la ciencia contemporánea (...) Nos hace falta en Chile un esfuerzo mayor, una actividad particular más

intensa, especialmente en el Norte i Sur, porque, ¿cuántas novedades del folklore de los mineros o de los araucanos i chilotes nos esperan? (Flores, 1911: 767-768).

En lo que respecta a la finalidad asignada a este tipo de estudios, se repiten entre los intelectuales chilenos ideas semejantes a las de Lenz (expuestas al inicio de este apartado), al momento de referirse al análisis de los materiales recolectados por los folkloristas como una forma de penetrar en el alma de cada pueblo. Es el caso de lo apuntado por Manquilef, quien justifica la utilidad de los materiales por él recolectados (canciones mapuches) mediante a la apelación de los beneficios que estos traerían para la comprensión moral del pueblo mapuche, tras su estudio por parte de filólogos y psicólogos:

Pues bien, si estas manifestaciones se verifican por medio de un instrumento prestado, ya que la lengua pertenece a otro pueblo, tal cualidad no disminuye en nada lo expresado, porque por estudios de la naturaleza que presentamos al filólogo i al sicólogo, mostramos un camino secreto para penetrar en las reconditeces de la vida moral del araucano (Manquilef, 1915: 590).

Lo mismo ocurre con la obra de Guevara, quien postula que la mejor forma de conocer los distintos aspectos del alma mapuche es por medio de la lengua,³⁸ y más específicamente el análisis de las distintas producciones orales distintivas de este pueblo, lo que, dicho sea de paso, excusaría estudiar literatura expresada mediante “el burdo lenguaje popular”, de la misma manera en que el análisis antropológico de un pueblo requiere la descripción “descarnada” e incluso “grosera” de la anatomía de los mismos:

¿Cómo se estudiarían los rasgos antropológicos de una raza inferior sin descender a la descripción anatómica descarnada, material, grosera si se quiere? ¿Cómo dar a conocer las nociones fisiológicas de un pueblo no evolucionado sin llegar a conocer las particularidades estrañas para nosotros que reglan su vida íntima? ¿Cómo penetrar el alma de una colectividad sin esponer i comentar sus fórmulas tradicionales, como refranes, adivinanzas, cuentos i cantos, aunque vayan espresados en el burdo lenguaje popular? (Guevara, 1912: 913)

Así, esta forma de concebir los estudios folklóricos motiva el desarrollo de numerosas investigaciones, las cuales tienen amplia presencia en los *Anales*, y se proponen como objetivo el dejar registro de las distintas costumbres y producciones artísticas características del mundo popular e indígena, como lo eran, por ejemplo, ceremonias, juegos, recopilaciones de cuentos, leyendas y adivinanzas, entre otros, lo que en ocasiones es complementado por la idea de la “urgencia” asociada a este tipo de estudios que traía consigo el riesgo de

³⁸ Esto es muy similar a lo expuesto por Lenz al momento de afirmar que la lengua mapuche constituía la “llave de su alma” (Lenz, 1912b: 754).

desaparición o modificación de las costumbres de los grupos estudiados, como expone Guevara (1910) en relación con los pueblos indígenas que habitaban todavía el territorio chileno, al escribir: “Urje, pues, recoger el material folklórico que contienen los proverbios y refranes en los pueblos indígenas vivos actualmente, ántes de que se sucumban o la influencia de la civilización desvirtúe sus hábitos originales” (Guevara, 1910: 355).

Un aspecto destacable de estas investigaciones, en relación con los objetivos de nuestro trabajo, es el papel que jugaba la recopilación del léxico particular de cada una de estas situaciones, la cual acompañaba a la descripción misma de estas (o su presentación escrita, en el caso de las producciones literarias inéditas), en donde la presentación del significado del léxico novedoso terminaba por configurar, en ocasiones, verdaderos “diccionarios” que recuerdan en gran medida a la labor lexicográfica hecha por otros intelectuales de la época en los diccionarios de chilenismos. Es el caso, por ejemplo, lo hecho por Maximiano Flores en su investigación titulada *Juegos de Bolitas* (1911),³⁹ en donde la descripción del juego de bolitas propiamente tal es precedida, en un apartado independiente, por una “lista alfabética de algunas expresiones usadas en el juego de bolitas”, lo que permite la comprensión, por parte del lector, de las distintas situaciones o momentos descritos en relación con el juego en cuestión. De forma parecida, Eliodoro Flores, en una investigación titulada *Adivinanzas Corrientes de Chile* (1911), agrega una serie de notas explicativas en su exposición de las adivinanzas por él recopiladas, con la finalidad de aclarar el significado de algunas piezas léxicas que pueden ser difíciles de comprender para los lectores, ya sea por su antigüedad o por su origen. Así, por ejemplo, se dice de *Chaicho* “palabra anticuada hoy, que designaba la moneda de medio centavo” (Flores, 1911: 802), y de la palabra indígena para “estómago” se dice “Huata = panza” (Flores, E, 1911: 802).

Dicho esto, y tras dejar constancia sobre el consenso general en torno a la idea de que, como lo indica una famosa cita de José Toribio Medina tomada por Manquilef en el texto citado anteriormente, “la literatura de un pueblo es donde se reflejan sus sentimientos y sus ideas, porque ella es la que ofrece la expresión más viva, más pronunciada y más inteligente.” (Manquilef, 1915: 589), resulta importante comprender que lengua y literatura reciben, por

³⁹ Hay que destacar que este trabajo, tal como muchos de los otros incluidos en los distintos números de los *Anales*, fue presentado en la Sociedad de Folklore Chileno.

parte de la mayoría de los autores, un tratamiento diferente en relación a su papel en la expresión de los “sentimientos” nacionales, como explica mismo Julio Saavedra en una respuesta a uno de sus lectores que planteaba la equivalencia entre lengua y pensamiento,⁴⁰ al momento de dejar en claro que la cultura es completamente separable del idioma,⁴¹ en tanto esta sería, más bien, la herencia de ideas, las cuales se encuentran por excelencia en la literatura y el folklor:

Si pues *cultura* es, para mí, equivalente a *herencia de ideas*, claro está que ni la lengua de un pueblo en sí, ni la estructura de ella, ni siquiera su literatura, pueden ser la cultura misma, si bien pueden y deben todas haber sufrido la influencia de la cultura respectiva y reflejar, en cierto modo, dicha cultura. Pero también es evidente que, si cultura es la herencia de ideas de un pueblo, donde mejor se refleja tal cultura, donde no sólo se refleja sino que está como archivada, es en la literatura, en su sentido más amplio (Saavedra, 1917: 935).

Esta forma de comprender el folklor como una forma de adentrarse en los distintos aspectos que terminan por conformar el alma nacional (esto es, sus ideales, cualidades morales, historia, etc.) mediante el estudio de la “herencia de ideas”, termina por perfilar las distintas investigaciones destinadas a esclarecer el origen de las obras folklóricas como una de las principales tareas de los investigadores del área, en tanto, en el caso chileno, la cultura popular mostraba influencias tanto del pasado colonial español como del mundo indígena que tenía todavía presencia en el territorio (en el caso mapuche).

5.1.2.2 Entre lo español y lo indígena: la discusión sobre el origen del folklor chileno y el “alma nacional”

La preocupación sobre el origen de las distintas manifestaciones del folklor nacional está siempre en el centro de los textos dedicados a esta materia. Así, en el caso de la recopilación

⁴⁰ Nos referimos aquí al intelectual Antonio Díez, quien, según da a entender el escrito del mismo Saavedra, defiende la idea de que la lengua es la característica de diferenciación por excelencia entre pueblos y la entrada al alma nacional, lo que lo lleva a plantear, entre otras cosas, la existencia de lenguas más apropiadas para el estudio de distintas disciplinas (p. ej., el alemán para la filosofía, el inglés para las ciencias, etc.).

⁴¹ No podemos dejar de mencionar la clara influencia de Lenz en este punto, quien también defendía la separación entre gramática y cultura, al mismo tiempo que se otorga un papel más central al léxico en dicho sentido: “(...) si bien la gramática propiamente tal no tiene estrecha relación con la cultura, la lexicología, que trata de la derivación y de la composición de las palabras, es un factor muy importante para la creación dentro de un idioma de nuevas voces que satisfagan las exigencias impuestas por nuevas ideas que deben asimilarse.” (Lenz 1918: 181).

de adivinanzas hecha por Flores anteriormente citada, el autor hace notar su preocupación por esclarecer el carácter nacional o no nacional de cada adivinanza:

Desde que empecé a coleccionar estas adivinanzas, me asaltaba la idea de si serian o no nacionales, porque la forma era mui sencilla, muchas de ellas se referian en sus soluciones a cosas del suelo chileno i casi todas estaban en disticos o octasílabos, características de lo popular (Flores, 1911: 768).

En este sentido, los discursos contenidos en el corpus dan cuenta de la existencia de un sector mayoritario entre los folkloristas chilenos que planteaba la imposibilidad de dar respuestas concluyentes en torno a esta problemática, las cuales, se decía, solo podían llegar como fruto de los trabajos futuros realizados en el área, lo que es coherente con lo planteado por el mismo Lenz, al momento de afirmar que:

Solo estudios que están por hacer podrán deslindar con mayor exactitud hasta qué extremos la literatura i las costumbres populares chilenas conservan restos de la época de los conquistadores i de los siglos XVII i XVIII; cuánto es debido a los antepasados indios i cuáles rasgos se han desarrollado dentro de la vida propia de la nación (Lenz, 1919: 519).

Esta forma de pensar termina por establecer un campo de estudio que lleva a comparar constantemente las producciones orales populares (literatura, adivinanzas, refranes, etc.) con sus posibles equivalentes españolas, lo que se constituye como el método predilecto para la comprobación del carácter propiamente nacional o heredado de estas. En este sentido, destaca en los textos analizados una fuerte voluntad de demostrar el origen peninsular del folklor chileno, siendo el mejor ejemplo de esta tendencia el abundante trabajo de Ramón Laval, quien, en su labor de recopilación de las producciones folklóricas nacionales (principalmente cuentos y refranes), defiende constantemente la tesis sobre la falta de componentes originales en las producciones chilenas, las cuales conservarían de forma casi intacta todo aquello traído de España, salvo en los casos minoritarios en donde habría existido una influencia de la cultura mapuche. Esto es precisamente lo que afirma en su trabajo “Del latín en el folk-lore chileno” (1909), en donde plantea que:

A esto se reduce el arsenal de frases, espresiones, refranes, versos populares i anécdotas que he podido recoger, en que se encuentran vestijios del latin. Hemos visto que muchos de ellos son casi netamente españoles, i me imagino que todos, esceptuando naturalmente el *Beati indiani*, uno que otro dicho mas, i las zamacuecas, que tienen que ser chilenas, proceden de la Península (Laval, 1909: 953)

Y, en relación con las distintas modificaciones sufridas por las muestras originales españolas, es interesante su tratamiento como “simples variantes”, las cuales no se muestran como suficientes para establecer una separación con su origen español. Además, resulta llamativo

en este sentido la apropiación hecha de la figura de Sarmiento como una figura de autoridad, de forma tal que, al contrario de hecho por aquellos grupos que buscaban la emancipación lingüística en relación con España,⁴² esta sirve aquí al propósito de reforzar la idea sobre la imposibilidad de hallar algún aspecto “original” o “nacional” en las producciones chilenas (en tanto todo remitiría, en última instancia, a España):

El pequeño disfraz con que el tiempo i las circunstancias los ha revestido o desfigurado, los convierten en simples variantes; pero de ningun modo podremos decir que hayan nacido espontáneamente en nuestro país. Son simples aclimataciones, porque la verdad es que, mal que nos pese, que bien poca cosa que nos pertenezca exclusivamente podrá hallarse entre nosotros. Ya lo dijo Sarmiento: «Nosotros no tenemos nada que nos sea propio, nada original, nada nacional; civilizacion, atraso, preocupaciones, carácter, i aun los vicios mismos, son europeos, son españoles... Esto no solo se aplica a la las costumbres, a las creencias, sino tambien a la política, a la literatura i a todo» (Laval, 1909: 953)

Como se desprende de los fragmentos expuestos, los postulados de Laval traen consigo la idea de unidad entre España y América, y, aunque no se niega el papel jugado por la cultura indígena, este se presenta como algo minúsculo en relación con la “deuda” que la cultura nacional tiene con la Península. Esta forma de razonar, al mismo tiempo que trae una serie de consecuencias sociales y políticas (de las que nos hacemos cargo en 5.3), coincide en sus líneas generales con la línea de trabajo representada, en el corpus, por Tomás Guevara, quien participa en su condición de historiador de las investigaciones de recopilación material folklórico, inspirado también en la obra de Lenz. El aspecto más interesante de lo hecho por este último intelectual es su rechazo tajante a los postulados de la “raza chilena”,⁴³ en tanto se niega la participación del componente mapuche tanto en la conformación racial de la población chilena como de su cultura. En este sentido, uno de los trabajos que resulta más interesante para nuestros fines fue la publicación, de forma continua a lo largo de varios años, de una serie de investigaciones dedicada a “desmentir”, mediante la contrastación con los resultados de sus investigaciones, los contenidos de *La Araucana* como una muestra de la vida y el carácter del pueblo mapuche, en tanto, se argumenta, lo allí contenido se aleja fuertemente de los hechos históricos:

⁴² Es el caso de las posturas expuestas en 5.1.1.4 y 5.1.2.2, que representan el caso más frecuente, y, también más coherente con el ideario del intelectual argentino, lo que vuelve llamativa la apropiación hecha de su figura por Laval.

⁴³ Para una discusión en torno a este concepto, cf. 6.2.2.

Algunos de los críticos que han analizado *La Araucana* conceden fácilmente a Ercilla el mérito de haber dado a conocer el carácter, la vida i las costumbres de las tribus indígenas que sostuvieron la guerra contra los conquistadores españoles. A nuestro juicio, sin embargo, esta es la parte más débil del poema. Ercilla, cediendo al deseo de presentar héroes dignos de la epopeya, juzgando a los indios con un criterio mal preparado para este jénero de observaciones, i, obedeciendo a sus sentimientos caballerescos i poéticos *ha dado a esos bárbaros una organizacion i un espíritu que casi siempre se apartan de la verdad histórica*⁴⁴ (Guevara, 1918: 501).

Entre los argumentos entregados para defender esta postura, Guevara menciona la entendida falta de capacidad de organización de los mapuches, o su falta de un espíritu de nación que les permitiera comportarse tal como son descritos en el poema. Junto a esto, y en lo que respecta al aspecto lingüístico, se alude a la existencia de diferencias sustanciales entre las lenguas de los “civilizados” y la de los indígenas, a partir de la imposibilidad de las lenguas aglutinantes (como el mapudungún) para desarrollar el pensamiento lógico y la especulación filosófica, lo que, en la realidad, habría impedido a los araucanos de Ercilla pronunciar los discursos plasmados en las hojas de *La araucana* mediante “expresiones sabias de cultura avanzada” (Guevara, 1918: 637). Esta forma de entender la cultura mapuche (expuesta en numerosos estudios publicados por el autor), lleva a Guevara a refutar los cuestionamientos hechos por Nicolás Palacios (en su famosa obra *Raza Chilena*) hacia los estudios por él realizados hasta la fecha, a partir de la idea de que todas las afirmaciones hechas por Palacios carecen del estudio empírico de la población mapuche y la aproximación a su espíritu (como sí lo ha hecho Guevara en sus recolecciones de material folklórico y documentación *in situ* de las costumbres mapuches):

En *Raza Chilena* se nos hicieron también objeciones un tanto destempladas i de un gran idealismo acerca del valor asombroso de nuestros indios (...) Las objeciones de carácter jeneral que sería lícito hacer al libro en la parte que trata de los araucanos, es, en primer lugar, que no está ni medianamente fundamentado; relaciones, incidentes heroicos, anécdotas, aparecen sin la referencia del orijen que les ha de dar valor (...) El señor Palacios no conocía personalmente a nuestros indios en la porción viva; no había alternado con ellos para penetrar en su espíritu íntimo i conocer sus modelos de sentir, pensar i obrar, o sea sus manifestaciones mentales, sus hábitos i su carácter (Guevara, 1919: 675).

De esta forma, lo expuesto hasta aquí permite dejar constancia de la presencia no menor de las corrientes de pensamiento que llevan a negar, en mayor o menor medida, la influencia del pueblo mapuche sobre el folklor chileno (y, por consiguiente, su vida espiritual). Sin

⁴⁴ Las cursivas son del autor.

embargo, también es posible encontrar en los textos de nuestro interés discursos dedicados a presentar la cultura nacional como producto de la mezcla entre los pueblos español e indígena que da como resultado el surgimiento de la “raza” chilena”, los cuales llegan a ser emitidos incluso por miembros activos de instituciones dedicadas al mantenimiento de los vínculos lingüísticos entre Chile y España, como lo era la Academia Chilena de la Lengua. Es el caso de la obra de Samuel Lillo *Ercilla y La Araucana* (1928), quien, una década más tarde de la publicación de los artículos de Guevara, continúa la defensa de *La Araucana* como una muestra del carácter positivo del pueblo mapuche, el que, a su vez, habría sido transmitido a la población chilena, al reconocerse su papel, en conjunto con el pueblo español, de “abuelos de la raza” (Lillo, 1928: 107). De esta forma, se afirma que el valor del poema, más allá de su ajuste o no a las normas clásicas de composición, está dado por desempeñar el rol de epopeya nacional que “enciera (sic) los blasones de la raza, en cuyas épicas páginas, llegas de heroicidades maravillosas, encuentran nuestros hijos los ejemplos del patriotismo y del valor que han hecho legendario a nuestro pueblo” (Lillo, 1928: 61-62). Por su parte, este ejemplo este de patriotismo sería posible solo por la consideración de esta obra como una muestra de los ideales y características espirituales de ambos pueblos, lo que, a su vez, permite no solo presentar un cuadro ideal del alma nacional chilena (como cualquier otra obra folklórica),⁴⁵ sino que también actuar como un lazo de unión entre Chile y la “Madre Patria”:

En efecto, *La Araucana*, no sólo sirve de lazo de unión entre los chilenos y la Madre Patria, recordando la empresa gigantesca de los conquistadores que trajeron junto con su idioma, el evangelio de Cristo a estas tierras hurañas y remotas, sino que también sirve eficazmente para despertar entre esos mismos niños y en el alma sencilla y abierta de nuestro pueblo, el culto por la memoria de nuestros abuelos aborígenes que esculpieron con sus brazos de cíclopes, sobre el yunque de la gloria, los blasones de la patria (Lillo, 1928: 61-62).

5.1.2.3 La literatura nacional

⁴⁵ Esta idea es retomada también por Raimundo Morales, quien considera el poema como una muestra de “nobleza” del origen chileno, al escribir, en una contestación al mismo Lillo, que:

El amor del autor a la patria y a la raza se propone en esta obra dar a conocer las partes principales de la epopeya de Ercilla, que es también nuestra y que, como tal, debería ser mucho más conocida y leída de lo que es. Leerla es recordar la nobleza de nuestro origen, ya que «no hay literatura del Nuevo Mundo que tenga tan noble origen como la de Chile, la cual empieza nada menos que con *La Araucana*» (1929: 559).

El análisis de los textos contenidos en nuestro corpus nos permite ver cómo el grueso de la discusión en torno a la literatura tiene lugar en relación las manifestaciones de rechazo o aceptación hacia el posible “abandono” de la tradición española, principalmente a partir del surgimiento de ciertas posturas que planteaban la necesidad de fomentar el desarrollo de la literatura propiamente chilena y su estudio, bajo la idea de que se encontraba desatendida. Esta forma de entender la literatura se puede ver de forma mayoritaria en la revista de la ANE, siendo un buen ejemplo el discurso *Educación Nacional*, pronunciado por Amanda Labarca, quien enlaza los planteamientos emanados desde la ANE con lo hecho con anterioridad por los principales intelectuales de la llamada “generación del 42”, en el momento de plantear la urgencia de “nacionalizar” la literatura y el idioma:

Mas leyes, literatura, pedagogia e idioma nacionales, todo esto que creemos pedir por primera vez, fue ya requerido a grandes voces en el renacimiento de 1842. I entonces se hizo leyes, literatura, pedagogía, idioma i hasta ortografía nacionales. No hacemos tampoco obra nueva, inconscientemente reproducimos la colectividad de aquella generación. La lei de herencia hace saltos i los jóvenes de hoi son los hijos inmediatos de los prohombres del 42 (Labarca, 1907: 121).

La “petición” contenida en el fragmento recién citado, en relación con la necesidad de aumentar el trabajo sobre la lengua y literatura chilenas, nos permite entender la lucha nacionalista sobre el idioma no tanto como la defensa de algo ya existente, sino que por la profundización de un proyecto y algunas tendencias literarias incipientes. Esto explica algunos de los dichos de Saavedra, quien critica la insuficiente cantidad de estudios dedicados a la literatura nacional, al mismo tiempo que postulaba la literatura chilena como un proyecto inconcluso. Esto principalmente por la imitación de los modelos extranjeros de escritura que, entre otras cosas, se manifestaba en la negativa de los autores a escribir utilizando la lengua chilena,⁴⁶ lo que, sin embargo, no significaba la inexistencia de una literatura nacional:

Contra la Lengua i Literatura chilenas no solo se peca no estudiándolas con la amplitud y alcance requeridos. Para el profesor i preceptor, enseñar la Lengua i Literatura maternas quiere decir enseñar la Lengua i Literatura españolas (...) [los libros chilenos] pecan tambien por no estar escritos estrictamente en nuestra lengua nacional. Hai, sin embargo, pese a quien quiera, una literatura i un idioma chilenos (Saavedra, 1906: 71).

⁴⁶ Sobre las características atribuidas por Saavedra a la “lengua chilena”, cf. 5.1.1.3.1

Por otro lado, y en lo que respecta a las características de esta literatura en particular, destaca el hecho de que su carácter “incompleto” o de proyecto inconcluso se manifiesta en las distintas discusiones sobre la falta de modelos para la enseñanza de la literatura chilena en las escuelas, y sobre las diferencias que esta tendría con la literatura castellana, la cual tuvo lugar incluso entre los adherentes a los postulados de Saavedra al interior de la ANE. De esta forma, y como una forma de dar mayor claridad a sus propuestas de enseñanza, Saavedra se ve en la necesidad de especificar que la literatura chilena debe ser “comprendida como una derivación o rama de la castellana anterior al siglo XXVIII” (Saavedra, 1907c: 93) y “comprendería los escritos de Pedro de Valdivia, Ercilla, etc.” (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907d: 105). Así, la consideración de los conquistadores españoles como parte del canon literario nacional da cuenta de uno de los planteamientos fundamentales del nacionalismo aplicado a la lengua, en tanto, en principio, se considera como literatura chilena todo aquello que, al referirse a sucesos y objetos propiamente locales (como en los casos de Pedro de Valdivia y Ercilla), da cuenta de la vida y conciencia nacionales, y permite así la diferenciación con las naciones vecinas, lo que, a su vez, lleva a la consideración de la existencia de una literatura nacional como una condición necesaria para la expresión del amor a la patria y el “ideal común” de nación presente en cada individuo, además de su pervivencia en el tiempo:

[el afecto nacional] es la verdadera vida nacional i una de las mas hermosas formas de la vida humana, la cual se personifica por la comparacion i oposicion con otros organismos, por una parte, i por la expresion que le da la literatura, por la otra. La literatura es la expresion mas íntima de la conciencia de una nacion: allí donde no hai literatura nacional esa vida es imperfecta. Ese sentimiento comun, ese ideal, ese amor en que todos los ciudadanos fraternizan, es por naturaleza, indeterminado i complejo i sólo por la literatura se espresa, se precisa i es reconocido por todos con encanto (...) Una literatura nacional es el elemento mas indispensable de la vida de un pueblo i coloca esa vida a salvo de los azares de la historia (...) ¿No es la Biblia desde hace dos mil años la única patria de los judios? (Saavedra 1907a: 199)

Esto explica también el hecho de que, en la visión de Saavedra, el tener grandes autores nacidos en territorio chileno no sea equivalente a poseer una gran literatura nacional, en tanto existen ciertos elementos que deben ser expresados obligatoriamente para que su literatura se constituya como tal. Sobre esta base, el autor se ve en condiciones de desarrollar más la crítica anteriormente expuesta sobre la falta del uso de la “lengua chilena” en los escritos

nacionales, la cual se manifestaría principalmente en el léxico utilizado (lo que es coherente, además, con la propuesta de idioma nacional presentada en 5.1.1.4):

Hai en los autores, sobretodo en los poetas verdaderamente nacionales, ciertos versos, ciertos jiros, cierta manera de comprender un sentimiento, cierta concepcion del mundo i de la vida, espresada con cierta palabra que, en el alma de todos los conciudadanos del escritor, hace vibrar una cuerda secreta, unísona, muda para los extranjeros que lo lean (Saavedra, 1907a: 198-199).

Esta forma de pensar la literatura se mantiene con los años en los discursos analizados, pero se acentúa al momento de surgir algunos cuestionamientos sobre el carácter “nacional” atribuido a las obras coloniales (como fue el caso del mismo Saavedra, según presentamos). Esto sirve a intelectuales posteriores como Miguel Vega Morales para retomar la definición anterior de literatura chilena, en el momento en que se plantea que esta es aquella que se hace cargo de la chilenidad, entendida esta como un “valor espiritual” arraigado en la nación, definida a su vez como un “fenómeno arraigado de la tierra, de la raza y un destino comun” (Vega, 1939-1940: 181). De esta forma, se le niega el valor de “chilenidad” a la producción anterior a la independencia –en tanto autores como Ercilla no podían expresar la espiritualidad de la nación chilena–, y, de forma más específica, se sitúa el inicio de la producción propiamente chilena con la generación literaria de 1842.

Lo expuesto hasta este punto resume de buena manera los aspectos centrales de la visión nacionalista de la literatura contenida en nuestro corpus. Junto a esto, debe hacerse notar cómo existieron ciertas reacciones, no solo a las propuestas nacionalistas sobre la lengua y la literatura, sino que a todo movimiento que buscara alterar el rumbo de la tradición española (tanto en lo que respecta a su estudio como a los modelos de escritura). En este sentido, y si bien tenemos constancia de que este fue un debate que se dio con fuerza en el período, los casos en que esta temática se toca en nuestro corpus son más bien reducidos (aunque tiene presencia en ambas revistas), y, en términos generales, critican el surgimiento de movimientos artísticos particulares que se apartan del camino anteriormente trazado por la literatura castellana, como es, por ejemplo, el caso del llamado “arte nuevo” (Consejo de Instrucción Pública, 1903), aunque también se refutan de forma explícita en los *Anales* los postulados defendidos mayoritariamente desde la ANE sobre la existencia de una literatura chilena, en lo que se constituye como una muestra de la difusión que alcanzaron este tipo de ideas en el medio intelectual local. Es el caso del discurso anteriormente citado de Raimundo Morales, en donde se invierte la lógica propuesta por Saavedra, al proponer que la

inexistencia de una lengua chilena hace imposible el surgimiento de una literatura independiente de la española, incluso si existen autores notables nacidos en el territorio:

Yo no conozco ningún libro escrito en puro chileno, sin voces ni frases castellanas, y los mismos que patrocinan el chileno escriben, sin duda para ser lógicos, en castellano, y a veces en no mal castellano. Aquí no hay literatura chilena, aunque haya muchos y buenos literatos chilenos. ¿Y por qué? Porque no hay idioma chileno en que esa literatura se manifieste (Morales, 1929: 579).

Por otro lado, esta línea de argumentación hace posible la presencia del discurso que busca la unidad del idioma, esta vez mediante la apelación a la idea de que existe una relación entre la literatura y el “genio” de cada nación, lo que permitiría –junto a la unidad lingüística que debe preservarse– el mantenimiento de las buenas relaciones entre España y América Latina, a partir de las “inclinaciones espirituales” semejantes que se plasman en la literatura:

Procuremos destruir todo lo que se oponga o empuje a esta fecunda unidad, seguros de que trabajamos por el bien de las mismas naciones americanas. «Cuando varios pueblos gozan de un idioma común, propender a la uniformidad de éste es avigorar sus simpatías y relaciones, hacerlos uno solo». (Cuervo). Procuremos, por fin, calar hondamente su índole o genio. Para ello estudiemos de preferencia la literatura española. Lo contrario es renegar de nuestra casta, dar de mano a las ventajas y excelencias de nuestra lengua y contrariar profundamente las inclinaciones de nuestro sér o carácter literario (Morales, 1929: 580)

El fragmento recién expuesto permite apreciar, según nos explayaremos en 5.3, cómo las distintas concepciones sobre la literatura (y la lengua en general) pueden ligarse fácilmente con algunos proyectos sociales y políticos; sin embargo, la alusión a la necesidad de facilitar la uniformidad del idioma, nos remite también a las distintas acciones emprendidas para combatir la temida desintegración del idioma, siendo –según veremos a en el apartado siguiente– el campo educativo uno de los campos predilectos para el intento de modificación de la conducta lingüística de los hablantes. Destacan en este sentido las diferentes valoraciones y acciones propuestas en lo que respecta al habla popular, en tanto las dos corrientes de pensamiento principales presentadas en 5.1.1.3.1 son retomadas de distintas maneras por los maestros de escuela, sobre todo en lo que respecta en las distintas propuestas emanadas desde el cuerpo de profesores sobre la mejor forma de enseñar el idioma patrio.

5.2 La enseñanza de la lengua

5.2.1 La influencia alemana en los programas de castellano

5.2.1.1 ¿Cuándo enseñar gramática? Funciones pedagógicas atribuidas a la enseñanza gramatical

Los textos analizados permiten apreciar la importancia asignada, en las revistas de nuestro interés, a la discusión en torno a la separación en dos partes del ciclo de humanidades, y la forma en que debía enseñarse la lengua patria en cada uno de ellos. Una de las principales innovaciones en este sentido fue la idea sobre la poca utilidad de la enseñanza explícita de la gramática española a los estudiantes, quienes ya estaban en condiciones de hablar su idioma a la perfección –según profundizamos en 5.2.1.2–. Esto es acompañado generalmente de la propuesta sobre la conveniencia de desplazar la enseñanza explícita de la teoría gramatical hacia los años superiores del ciclo de humanidades, siendo una de las principales motivaciones detrás de este razonamiento era la entendida relación existente entre el análisis gramatical y otras disciplinas afines como la lógica, filosofía y psicología, idea que es desarrollada por el mismo Lenz en su discurso *¿Para qué estudiamos gramática?* –que citaremos repetidamente, dada su importancia en la exposición de sus planteamientos centrales en materias educativas–, al momento de afirmar la inseparabilidad entre los estudios gramaticales y la lógica:

Ya que los medios gramaticales sirven para esponder la relacion lógica que hai entre las diferentes palabras es imposible serparar el análisis de las palabras del análisis del pensamiento.

Así, el tratamiento científico de la gramática sólo es posible cuando el alumno es capaz de entender una clase de lójica (Lenz, 1912a: 454-455).

Esto lo lleva a apelar directamente a los maestros que, alegando un poco capacidad por parte del alumno, muestran sorpresa ante los malos resultados obtenidos de la enseñanza de la gramática en la escuela, y a quienes se les dice que es precisamente esta relación con el pensamiento lógico lo que vuelve la enseñanza de la gramática algo complicado:

Por todo esto todo estudio de gramática es difícil. Los profesores de castellano que desde niños han aprendido a manejar términos técnicos gramaticales (a menudo sin darse cuenta de su verdadero alcance) están sorprendidos de que los alumnos no se fijen bien en clase i no retengan la materia tratada. Si pensaran que la gramática es la materia mas abstracta i filosófica que se enseña en el colejio, perdonarian a los niños de 12 a 14 años su poco interes por cosas tan inaccesibles a la mentalidad infantil (Lenz, 1912a: 455).

Por otro lado, y en relación con esto último, se vuelve relevante la concepción del estudio de la gramática del idioma patrio como una forma de facilitar, mediante el análisis comparativo de su estructura, el entendimiento de la gramática de las lenguas extranjeras. De esta forma,

y su bien se hace énfasis en la idea de que la adquisición de una segunda lengua debe darse primordialmente mediante la práctica (tal como se adquiere la lengua nativa, según profundizamos en 5.2.1.2), la interiorización de su gramática permite evitar algunos errores inducidos por la comparación con la lengua propia:

(...) pues el niño que aprende por mero ejercicio, cuando le faltan los modelos de frases que debe imitar para espresar una idea determinada, injenuamente sigue los ejemplos de su propio idioma. Este peligro es tanto mayor cuanto mayor es la semejanza entre dos lenguas, como por ejemplo el castellano i el frances (...) Conviene entonces llamar la atencion a la diferencia gramatical, lo que no es posible si el niño ignora por completo la gramática patria (Lenz, 1912a: 464).

De forma parecida, esta manera de concebir la utilidad de la gramática por parte de Rodolfo Lenz lo lleva, incluso, a sugerir que la enseñanza gramatical podría llegar ser más fructífera si se diera exclusivamente en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera. Así, y tras dejarse en claro la existencia de una “lógica abstracta” subyacente a las distintas gramáticas existentes en el mundo, se plantea que el estudio de “objetos extraños” facilita de mejor manera el aprendizaje, lo que se aplicaría también a la gramática:

Despues de estas observaciones se comprenderá que para que los alumnos entiendan bien qué es la lójica i qué es gramática, es deseable, es casi indispensable que estudien varios idioma con su gramática correspondiente. Aun mas, es casi preferible que los estudios gramaticales se hagan en una lengua extranjera i no en la lengua patria, pues es mas fácil analizar objetos estraños que los que usamos constantemente (Lenz, 1912a: 471).

Si bien lo expuesto en esta última cita no tuvo consecuencias apreciables en las propuestas de reforma curricular aquí revisadas (según veremos en las secciones posteriores), sí constituye un buen ejemplo sobre las prioridades de los intelectuales alemanes en lo que respecta a la enseñanza gramatical en los nuevos programas, siendo Rodolfo Lenz el principal representante de esta postura en los discursos contenidos en nuestro corpus.⁴⁷ Así, esto nos deja en condiciones de adentrarnos en las distintas propuestas hechas por estos intelectuales, en lo que respecta a las áreas más conflictivas sobre la labor gramatical y su enseñanza –esto en la misma línea de lo abordado en 5.1–, como lo son las distintas metodologías, modelos a tomar y también la concepción misma de la relación lengua-gramática, sobre lo que nos haremos cargo en la siguiente sección.

⁴⁷ Sobre la presencia de otras voces, provenientes desde el mismo profesorado escolar, nos haremos cargo en 5.2.1.3.

5.2.1.2 Rodolfo Lenz y el debate en torno a la metodología de enseñanza

Las revistas analizadas dan cuenta de la influencia de la discusión sobre el estatus de la gramática (expuesta en 5.1.1.1) en el debate sobre la forma en que esta debía ser enseñada en la escuela, en la medida en que encontramos una gran cantidad de discursos que, ya sea directa o indirectamente, contraponen la metodología tradicional de enseñanza gramatical (inspirada fundamentalmente en la obra de Andrés Bello) con aquella introducida originalmente por Federico Hanssen y Rodolfo Lenz desde la posición de profesores del Instituto Pedagógico, la cual entremezclaba los avances de la pedagogía alemana con las concepciones gramaticales de la lingüística moderna por ellos representada. En este sentido, los *Anales* de la Universidad de Chile jugaron un rol de gran importancia en la difusión de la doctrina pedagógica de estos últimos intelectuales, especialmente mediante las publicaciones de Lenz, quien se valió de esta revista para ampliar al campo educativo sus postulados sobre el estudio de la lengua. De esta forma, y si bien existen numerosos artículos en los que el intelectual alemán aborda la enseñanza del castellano, son especialmente relevantes para nuestros fines los artículos titulados *¿Para qué estudiamos gramática?* (1912) y *La enseñanza del castellano i la reforma de la gramática* (1920), en donde se expone de forma más completa la entendida necesidad de desplazar el estudio de la gramática a los últimos años de enseñanza, y de que los contenidos allí tratados fueran coherentes con los últimos avances de la lingüística.

En este sentido, la crítica hecha por Lenz a la idea de corrección idiomática defendida por el bellismo termina por alinearse con sus planteamientos educativos, en el momento en que se plantea que la enseñanza de la lengua no debía estar orientada a la modificación de la lengua familiar de los estudiantes, mediante la prioridad dada a la regla gramatical por sobre la lengua misma y la consideración, en consecuencia, de expresiones asentadas en el habla corriente como “vicios del lenguaje”:

Es indispensable que se deje de transformar la clase de gramática en un simple *iurare in verba magistri*, i hai que desterrar por completo el modo escolástico de considerar la regla i la fórmula gramatical como lo primero i el lenguaje como lo segundo. ¿Qué significa cuando se dice que tal palabra adquiere tal nuevo significado «por metáfora»? (...) Tales espresiones significan una inversion de la verdad; así como son debidos a juicios falsos denominaciones como «vicios del lenguaje» i otros (Lenz, 1912a: 469).

En este sentido que Lenz apela directamente a los profesores de Castellano, a quienes se les recuerda, mediante la apelación a los postulados más básicos de la lingüística moderna, que toda lengua utilizada al interior de cada comunidad tiene su derecho a existir y no constituye una incorrección. Esto lleva a una nueva consideración de los “vicios del lenguaje” como la mera falta de antecedentes de uso en los autores de prestigio al momento de utilizar un hablante el “castellano literario”, lo que, sin embargo, no implica una jerarquía de esta última modalidad del castellano por sobre el habla vernácula:

El profesor no debe olvidar que todo el lenguaje efectivamente usado por una comunidad étnica dentro de su esfera tiene su derecho a existir i es correcto. So se quiere criticar el uso de una forma dialectal chilena en medio de un discurso que pretende darse como castellano literario, dígase «los buenos autores no usan tal forma» i basta. *Hubieron fiestas* no es mas antrigramatical ni mas antilójico que *hicieron grandes calores*. La única diferencia es que esta frase se encuentra en Cervantes i otros buenos autores, i aquella no. (Lenz, 1912a: 469).

De esta forma, lo recién expuesto permite comprender de mejor manera la consideración, por parte del intelectual alemán, de la escuela como un lugar para la enseñanza de la lengua literaria, la cual debía ser interiorizada por los alumnos de forma similar a una segunda lengua⁴⁸ mediante el uso práctico de la misma y la lectura de “buenos modelos”. Esto permite instalar la idea de que el aprendizaje sobre el correcto manejo de la lengua literaria (tanto en lo oral como en lo escrito) no podía lograrse mediante la enseñanza explícita de la teoría gramatical –metodología llega a calificar como “medieval” (Lenz, 1920: 349)–, en tanto se plantea la idea de que “querer aprender una lengua por el estudio de una gramática es como aprender a tocar violin leyendo tratados de música i métodos de violin sin tomar el instrumento, sin ejercitar los dedos” (Lenz, 1912a: 456). Así, y tras hacer mención las innovaciones hechas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras basadas en la práctica, Lenz postula que

Así tambien para enseñar la lengua literaria a los niños que hablan como lengua materna un lenguaje mas o ménos diferente, el único sistema es el de la continuada práctica, en constante ejercicio en la lectura de buenos modelos i su imitacion en narraciones i descripciones referentes a temas que sean familiares a los niños i que sólo poco a poco ensanchan el caudal de la lengua a la vez que la esfera de las ideas i de los conocimientos nuevos. El niño que desde su infancia sólo oye lenguaje culto, lo aprende perfectamente sin jamas estudiar su gramática. (Lenz, 1920: 458).

⁴⁸ Esta comparación era posible gracias a su consideración como un “constructo artificial” y diferenciado del habla familiar.

Este tipo de afirmaciones, que hacía énfasis la importancia de enseñar mediante denominaciones y no definiciones (Lenz, 1912a: 471), se respalda, además, en el constante recordatorio hecho, por parte de Lenz al medio chileno, sobre la congruencia entre su propuesta y lo hecho en países “avanzados”, como es el caso de la educación alemana por él mismo recibida, en donde el estudio del idioma se daba principalmente por su comprensión histórica y la lectura constante de obras en la lengua, lo que, en última instancia, hacía de la enseñanza gramatical explícita algo prescindible:

Los que creen que el estudio teórico de la gramática tiene importancia mayor para conseguir el dominio sobre la lengua literaria según mi opinión, están simplemente equivocados (...) En los años superiores de humanidades (séptimo a noveno) dedicamos una parte del tiempo al estudio histórico de la lengua, interpretando trozos de la biblia en gótico, algunas obras de alemán antiguo i sobre todo leyendo muchas páginas de las epopeyas alemanas de la edad media (...) En cambio, no recuerdo nunca haber estudiado en el colejio reglas detalladas de la sintaxis moderna del alemán, que para el extranjero es mui complicada (Lenz, 1920: 349-350).

Por otro lado, y como complemento a lo recién expuesto, es importante también la refutación explícita hecha por Lenz a la aplicación sin cuestionamientos de la doctrina de Bello en la escuela, principalmente en el rol que esta debía jugar para la prevención de los llamados “neologismos de construcción”, los cuales eran entendidos como la principal amenaza para el idioma, dado su potencial para alterar la gramática. Siendo esta la argumentación de Bello, Lenz procede a contestar, tras reiterar el llamado a que la “enseñanza científica del idioma” no deje jamás de lado “los progresos de la lingüística moderna”, que las diferencias constatables entre el castellano de América y el de España estaban dadas, sobre todo, por el vocabulario y no en particularidades gramaticales, lo que, finalmente, termina por dar cuenta de la poca relevancia de los neologismos de construcción en tanto “amenaza” para el idioma, y, por lo tanto, restaba fuerza a la posición de Bello en lo que respecta a la forma de enseñar gramática en las escuelas:

Pues bien, proclamémoslo con sinceridad, Bello ha errado en mas de un punto i la enseñanza científica no puede pasar por alto los progresos de la lingüística moderna (...) Toda la obra de Bello, por buena que sea, es debida a un profundo error.

Creia su autor que para acercar el lenguaje escrito de la jente culta de Chile al tipo jeneral del castellano era de absoluta necesidad incluir la gramática en el plan de estudios secundarios. Pero las diferencias entre el castellano corriente de América i el castellano literario de España consisten mucho mas en variaciones del vocabulario que en particularidades de la gramática.

Los «neologismos de construccion» que infundian tanto terror a don Andres Bello, hasta hacerle temer

que, «alteraran la estructura del idioma» son contadísimos i relativamente insignificantes. (Lenz 1912a: 252)

De forma también complementaria, también se critica a aquellos profesores que combatían los “vicios idiomáticos” desde su conocimiento del origen latino de ciertas palabras o construcciones, bajo la idea de conservación de la “lógica” original del idioma. Esto permite reafirmar nuevamente el carácter absoluto del uso lingüístico, al mismo tiempo que justifica, desde otra arista, el absurdo que representarían los intentos de frenar la evolución del idioma (por ilógica que esta pudiera parecer en ocasiones):

Si la formación de la lengua literaria castellana hubiera estado bajo la férula de profesores latinizantes, no habrían podido imponerse la uso jeneral construcciones tan antigramaticales i antilójicas como: «A las ambiciones personales es a las que se deben tantas revoluciones» (Bello, Gra. §813), en vez de «Las ambiciones son a lo que se deben...» I, sin embargo, tales construcciones monstruosas para cualquier extranjero son hoy correctas en castellano, porque correcto no es lo que pide la lógica o la gramática latina, sino todo lo que el uso común ha aceptado (Lenz, 1920: 350-351).

Las reformas impulsadas por Lenz y Hanssen tuvieron repercusiones importantes en los programas de enseñanza, aunque para ello debieron transar con los planteamientos de los estudios tradicionales, los cuales tuvieron cabida en la reforma impulsada por Nercasseau y Moran (en conjunto con Hanssen),⁴⁹ quien, si bien coincidía en la importancia de la reducción de la enseñanza teórica en la sala de clases, recomendaba una enseñanza práctica y progresiva desde el primer año de humanidades, donde el análisis gramatical seguía teniendo un papel importante. Esta situación es descrita por Lenz como algo incompatible con lo recomendado por Hanssen, quien “insistía, en conformidad con los programas vigentes en Alemania, en la necesidad de poner en primer término la práctica del idioma i reducía la enseñanza teórica gramatical a un mínimo, recomendando repetidas veces que en los años inferiores se debían evitar las definiciones” (Lenz, 1912a: 243), lo que se opondría entonces al “ideal antiguo” de “los tiempos de Bello”, y ya se había implementado exitosamente en el Liceo de aplicación (pero no así en los liceos no-fiscales)

Es en este punto en donde cobra sentido la cita hecha de Bello como un ejemplo de las “monstruosidades” del habla corriente que, sin embargo, terminan por ser aceptadas en el habla literaria, en tanto –y esto va en la misma línea de lo ya expuesto en detalle en 5.1.1.1

⁴⁹ Ya hemos comprobado en 5.1.1.3 la defensa activa de este intelectual de la necesidad de conservar la unidad idiomática mediante la “depuración” de la lengua, desde una matriz bellista.

en relación con los estudios gramaticales— no se intenta realizar aquí un ataque directo a su figura como sí a los seguidores de su doctrina, quienes representaban un gran obstáculo tanto para la difusión de las ideas de Lenz como para el desempeño profesional de los maestros egresados del Instituto Pedagógico. Esta situación, según explica el mismo Lenz, es una de las razones que lo llevan a elaborar su discurso *¿Para qué estudiamos gramática?*, en donde se aborda el fracaso de sus estudiantes en las pruebas de Bachillerato en humanidades (elaboradas según los planes antiguos de enseñanza, centrados en el análisis gramatical), lo que incluso habría tenido repercusiones en el Consejo de Instrucción Pública, quienes habrían quedado “mui contrariados por el pretendido «fracaso de la enseñanza del castellano».” (Lenz, 1912a: 244).

Siendo este el panorama general del debate en torno a la enseñanza del castellano, localizado entre los intelectuales encargados de proponer la reforma de los programas, en la siguiente sección profundizaremos, mediante el análisis de los discursos publicados por los mismos maestros de escuela, sobre las distintas formas en que el debate intelectual “aterrizó” en la sala de clases, específicamente mediante las opiniones que los profesores tenían sobre la reforma de la asignatura y su posicionamiento en relación con las dos posturas principales aquí expuestas.

5.2.1.3 La opinión de los profesores

Una de las mejores maneras que ofrece nuestro corpus para acercarnos a las distintas percepciones que los maestros tenían tanto del ramo de enseñanza del castellano como de las reformas propuestas por personajes como Hanssen, Lenz y Nercasseau, es prestar atención al *Boletín de Instrucción Pública* incluido al interior de los *Anales*, en donde podemos encontrar varios números dedicados a recolectar las distintas opiniones de profesores y rectores a lo largo del país sobre una posible reforma curricular, destacando principalmente en este sentido un apartado de 181 páginas titulado “Reforma de los estudios secundarios” (1903), en donde se da la oportunidad a los maestros de proponer lo que, en su visión, sería la mejor forma de modificar la asignatura de castellano.⁵⁰ Es a partir de esto que, en lo que respecta a la asignatura de castellano, es posible apreciar la vigencia de los postulados de los

⁵⁰ Específicamente, se consultó a los profesores sobre la posibilidad de establecer dos ciclos de humanidades (uno básico y otro avanzado) y, además, se les pedía dar a los maestros de las distintas asignaturas sobre la enseñanza de las mismas y posibles formas de perfeccionar el curriculum.

profesores alemanes en los maestros de escuela chilenos, por ejemplo, en los casos en que se menciona como algo positivo el “olvido” hecho de forma consciente sobre la doctrina gramatical de Andrés Bello, y su reemplazo por la idea de que la gramática se aprende naturalmente en el entorno de los estudiantes (y no mediante el estudio explícito de la teoría gramatical de la lengua).⁵¹ Es lo dicho, por ejemplo, por el rector del Liceo de Antofagasta, Pedro Sánchez, quien celebra las innovaciones introducidas por Hanssen y Nercassau y Moran, en tanto permiten reemplazar el “diluvio gramatical” que representaba la teoría gramatical de Bello:

Como aconsejan esos programas, se ha dejado un poco al olvido ese diluvio de teorías gramaticales de don Andres Bello, i los alumnos toman posesión del idioma, de sus jiros y bellezas, por el recuerdo de los buenos modelos del castellano de la edad de oro i por los modelos de los mejores escritores de la edad contemporánea (Consejo de Instrucción Pública, 1903: 609).

Esta forma de concebir la enseñanza del idioma, mediante el método inductivo y el alejamiento de lo que Saavedra, en su rol de profesor del Internado Nacional Barros Arana denomina como la “enseñanza dogmática i escolástica” (Saavedra, 1914: 214), da cuenta de la apropiación, por parte de los maestros de escuela, de los planteamientos iniciales de Hanssen y Lenz, lo que se ve también en el rescate hecho de la necesidad de enseñar la gramática de forma práctica (mediante la lectura e imitación de buenos autores, según proponía Lenz y expusimos en 5.2.1.2)⁵², lo que es visto como una exigencia de la “pedagogía moderna”, como expone Leonardo Eliz, profesor de castellano en el Liceo de Valparaíso al proponer que “las clases de castellano deberian circunscribirse a la enseñanza de la gramática i la literatura (retórica i poética), haciéndola siempre práctica i conforme con la pedagogía moderna” (Consejo de Instrucción Pública, 1903: 655). Esta forma de concebir la enseñanza de un “lenguaje vivo”, cuyas reglas debían ser comprendidas mediante el método inductivo, se repite a lo largo de los textos, y es complementada en ocasiones con la idea sobre la necesidad de utilizar el primer ciclo de humanidades para la preparación técnica (mientras que el segundo ciclo lo sería para las carreras liberales), lo que justifica desde otra arista la

⁵¹ Otro caso similar es la necesidad propuesta de articular todas las lecturas y enseñanzas con lo visto en otras asignaturas, de forma tal que el aprendizaje del ramo de castellano tuviera un impacto real en los estudiantes (y se facilitara, además, el aprendizaje).

⁵² Es el caso de Barahona (profesor del Liceo de Santiago), quien plantea cómo la enseñanza del castellano contempla, de acuerdo con Lenz, cosas cercanas a los estudiantes, entre las que se encuentran temas morales y patrióticos escritos por “buenos autores” (Consejo de Instrucción Pública, 1903: 697-698).

necesidad de una enseñanza práctica, como expone el rector del liceo de Quillota, Santiago Escuti:

En vista de la situación económica i de los deseos del país, convendría dividir los estudios de humanidades en dos ciclos de tres años cada uno (...) Como consecuencia, la enseñanza se daría con rumbo más práctico en el primero de estos ciclos, i con rumbo más literario i científico, en el segundo (...) dar una importancia preferente a la lectura razonada i a los dictados i composiciones en la clase de castellano, para que los alumnos aprendiesen la gramática por el idioma, i no el idioma por la gramática (Consejo de Instrucción Pública, 1903: 658)

Dicho esto, es importante tener en mente que las teorías “modernas” de la enseñanza de la lengua no eran las únicas que circulaban entre los profesores, como lo demuestra la presencia, en las revistas de nuestro interés, de numerosos discursos que apuntan a una conceptualización del ramo de castellano como un espacio para el “perfeccionamiento” de la lengua materna y, en última instancia, una forma de frenar la “corrupción” del español. Un buen ejemplo de lo recién mencionado está contenido en la *Revista de Educación Nacional*, específicamente en el acta de la sesión 129 de la ANE (realizada el 23 de Junio de 1907), en donde, en medio de la discusión en torno a la reforma curricular, se deja constancia de los alegatos de Tomás Ramírez, quien se opone al proyecto de enseñanza de la “lengua chilena” impulsado por Saavedra (véase 5.1.2.2.1), y propone, en cambio, la necesidad de enseñar una gramática preceptiva basada en las “fuentes de la lengua”, en tanto los grandes autores ya se habrían encargado de fijar el idioma tanto para el verso como para la prosa:

Si no brilla el castellano en la enseñanza, cree que es por razones ajenas a la Reforma Pedagógica. Pero enseñamos castellano ¿cuál? El del huaso i del roto no necesita de una cátedra para ser aprendido, el español que se nos ha leído tampoco merece una cátedra especial. ¿Cuál deberá ser el criterio que nos guíe? La Gramática, la preceptiva, las fuentes de nuestra lengua. ¿Cervantes i Calderon entran en nuestro idioma patrio, según el señor Saavedra? Entónces el acepta tal castellano que parte nada ménos de los dos corifeos de la lengua, el uno fijando la lengua en prosa, el otro en verso (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907c: 105).

De forma parecida, resulta llamativo el hecho de que Carlos Rudolph, quien ocupaba el cargo de Rector del liceo de Valparaíso, mostrara –al contrario de lo expresado por el profesor de la asignatura en el mismo liceo, según expusimos con anterioridad– una inclinación mucho más marcada hacia los postulados bellistas, en tanto el objetivo del ramo de castellano es planteado como una forma de “mejorar” el uso de la lengua materna por parte de los estudiantes, al definir el objetivo general de la asignatura como una forma de alcanzar la

“Facilidad i perfeccion en el correcto uso oral i escrito de la lengua materna”, lo que lleva a justificar la inclusión, desde los primeros años, de la enseñanza explícita de la gramática, como evidencia la primera parte de su propuesta de programa para el primer año de enseñanza:

Primer año, 5 horas semanales.— Gramática: Las partes de la oracion, inflexiones del sustantivo, la conjugacion; distincion de las formas irregulares i regulares. Teoría de la proposicion simple i de la puntuacion necesaria para ella (Consejo de Instrucción Pública, 1903: 639).

Este tipo de propuestas tiene amplia presencia en los artículos analizados (especialmente en “Reforma de los estudios secundarios”), y resulta interesante cómo las ideas generales que dan forma al programa de enseñanza de Rodolfo Lenz parecieran no ser conflictivas en sí mismas, en tanto las principales divergencias estaban dadas por la aceptación o el rechazo de la enseñanza gramatical en los primeros años de humanidades. De esta forma, en el caso de Rudolph citado, la propuesta hecha para el primer ciclo es complementada con una consideración de los años superiores como el espacio para el desarrollo de las habilidades lógicas y la inclusión de capítulos de psicología, lo que demuestra una clara apropiación de los planteamientos del profesor alemán (cf. 5.2.1.1):

Sesto año, 5 horas. — Composiciones como en el quinto año. Lectura i literatura tomada del siglo XIX, con atencion especial a la literatura americana i chilena. Recapitulacion de los géneros de poesía.

Profundizacion de la métrica.

Continuacion de capítulos de psicología. Elementos de lójica.

Lo demas como en el quinto año.

Seria de desear que en lugar de las clases separadas de lójica que el actual plan de estudio ordena, se agregase este ramo al de castellano, con una o dos horas semanales, para tratar de un modo conciso i sencillo los puntos principales de la lójica i de psicología empírica (Consejo de Instrucción Pública, 1903: 640-641).

De forma parecida, el programa de castellano propuesto por el Rector del liceo de San Felipe, Roberto Humeres, da cuenta, tras consultar con el profesor encargado de la asignatura, de la utilización conjunta de las metodologías educativas de Bello y Lenz (en el primer y segundo ciclo, respectivamente), sin objetar ninguno de sus postulados:

Primer año.—La meteria contenida en la granática elemental, tomo I, por m. Sálas Marchan.

Segundo año. — Repeticion del primer año, ampliandola (sic) division de las partes de la oracion, la declinacion, conjugacion de los verbos irregulares, análisis lójico de oraciones con dos o tres proposiciones, e insistiendo particularmente en la ortografía-

Tercer año.—La materia contenida en el curso medio de la gramática arreglada según las doctrinas de Andrés Bello. (Este libro no sirve para los alumnos. Se cita únicamente para indicar la extensión del programa). Sufijos i prefijos. Significado de las preposiciones.

Cuarto, quinto i sexto años.— Véase el proyecto de programa de castellano del doctor Lenz (Consejo de Instrucción Pública, 1903: 671).

Casos como los recién expuestos nos permiten comprender que, en la práctica, el debate en torno a la reforma curricular de la asignatura de castellano por lo general no se dio en términos antitéticos, en tanto los maestros de escuela no decidieron simplemente “escoger” uno de los bandos representados por Bello o los profesores alemanes, sino que, más bien, los textos analizados dan cuenta, en gran medida, de una “apropiación selectiva” de los postulados de uno u otro bando, según las necesidades identificadas por cada profesor en su entorno particular. Este es el caso del profesor del Liceo de Santiago anteriormente mencionado, J.C. Barahona, quien, en una especie de síntesis de los postulados de Lenz y Bello, recalca la importancia de que enseñar a los alumnos el valor del lenguaje popular y sus producciones artísticas (en tanto representarían una muestra de las particularidades del espíritu nacional), lo que, a su vez implica fomentar el rol de “investigadores” por parte de los estudiantes, en relación con la aproximación a la forma de vida de las clases bajas:

En mi humilde sentir, habría alguna conveniencia en que el profesor de castellano procurase, sistemáticamente, que sus discípulos pongan atención en todo lo relacionado con el lenguaje popular, despertándoles el interés respecto a aquellas genialidades que, sin menoscabo de la decencia, se manifiesta en el espíritu peculiar de nuestro pueblo, induciéndolos a que desplieguen afán en el esfuerzo cuidadoso de todos los vicios de pronunciación i ortografía, i, por último, inculcándoles de paso principios que miren, aparte de la corrección, a la delicadeza i pulcritud en el decir (Consejo de Instrucción Pública, 1903: 702)

Si bien el comienzo de esta cita refleja una apropiación evidente de los postulados de Rodolfo Lenz, esta es acompañada de la idea de que una de las principales tareas del profesor de castellano es la modificación de las conductas lingüísticas de los estudiantes, de forma tal que estos se alejen cada vez más de los “vicios” característicos del habla cotidiana. Es en este punto en donde se retoma la argumentación clásica afín al bellismo, la cual se entremezcla aquí con los postulados de Lenz, en el momento en que las tareas de investigación propuestas desde el folklor tienen como finalidad última establecer una comparación entre el habla popular y el español general, constituyéndose así como una herramienta para eliminar los diferentes “defectos” presentes en su repertorio lingüístico:

Una prudente selección de los modismos pintorescos más socorridos del pueblo, de aquellos que, envolviendo referencias y noticias curiosas de la vida lugareña y de hechos históricos, muestran la filosofía retzona de los individuos de las bajas clases sociales, suministrará acaso temas de estudios amenos, ofrecerá al profesor puntos útiles de comparación entre el vocabulario nacional y el léxico de la Real Academia Española y aguijoneará en los alumnos el espíritu observador e investigador (...) Defectos legendarios de pronunciación, de que hacen caso omiso, cuando no los miran con injustificado desden, hasta personas ilustradas y de situación espectante, desaparecerían paulatinamente de la conversación (Consejo de Instrucción Pública, 1903: 703).

Esta forma de razonar se repite en lo expresado por el rector del Liceo de Angol, Francisco Cuevas, quien, llamativamente, respalda este tipo de ideas en una extensa cita textual de Rodolfo Lenz, en la cual se menciona la necesidad de presentar al estudiante la cultura literaria de su patria, específicamente “por la lectura de buenos autores”, lo que, a su vez, permitirá el adiestramiento de las habilidades lógicas y la formación del carácter (estando esto último en sintonía con los postulados más básicos de la pedagogía alemana). Así, y pese a la aprobación inicial de las ideas de Lenz por parte de Cuevas, este último termina por retomar la argumentación de raíz bellista sobre el rol del profesor en la tarea de prevención de las “tendencias dialécticas de gran presencia en Chile”, específicamente a partir de las lecturas cuidadosamente escogidas por los maestros, las cuales posibilitarían el olvido, por parte de los estudiantes, de distintas palabras y “giros” propios del vernáculo chileno:

Casi no hai nada que agregar a estos conceptos. Pero así como es importante, la enseñanza del castellado (sic) es larga y difícil. En efecto, es necesario que el alumno aprenda a hablar correctamente, arrojando el bagaje de palabras y giros del dialecto vulgar que ántes formaban parte de su modo de decir; que adopte una pronunciación cuidada, evitando las tendencias dialécticas inconvenientes tan numerosas en Chile; que escriba con impecable corrección ortográfica y que por medio de lecturas escogidas aumente su vocabulario y su instrucción jeneral (Consejo de Instrucción Pública, 1903: 766).

Lo expuesto hasta este punto nos permite concluir que, si bien es posible encontrar casos en que los maestros adherían, de forma exclusiva, a una de las metodologías de enseñanza propuestas por los intelectuales alemanes o la tradición bellista, también es cierto que lo más frecuente fue una especie de “fusión” de los ideales educativos de estos dos polos de autoridad, incluso cuando esto era calificado como una “incoherencia” por el mismo Lenz (cf. 5.2.1.2). Dicho esto, es necesario considerar que esta síntesis hecha por los maestros estaba influenciada, en gran medida, por las distintas funciones atribuidas a la enseñanza de la lengua, lo que los llevaba a inclinarse mayormente por una de las dos posturas

principales.⁵³ Es con esto en consideración que, a continuación, nos hacemos cargo de las distintas ideas existentes en torno a los beneficios que la enseñanza de la lengua –esto es, en términos generales, y no puramente gramaticales– traía consigo, tanto para el alumno como para la nación chilena.

5.3 Función social de la lengua y su enseñanza

5.3.1 Los beneficios de la unidad lingüística

La presencia de la matriz de pensamiento bellista, expuesta a en los apartados anteriores, permite comprobar la importancia que la idea de la unidad lingüística tenía para un amplio sector de la intelectualidad chilena, al considerarse la lengua como “un medio providencial de comunicación y un vínculo de fraternidad entre las naciones de origen español en el continente americano” (Lillo 1929: 548). Junto a esto, es importante cómo la defensa de la unidad lingüística no implica, en los discursos analizados, la negación de diferencias entre el habla de España y América. En este sentido, creemos que el mejor ejemplo ofrece el corpus para dar cuenta de esta corriente de pensamiento es el discurso de incorporación a la Academia Chilena de la Lengua pronunciado por Samuel Lillo, quien, tras elogiar la obra literaria de Concha y Castillo,⁵⁴ plantea que la actualización del idioma y la aparición de léxico particular de algunos territorios no debía implicar necesariamente una separación entre pueblos, y, al contrario, rescata el papel de la lengua como uno de los principales pilares de la unidad económica y política entre América y la Península. Esto permite entender la importancia de tomar como ejemplo el actuar de Concha y Castillo, en tanto su imitación haría

(...) una tarea fácil hacer comprender a los dirigentes de América cuánta importancia encierra para nosotros el mantenimiento de la unidad de la lengua como el lazo más sólido y eficaz que ha de retener perennemente unidas las veinte naciones de este continente dentro del gran marco de unos mismos ideales económicos y políticos (Lillo, 1929: 546).

Además, es destacable en este sentido cómo Lillo concibe la unidad entre naciones americanas desde la preservación de aquello que fue heredado desde España, y, en el caso

⁵³ Esto permite explicar, por ejemplo, la consideración, por parte de un sector del cuerpo profesores, de la importancia de la enseñanza gramatical en el primer ciclo de humanidades, en tanto esta era percibida como fundamental en la tarea de “depuración” de la lengua popular.

⁵⁴ Especialmente su obra poética, en donde este habría destacado por la “correcta” utilización del idioma, en tanto se dice que la obra de Concha y Castillo demostraba “un verdadero culto por las bellezas del idioma, cuya integridad y pureza respetó aun en los arranques de entusiasmo lírico que a muchos sirven de excusa para las innumerables faltas de dicción y sintáxis que cometen” (Lillo, 1929: 545-546)

del idioma, este debía actuar como “un lazo de unión que, a pesar de los trastornos que hoy agitan el mundo (...) mantenga a todos los pueblos de este continente hispano como dignos continuadores de la cultura espiritual y material de España” (Lillo, 1929: 549), lo que lleva a destacar la labor de la Academia Chilena de la Lengua en la recopilación de léxico dedicado a complementar el diccionario de la RAE (entre otras posibles tareas dedicadas a preservar la “pureza” del castellano). Esta idea lo lleva, además, a proponer futuros cursos de acción para dicha institución –los cuales serán retomados posteriormente por intelectuales miembros de dicha institución como Amunátegui Reyes y Fidel Araneda Bravo–, entre los que destacan la formación de un “Diccionario Hispanoamericano” y un congreso del idioma, estando ambas iniciativas orientadas a combatir las amenazas de desintegración del idioma:

Una de las primeras labores, en este sentido, debe ser la celebración de un Congreso del Idioma en el que se propongan los medios más eficaces para mantener la integridad y pureza del castellano en América, entre los cuales habrá de tener preferencia la preparación de un Léxico Hispano Americano que se agregaría como un suplemento al Diccionario de la Real Academia (Lillo, 1929: 550).

Esta forma de pensar, al mismo tiempo que refleja la importancia dada por el medio chileno a la labor lexicográfica como una forma de conservar la unidad lingüística, coincide en gran medida –según expusimos en 5.1.2.2– con las empresa de algunos folkloristas cuyo mayor representante es Ramón Laval, quienes dedicaron grande esfuerzos a defender la idea de que, si bien las distintas variaciones americanas encontradas en la tradición oral chilena serían una muestra de su idiosincrasia propia, estas no serían suficiente para eclipsar su origen español e “impedir que brille siempre en todos una sola alma que a todos igualmente los anima i los confunde en abrazo estrecho” (Laval. 1910: 308). Este tipo de ideas se proyectaba también en la literatura mediante las repetidas apelaciones a los autores nacionales para la conservación de la tradición española, en tanto el desvío del camino trazado por dicha tradición es considerado como un indicio de decadencia. En este sentido, el ejemplo más notable contenido en el corpus es –según dejamos constancia en 5.1.2.3- el rechazo al “arte nuevo”, el cual sería responsable facilitar tanto el deterioro del idioma como la corrupción moral de la juventud. Es lo expresado por Barahona, quien muestra preocupación ante la presencia de una “doctrina de cierta decantada i absoluta libertad literaria” que habría llevado, en última instancia, al florecimiento de las “entusiastas tendencias decadentistas de la juventud” (Consejo de Instrucción Pública, 1903: 704). Es esto lo que lleva a Barahona a atribuir al “arte nuevo” la responsabilidad por el alejamiento de los cánones españoles, así

como por el deterioro del idioma y la corrupción moral de la juventud, según evidencia el siguiente pasaje:

Propagadas éstas, con falta de equilibrado criterio, por revistas domingueras que se llaman de *arte nuevo*, i nutridas de un material que pervierte i descarria a los anhelos juveniles de los que se sienten con fuerzas para trasmitir a los demas sus pensamientos, se infiltra en la juventud el menosprecio mas irrisorio por los cánones i por las producciones clásicas del siglo de oro de la literatura hispana, i dan alas a un purito de inventiva, de innovaciones gárrulas i de neologismos bárbaros, que a la postre pueden sumir las letras chilenas en las rimas de pretendidas elegancias, pero perniciosos deslices del culteranismo sin valladares.

Y es en este punto que Barahona se alinea con otros discursos contenidos en el corpus,⁵⁵ en tanto utiliza su posición como profesor de castellano para proponer, en el marco de la reforma curricular, la escuela como el lugar en que dichas tendencias debían ser combatidas, previniendo así su “contagio” al resto de la sociedad:

(...) un relativo descuido en que se incurre con relacion a la teoría gramatical, que es fundamento de a (sic) naturalidad i pureza del lenguaje, se advierte el fenómeno que puede ir tomando en Chile mucho incremento si no se le contiene (...) ¿Será tiempo de poner atajo a este vicio aparentemente inofensivo, que adquiere cada dia proporciones mas contagiosas? ¿O escaparia a él la acción aunada i tesonarea de los profesores de castellano? ¿O se reservaria el combatirlo únicamente a la crítica en el periódico i el libro? (Consejo de Instrucción Pública, 1903: 704).

Por otro lado, los distintos beneficios atribuidos a la unidad lingüística son acompañados, en ocasiones, de la refutación explícita de las distintas ideas “separatistas” en el idioma, las cuales habrían estado fundadas, según esta línea de pensamiento, solo en una animosidad negativa hacia España heredera de los tiempos de la independencia nacional. Es lo dicho, por ejemplo, por Amunátegui Reyes, quien califica este tipo de posturas como “la altivez mal encaminada de espíritus puntillosos que imaginan que un idioma nacional les da mayor independencia o autoridad” (Amunátegui Reyes, 1930: 644). De forma parecida, Manuel

⁵⁵ Es el caso de Manuel Salas Lavaqui, quien concibe la enseñanza de la lengua en la escuela como una forma de contrarrestar la propagación de los llamados “vicios idiomáticos” del habla de los alumnos, al momento de recordar la posibilidad de “desterrar” los vicios de pronunciación (arraigados ya como hábitos en la población) mediante la educación:

La costumbre de dar a la z y la c suave el sonido de s parece común de toda la América latina; la de no distinguir el sonido de la // del de la y es vicio arraigadísimo en Chile, sobre todo en la región central. Estos hábitos requieren para ser desterrados, un trabajo pertinaz de muchas generaciones, tomando a los niños desde la cuna o a lo menos desde la escuela (Salas, 1913: 187).

Salas, tras calificar las propuestas ortográficas de Sarmiento como posibles causantes de un segundo “caos de la Edad Media” (Salas Marchant, 1913: 54), se vale del ejemplo colombiano para hacer una férrea condena de los grupos políticos que se valen de la lengua para reforzar sus ideales políticos, en tanto este tipo de comportamiento solo redundaría en un daño hacia las letras nacionales:

Quizá la política, que nada tiene que ver con la gramática, entraría a hacer más irreconciliable la anarquía, como sucedía hasta hace poco en Colombia, en que los conservadores usaban la ortografía de la Academia y los liberales la ortografía *reformada*,⁵⁶ sin que por esto ganasen las ideas políticas de los unos ni los otros, y sí perdía indudablemente el lustre de las letras colombianas (Salas, 1913: 210-211).

De esta manera, los adherentes de esta corriente de pensamiento –que relaciona directamente la unidad lingüística con la hispanofilia y, por consiguiente, los ánimos de separación con una animosidad negativa hacia España–, si bien no condenan necesariamente la existencia pasada de propuestas emancipatorias en relación la lengua, sí consideran este tipo de proyectos como propios de una época pasada (i.e., la guerra de independencia), que, sin embargo, no tienen continuidad en el presente, lo que lleva necesariamente a recuperar los lazos de amistad con la Península. Este es precisamente el caso de lo apuntado por Raimundo Morales, quien, en una respuesta directa al discurso anteriormente citado de Lillo (1929), rescata la posibilidad de unión entre España y América, en tanto las distintas naciones de este continente habrían aprendido a vivir en paz con su “madre” y la lengua por ella utilizada:

Tema del discurso del señor Lillo ha sido el idioma castellano como lazo de unión entre las repúblicas hispano-americanas (...) que hoy por hoy no tenemos ningún motivo para temer que la dicha unidad se rompa o llegue algún día a romperse. ¿Cuál sería ese motivo? Hoy todo nos une con España; madre e hijas viven en paz y armonía. Los odios y asperezas nacidas a raíz de nuestra independencia, o, mejor dicho, emancipación, ya se extinguieron y pasaron, y a ninguna de las hijas se les ocurre hoy repudiar el idioma castellano por odio a la madre que lo habla (Morales, 1929: 576-577).

Discursos de este tipo permiten instalar la idea de que las propuestas emancipatorias (ya sea el reformismo ortográfico de Sarmiento o la “lengua chilena” de Saavedra) no serían sino un “patriotismo mal entendido”, en tanto, como escribe Raimundo Morales en el discurso recién citado, se cree que el reconocimiento y estudio prioritario de los autores españoles debe darse “hasta por gratitud”, dada la enorme deuda existente hacia la Península, a quien

⁵⁶ Las cursivas son del autor.

se debió la llegada de los principales pilares de la cultura nacional (como son la sangre, lengua y religión):

Yo no puedo olvidar que España nos descubrió, nos conquistó, nos civilizó; no puedo olvidar que a España se lo debemos todo, a España, alma madre de América, no latina expresión sin significado étnico, sino pura y sencillamente española. A ella debemos el tesoro de la religión católica, esencia purísima de nuestro ser (...) a ella debemos la sangre que alimenta nuestras venas (...) a ella debemos, por fin, el más rico y gallardo de los idiomas romances (...) (Morales, 1929:580-581).

Esta forma de pensar, al mismo tiempo que justifica, en la visión de Raimundo Morales, la necesidad de “trabajar sin descanso en la obra no tan artística, pero no menos ardua y meritoria, que la Academia de Madrid nos tiene encomendada, de *limpiar, fijar y colaborar*” (Morales, 1929: 581), permite comprobar la concepción existente de la lengua como una herramienta de gran importancia para el desarrollo político de la nación, lo que, como abordamos en el apartado siguiente, es proyectado también dentro de las fronteras del territorio nacional, al postularse la utilidad del estudio y enseñanza de la lengua en la vida cívica y el fortalecimiento de la institucionalidad democrática.

5.3.2 Desarrollo de la vida cívica

Los textos analizados permiten comprobar la asignación de una función cívica a la enseñanza de la lengua, la cual es concebida como una herramienta para el desarrollo de la vida del ciudadano y el correcto funcionamiento de las instituciones. En este sentido, destaca la atribución de funciones diferenciadas a las distintas habilidades relacionadas con el uso del idioma, lo que permitió asignar algún tipo de relevancia a todos los aspectos de su enseñanza, incluyendo aquellas áreas menos prominentes (en comparación a la lectura o la gramática) como muestran algunos artículos y actas contenidos en la revista de la ANE. Es el caso, por ejemplo, de la caligrafía, la cual es relacionada por Ismael Parraguez con el desarrollo moral de los estudiantes, al establecer una relación directa entre la disciplina de la escritura con aquella requerida para llevar una vida en orden:

El niño que principa o termina un perfil fuera de la línea, pronto hará guarras, esos rasgos inútiles que conducen al garabateo, luego rayará su plano, después manchará su cuaderno (...) Esta progresión puede seguir por el desorden y el desaseo, y llegar a la miseria, y todo... por un clavo de la herradura, como dice un refrán, como diremos nosotros (Parraguez, 1907: 310).

Algo similar ocurre con otra área “menor” de la enseñanza de la lengua, como es el caso de la declamación, la cual en varias ocasiones es presentada como una habilidad fundamental a

desarrollar en el contexto de una nación democrática, lo que justificaría su inclusión de forma obligatoria en el curriculum de castellano, según deja constancia el Presidente de la Asociación Nacional de Educación en su *memoria* de 1907, al mencionar el acuerdo unánime existente entre los miembros de la ANE en lo que respecta a esta materia, en tanto:

Ya no es solo necesario el dominio hablado i escrito del idioma patrio i la esacta interpretacion de nuestros autores, sino principalmente, sobre todo en un pais democrático la transmision correcta i estética de los pensamientos (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907a: 80).

Esta forma de razonar puede ser relacionada fácilmente con los entendidos beneficios que reportaban aquellos contenidos “centrales” de la asignatura, como manifestaba Amunátegui Reyes al defender el papel jugado por el conocimiento gramatical en el terreno jurídico y la prevención de malas prácticas en dicho sentido, en tanto los posibles descuidos en la redacción de leyes o testamentos podían resultar en malas prácticas:

Mientras menos se cuiden de la gramática nuestros lejisladores, más anchuroso es el campo que se ofrece al litigante de mala fe para barrenar las disposiciones legales.

Cuanto más menosprecien la gramática los redactores de un contrato, testamento, etc., más abundante será la cosecha de pleitos i dificultades que han de surgir de esos mismos instrumentos. (Amunátegui Reyes, 1914a: 114)

Es precisamente esto lo que permite a este intelectual atacar explícitamente aquellas posturas que, como revisamos en 5.2.1.2, restaban importancia al análisis gramatical hecho en la escuela –bajo la idea del poco beneficio que este reportaba para el estudiante, lo que justificaba además la exclusión del análisis gramatical explícito en el primer ciclo de humanidades–, al rescatar el carácter práctico de este tipo de conocimientos y los peligros asociados a su desconocimiento (según se exponía en la cita anterior):

A menudo se condena como inútil el análisis de los elementos gramaticales que forman la oración. En tono zumbón i con sonrisa despreciativa se formulan preguntas como éstas:

¿Qué se saca con distinguir las partes de la oración?

¿Qué se persigue con averiguar el oficio que desempeña una palabra en la proposición?

¿Importa algo saber si un *que* es anunciativo o reproductivo? (...) Si me propusiera contestar prolijamente cada una de estas interrogaciones, no me faltaría material para llenar un grueso volumen (...) El análisis gramatical nos suministra la pauta para solucionar con presteza un buen número de dificultades con que solemos estrellarnos al hablar o al escribir. (Amunátegui Reyes, 1914: 114-116).

De forma parecida, la enseñanza de la lectoescritura es presentada también como una parte fundamental de la vida nacional, en tanto se continúa con la línea expuesta hasta este punto con la caligrafía, declamación y gramática, al momento de proponer que una de sus

principales funciones era la correcta expresión y difusión de los ideales democráticos, como resume Salas Marchant al momento de afirmar que “en las monarquías se escribe i se calla; i en las repúblicas se escribe i se habla” (1909: 799). Esta línea de pensamiento, que relaciona la lectura con el espíritu republicano, permite comprender de mejor manera la consideración, por parte de L.S. Rowe, del analfabetismo como uno de los factores de riesgo para la desintegración del orden nacional, al permitir la difusión de ideas que llevan, en última instancia, a la sublevación, lo que haría urgente la expansión del sistema de educación primaria en la población. Así, y tras hacer un diagnóstico de la sociedad chilena como una organización esencialmente aristocrática y de alto descuido hacia las clases bajas (las cuales se verían perjudicadas por los bajos salarios y problemáticas particulares como el alcoholismo), se dice que:

El progreso industrial, junto con el alza de los salarios, ha dado a las clases obreras conciencia de su poder. El analfabetismo que entre éstas domina, aumenta los peligros de la situación. La difusión de la educación primaria ha llegado a ser, en consecuencia, una de las condiciones indispensables para el desenvolvimiento ordenado del país” (Rowe, 1910: 33)

Así, la importancia dada a la educación primaria (y la enseñanza de la lectoescritura a ella asociada) lleva además a destacar la presencia de algunos discursos que alertaban constantemente sobre los posibles peligros a una selección equivocada de la bibliografía en la escuela, en tanto muchas veces la literatura podía servir como un medio para el transporte de “ideas decadentes” desde Europa (especialmente de corrientes socialistas y anarquistas).⁵⁷ Esto es lo manifestado por Julio Saavedra, quien incluso expande la esfera de lo “peligroso” a la lectura de todos los libros alejados de lo nacional (esto es, lo extranjero o lo “exótico”, en palabras del mismo Saavedra), los cuales serían responsables de la pérdida del espíritu cívico⁵⁸:

⁵⁷ Esto es abordado de forma explícita en una publicación de la ANE titulada “Bases presentadas a la sub-comisión de ciencias pedagógicas i filosofía del Congreso Científico Pan Americano por el Directorio de la A. de E. N.”, en donde, dentro de los distintos tópicos a tratar, se incluye:

6: ¿De qué medios educativos podrían valerse los países americanos para impedir la diferencia i las luchas de clases?”, y también “7. De acuerdo con la constitucion democrática de los países americanos ¿cómo se podría propocionar iguales facilidades educativas a todas las clases sociales sin exclusiones, privilejios i distinciones basadas en diferencias de sexo; de cretos políticos o religiosos o de fortuna? (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907e: 317).

⁵⁸ Dicho esto, es importante cómo las consecuencias negativas de la literatura no se plantean como una posibilidad o un peligro en potencia, sino que, al contrario, Julio Saavedra alude en este punto a antecedentes

Si después de un éxodo por semejante ambiente queda al niño, gracias a la educación del hogar, algún civismo, la prensa nacional i el libro exótico se encargan de aniquilarlo (...) Por su parte, el libro traerá de fuera, al mismo tiempo que las sanas ideas, las de corrupción i disolución de las decrepitas sociedades europeas, i vestido de los primores de su literatura ofrecerá a nuestra desarmada juventud las jenerosas pero utópicas i subversivas teorías socialista i anarquista (Saavedra, 1906: 72).

Este tipo de discursos, que enfatizan la relación entre el correcto funcionamiento cívico con el amor a la patria y el conocimiento de su historia, explica la concepción del ramo de castellano por parte de algunos maestros como una asignatura que debía infundir el ánimo patriota en los alumnos, como es el caso de lo escrito por Carlos Rudolph (rector del liceo de Valparaíso), quien, además de las funciones de estudio oral y escrito del idioma, considera como parte del objetivo general del ramo la “inspiración del sentimiento patrio por la introducción a las obras poéticas más acabadas de la literatura” (Consejo de Instrucción Pública, 1903: 639). Esto nos deja en condiciones de adentrarnos en las distintas ideas que llevaban a postular las distintas actividades centradas en la lengua como un aporte para la formación y expresión de una identidad nacional, y en donde cobran importancia una serie de debates, que van desde la definición misma de “nación” hasta la delimitación de los distintos aspectos del carácter nacional que permitirían diferenciar el “alma chilena” de las naciones vecinas, según profundizaremos en el apartado siguiente.

5.3.3 Identidad nacional

Como ya mencionamos con anterioridad, la concepción mayoritaria sobre la forma de enseñar gramática en los cursos superiores del liceo, específicamente mediante la enseñanza conjunta de la gramática y disciplinas afines como la lógica y la filosofía (según vimos en 5.2.1.1), se justificó en gran medida por la idea sobre la capacidad de la lengua para revelar distintos aspectos de la mente humana. Esto podía darse, por ejemplo, mediante la comprensión de ciertos principios generales a la especie (como vimos en 5.1.1.1 con la

recientes de sublevación popular (específicamente las llamadas “jornadas de octubre” en donde trabajadores apedrearon la estatua de O’Higgins, en lo que fue considerado como un acto sumamente antipatriótico), y la propuesta como una de las causas el papel de los jóvenes universitarios que, desconocedores de la historia de su propia patria, presentan al mundo obrero las ideas de reivindicación social antes descritas:

Con esa impulsividad i espontaneidad de los veinte años, los jóvenes universitarios, que nada conocen de nuestro pasado ni del verdadero valor de las instituciones existentes, se lanzarán en la cruzada contra la sociedad, predicando al pueblo obrero ilusas doctrinas de reivindicación. I éste, sin preparación, no ya para defenderse, sino también para contenerlas en sus límites científicos, estallará en depredaciones i volencias como las *Jornadas de Octubre* (Saavedra, 1906: 72).

gramática), y también mediante los aspectos particulares del alma de cada pueblo, los que, se plantea, podían manifestarse tanto en la gramática como en la literatura (o las expresiones folklóricas).

En lo que respecta a la gramática, y según hemos esbozado con anterioridad en este trabajo, es generalmente aceptada la idea sobre la relación entre esta y la forma de pensar de cada cultura en particular. Esto es lo expuesto por el mismo Lenz, al momento de plantear la posibilidad de estudiar una lengua solo para comprender los distintos medios gramaticales por los cuales la nación expresa sus pensamientos:

Se puede estudiar un idioma solamente con la intención de aprender de qué medios gramaticales se vale la nación para expresar sus pensamientos. Este es el punto de vista del lingüista psicólogo (...) Lenguas de pueblos de baja cultura se estudian casi solamente con tal fin. Si hemos de comprender algún día cuál es la relación que hay entre el pensamiento en sí y su expresión por medio de una lengua determinada, lo deberemos a libros como los dos gruesos tomos dedicados al lenguaje humano en la *Psicología Etnica* de Wilhelm Wundt (Lenz, 1918: 291).

Esta forma de pensar la estructura gramatical permite el surgimiento de posturas que plantean la lengua como un medio para el autoconocimiento de lo “propio”, lo que, a su vez, se constituye como uno de los requisitos para forjar el camino del progreso. Es lo manifestado en su momento por Alcibiades Roldán, quien, en su cargo de Ministro de Instrucción Pública, celebra la trayectoria de José Toribio Medina como escritor, principalmente por el

beneficio que naturalmente reporta en pueblos jóvenes como el nuestro, el esclarecimiento de sus orígenes; de los esfuerzos realizados por las generaciones que nos han precedido (...) para darle una personalidad propia, específicamente distinta de la personalidad de otros pueblos (...) las ideas generadoras de nuestra nacionalidad, nos liga fuertemente al pasado y nos induce a mirar con confianza el porvenir (Roldán, 1923: 205).

De esta forma, y siguiendo la línea de los planteamientos de Lenz expuestos al comienzo de este apartado, en ocasiones se llega a afirmar la existencia de una relación directa entre raza, lengua y pensamiento, por ejemplo, cuando Saavedra llega a afirmar que “se piensa con palabras, y por eso el pensamiento de una raza es su idioma” (Saavedra, 1917: 934), lo que, según presentamos en 5.1.2.3, lleva a este intelectual proponer el papel preponderante de la literatura nacional en la transmisión de ideas y cultura (lo que se complementa por el estudio del folklor y la gramática), y también en la diferenciación entre pueblos que vendría como consecuencia de esta relación. Esta forma de razonar se repite también entre otros intelectuales, como es el caso del discurso de bienvenida a Vicuña Cifuentes a la Facultad de

Humanidades de la Universidad de Chile, pronunciado por parte de Arcadio Ducoing, quien, a la vez que rescata la obra del primero a partir de sus distintos esfuerzos por estudiar y producir una literatura propiamente nacional, basada en los “trabajos colectivos que son la obra de la raza a través del tiempo” (Vicuña Cifuentes, 1919: 97), hace un llamado a la formación de un “arte nacional” que, por medio del estudio y la producción artística misma, responda directamente los sentimientos de aquellos unidos por lengua, aspiraciones y nacionalidad:

Llega el momento de que nos apoderemos de lo que es nuestro; que conquistemos por la observación i el estudio lo que de derecho nos pertenece, que formemos el arte nacional.

En esta empresa es el señor Vicuña Cifuentes uno de los más convencidos i entusiastas zapadores, que ha trabajado no sólo por acto de reflexión, sino también por obra de inclinaciones irresistibles. Acaso su ingreso en esta corporación es el símbolo i el síntoma de que ya se siente vivir dentro de nuestra Facultad la fuerza que ha de encauzarnos francamente por este camino de acierto i de verdad, i el propósito no bien formulado todavía, de señalar a la juventud como un motivo a su actividad artística, que envuelve a la vez una esperanza i una bandera, nuestra tierra i nuestro pueblo, nuestra alma i nuestra lengua (Vicuña Cifuentes, 1919: 104).

Así, las últimas líneas de este fragmento hacen patente cómo las distintas necesidades percibidas en el ámbito de la lengua son, a menudo, relacionadas con otras esferas más amplias como el desarrollo de “la raza” o “el alma” nacional. A su vez, esto motivó muchas veces el reconocimiento de una serie de problemáticas (tanto sociales como intelectuales) que requerían de atención inmediata, a partir de la intención generalizada de facilitar el progreso nacional. Un buen ejemplo de esto está dado por la propuesta educativa anteriormente citada de Barahona (cf. 5.2.1.3), en donde la entendida relación entre el alma de cada comunidad y sus producciones folklóricas sirve de excusa para que dicho profesor plantee la posibilidad de presentar a los estudiantes más acomodados el fondo de tristeza y necesidades materiales que subyacían en las distintas expresiones populares, lo que permitiría la “atenuación de las diferencias sociales” en el aula:

Ademas de esto, dentro de los propósitos jenerales de la enseñanza, propenderá a atenuar las diferencias sociales, presentando a los hijos de las familias elevadas el fondo de la ironía, amargura i justa queja que destila de esas espresiones vivaces e ingeniosas de los pobres i oprimidos de nuestros campos i ciudades (Consejo de Instrucción Pública, 1903: 703).

La existencia de discursos de este tipo justifica que, en el siguiente apartado, nos hagamos cargo de una corriente de pensamiento que, valiéndose precisamente del argumento sobre la

influencia de la lengua en el progreso y fortalecimiento de la raza, busca el mejoramiento social mediante la modificación de los programas de enseñanza de la lengua castellana, al mismo tiempo que se realiza una defensa de la lengua y la literatura nacional como una forma de “conservar” los valores espirituales característicos de la raza, en medio de la serie de cambios que la modernización trajo a la sociedad chilena. En concreto, nos referimos a las propuestas de modificación curricular propuestas en el seno de la Asociación de Educación Nacional, institución que se valió de su gran influencia para defender con firmeza los postulados nacionalistas en torno a la lengua, según profundizaremos a continuación

5.3.4 Nacionalismo y la enseñanza del idioma patrio

5.3.4.1 El debate en torno a la propuesta educativa de Saavedra

El presente apartado tiene como objetivo presentar las propuestas educativas surgidas a partir de la difusión de los ideales de Julio Saavedra en el medio chileno, las cuales tuvieron como respaldo el apoyo institucional de la Asociación de Educación Nacional, según podemos constatar en varias de las actas y artículos publicados en su revista. En este sentido, hemos considerado que se justifica abordar este tipo de propuestas en una sección diferenciada de las demás, principalmente por el hecho de que estas remiten constantemente a contenidos ya abordados, especialmente en lo que respecta a los criterios de autoridad y la función social de la lengua y su estudio.

Como hemos tratado en 5.1.1.4, Saavedra fue el principal responsable de la difusión de la postura que defendía la “independencia” de la lengua hablada en Chile en relación con el castellano, lo que justificaría un estudio independiente de sus partes constituyentes (gramática, léxico, etc.), pero también una enseñanza en las escuelas que se hiciera cargo de todas sus particularidades, bajo la idea de que resultaría absurdo enseñar a los estudiantes una lengua diferente a la materna (esto es, la lengua española en vez de la chilena). Así, esta forma de pensar la lengua constituye la base de su propuesta educativa, y motiva el inicio de una discusión en torno a la necesidad de “nacionalizar” el curriculum escolar (especialmente en materias “clave” como geografía y castellano), en el momento en que Saavedra eleva una petición a la ANE para que esta solicitara oficialmente a las autoridades “ensanchar la enseñanza del idioma patrio i reemplazar en esta asignatura el estudio de la literatura española, por la literatura chilena” (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907b: 87), lo que sería, además, complementado con medidas adicionales como la creación y

distribución de “un texto escolar de historia de la literatura chilena, también ilustrado” (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907b: 88) en tanto, si bien existirían textos de naturaleza similar, ninguno de ellos era apto para su utilización en la enseñanza escolar.

La propuesta recién presentada desencadenó –según evidencian las *actas* publicadas en su revista– un largo debate al interior de la ANE, principalmente a partir de una facción de profesores representada principalmente por Tomás Ramírez, quien, según expusimos en 5.1.1.5, dedica un artículo y varias intervenciones en las sesiones regulares de la Asociación a desacreditar las afirmaciones de Saavedra sobre la independencia de la lengua chilena, principalmente a partir de la idea de la inexistencia de diferencias reales en la gramática del castellano hablado en España y aquel hablado en territorio nacional, lo que desmentiría cualquier intento de separar ambas formas de hablar (en tanto la lengua estaría constituida principalmente por su gramática, más allá de las particularidades léxicas de cada comunidad). De esta forma, y en una muestra de que la doctrina de Bello seguía presente incluso entre los maestros nacionalistas, se plantea que la necesidad de perfeccionar el idioma justificaría, de acuerdo con lo expuesto por el mismo Bello, el “ensanchamiento” del ramo de castellano, pero a la inversa de la propuesta de Saavedra, en tanto se propone que los “buenos autores” nacionales debían ser incluidos en el ramo de castellano como una muestra del buen uso de la lengua común. Esto se respalda, además, en la idea de que el “habla de los rotos” no necesitaba de estudio para ser aprendida, lo que justificaría la necesidad de “cultivar” el habla de la gente educada, de acuerdo con lo expresado por el mismo Bello en su momento:

Nuestro idioma debe ser puro, como dice el señor Bello, el de la jente educada, que es el que debemos enseñar i cultivar con esmero; i en tal concepto hago indicacion para que en la base que se discute se pida el ensanchamiento de la enseñanza del castellano, dándose al mismo tiempo su lugar en él a la literatura chilena, es decir a las obras de los buenos literatos que tenemos (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907c: 103).

Por su parte, la defensa hecha por Saavedra de su propia propuesta continúa las líneas de 5.1.1.4, en tanto se insiste en el carácter inevitable de la evolución del idioma (y su desintegración), lo que explica el hecho de que la discusión en torno a la posibilidad de llamar “latín” al castellano hablado en Chile fuera retomada periódicamente en las distintas sesiones de la ANE. Así, por ejemplo, mientras sus detractores calificaban de “absurda” esta

posibilidad,⁵⁹ Saavedra respalda su opinión en las afirmaciones de los que él considera como los filólogos de mayor renombre, como es el caso de las citas a Menéndez Pidal y Rodolfo Lenz, lo que incluso lleva a cuestionar directamente las posturas basadas únicamente en la doctrina de Bello, sobre la cual se insinúa su carácter insuficiente y obsoleto:

Latin llama al castellano de España don Ramon Menéndez Pidal en las primeras páginas de su *Gramática Histórica*, latin ha llamado a nuestro castellano el doctor Lenz i Latin llama el señor Cejador en artículos del año pasado de *La España Moderna* (...) I cuando hombres de gran inteligencia i que han envejecido en estos estudios asi piensan, es una petulancia que nosotros, que un punto a filología solo conocemos la *Gramática* de Bello (o que no la conocemos) tildemos de ridiculas esas afirmaciones (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907c: 103).

Dicho lo anterior, es importante señalar que, según aclara el mismo Saavedra, la intención de su propuesta educativa no era enseñar el “habla de los rotos” sin ningún otro tipo de reflexión, sino que la mayor motivación de su propuesta era el hecho de que “en Chile debíamos llamar a las cosas chilenas con los nombres que nosotros les dábamos, porque son éstos los que mejor representan nuestros pensamientos” (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907c: 103). Junto a esto, y como una forma de responder a los cuestionamientos sobre la falta de una norma que sirviera como una base para la enseñanza del idioma chileno,⁶⁰ Saavedra contesta que su determinación corresponde a los profesores y el consejo encargado de aceptar la propuesta, aunque también da a entender cómo “a nombre personal”, creía que “la lengua a cultivar es la lengua familiar: más vale para nosotros Jotabeche que Pereda” (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907c: 104).

Esta forma de pensar lo “local”, al mismo tiempo que remite al tópico ya mencionado sobre la posible relación entre lengua y pensamiento, permite a otros profesores justificar la inclusión del idioma nacional (entendido en los términos de Saavedra) en el curriculum escolar, principalmente por la concordancia entre esta forma de proceder y el principio pedagógico que llevaba a iniciar todo aprendizaje por lo “cercano” (cf. 5.2.1.2), según explica José T. Sepúlveda en una de las sesiones regulares de la ANE, al momento de aceptar a

⁵⁹ Sin ir más lejos, resulta llamativo un episodio rescatado en las *Actas*, en que un miembro inicia una sesión recitando un texto en latín, para demostrar que nadie podía comprenderlo, situación que describe en las *Actas* (1907: 102) de la siguiente manera: “El señor Avelino Ramírez. – No hablamos latin i lo prueba recitando un salmo que ninguno de los assembleístas puede entender si no ha estudiado el latin”.

⁶⁰ Este cuestionamiento está presente en las *Actas* cuando Urzúa Rozas se interpela a Saavedra directamente sobre el modelo de esta norma, al dejarse constancia de que “El señor Urzúa Rozas, no sabe cual seria la norma en un lenguaje chileno. ¿El de los huasos? ¿El del señor Saavedra?” (*Actas 1907*: 101).

medias la propuesta de Saavedra, y proponer propone que la literatura chilena debía ser aquella a la cual los niños tuvieran acceso en primera instancia (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907c: 102). De forma similar, Arturo Piga plantea, en un artículo titulado “ciencia y educación” (1928), la idea de que la enseñanza no podía ser de memoria y aislada del contexto de los estudiantes (mostrándose en este punto de acuerdo con lo dicho por el mismo Lenz), a partir de la idea de que la lengua, tal como el resto del comportamiento humano, no era sino el producto de la interacción de la herencia genética con un entorno en particular:⁶¹

(...) desde los movimientos y hábitos mecánicos hasta el lenguaje mismo en su estructura conceptual de elaboración superior, no son sino el producto genuino de la potencialidad cultural interna, en virtud de las leyes fatales de la herencia y dela (sic) sugestión imitativa y de contagio operada entre el niño y el medio que lo rodea (...) ciertas actividades escolares no son sino la repetición de hechos inconexos e inútiles que reducen hasta el empobrecimiento total la ansiedad creadora y sintética del niño (Piga, 1928: 137)

Por otro lado, y siguiendo en esta misma línea de argumentación, también se retoma en esta revista el papel que jugaría la literatura en el desarrollo de la vida pública, específicamente mediante el rol que esta podría desempeñar en la exaltación o debilitamiento del espíritu cívico y las virtudes de la raza. El mayor antecedente en este sentido es la defensa hecha por Carlos Fernández Peña –quien, recordemos, fundó la ANE y poseía el cargo de Presidente de la misma– de la postura de Saavedra, al momento de recordarles al bando disidente que el estudio prioritario de la literatura nacional estaba dado por sobre todo por su valor cívico y no su valor literario, lo que lo lleva a afirmar que “el estudio de la literatura chilena debe hacerse entre otros motivos por amor a la patria” (Revista de la Asociación de Educación Nacional 1907c: 103).⁶²

⁶¹ Vemos aquí una similitud evidente con los planteamientos estrictamente lingüísticos sostenidos por Saavedra, en la medida en que se insiste en la influencia del entorno sobre el desarrollo del individuo y su lengua (cf. 5.1.1.3.1).

⁶² Esta idea se repite a lo largo de los textos, y llaman la atención, en este sentido, los esfuerzos hechos por Rubén Guevara (rector del Liceo de Santiago) para traducir los escritos de Théodore Reinach en relación con la educación ateniense y francesa, como una forma de emular la educación centrada en la exaltación de la patria. Esto, aplicado a la enseñanza de la literatura, significaba la necesidad de que las obras consideradas en el curriculum escolar respondieran a la “lectura de grandes poetas que celebraban las hazañas de sus antepasados” (1914: 205), precisamente como una forma de fomentar el espíritu nacional, lo que a su vez era considerado como un paso indispensable para la formación de ciudadanos.

Siendo las anteriores las principales posturas en el debate, y ante los distintos llamados hechos por algunos miembros de la ANE para limitar la discusión a la modificación del ramo de castellano (principalmente por la gran extensión temporal y de temas que estaba alcanzando el debate, como muestra la discusión en torno al “latín” hablado en Chile),⁶³ Saavedra atribuye la polémica generada a la “confusión” causada por su propuesta original, la cual es reformulada y sometida a votación, esta vez haciendo énfasis en la necesidad de aumentar las horas semanales dedicadas al estudio del “idioma patrio”, y la conveniencia de separar la enseñanza de la literatura nacional de las extranjeras (entre las cuales se consideraba la literatura española e incluso las demás literaturas americanas):

El señor Saavedra, después de la aclaración que hizo en la última sesión i que encontró tan amplia acogida, ha podido convencerse de que es la redacción de la proposición el verdadero obstáculo para que sea aprobada. Para facilitar la resolución de la Asamblea propuso esta nueva fórmula:

«b) Aumentar el número de horas semanales de la asignatura de Idioma Patrio i bifurcarla en el 4º, 5º i 6º años, para enseñar como ramos independientes i paralelos la Literatura Chilena, por un lado, i las Literaturas extranjeras, incluso la española i la americana, por el otro»

«Nota. – La Literatura Chilena, interpretada como una de las ramas que sirve de continuación al clasicismo castellano, comprendería los escritos de Pedro de Valdivia, Ercilla, etc.» (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907d: 105).

Esta nueva propuesta fue aprobada por veinte votos contra tres en la asamblea que tuvo lugar el 30 de junio de 1907,⁶⁴ y motivó la elaboración de una solicitud formal dirigida al presidente de la República a nombre de la Asociación de Educación Nacional, la cual llevó el título de “Educación cívica” y fue firmada por Carlos Fernández Peña (en su cargo de presidente de la Asociación) y J. Adelino Barahona Soriano (en su cargo de Secretario general), y contenía una serie de propuestas destinadas a la “nacionalización” del curriculum escolar. De esta forma –y en la misma línea de lo ya expuesto por Saavedra con anterioridad–, esta petición se centra principalmente en la entendida “decadencia” de los sentimientos cívicos en el país,⁶⁵

⁶³ Esto es puesto de relieve en una de las sesiones por Barahona, quien afirma, según evidencian las *Actas* (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907c: 103) que “El chileno es un dialecto en marcha a ser un idioma, pero por ahora solo es importante votar el ensanche del ramo.”

⁶⁴ Las personas que votaron en contra de la propuesta justificaron su negativa bajo la idea de que, según expresó Ramírez, “no cree en la existencia de un castellano chileno diferente del hablado en la península” (1097: 105).

⁶⁵ Este es un tópico constantemente citado en los textos contenidos en la revista de la ANE, siendo algunos autores relevantes Saavedra, Carlos Fernández, Ana Johnson, Amanda Labarca y el Capitán Espíndola (encargado de la sección militar de la revista).

y la misión adoptada por la ANE para corregir dicha situación, en tanto se deja en claro que “todos los educadores que forman en nuestras filas anhelan el robustecimiento del alma nacional, sin cuya posesión no llegará ningun pueblo al apogeo de su grandeza, al paso que su disociacion conducirá fatalmente a la ruina” (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907e: 249). Una vez expresado esto, se propone como causa de la crisis moral la “falta de aprecio” hacia las obras nacionales y las tradiciones patrias destinadas a conmemorar las proezas patrias, y es en este punto que la literatura cobra protagonismo, en tanto la literatura chilena habría sido objeto de reemplazo por otra “malsana” que se considera como la causante de la difusión de ideales negativos en territorio chileno:

Desgraciadamente para Chile, se nota hoi, Excmo. Señor, un profundo descenso en nuestra moralidad cívica, manifestada elocuentemente por la falta de aprecio con que se mira toda obra patriótica, por la indiferencia con que se mantienen i continuan las tradiciones patrias i la falta de entusiasmo con que se recuerdan las grandes jornadas que consolidaron la emancipacion de la República (...) por el desden con que se mira la historia i literatura de nuestro pais, sustituyendo casi siempre la última por una literatura malsana por los ideales que sustenta, e impropia para el desarrollo de los sentimientos estéticos, pero de fácil adquisicion (...) (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907e: 249).

Esta consideración de la escuela como un lugar para formar el sentimiento patrio en los estudiantes justifica la elaboración de una serie de propuestas de cambios curriculares orientados a este fin, siendo aquellas destinadas a la enseñanza de la lengua las siguientes:

- Para las escuelas normales: “2.º Que se implante con carácter obligatorio el estudio de la Literatura chilena, enseñándola en correlacion con la Literatura Jeneral i con la Historia de Chile” (251)
- Para las escuelas primarias: “6.º Que se dé lugar preferente en el estudio del Idioma Patrio a los modelos literarios i temas tomados de la Historia Nacional” (252)
- Para los liceos: “Que se aumente el número de horas semanales del Idioma Patrio i se bifurque en el 4º, 5º i 6º años para enseñar como ramos independientes i paralelos la Literatura Chilena, por un lado i las Literaturas Etranjeras, incluso la Española i la Americana, por el otro (252).
- Para el Instituto Pedagógico: “Que se introduzca en el estudio de la Literatura Chilena en la asignatura de Castellano” (252).

La inclusión del Instituto pedagógico hace evidente además cómo la labor de los profesores, denominados por Fernández Peña como “ciudadanos educadores”, era considerada como un

apoyo a lo hecho paralelamente con el Gobierno, en tanto su meta sería lograr, mediante la educación, “la elevación de un robusto sistema democrático” (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907e: 249). Por otro lado, es importante cómo la clara voluntad democrática y de mejoramiento de las instituciones existentes es complementada, además, con un discurso que insiste en la necesidad de reconocimiento de todos los individuos que componían el cuerpo social de la nación, lo que, como profundizaremos en el siguiente apartado, amplió los alcances de la propuesta educacional de Saavedra para el idioma patrio, al constituirlo como un esfuerzo de legitimar las diferencias existentes en las distintas capas sociales y combatir la discriminación y caracterización negativa de los grupos subalternos de la sociedad (en contraposición a aquellas propias de las capas altas).

5.3.4.2 La lengua como herramienta de integración social

Lo expuesto hasta aquí permite comprender que uno de los puntos centrales de la discusión sobre la propuesta de la ANE estaba dada por la posible “disociación” de la asignatura de castellano, lo que explica, por ejemplo, la frecuente aparición de intervenciones que apuntaban a la necesidad de decidir el nombre del ramo, según se quisiera estudiar el “castellano” o el “idioma patrio”.⁶⁶ A su vez, la existencia de esta discusión da cuenta de importancia de la definición de los modelos y criterios normativos para la enseñanza del idioma, lo que vuelve relevante las distintas operaciones discursivas destinadas a enfatizar el carácter minoritario de las diferencias encontradas en el español en Chile, las cuales muchas veces son consideradas como incorrecciones o “degeneraciones”. Es el caso de lo hecho por Ramírez, quien es enfático al afirmar que “el cumulo de palabras anticuadas que usa el huaso no basta para constituir una lengua ni pueden ser la base de una” (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907d: 104), lo que justificaría desestimar este tipo de modelos para la enseñanza del castellano y postular, en cambio, la necesidad de estudiar la gramática preceptiva a partir de “las fuentes de nuestra lengua” (según comentamos en 5.2.1.3 a partir de la mención de este autor a Calderón y Cervantes como modelos para la poesía y la prosa).

⁶⁶ Es el caso de José Alfonso, quien insiste en la necesidad de decidir definitivamente el objeto de enseñanza en las escuelas (esto es, el idioma patrio o castellano), para así pasar a defender la idea sobre la conveniencia de realizar esfuerzos para asegurar la unificación del idioma (e idealmente, alcanzar un idioma universal), bajo la idea de que esto favorecería el progreso material (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907d: 104).

Al contrario de lo recién expuesto, la argumentación hecha por Saavedra para defender su propia propuesta lleva a atacar las posiciones influidas por lo que él denomina como un “casticismo academizante”, el cual sería responsable de “atacar hasta el carácter del individuo”, al convertirlo en “altanero i lo infla de desprecio para con «la leve que no sabe hablar»” (Saavedra 1907a: 196). Esto es complementado, en el plano de la educación, con la idea de que aquellas corrientes que se proponían la corrección de los “vicios” idiomáticos presentes en el habla cotidiana de los estudiantes no harían otra cosa que presentar una imagen negativa de su propia realidad, al condenar aquellas palabras y giros distintivos de los padres y su nación de origen, bajo la idea de que estas no contarían con la aprobación de la Academia:

Los que enseñan al niño que son *vicios i corrupciones* las palabras i los jiros que cada día oye en boca de personas respetables, hasta de su padre i su madre, estan minando el respeto del niño para con los mayores, en vez de cultivarlo. Los que dicen a la juventud que sólo en España se habla bien, le quitan el respeto por su propia nacionalidad, dejando entrever que no es hombre instruido i bien educado el que usa palabras que no cuentan con la aprobacion de la Academia Española. ¡Cómo puede permitirse que la enseñanza del idioma patrio sirva para desnacionalizar a los niños! (Saavedra 1907a: 196).

Con esto en mente, la caracterización de la enseñanza tradicional de la lengua materna como algo que “desnacionaliza” a los niños y los llena de desprecio hacia el habla familiar es fácilmente relacionable con la crítica de Saavedra hacia el papel desempeñado por Bello que, como tratamos en 5.2.2.2, es considerado como el principal responsable del éxito de la “reacción hispanista” que llevó a frenar las tendencias evolutivas iniciadas en el período del Chile colonial. Esta forma de proceder tiene, en la visión de Saavedra, consecuencias que van mucho más allá de lo puramente lingüístico, en tanto este lamenta que el intelectual venezolano no dedicara sus esfuerzos en legitimar el habla nacional, y, al contrario, contribuyera a la separación social mediante la proyección de las diferencias económicas y sociales al terreno del lenguaje:

Culpa fue de los tiempos. Sin embargo, hai que dolerse de que el ilustre Bello no empleara su gran ascendencia en hacer respetar los fueros de nuestro idioma patrio i de que contribuyera a la separacion de las castas sociales, agregando a las diferencias de fortuna la del lenguaje (Saavedra 1907a: 158).

Esta forma de razonar, fácilmente relacionable con la defensa de la literatura nacional hecha por Carlos Fernández Peña (cf. 5.2.4), lleva a plantear la enseñanza del idioma patrio como algo estrechamente relacionado con el desarrollo saludable de la democracia, en tanto el reconocimiento del habla vernácula como un medio legítimo de comunicación (y no como

fuelle de “vicios” e “inorrecciones”) es considerado también como un reconocimiento del valor de estos grupos sociales, y es precisamente esto lo que justificaría prestar atención prioritaria a la unidad lingüística en territorio chileno (basada en la norma local y no castellana) por sobre la unidad en Hispanoamérica:

Ese es el verdadero daño, daño inmenso, para un país que escribía en su Carta Fundamental la palabra *democracia* i que ha luchado sangrientamente por alcanzarla. Por eso, la unidad del lenguaje en Chile es un problema mucho más palpitante para nosotros, que la unidad de lenguaje hispanoamericano (Saavedra 1907a: 158).

Con esto en consideración, creemos que las diferencias y matices presentes en torno a la idea de la “unidad lingüística” en los bandos presentados remiten, en última instancia, a las motivaciones políticas y factores del contexto social que explican los distintos matices adoptados por cada autor (ya que, por ejemplo, podría argumentarse que el ideal democrático de Saavedra podría ser alcanzado mediante la enseñanza en las escuelas del modelo castellano, como se proponía desde la matriz bellista), las cuales, pensamos, están presentes en gran parte de los discursos analizados, según veremos en la sección siguiente.

6. Discusión

La presente sección tiene como finalidad profundizar sobre las temáticas abordadas en la sección de análisis del corpus, específicamente mediante la consideración de los distintos factores contextuales que, creemos, influenciaron la visión de los distintos puntos de vista constatados. En este sentido, en 6.1 nos hacemos cargo de los textos enmarcados en el debate que tuvo lugar en la élite intelectual, a partir de un desglose de las principales ideas expuestas por Lenz en los *Anales* y las distintas reacciones que estos motivaron en la intelectualidad chilena, lo que nos deja en condiciones de abordar en 6.2 aquellos discursos emanados por parte de los mismos profesores. Creemos que esta distinción se justifica en la medida en que los integrantes de cada uno de estos grupos se vieron enfrentados a distintas urgencias propias de cada contexto (por ejemplo, económicas, o también las diferencias propias de la discusión “meramente teórica” en torno a la lengua frente a su aplicación instrumental en la pedagogía), lo que exige un trato diferenciado, incluso ante la existencia de ideas similares presentes en ambos casos. Finalmente, problematizaremos en 6.3 cada una de estas posturas a partir de su consideración como portadoras de un alto contenido ideológico, en la medida en que cada uno de estos grupos se propuso influir en la vida nacional de forma diferenciada, a partir de las condiciones particulares de su propio contexto.

6.1 La introducción de las ciencias del lenguaje y su impacto en los estudios de la lengua en Chile

6.1.1 Estrategias de legitimación usadas por Rodolfo Lenz

Lo expuesto en 5 nos permite dar cuenta del papel de “publicista” adoptado por Rodolfo Lenz en relación con los progresos de la lingüística contemporánea, la cual chocaba en sus postulados más elementales con la tradición filológica española, especialmente en lo que respecta a la negación de labor prescriptiva como parte del quehacer de los estudiosos de la lengua. De esta forma, la existencia de una mayoría intelectual de corte bellista en territorio chileno que, según hemos comprobado, valoraba positivamente la labor de la Real Academia Española, nos permite comprender la necesidad percibida por Lenz de refutar aquellos planteamientos de Andrés Bello que se planteaban como un escollo para la consolidación de la corriente por ellas introducida en el Instituto Pedagógico.

En la línea de lo recién planteado, rescatamos junto con Ennis (2016) el hecho de que la llegada de Lenz al territorio chileno no correspondió al caso típico de un “viaje

lingüístico”, en que en el sujeto de la metrópoli se desplaza a la periferia con el objetivo de recoger materiales que serán, posteriormente, procesados en su lugar de origen. Por el contrario, Rodolfo Lenz es contratado por uno de estos países periféricos (el Estado chileno) como uno de los agentes responsables de su integración a la modernidad filológica, específicamente mediante su desempeño como profesor en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, cuya meta era la producción e impartición de conocimientos valorados en los centros de investigación propios de la metrópoli. De esta forma, y si bien las metas recién expuestas correspondían a los deseos del gobierno de turno, la predominancia de la matriz bellista entre los intelectuales chilenos dedicados a los estudios de la lengua hizo necesario el despliegue de una serie de estrategias por parte de Lenz para legitimar su propia labor en un medio que, al verse amenazado por la llegada de este agente extraño, se negaba a ceder terreno a los postulados cientificistas que amenazaban con derribar definitivamente los pilares de lo que había sido, hasta entonces la forma de concebir los estudios lingüísticos en el territorio.

Con esto en consideración, no sorprende que, según mencionábamos, Lenz haya tenido que valerse de una serie de recursos para instalar exitosamente los postulados propios de su formación como lingüista. En este sentido, rescatamos de los textos analizados tres estrategias frecuentes usadas por el intelectual alemán que, en conjunto, permitieron dar fuerza a sus propios planteamientos, y legitimarlos ante un contexto potencialmente hostil: 1) el elogio a los puntos fuertes de la doctrina de Bello; 2) la refutación explícita de los puntos en que Bello erró (a causa de la falta de herramientas; y 3) el posicionamiento de su propia figura como un representante del conocimiento moderno de la lengua.

Un ejemplo de la primera estrategia está dado por el discurso “¿Para qué estudiamos gramática”? (1912a) ampliamente citado en este trabajo, en donde Lenz plantea la necesidad de actualizar el saber gramatical, anclado en territorio chileno a las doctrinas de Andrés Bello y los dictámenes de la RAE (ambos considerados como atrasados en relación con los avances de la disciplina). Así, y según revisamos en 5.1.1.2, Lenz no escatima palabras al momento de elogiar la *Gramática* de Bello (la cual es descrita como una “obra maestra”), en tanto esta habría representado, al momento de ser publicada, un gran avance para el saber lingüístico en comparación a lo existente hasta la fecha (incluso en la RAE), bajo la idea de que la única autoridad en materia de la lengua era la lengua misma. Es precisamente esta forma de razonar

lo que lo lleva a plantear las complicaciones inherentes al mantenimiento de una autoridad absoluta, dada que la obligación de todo investigador sería estar pendiente a los progresos de la lingüística.⁶⁷

Esto nos lleva a la segunda estrategia mencionada, la cual, si bien muchas veces es aplicada mediante la demostración explícita de las inadecuaciones teóricas presentes en la obra de Bello (ratificadas, además, por otros gramáticos de renombre, como el mismo Rufino Cuervo), adquiere mayor importancia en el momento en que Lenz menciona el “mayor error” de este intelectual. Es en este punto en donde se critica la adopción, por parte de Bello, de la definición de “gramática” como “el arte de hablar bien”, y junto con ello, la base para la existencia de una lingüística esencialmente prescriptiva, la cual se materializó principalmente en el período a través de la elaboración de numerosos diccionarios de provincialismos (Rojas, 2010; Avilés y Rojas, 2014) y, también, la inclusión de la enseñanza de la gramática teórica en los primeros años de escuela, con el objetivo de modificar el habla de los estudiantes, a partir de un modelo esencialmente castellanizante (el cual, tal como hizo Bello, era considerado como ejemplar entre las capas cultas de la población).⁶⁸

Por su parte, la tercera estrategia nos lleva a prestar atención a las numerosas ocasiones que Lenz contrasta los paradigmas teóricos predominantes en Alemania con aquellos que estaban vigentes al momento de su llegada a Chile (cf. 5.2.1.2), con el objetivo de reafirmar la superioridad de su formación intelectual y el aporte que constituía su labor filológica en comparación con lo producido por el medio local, en lo que Altschul (2012, en Ennis 2016: 127) ha calificado como una muestra de la mirada neocolonial de Lenz (y Hanssen), ante la falta de una escuela lingüística que fuera capaz de apreciar su obra.

⁶⁷ Es esta actitud la que lo lleva, posteriormente, a reconocer la conveniencia de adoptar la *Gramática* de la RAE tras publicación reformada de esta (Lenz, 1920), aunque se deja en claro que este reconocimiento no implica su investidura como una autoridad incuestionable.

⁶⁸ Destacamos en este punto cómo la concepción existente en la época de la lengua estándar estaba fuertemente ligada a la tradición peninsular anterior a 1750 (Soto 2016: 223), y contrastaba fuertemente con lo hecho por el mismo Lenz, quien fija su concepto de “lengua literaria” como algo alejado de todo purismo, en tanto, por ejemplo, la lengua del Siglo de Oro se mostraba como algo alejado de la realidad y, por lo tanto, no serviría para la expresión de los pensamientos modernos. Esto lo lleva a plantear la idea de una lengua literaria general, no monolítica, y en donde coexistían varias lenguas literarias nacionales, semejantes entre sí, pero sin poner a España a la cabeza (como en el caso de Bello y sus epígonos), y que debía ser el objetivo de enseñanza en la escuela (según tratamos más adelante).

Esta forma de proceder trajo una serie de consecuencias el medio chileno (según abordamos en los apartados siguientes), y para efectos de esta sección destacamos cómo, incluso si Lenz se propuso alterar la forma de pensar los estudios lingüísticos por parte de la intelectualidad chilena, también es posible ver la acción inversa, es decir, la influencia de la intelectualidad local en las propuestas del intelectual alemán. Es en este punto que rescatamos lo apuntado por Poblete (2002: 252), quien destaca cómo la propuesta de enseñanza de la lengua en las escuelas hecha por Lenz, basada en la lectura e imitación de los “buenos modelos” (cf. 5.2.1.2) para la apropiación de la lengua literaria por parte de los alumnos representa una muestra más de la tensión existente entre el intelectual alemán y el medio chileno, en tanto la alusión misma a estos “buenos modelos” pareciera ser contradictoria con los postulados más básicos del autor. Con esto en mente, los textos analizados nos permiten proponer que parte de su estrategia de legitimación supuso también el saber transar algunos de sus postulados con las ideas más prominentes en el medio en que se insertó (las cuales parecían no ser objeto de negociación por parte de los intelectuales chilenos), lo que era completamente necesario al tratarse este de un debate que superaba lo “puramente intelectual” y, al contrario, sentaba las bases para la definición del curriculum de enseñanza del idioma, tanto en las escuelas como en las aulas del Instituto Pedagógico.

En suma, lo expuesto hasta aquí nos ha servido para comprobar la fuerza de los dos grandes bandos en disputa, en lo que a la conceptualización de la lengua española se refiere. De esta forma, entendemos que, al contrario de lo que podría pensarse, la contratación de Rodolfo Lenz y Federico Hanssen por el estado chileno no significó la investidura de ambos con una autoridad absoluta sobre materias de la lengua, sino que, al contrario, y especialmente en el caso de Lenz, la puesta en marcha de las reformas pedagógicas solicitadas dependía en gran medida de su capacidad para legitimar sus esfuerzos, principalmente a partir de las estrategias aquí mencionadas. Así, estas intentaban promover la idea de actualizar el saber lingüístico circulante en el medio chileno, al mismo tiempo que en ocasiones se utilizan estas mismas ideas para dar fuerza al ideal renovador, precisamente por la vigencia que estas tenían entre la intelectualidad chilena (sobre todo a partir de la figura de Bello). Una vez aclarado este punto, estamos condiciones de adentrarnos en la discusión en torno a la manera en que las nuevas ideas fueron recibidas por el medio chileno, y las motivaciones que estaban detrás de su aceptación o rechazo.

6.1.1.1 La recepción en el medio chileno

Los textos analizados en el corpus dan cuenta de las distintas maneras en que los intelectuales chilenos valoraron las nuevas concepciones y metodologías introducidas por Rodolfo Lenz. Es especialmente destacable en este sentido cómo, en la línea de lo planteado en el apartado anterior, los esfuerzos de este intelectual por establecer una “escuela de pensamiento” afín a su doctrina rindieron frutos, en el momento en que comprobamos cómo gran parte de los discursos favorables a su obra fueron pronunciados por miembros de la Sociedad del Folklore Chileno (de la cual fue miembro fundador) y también por antiguos estudiantes del Instituto Pedagógico (quienes asistieron a las cátedras impartidas por Lenz). De esta forma, y según comprobamos en 5.1.2.1, los mayores aportes de Rodolfo Lenz rescatados por los intelectuales chilenos remiten especialmente a los estudios folklóricos, los cuales habrían permitido incluir a Chile en la corriente de estudios propia de los “países de mayor desarrollo y civilización”, pero también hicieron posible la actualización del saber gramatical y su enseñanza, precisamente a partir de la crítica que llevó a la “desmitificación” de la gramática preceptiva de Andrés Bello (la cual no era ya el único camino a seguir), y la consecuente valoración de todas las formas de habla presentes en cada comunidad (en lugar de catalogarlas como “corrupciones” del español). Sin embargo, no resulta menor en este sentido que, en ocasiones, e incluso cuando la influencia de Lenz se hacía más notoria, es posible apreciar la fuerza del ideario bellista. Es el caso de Guevara, quien fue uno de los estudiosos más activos del folklor araucano según las pautas entregadas por el intelectual alemán, y, aun así, “justificaba” la necesidad de estudiar la literatura popular, incluso si esta era expresada por un lenguaje “burdo” e incluso “grosero”.⁶⁹

Por otro lado, también es importante mencionar cómo los principales detractores de la obra de Lenz no basaron sus críticas a partir de la posible inadecuación teórica de esta, sino que, más bien, dicha crítica constituía una finalidad de índole más “práctica”, en tanto apuntaba a una defensa de la labor prescriptiva tradicional como una forma de prevenir el caos asociado a la desintegración del castellano, el cual era percibido como una herramienta que garantizaba el funcionamiento de las instituciones y la amistad entre naciones. Esto permite explicar de mejor manera la vigencia en el período de los postulados de Andrés Bello,

⁶⁹ Para profundizar sobre este tópico, cf. 5.1.2.1.

quien, junto a la continuación la definición tradicional de gramática, era conocido por una doctrina gramatical que hacía énfasis en el combate a los “vicios” del lenguaje y el temor a la corrupción del idioma. Es precisamente esto lo que dotaba de relevancia a sus escritos incluso un siglo después de su publicación, y llevó a los epígonos de Bello a defenderlos con firmeza, incluso si esto acarreaba consigo el estigma del “atraso”, a la luz de las nuevas corrientes de estudio.⁷⁰

Siguiendo esta misma línea de argumentación, pensamos que no resulta menor el hecho de que prácticamente todos los discursos que siguen esta forma de razonar en los *Anales* fueran emitidos por personajes pertenecientes a la Academia Chilena de la Lengua.⁷¹ Esto porque, como explican autores como Rojas (2016) y Cifuentes (2018), esta institución, al mismo tiempo que se caracterizó por la difusión de un discurso hispanófilo que llevó a rescatar el peso de la tradición y lengua comunes como una forma de cimentar las relaciones entre España e Hispanoamérica, aglutinó a gran parte de la intelectualidad chilena afín al pensamiento bellista. Con esto en consideración, una forma de comprobar la posible influencia de la reapertura de la Academia Chilena de la lengua en la exacerbación del discurso normativista y el rechazo a la doctrina de Lenz en el medio chileno, es el hecho de que este tipo de argumentación comienza a presentarse con mayor frecuencia desde el año 1914⁷² en los *Anales*, lo que es acompañado, además, de una serie de menciones a la entendida necesidad de retomar una serie de tareas destinadas al mantenimiento de la unidad lingüística entre las naciones hispanohablantes, y en donde la producción lexicográfica ocupa un lugar predominante.

Así, creemos que el “resurgimiento” de los discursos que llevan a destacar el rol jugado por las tareas de elaboración de diccionarios de provincialismos destinados a complementar el DRAE es extremadamente relevante, dado que, tal como expone Rojas

⁷⁰ Sobre esta última idea, véase 5.1.1.1, y también nota al pie 31.

⁷¹ Es el caso de Amunátegui Reyes, Lillo, José A. Alfonso, Araneda Bravo, entre otros. En este sentido no está de más mencionar que, si bien dicha institución poseía una revista propia, algunos de los discursos de incorporación y recepción pronunciados a partir de la llegada de nuevos miembros fueron publicados en los *Anales* (cuando estas ceremonias fueron realizadas en la dependencia de Universidad).

⁷² Si bien fue fundada en el año 1885, la Academia Chilena cesó sus funciones en 1887 (principalmente por la inestabilidad del país en medio de los sucesos que llevaron a la guerra civil de 1891), y reanudó sus funciones en 1914 luego de una visita de Menéndez Pidal, quien, enviado por la RAE, fue el encargado de gestionar la reapertura (Araneda Bravo 1976).

(2016), este tipo de discurso metalingüístico constituyó una de las principales formas de interacción de la comunidad discursiva formada por los partidarios del ideario unionista a fines del siglo XIX y comienzos del XX (y que fueron los principales responsables del éxito de la iniciativa de fundación de la Academia Chilena).

Como complemento a todo lo hasta aquí mencionado, creemos necesario destacar el contenido de una serie de conferencias ofrecidas por el filólogo español Américo Castro en la Universidad de Chile y publicadas en los *Anales*.⁷³ En estas se valora positivamente la actitud pionera del Estado chileno al contratar dos intelectuales alemanes destacados por su conocimiento de las nuevas ciencias del lenguaje, lo que, a su vez lo lleva a destacar la obra de Lenz y Hanssen como algo que se adelantó a todo lo hecho por la filología española⁷⁴. Sin embargo, lo más relevante para los fines de nuestro estudio, es cómo en ellas existe una clara intencionalidad de establecer un consenso entre el saber gramatical moderno y la voluntad de conservar la unidad lingüística en Hispanoamérica, en el momento en que, haciendo eco de las palabras de Lenz, se llama a la necesidad de aceptar los avances de la lingüística, incluso entre los adherentes de la tradición española. Esto, a su vez, lo lleva a rescatar el papel de la lingüística europea como una ciencia que permitió el estudio de las lenguas como organismos vivos, al mismo tiempo que se tiene en cuenta la historicidad de su evolución; sin embargo, es en este punto que el intelectual español menciona la necesidad de considerar,

⁷³ Hemos dejado estas conferencias fuera de 5., principalmente porque, si bien fueron publicadas en los *Anales*, corresponden a la visión de un intelectual español que, por motivos obvios, no puede ser considerado como una muestra del clima intelectual chileno propiamente tal. Sin embargo, hemos optado por incluirlas en este apartado, principalmente por el hecho de que, como evidencia su contenido, existe en ellas una voluntad de conciliar las ideas propias de este intelectual con aquellas que eran consideradas como más poderosas en territorio chileno (como lo fueron las figuras de Bello, Lenz, Hanssen, y también la tradición lexicográfica local).

⁷⁴ Resulta útil considerar que estas afirmaciones se constituyen como una especie de tributo, dado el fallecimiento de Hanssen y el retiro parcial de Rodolfo Lenz de la investigación (debido a su edad). En concreto Castro menciona en su discurso que:

Quando la tradición del siglo XIX, inspirada en la Lógica de Sartre Mill, había dado ya todos sus frutos y se arrastraba hacia el anquilosamiento i el atraso, Chile tuvo la idea de reincorporarse a la ciencia del lenguaje i trajo a esos dos varones eminentes llamados Federico Hanssen el uno, cuya memoria recordamos conmovidos, i el doctor Lenz, el otro (...) Eso ha representado para Chile, señores, un privilegio de que no disfruta ningún otro país de lengua castellana, i ni siquiera España. Hasta 1900, época en que Menéndez Pidal comenzó a escribir su "Gramática Histórica de la Lengua", que publicó en 1904, sólo se habían iniciado estudios científicos de esta índole en Alemania. En ese tiempo ya había aquí una multitud de monografías hechos por estos maestros alemanes chilenizados (Castro, 1924b: 838-839)

además, la lingüística como una “ciencia cultural” (Castro, 1924a: 350), lo que convertiría en una de las metas del estudio de la evolución del español el “descomponer sus elementos más finos i sutiles la trayectoria de nuestra alma a través de los siglos” (Castro, 1924a: 351). A esto sigue una explicación detallada sobre los orígenes del castellano y los procesos sociales que motivaron su posicionamiento como una lengua “de saber universal” (Castro, 1924a: 356), así como un elogio a la unidad idiomática, en el momento en que se presenta la posibilidad de entender textos antiguos (tanto en la comprensión lingüística misma como en el mantenimiento de los temas esenciales) como una muestra de la “continuidad de nuestro espíritu”, gracias al “contrapeso que a la evolución hispánica ha opuesto siempre la masa, el pueblo” (Castro, 1924a: 351).

Creemos que la argumentación que acabamos de presentar resulta relevante porque, al mismo tiempo que permite introducir una serie de planteamientos sobre la enseñanza de la lengua (que retomamos en 6.1.2), nos permite comenzar a apreciar cómo las ideas defendidas por Rodolfo Lenz (en su calidad de principal representante de la lingüística moderna en territorio chileno) generaron una serie de respuestas –en ocasiones divergentes– por parte del medio que las recibió. De forma similar, también apreciamos cómo, en medio de esta disputa pública sobre el “control” de la conceptualización sobre la lengua y su estudio, existieron motivaciones de carácter extralingüístico que llevaron a la adopción de posturas específicas, así como, en ocasiones, el hacer concesiones estratégicas ante las posiciones contrarias como una forma de poder concretar las reformas deseadas en el sistema educativo. Así, pensamos estas conferencias nos permiten dar cuenta de la acción de un discurso hispanista⁷⁵ que busca reposicionar la herencia española como algo que no puede ser olvidado en Chile (específicamente en los estudios de la lengua y su enseñanza), lo que, se menciona, no es incompatible con las últimas tendencias de la lingüística científica, incluso si esto implica modificar varios aspectos de lo hecho tradicionalmente en los estudios de la lengua española. Esto último se ve especialmente en el campo educativo, en donde, según mostramos en la sección siguiente, se presenta la intención de mantener una educación esencialmente normativa y castellanizante. Además, y dado los objetivos de nuestro estudio, se justifica también que nos hagamos cargo de las distintas posturas existentes en torno a la enseñanza

⁷⁵ Para profundizar sobre este concepto, cf. 6.1.2.

del idioma, y cómo estas se relacionan con el contexto social y político que determina, en mayor o menor medida, la adopción de algunos de los postulados hasta aquí expuestos.

6.1.2 Consecuencias en la enseñanza de la lengua: hispanismo frente a las ciencias del lenguaje

Junto a las ideas sobre el estudio de la lengua propiamente tal, el principal detonante del debate en torno al ramo de castellano estuvo dado por la introducción de nuevos planteamientos educativos por parte de los profesores alemanes en el Instituto Pedagógico. En la práctica, y de acuerdo con lo expuesto en 5.2, esto significó que la idea sobre la infertilidad de corregir el uso de la lengua materna de los estudiantes mediante la enseñanza gramatical explícita fue complementada con otras nociones, como la relegación de la “utilidad” del saber gramatical a un rol complementario en el desarrollo de facultades analíticas en los estudiantes,⁷⁶ lo que, entre otras cosas, justificaba retrasar su enseñanza a los últimos años del ciclo de humanidades.

A su vez, esto tuvo consecuencias que escaparon a la enseñanza gramatical propiamente tal, en tanto esta perspectiva, que concebía la variedad lingüística como algo legítimo y la labor del estudioso de la lengua como algo alejado de la perspectiva normativista, trajo consigo la posibilidad de ampliar el repertorio de lecturas realizadas en la escuela. Así, la valoración positiva de los estudios folklóricos (considerados como una actividad propia del mundo “moderno”) dio como resultado la inclusión de producciones populares e indígenas (muchas veces de origen oral) y de escritores nacionales en las lecturas obligatorias, en lo que algunos autores han denominado como la “nacionalización propiamente dicha” (Poblete, 2002: 255) del curriculum literario escolar, y que habría constituido uno de los aportes más decisivos (y, al mismo tiempo, uno de los menos evidentes) de Lenz en la formación de la cultura chilena. De esta manera, y si bien lo recién expuesto no significó una consideración igualitaria del canon literario tradicional con la expresión de las subjetividades locales, sí redujo el abandono de lo que puede considerarse como una jerarquía antidemocrática que predominó en los estudios gramaticales y literarios

⁷⁶ Como las habilidades lógicas, las cuales, se alegaba en ocasiones, podían ser desarrolladas por completamente en la asignatura de castellano sin necesidad de poseer un ramo independiente (para profundizar en este tema, cf. 5.2.1.1).

chilenos.⁷⁷ En suma, y como plantea Poblete (2012: 267) el efecto que el positivismo lógico de Lenz tuvo en Chile fue el rescate de las tradiciones orales del bajo pueblo y los mapuches, lo que, a diferencia de Alemania (en donde se efectuó un proceso similar de rescate de un *volk* reconocido y con una larga historia de continuidad), significó el estudio de una cultura que estaba todavía sin reconocer y viva en sus prácticas culturales, con la finalidad de su integración en el imaginario social (según profundizamos en 6.2.2.)

Es en este punto en donde la reacción de la perspectiva tradicionalista se hace notar con mayor fuerza en los discursos analizados, en el momento en que, siguiendo las líneas generales expuestas en el apartado anterior, los adherentes de la doctrina de Andrés Bello defendieron con fuerza la idea sobre la importancia de la enseñanza gramatical desde etapas tempranas de la escuela. Así, la postura unionista (Quesada, 2002: 22) por ellos defendida llevó a plantear este curso de acción como una forma de combatir los distintos “vicios” idiomáticos presentes en el habla de la población, los cuales, según planteó el mismo Bello en su momento, constituirían una amenaza para la unidad idiomática. De forma similar, y si bien no se negaba explícitamente la posibilidad de incluir producciones locales en el curriculum escolar, sí se hace énfasis en que la enseñanza prescriptiva de la gramática debía ser complementada con la lectura de “buenos modelos”, en donde los autores españoles (especialmente del siglo de oro) tenían un lugar predominante, lo que, significó, además, un rechazo de las tendencias literarias consideradas como apartadas del camino trazado por estas obras (como es el caso del “arte nuevo”, tratado en 5.1.2.3).

En esta misma línea, el hecho de que la mayoría de estos esfuerzos tomara como base para la normatividad un modelo esencialmente castellano de la lengua (basado en los dictámenes de la RAE),⁷⁸ sumado a que, como mostramos en 5.3.1, en ocasiones los

⁷⁷ Esta última afirmación se basa en el hecho de que la apertura de la puerta de la escuela a las distintas realidades y experiencias cotidianas significó un desplazamiento, aunque fuera parcial, de los temas que eran considerados, hasta entonces, como dignos de consideración escolar, como lo eran los clásicos y los libros religiosos, otorgándole un estatus similar (o incluso superior) a este suplemento “local” constituido por el folklor y la literatura popular.

⁷⁸ Si bien es cierto que la idea bellista de la norma como “el habla de la gente educada” sigue teniendo circulación, los discursos analizados dan cuenta de que, incluso cuando se hace mención a este criterio, la autoridad lingüística termina recayendo, finalmente, en la Real Academia Española, la cual era considerada como el mejor árbitro para determinar los usos cultos en cada territorio (y es aquí en donde se volvían relevante, por ejemplo, las tareas de elaboración de diccionarios de provincialismos como una forma de “alimentar” el diccionario académico).

defensores del unionismo abordaran explícitamente la defensa de la unidad lingüística como una señal de amistad con el estado español –lo que, por lo tanto, convertía los discursos de matriz separatista en un ataque hacia dicha nación–, nos permite comprobar en el corpus la presencia activa de la acción hispanista en la intelectualidad chilena.

El movimiento hispanista ha sido caracterizado por algunos autores como una serie de acciones emprendidas por parte de la nación española para retomar la hegemonía cultural por sobre las antiguas colonias americanas, a través de la promoción de un ideal de unidad basado principalmente en la idea de un pasado común, que se mantuvo en los lazos culturales dados por la lengua, religión y el llamado “espíritu de la raza”, en un contexto en que los estados hispanoamericanos sentían con fuerza las intenciones expansionistas de Estados Unidos (Arnoux y Del Valle, 2013) y en donde algunas instituciones directamente ligadas a la Corona española tuvieron un papel, como es el caso de la RAE y su adopción de un rol de “embajadora” en contextos de inestabilidad diplomática con España (Da Rosa, 2015). Por otro lado, también se ha postulado que las élites criollas americanas se habrían valido de dicho movimiento para consolidar su propio proyecto político, mediante la conformación de un ideario nacional en donde el componente español (i.e., el ser descendiente directo de los conquistadores) adquirió un valor central en la conformación de un discurso patriótico (Bayer y Mazzotti, 2009: en Cortez y Gómez, 2015: 10).

Dicho lo anterior, no resulta sorprendente que una de las principales consecuencias de la adopción del hispanismo lingüístico fuera la hegemonía otorgada a la lengua castellana por sobre las demás lenguas (o variedades del español) que convivían en el mismo territorio (tanto en América como en la misma España), la cual fue utilizada como una herramienta para homogeneizar y superar las distintas diferencias sobre las que se asentó en cada contexto nacional (Cortez y Gómez, 2015: 13). Esto coincide con lo encontrado en los discursos del corpus, en el momento en que la enseñanza del idioma patrio era concebida, por parte de los adherentes al unionismo, como parte del proceso de estandarización llevado a cabo en territorio chileno, en donde la erradicación de los “defectos” lingüísticos percibidos en las distintas comunidades (especialmente del habla popular, según tratamos en 5.1.1.3.1) supusieron la superioridad del habla utilizada por las capas altas de la población. Así, en esta investigación planteamos que la continuación de las ideas de Bello en el mundo educativo posibilitó el mantenimiento de una jerarquía dialectal propia de la colonia, en donde las

formas utilizadas en la Península tenían prioridad por sobre las presentadas en Chile y América en general (Moré, 2004), lo que fue complementado por la acción de otras iniciativas similares, entre las cuales destaca la labor lexicográfica normativista que, como menciona Rojas (2016: 13), jugó un papel central en la difusión del imaginario bellista hegemónico, y posee una amplia presencia en los textos analizados.

Dicho lo anterior, es importante tener presente que, pese a lo planteado por los grupos unionistas, la postura científicista de Lenz no significó, en realidad, el anhelo de una “anarquía lingüística”. Esto a partir de la importancia que, como explica Soto (2016) adquieren para el alemán los modelos literarios y el habla de la gente culta en el proceso educativo, incluso ante la oposición rotunda a asignar un carácter moral negativo a los fenómenos de evolución de la lengua (en lo que podría considerarse como una contradicción nacida de la presión del medio local, según discutimos en 6.1.2). De esta forma –y una vez aclarado el hecho de que la “lengua literaria” correspondía, más bien, a un fenómeno artificial que no se correspondía con la realidad lingüística de los hablantes chilenos– Lenz plantea que la única forma de enseñar esta lengua artificial era la práctica continua, a partir de la lectura constante de “buenos modelos” y su imitación en narraciones que siguieran las características de estos, a partir de su aplicación a temas que le fueran familiares a los niños, en una complejidad creciente. Así, la mayor diferencia con la tradición estaría dada por la defensa de la enseñanza práctica (y no memorística), basada en escritos relacionados con el contexto de cada estudiante, en contraposición a la imitación de la literatura alejada de su interés.

Es precisamente esta forma de proceder la que permite a Poblete (2002: 258) postular que la propuesta de Lenz representó una oportunidad, para los estudiantes, de ingresar al espacio escolar moderno, dado que el aporte de las ciencias internalizadas (la gramática y, en menor medida, el estudio de la literatura y el folklor) es concebido como parte de los distintos objetivos disciplinarios de la formación escolar, más allá de la cita escolástica utilizada como “arma útil” en la demostración del manejo de capital simbólico. Esto es coherente con la línea de argumentación hasta aquí expuesta, en tanto el panhispanismo ha sido considerado como una de las herramientas de la élite criolla para la reivindicación de su posición privilegiada en la sociedad (Süselbeck 2014, en Rojas 2019: 4). A su vez, esto nos lleva a plantear que es precisamente esta “nueva” forma de concebir la escuela (y, más

específicamente, la enseñanza de la lengua) la que conflictuó con el medio local, en tanto el conocimiento de la norma castellana puede pensarse como uno de los mecanismos simbólicos que permitieron a la élite criolla “diferenciarse” del resto de los sectores poco hispanizados de la población,⁷⁹ los cuales se mostrarían, de acuerdo a la estructura colonial heredada, menos aptos para ejercer cargos administrativos en el Estado (Cortez y Gómez, 2015), e incluso para la participación en debates públicos sobre la lengua y las políticas públicas.⁸⁰

Por otro lado, y como una forma de profundizar sobre la relación entre hispanismo y ciencias del lenguaje, creemos necesario destacar el contenido de las conferencias de Américo Castro anteriormente citadas en 6.1.1.1, en tanto constituyen un ejemplo valioso de las posibles formas de acercamiento entre estas dos corrientes de pensamiento, además de las ya presentadas hasta aquí. En este sentido, resulta relevante cómo, en medio de la constante apelación, por parte de este intelectual, a la necesidad de mantener vivo el sentimiento de “hispanidad” (y el papel que jugaría la lengua en este sentido), se toma la figura de Lenz como una forma de instar a la actualización de las metodologías de enseñanza del español, y afirmar que “la gramática no sirve para enseñar el idioma patrio” (Castro, 1924b: 839). De esta manera, y al contrario de lo expresado por algunos miembros de la intelectualidad chilena, se plantea que no tiene sentido enseñar en la escuela contenidos como, por ejemplo, los verbos irregulares, y se concuerda con Lenz al momento de plantear que el estudio de la gramática resultaría más provechoso para la enseñanza de las lenguas extranjeras,⁸¹ lo que se mostraría como algo coherente con los inicios mismos de la filología española, en el momento en que se cita a Nebrija para afirmar que la gramática sería fundamentalmente una

⁷⁹ Esta forma de operar se asemeja en gran medida con la discusión en torno a la exclusión del latín de la formación obligatoria de los profesores (y su reemplazo por lenguas modernas como el inglés, francés o alemán). Esto porque, como apunta Poblete (2012: 217-234), la defensa hecha de la enseñanza de este idioma puede ser considerada como una muestra del elitismo predominante en algunos sectores de la alta intelectualidad chilena, en donde la cultura era concebida como patrimonio de unos pocos y, por lo tanto, permitía marcar una diferencia entre los “intelectuales” y el resto de la población (quienes no tenían, por ejemplo, acceso a la enseñanza del latín).

⁸⁰ En este sentido, Cifuentes (2018) nos otorga un antecedente relevante, en el momento en que propone una relación entre el discurso legitimador de la Academia Chilena de la lengua (y las academias en general) a comienzos del siglo XX, y la legitimación de una élite intelectual que buscaba diferenciarse de la “masa inculta”, la cual, se decía, no poseía los conocimientos para decidir por sí misma lo que convenía más para la nación.

⁸¹ Para profundizar sobre este punto, cf. 5.2.1.1.

herramienta de reflexión sobre el idioma.⁸² Esta forma de pensar lleva a Castro a proponer que, si bien resultaba conveniente fomentar la enseñanza gramatical en la escuela, esta debía, según proponían las tendencias alemanas, ser entregada de forma simplificada (esto es, mediante el abandono de la teoría explícita sobre cuestiones que los estudiantes ya manejaban “instintivamente”), y hacer énfasis en el desarrollo del “habla de manera razonada” y la lectoescritura.

Para fines de nuestro estudio, rescatamos de lo anterior cómo el autor español hace un especial énfasis en la importancia de la escritura, y cómo esta permitía la aproximación de los estudiantes al habla culta, precisamente porque sería esta variedad la que permitiría “mantener la unidad del habla i de los ideales dentro del país” (Castro, 1924b: 844). Así, es en este punto en que la argumentación del intelectual español comienza a acercarse cada vez más a las opiniones sostenidas por los epígonos de Bello, en tanto, si bien se reconocen las diferencias dialectales al interior de cada comunidad y la posibilidad de estudiar cada una de estas variedades, se plantea que, en lo que respecta al habla de los huasos, esta no sería sino parte de las “manifestaciones anárquicas i selváticas del hablar que son indicio de incultura”, lo que justificaría por otra parte la presentación del “lenguaje a los niños en vuelto en formas bellas, o interesantes, cuando menos” (Castro, 1924b: 844).

El motivo por el cual nos hemos centrado extensamente en las conferencias dadas por este intelectual español, es precisamente porque creemos que constituye un buen ejemplo de cómo el discurso hispanista (presente de forma clara en lo hasta aquí expuesto) no podía ignorar completamente las nuevas ideas difundidas por Lenz y Hanssen, y de que la estrategia de “negación” de estos nuevos planteamientos (y la aceptación, en consecuencia, del carácter “atrasado” de su propio pensamiento) desplegada en el medio chileno no era el único curso de acción posible⁸³ —de forma similar a lo que se aprecia en el caso del debate hecho por los

⁸² Al respecto se dice:

La gramática se constituyó en los círculos de filósofos postalejandrinos para leer e interpretar las obras de los escritores antiguos. De suerte, entonces, que surgió con el sentido que le dio Nebrija: el de que sirviera para estudiar las lenguas muertas i extranjeras, el mismo que tiene en los tiempos modernos, esto es que la gramática es una disciplina por la cual se logra que reflexionemos sobre el idioma (Castro, 1924: 840).

⁸³ Nos referimos aquí a la defensa intransigente de la tradición filológica española expuesta en las secciones anteriores de este trabajo, cuyo pilar fundamental es la defensa de una historia absolutamente castellana y un ideal de lengua que se desprende de la misma, y justifica a su vez un quehacer gramatical entendido como un arte dirigido a la normatividad (Bernaschina, 2013).

maestros de escuela, según tratamos en 6.2—. De esta manera, el razonamiento de Castro se muestra capaz de articular, en el campo educativo, los avances de la lingüística y la pedagogía (esto es, la infertilidad de la enseñanza tradicional y memorística de la gramática a estudiantes que ya hablaban perfectamente su lengua materna) con aquellos discursos que, siguiendo las del pautas del hispanismo y lo que Siegel (2006) denomina como la ‘ideología de la lengua estándar’,⁸⁴ postulaban la “superioridad” de la lengua castellana, a partir de su carácter de estándar supranacional que justificaría, en última instancia, su enseñanza por sobre otras lenguas y variedades locales del español.

Todo lo expuesto hasta aquí nos permite postular que la defensa hecha por Lenz de la lingüística moderna en el corpus no poseía, al menos por sí misma, un carácter político o motivaciones sociales que justificaran su actuar, más allá del ánimo de instalar una escuela de pensamiento afín a la propia, como una forma de buscar apoyo para las distintas tareas emprendidas (tanto en el estudio de la lengua propiamente tal como en su enseñanza). De esta forma, creemos que esto marca una gran diferencia con el unionismo hegemónico en territorio chileno, en tanto el “peligro” advertido por estos intelectuales no era sino la contradicción, por parte de la lingüística moderna y la doctrina pedagógica alemana, del relato construido por la élite como una forma de legitimar su posición de superioridad en la escala social, al mismo tiempo que dificultaba la acción (en conjunto con instituciones como la Academia Chilena de la Lengua) de difusión de un discurso panhispanista que, entre otras cosas, acentuaba la “urgencia” de posicionar a la RAE como la principal autoridad en materias del lenguaje.

Dicho esto, es importante destacar la existencia de dos polos fácilmente diferenciables en la discusión sobre la lengua que tuvo lugar en la élite intelectual chilena (i.e., el unionismo frente a la escuela de pensamiento instaurada por Lenz y Hanssen), los cuales sirvieron como base para las distintas propuestas elaboradas por cada bando en disputa, en donde la adhesión de cada intelectual a un bando u otro era fácilmente reconocible (más allá de algunas concesiones que, como hemos comprobado, no alteraban lo sustancial de cada postura); sin embargo, un análisis del corpus nos permite comprobar cómo, en el caso de los discursos elaborados por los maestros de escuela, esta adscripción de los discursos a una corriente de pensamiento en particular no es tan nítida como en el caso de la élite, principalmente por la

⁸⁴ Para un detalle sobre las formas en que se manifiesta esta ideología en el debate, cfr. 6.3.

existencia de factores adicionales que los llevaron a recoger e interpretar de manera diferente lo allí contenido, según veremos a continuación.

6.2 El debate sobre la enseñanza de la lengua: la perspectiva de los profesores

Como ya hemos esbozado con anterioridad, en este trabajo sostenemos la idea de que el estudio de las ideas manifestadas en los discursos relacionados con la enseñanza de la lengua presentan una serie de aspectos distintivos, los cuales se explican en gran medida por el contexto particular en que se insertaron los maestros (en donde destacan la gremialización y la influencia de las innovaciones en la teoría pedagógica). Es por esto que, en el presente apartado, nos haremos cargo sobre la forma en que las distintas ideas sobre el estudio y enseñanza del español emanadas desde los principales centros de producción de conocimiento permearon en el mundo educativo propiamente tal, específicamente mediante la constatación sobre el nivel de influencia que las corrientes de pensamiento anteriormente expuestas tuvieron sobre los maestros de escuela, y las motivaciones que existieron detrás de la “apropiación selectiva” hecha por estos últimos para cada una de ellas en relación con el ramo de castellano (cf. 5.2.1.3).

Con esto en mente, hemos considerado, en primer lugar, el *Boletín de instrucción pública* contenido en los *Anales* como una muestra que nos permite aproximarnos al clima de opinión de los profesores de castellano en un nivel más transversal (al tener cabida voz en dicha revista todos los liceos fiscales del país), mientras que aquellos contenidos en la revista de la ANE nos permiten entrar de lleno en la acción política ejercida por los maestros que, una vez gremializados, se valieron de la demanda educativa (en donde se incluye la enseñanza de la lengua) como una herramienta para ejercer una influencia en el desarrollo político y social de la nación, lo que, a su vez, fue visto como una condición necesaria para mejorar sus propias condiciones de vida (Serrano et al. 2012; Alarcón 2010; Poblete 2002).

6.2.1 Innovaciones metodológicas y presencia del unionismo

El análisis hecho 5.2.1.3 nos permite constatar cómo, si bien las opiniones de los profesores de escuela recopiladas en el *Boletín de Instrucción Pública* permiten, de forma ocasional, ser relacionadas fácilmente con alguno de los bandos en disputa aquí expuestos, el caso más

frecuente es la síntesis de ambas posturas, las cuales conviven en la praxis pedagógica en el ramo de castellano. En este sentido, los discursos más favorables hacia los postulados de Lenz y Hanssen se caracterizan, en el corpus, por la intencionalidad de desplazar la enseñanza gramatical al segundo ciclo de humanidades, en donde esta contribuiría al desarrollo de otras habilidades lógicas afines, mediante una reflexión basada en la práctica y no en la repetición memorística. Por su parte, la matriz bellista se manifiesta con más fuerza en aquellos discursos que insistían en la necesidad de mantener la enseñanza gramatical en el primer ciclo de humanidades, de tal forma que esta permitiera “corregir” los distintos vicios idiomáticos de los alumnos.

Dicho esto, y como ya mencionamos, el caso más frecuente encontrado en el corpus es la “mezcla” entre posturas, que, en la práctica, significó el rescate conjunto de los postulados de cada corriente de pensamiento para su aplicación efectiva en la sala de clases. Esto dio lugar al surgimiento de discursos que, por ejemplo, planteaban la necesidad de estudiar el habla popular como una forma de facilitar el contraste entre esta y las variedades de prestigio por parte de los alumnos (quienes se verían así, en condiciones de “mejorar” su propia forma de hablar), lo que se asemeja en gran medida a lo expuesto por Américo Castro (cf. 6.1.2) en relación con la superioridad del dialecto castellano como una lengua de difusión de la “alta cultura” (más allá del reconocimiento de la existencia de los dialectos locales). De forma parecida, encontramos discursos que, pese a celebrar el olvido del “diluvio gramatical” de Andrés Bello –gracias a las innovaciones introducidas por Lenz y Hanssen–, insisten en la necesidad de que los estudiantes aprendan los usos “correctos” de la lengua mediante la ejercitación y la lectura de los “buenos modelos”, y que explican en gran medida por qué el mismo Lenz habría intentado, según Poblete (2002: 252), desligarse de esta metodología por él mismo propuesta en un comienzo, dada su evidente similitud con el unionismo.

Este tipo de situaciones nos permite constatar cómo la inclusión de las nuevas metodologías y el abandono de la enseñanza basada en la memoria no implicaba necesariamente un abandono de los intentos de corregir el habla de los estudiantes. Así, en ambos casos nos encontramos frente a una valoración positiva de las entendidas ventajas de la unidad lingüística, las cuales superan en importancia a la conservación de lo local, dado que la correcta integración de los alumnos en el cuerpo social dependía, en parte, del dominio

del modelo culto de la lengua española, la cual, al mismo tiempo, se posicionaba como garante del funcionamiento de las instituciones, la vida cívica y la cultura en general.⁸⁵

Creemos que lo recién expuesto, si bien pone de manifiesto la predominancia de la corriente de pensamiento unionista entre los maestros, también permite dar cuenta de un mayor número de concesiones hechas por este grupo, en comparación con la élite intelectual (caracterizada por su férrea defensa del mantenimiento de la metodología tradicional). Así, en este escrito postulamos que este fenómeno se explica por dos causas principales: en primer lugar, la imposibilidad, por parte de los maestros, de ignorar las innovaciones introducidas tanto en la lingüística como en la pedagogía; y, en segundo lugar, las diferencias sociales existentes entre los maestros de escuela y los intelectuales de la élite que tomaron parte en el debate en torno a la lengua y su estudio.

Sobre el primer punto mencionado, rescatamos lo apuntado por Serrano et al. (2012: 348-357), en el momento en que se considera el Instituto Pedagógico como una de las mayores muestras sobre la influencia del positivismo en los reformadores educativos chilenos. En este sentido, y siguiendo la misma línea de lo expuesto hasta aquí, las autoras mencionan cómo uno de los principales objetivos de esta institución fue la formación de profesores con conocimientos sólidos del método inductivo de las ciencias y humanidades, lo que era concebido como una forma de dejar de lado la educación basada en la repetición de memoria de las distintas materias en la escuela. Esta forma de concebir las ciencias y la enseñanza fue precisamente la que llevó a Lenz a basar sus postulados educativos en la práctica continua y la falta de utilidad de la memorización gramatical, postulando en cambio la necesidad de evitar las definiciones explícitas y favorecer el trabajo práctico en los primeros años de escuela. Por otro lado, el desarrollo de los estudios folklóricos brindó una oportunidad para que los niños pudieran realizar este trabajo práctico en una escala ascendente, en donde en los primeros años resultaría conveniente utilizar textos populares y relacionados directamente con la realidad de cada estudiante, para así ir complejizando las lecturas hasta alcanzar un grado mayor de abstracción en los años superiores.

Con esto en consideración, planteamos que los discursos emitidos por los profesores en instancias como el *Boletín de Instrucción Pública* constituyen una muestra valiosa sobre la gran fuerza que tenían en el profesorado tanto el unionismo como las posturas defendidas

⁸⁵ Abordaremos con más detalle esta temática en 6.3.

por Hanssen y Lenz. Esto se explica en gran medida por la “convivencia” que ambas corrientes tenían en las reformas curriculares elaboradas por Hanssen y Nercasseau en la asignatura de castellano, las cuales, a su vez, pueden ser comprendidas como una muestra del avance de este ideal científicista, sin dejar por ello de lado algunas contradicciones sobre las que el mismo Lenz llamaba la atención constantemente (según vimos en 5.2.1.2).

También hemos abordado con anterioridad cómo, incluso si la élite intelectual chilena reconocía la presencia –y, en ocasiones la validez– de los postulados científicistas de Lenz y Hanssen, estos fueron rechazados a partir de la “amenaza” que constituían para la unidad lingüística. Es en este punto en donde proponemos la influencia de la segunda causa mencionada para el aumento de las concesiones ante las nuevas ideas por parte de los profesores, quienes, al provenir principalmente de la clase media (cfr. 3.4.1), no participaban de las dinámicas ya descritas de la demostración de un capital cultural (las cuales son favorecidas en gran medida gracias a la enseñanza de memoria y alejada de la cotidianidad de los estudiantes) como una forma de reforzar una posición social “superior” y, junto con ello, una mayor aptitud para llevar las riendas del Estado. De forma parecida, la configuración social del cuerpo de maestros explica la formación de gremios como una forma de superar las urgencias económicas asociadas a la crisis que vino como consecuencia de la Primera Guerra mundial, por lo que el proceso de profesionalización por ellos vivido sirvió como un mecanismo de legitimación de sus propias propuestas para la transformación del sistema. Así, en el caso de la enseñanza de la lengua, los textos analizados dan cuenta de la presencia de una serie de posiciones que se valen de las distintas ideas circulantes como una forma de reafirmar sus propias posturas que buscaban, en última instancia, el perfeccionamiento tanto de la economía como de la “raza chilena”. Nos referimos aquí específicamente a las propuestas emanadas por parte de los profesores agrupados en la Asociación de Educación Nacional, de las cuales nos haremos cargo a continuación.

6.2.2 Influencia del nacionalismo educacional en la enseñanza de la lengua

Para fines de nuestro estudio, y según lo expuesto en 3.4.2, destacamos cómo todas las acciones de la ANE contienen dos ideas fundamentales que pueden considerarse los ejes del nacionalismo educacional. Estos son, en primer lugar, la crítica a la formación humanista y “abstracta”, y la necesidad, en consecuencia, de reemplazarla por una instrucción que

fomentara el espíritu práctico e industrial (según las pautas del modelo estadounidense); y, en segundo lugar, la defensa y contribución al desarrollo de una entendida “raza chilena”, lo que se vincula directamente con una concepción de nación basada en el componente racial, la tradición y autoconciencia histórica, que, a su vez, legitimaría el modelo educacional requerido en territorio chileno.

Con esto en mente, llama la atención cómo el análisis de los discursos alusivos a la lengua contenidos en la *Revista de la Asociación de Educación Nacional* muestra algunas diferencias con el comportamiento general del nacionalismo educacional, específicamente en lo que respecta al rechazo de la influencia alemana en el campo educativo.⁸⁶ Esta afirmación tiene como base el hecho de que, al momento de tratarse la enseñanza de la lengua propiamente tal, los postulados nacionalistas representados principalmente por Julio Saavedra se configuran como una especie de “radicalización” de lo dicho por el mismo Rodolfo Lenz, lo que contradecía los postulados del propios del organicismo biologicista que estaba en la base del nacionalismo, en relación con el peligro que representaba el ingreso de elementos “extranjeros” al cuerpo nacional.⁸⁷ Es lo que sucede cuando notamos cómo las afirmaciones de Saavedra –quien, recordemos, fue alumno de Lenz en el instituto pedagógico– en relación con el estado “avanzado” de la evolución del español en Chile (cf. 5.1.1.4) recuerdan fuertemente lo dicho por el intelectual alemán, quien, por ejemplo, defendió en los *Anales* la idea de que Chile poseía el dialecto vulgar “más característico entre todos los hispano-americanos” (Lenz, 1919: 519).⁸⁸ De forma parecida, el papel central dado por Saavedra a la literatura como la herramienta por excelencia para la transmisión de la cultura de un pueblo (Saavedra, 1917: 937)⁸⁹ es fácilmente relacionable con las

⁸⁶ Sin ir más lejos, y como apunta Subercaseaux (2011: 252), Saavedra llegó a ser acusado de xenofobia, cuando, por ejemplo, defendió en una publicación titulada *repeiendo la invasión* la tesis de que Chile estaba al borde de ser absorbido por los extranjeros en todos los planos, siendo esto especialmente evidente con la injerencia alemana en la educación. Sin embargo, y más allá del carácter extremo que llegó a alcanzar en Saavedra, este sentimiento llegó a ser común a un sector importante de los profesores chilenos, y se perfiló como uno de los puntos centrales del nacionalismo educacional (Alarcón, 2010).

⁸⁷ Para profundizar sobre este punto, cf. nota al pie 19.

⁸⁸ Si bien no está contenido en el corpus, es necesario tener presente cómo Lenz también afirmó que “si en alguna parte de América había y hay las condiciones exigidas para la formación de una nueva lengua, debe ser en Chile” (Lenz [1893] 1940: 220).

⁸⁹ Este tema es abordado extensamente en una publicación de Saavedra en los *Anales*, titulada “Enseñanza cultural de idiomas extranjeros” (1917), en la cual se defiende la idea de que la estructura del idioma contiene la naturaleza espiritual de los pueblos, y, por lo tanto, el estudio del idioma nos puede acercar, aunque sea

características atribuidas al folklor por Rodolfo Lenz, quien calificaba la lengua y producciones literarias de un pueblo como la “llave de su alma” (Lenz 1912b: 754), y que fue especialmente fructífera en el campo del estudio de la tradición mapuche.⁹⁰

Esta forma de proceder vuelve evidente el hecho de que, pese a la animosidad negativa hacia la injerencia alemana en la educación chilena por parte de una mayoría de profesores afiliados a esta agrupación,⁹¹ las innovaciones introducidas por Rodolfo Lenz en el campo de los estudios lingüísticos y su enseñanza resultaron de utilidad para complementar las acciones emprendidas por la ANE en su cruzada nacionalista. Así, al mismo tiempo que Saavedra festeja, por ejemplo, el olvido de la enseñanza gramatical basada en la memoria, adquiere especial valor el discurso de rescate de lo nacional, materializado en la búsqueda de “la expansion del alma chilena, cuyo vehículo mas importante es la literatura i el lenguaje” (Saavedra 1907: 199), específicamente por su aporte en la contribución en la reestructuración de la sociedad en medio del proceso de modernización en curso.

Esta última afirmación tiene como base una definición funcionalista del nacionalismo, en donde, como expone Subercaseaux (2011: 324-325), los intentos industrializadores –entendidos como del problema pero también de la solución– fueron complementados con la construcción, por parte de la naciente *intelligentzia*, de un pasado mítico común que condicionaba la existencia de un futuro providencial para la llamada “raza chilena”, y cuya difusión se dio principalmente por medio de la educación. Es aquí en donde el rescate de “lo propio” cobra sentido, precisamente porque las producciones literarias eran

parcialmente, a la psicología de dichos pueblos. Esto lleva al autor a resumir su propio pensamiento en los siguientes puntos, los cuales, dicho sea de paso, reafirman el papel principal de la literatura y el folklor en la expresión el alma nacional (por sobre el idioma):

1. La estructura del idioma contiene la naturaleza espiritual de los pueblos: el estudio del idioma nos puede acercar, aunque sea parcialmente, a la psicología de dichos pueblos.
2. La expresión de la psicología, sentimientos y deseos se da forma más fuerte en la literatura.
3. La cultura es la suma de ideas: la literatura es lo principal, pero el folklor y el estudio del idioma puede contribuir parcialmente.
4. La cultura es separable del idioma (Saavedra, 1914: 937)

⁹⁰ Un buen ejemplo es el caso de los estudios emprendidos por Guevara, presentados en 5.1.2.1, quien constantemente evoca la figura de Lenz como el percusor de los estudios sobre el folklor en Chile.

⁹¹ Sin ir más lejos, las *Actas* de las reuniones de la ANE dan cuenta de la aceptación, por parte de esta institución, de la propuesta hecha por Saavedra para favorecer la presencia en las aulas de “profesores con familia nacida en el país, i por consiguiente, con algun cariño y respeto hácia nuestra patria” (*Actas* 1907: 87).

consideradas como una de las mayores expresiones del alma nacional (o la llamada “chilenidad”), y su conocimiento se consideraba decisivo para el “encausamiento” del progreso material en la senda establecida para la raza, en la nueva etapa que representaba la modernización.⁹²

Por otro lado, y en lo que respecta a la continuidad de los postulados básicos del nacionalismo, resulta fundamental la comprensión del nacionalismo educacional como portador de un sentimiento antioligárquico que buscó combatir las desigualdades sociales por medio de la educación (orientada, según hemos mencionado repetidamente, hacia la industrialización del país). De esta forma, la prestigización hecha del dialecto chileno (y sus producciones folklóricas) muestra una clara diferencia con lo anteriormente expuesto en relación con las tendencias hispanistas, en tanto el reconocimiento de “lo nacional” no es aquí utilizado para marcar una diferencia entre la gente culta (o más hispanizada) y el resto de la población, sino que, al contrario, la lengua común (o, más precisamente, la lengua chilena) se presenta como un elemento simbólico que permite atenuar las diferencias socioeconómicas existentes en el cuerpo social.

Creemos que el mejor argumento para defender la idea aquí propuesta está dado por la concordancia entre esta forma de proceder y las distintas acciones emprendidas por la ANE (defendidas ampliamente a través de su revista) para la apertura del liceo n°5 de niñas, el cual es descrito, en una editorial de su revista, como un “liceo democrático”, lo que se justificaría a partir del hecho de que “el liceo de niñas, costado con fondos nacionales, es hoy día un plantel esencialmente aristocrático, del cual son excluidas las niñas que pertenezcan a las familias distinguidas. La junta de vigilancia es escrupulosa en este sentido” (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1906: 342). Así, esta forma de pensar el rol de la educación es fácilmente relacionable con lo hecho por el mismo Saavedra en su propuesta de enseñanza para la lengua chilena (cf. 5.2.4.1), en el momento en que el proceso de estandarización basado en la “lengua patria” es pensado como una forma de asegurar el estatus ciudadano de todos los habitantes del país, sin diferenciación por clases sociales, y en donde el “casticismo academizante” es visto como una de las causas del desprecio

⁹² Es relevante en este sentido, y según dimos cuenta en 5.1.1.4, cómo EEUU es considerado un modelo de aprovechamiento de lo propio y su encausamiento para el progreso material, en otra manifestación evidente de los postulados centrales del nacionalismo educacional (expuesto en 3.4.2).

manifestado por algunos individuos hacia “la leve que no sabe hablar”, en una actitud calificada también como esencialmente aristocrática (cfr. 5.3.4.2).⁹³ Es en este sentido que se justificaría tanto el abandono de la doctrina bellista basada en la corrección de “vicios idiomáticos”⁹⁴ como la profundización del conocimiento de la lengua y literatura nacionales, lo que coincide con lo expuesto por Subercaseaux (2011: 372) en relación con el movimiento de pedagogos nacionalistas que buscaron la exaltación de la “chilenidad”, y, en lo que respecta a la lengua, habría contribuido a la consagración de una nueva literatura canónica que enfatizó la importancia de lo rural y lo popular.

En suma, la propuesta hecha por Saavedra, y adoptada oficialmente por la ANE ante las autoridades (cf. 5.1.1.4), tiene como principal supuesto la idea de que la lengua y su literatura poseían un lugar central en la expresión del alma nacional (la que, a su vez, es entendida como un producto de la configuración racial de la población). Esto nos posiciona frente a un discurso abiertamente opuesto a tendencias hispanistas como las representadas por Américo Castro (que, como tratamos en 6.1.1.1, se constituyó como un esfuerzo para conciliar esta tendencia con los postulados pedagógicos y lingüísticos de Lenz), en tanto el carácter “conservador” de los hispanohablantes propuesto por el intelectual español se muestra como algo que atacaba directamente el espíritu de la nación, el cual se manifestaría principalmente mediante un uso de la lengua que estaba, en cierto sentido, “preconfigurado” a partir de la constitución racial misma de la población chilena. De forma complementaria, esto último explica también las diferentes tareas para el estudio de la lengua propuestas desde cada bando, en la medida que los unionistas insistieron en la necesidad de colaborar con los intentos estandarizadores de la RAE y la “continuación” de la tradición literaria castellana,⁹⁵ mientras que los nacionalistas insistieron en la necesidad de fomentar la lengua y literatura

⁹³ Otro ejemplo valioso, en relación con este sentimiento antioligárquico, está dado por la defensa de la educación gratuita hecha por el mismo Saavedra, quien elogia el libro *La gratuidad de la educación* de Luis Galdamés, a partir de la idea de que el cobro en la educación secundaria y universitaria representaba un “ataque” directo hecho hacia la clase media, a quienes “se presiona en sus bolsillos” y “en su estómago” para desertar de la enseñanza (Saavedra 1914X: 194). Nótese además cómo esta dinámica recuerda fuertemente las estrategias de legitimación de clase basadas en la posesión de un capital cultural específico, según tratamos en 6.1.2.

⁹⁴ Para profundizar en la concepción de la gramática como una herramienta del mantenimiento de la “pureza” del idioma, véase 5.1.1.

⁹⁵ Esto aplica incluso a los trabajos dedicados al estudio del folklor, mediante la línea de trabajo representada principalmente por Laval y expuesta en 5.1.2.1.

nacionales (incluso mediante la creación de gramáticas y diccionarios diferenciados, como plantaba Saavedra), entendidas como algo diferenciado de lo producido en la Península.

Lo recién expuesto nos permite notar, además, las evidentes similitudes entre lo planteado por Saavedra y las teorías etnonacionalistas defendidas por Palacios en su obra *Raza Chilena* (1904). En este sentido, y según apunta Rojas (2016), resulta relevante cómo este último intelectual, en medio de su defensa de la idea sobre la homogeneidad y pureza de la raza chilena,⁹⁶ otorga a la lengua un carácter central, en tanto los diferentes rasgos por él identificados como distintivos del español hablado en Chile son extrapolados a la vida espiritual de la raza, por ejemplo, cuando se asocia la tendencia a acortar palabras y frases al “predominio de la idea sobre la forma, de lo esencial por sobre lo secundario” (Palacios, 1904: 84, en Rojas, 2016: 481). Es precisamente esta forma de concebir la lengua la que lleva a Palacios a construir un relato histórico para la formación del español de Chile, en un proceso que autores como Zimmermann (2011) y Milroy (2001) consideran como destinado a defender el estatus de una lengua como “legítima” (a partir de criterios como la antigüedad o la “nobleza del origen”), y permite argumentar que el desprestigio de esta variedad lingüística, basado en la idea sobre la “ineptitud idiomática” demostrada por el vulgo (entendida como manifestaciones de irracionalidad y potencial caos por los adherentes del ideario racionalista asociado al unionismo) serían, más bien, parte de una campaña difamatoria contra los rotos.⁹⁷

Por otro lado, la principal diferencia entre Palacios y Saavedra está dada por la negación explícita, por parte del primero, sobre la participación del pueblo mapuche en la conformación del dialecto chileno, en lo que, creemos, constituye una prueba contundente de la influencia de Rodolfo Lenz sobre el pensamiento de Saavedra (y la ANE, en consecuencia), quien toma para sí las conclusiones extraídas por el profesor alemán en relación con la influencia del mapudungún sobre el castellano hablado en Chile. De esta

⁹⁶ Al contrario de otras corrientes de pensamientos que consideraban el roto chileno como una muestra de degeneración racial, se propone que es una mezcla perfecta y homogénea, lo que permitía la existencia de un espíritu nacional igualmente uniforme, manifestado también a través de la lengua (Rojas, 2016).

⁹⁷ Es relevante en este punto el hecho de que Palacios haya sido catalogado como un “pensador mesocrático”, en tanto pertenecía a la clase media (Pinto y Salazar, 1999, en Rojas, 474). Creemos que esto es importante, en la medida que lo acerca más todavía al pensamiento de los profesores secundarios, también pertenecientes a dicha clase social.

forma, creemos que esta nueva forma de razonar permite el reemplazo de la “nobleza del origen” como una forma de legitimación del habla chilena (como hizo Palacios), mediante el posicionamiento, en cambio, de las teorías de modernas de las ciencias del lenguaje relativas a la evolución de la lengua y el reconocimiento de las distintas variedades lingüísticas al interior de un territorio.⁹⁸ Así, y con esta excepción en mente, proponemos que el aporte hecho por Saavedra –desde la teorización de la lengua y su enseñanza– al discurso nacionalista adquiere aquí el papel de una “evidencia” tangible sobre la existencia de este símbolo de identidad racial (i.e., la “raza chilena”) que, en la visión de Subercaseaux (2007), actuó como un mecanismo de integración y cohesión. Esto mediante la “corrección” del imaginario liberal que significó la inclusión simbólica de los sectores populares y medios en el imaginario nacional, mediante una representación propia de la psicología social, en tanto dicho relato no se correspondería, en realidad, con la biología o la etnohistoria.⁹⁹ Con esto en mente, y tras la consideración de este tipo de discursos –destinados a la legitimación de una lengua a partir de su historización– como intervenciones lingüístico-ideológicas (Rojas 2016: 484) estamos en condiciones de abordar, en el apartado siguiente, de forma explícita las ideologías lingüísticas (Del Valle y Meirinho, 2016) que subyacían en todas las ideas y posturas hasta aquí expuestas, a la luz del contexto social que las dota de sentido y explica la apropiación hecha de esta por parte de grupos específicos.

6.3 Ideologías lingüísticas evidenciadas en el debate

El análisis de los textos contenidos en el corpus da cuenta de una clara presencia de la ideología de la lengua estándar (Siegel 2006), en la medida en que las distintas posturas aquí planteadas apuntan a la difusión en la población de un ideal de la lengua española hablada en Chile, ya sea por a través del modelo educativo como de una serie de tareas complementarias

⁹⁸ Dicho esto, es importante tener en mente cómo, y según expusimos en 5.2.1.2, Lenz negó tajantemente la posibilidad de desintegración del español a partir del surgimiento de “neologismos de construcción”, lo que, sin embargo, es planteado como Saavedra como una realidad, lo que demuestra que este último no tomó al pie de la letra la propuesta del profesor alemán.

⁹⁹ En este sentido, creemos que los numerosos trabajos realizados por Guevara para desmentir los postulados de Palacios (cf. 5.1.2.1), y a los que se suman incluso algunos discursos contenidos al interior de la revista de la ANE –en donde, por ejemplo, se mencionan los daños causados por los “apóstoles de la raza chilena” a la educación (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1905: 15)–, dan cuenta de que, si bien esta teoría racista tuvo una amplia difusión en el período, no se constituyó como algo absoluto, y tuvo que justificar constantemente su validez en todos los sectores.

(por ejemplo, la creación de gramáticas y diccionarios). Sin embargo, y de forma análoga a lo apuntado por Geeraerts (2016), la manifestación de esta ideología en sus vertientes racionalista y romántica no se dio aquí en su forma “ideal”, sino que, al contrario, puede comprobarse cómo la presencia de cada una de ellas en los discursos se da de manera conjunta, y mediante la “subordinación” de uno de los modelos ante aquel que cobra más protagonismo. Así, y según detallaremos a lo largo de los apartados que siguen, este tipo de operaciones estuvo condicionada por una serie de factores, entre los que destaca la procedencia social de los sujetos y la adhesión, por parte de estos, a determinadas corrientes de pensamiento que llevaban a conceptualizar la lengua de manera diferenciada.

Con esto en mente, resulta central para nuestros propósitos la distinción hecha por Cox y Gysling (1990) entre la existencia de dos tipos de demanda en el contexto de las reformas educacionales que tuvieron lugar en la primera mitad del siglo XX, siendo cada una de ellas caracterizada por el tipo de actor social que las llevó a cabo. En este sentido, se denomina aquí como “demanda externa” la acción de una serie de grupos o personajes que no estaban insertos directamente en el sistema educativo, y que tuvieron como foco de atención preferente la modificación del llamado “modelo intelectualista”¹⁰⁰ asociado a la doctrina pedagógica alemana. Por otro lado, la demanda interna se materializó gracias a la labor tanto de educadores destacados como las organizaciones del magisterio nacidas recientemente (como consecuencia de la gremialización de los maestros), e hizo énfasis en la necesidad de democratizar la enseñanza bajo el lema de “educación para todos” (según revisamos en 3.4.2).

La distinción recién expuesta resulta operativa para nuestros fines, en tanto permite la justificación del análisis de las ideologías lingüísticas de forma diferenciada en cada grupo, y mantener la distinción hecha hasta este punto entre el debate sostenido, por un lado, en la élite intelectual, y por otro, los maestros de escuela, lo que resulta coherente también con la consideración de las ideologías lingüísticas como estrechamente ligadas a los intereses de grupos específicos (Kroskrity, 2010). De esta forma, en primer lugar nos centraremos en las transformaciones que tuvieron lugar en el ideario unionista predominante en la élite intelectual chilena de fines del siglo XIX (tras la llegada de los profesores alemanes), lo que

¹⁰⁰ Es el caso, por ejemplo, de periodistas, abogados, políticos e intelectuales en general que mostraban una intención de reforma en materia de educación.

nos deja en condiciones de aproximarnos, posteriormente, a los discursos de los maestros de escuela (en términos generales y según lo contenido en el *Boletín de Instrucción pública*), y cómo permeó en ellos la difusión de las ideas contenidas en el debate de la élite intelectual (evidenciado principalmente en los *Anales* de la Universidad de Chile). Finalmente, nos centraremos en el caso de un grupo particular de maestros que, una vez sindicalizados, se valen de la enseñanza de la lengua (y la pedagogía en general) como una forma de ejercer una influencia en el medio, a partir de una matriz nacionalista que llevó a enfatizar el rol de la raza y lo local como una forma de progreso, difundiendo estas ideas por medio de la *Revista de la Asociación de Educación Nacional*.

6.3.1 Impacto de las ciencias del lenguaje en la tradición unionista

Lo hasta aquí expuesto nos permite dar cuenta de la presencia de los dos modelos culturales de la estandarización presentados en 2.3.1. En este sentido destacamos cómo, y a diferencia de lo ocurrido en el siglo XIX, la presencia de los modelos racionalista y romántico no se manifestó en el corpus a través de la presencia de grupos con los cuales podemos relacionar cada uno de dichos modelos de forma completamente diferenciada, como es el caso de la atribución de una ideología “racionalista” para el bando unionista y otra “romántica” para los separatistas.¹⁰¹ Por el contrario, y si bien es posible establecer cierto grado de continuidad para estas corrientes de pensamiento, el análisis realizado da cuenta de un mayor acercamiento entre ambas ideologías, en la medida en que el proceso de estandarización cobra fuerza con la implementación de la escuela obligatoria, y a lo que se suma el hecho de que las innovaciones sobre el estudio de la lengua introducidas por Lenz posibilitaron la existencia de puntos de encuentro entre los sectores de la intelectualidad chilena confrontadas con anterioridad.

Esto es lo que sucede con la continuación del ideario unionista, el cual se había vuelto hegemónico a fines del siglo XIX (Torrejón, 1989; Rojas, 2016), y constituyó la muestra más clara del modelo racionalista asociado a la defensa de las pautas castellanas de corrección, a partir de los entendidos beneficios que su mantenimiento en el Chile e Hispanoamérica traería en el mantenimiento de los lazos de amistad entre naciones y el desarrollo de la vida cívica al interior del país (Jaksic, 1999: 507; Del Valle y Stheeman, 2004: 27), lo que se aprecia

¹⁰¹ Para profundizar sobre este punto, cf. 4.1.

fácilmente en el corpus, por ejemplo, cuando se alude al papel que la conservación de la “pureza” del idioma jugaría en la eficacia del sistema jurídico nacional (cf. 5.2.2.2). Con esto en mente, los textos analizados permiten apreciar la amenaza que supuso para este ideario la llegada de Rodolfo Lenz y su cuestionamiento a los pilares de la lingüística normativa, lo que hizo necesaria una respuesta que hiciera posible mantener la vigencia de los postulados tradicionales, y especialmente la doctrina de Andrés Bello, sobre la cual se basaban tanto los estudios como la enseñanza la lengua española en territorio chileno.

De esta forma, y según hemos mencionado, los discursos dedicados a la defensa de la doctrina de Bello se caracterizaron por la negación explícita de las ideas de la lingüística descriptiva (como algo opuesto a la labor normativista), pero también por la adopción de algunos de sus aspectos más característicos, mediante la adaptación de estos a su propósito central (esto es, la conservación de la unidad lingüística). Creemos que el mejor ejemplo de esta forma de proceder está dado por la serie de acciones emprendidas por Ramón Laval y los folkloristas afines al panhispanismo, en tanto, y según hemos comentado en 5.1.2.2, se dedican aquí grandes esfuerzos a la recopilación de material folklórico chileno, pero también a la constante defensa del origen español de estos.¹⁰² Así, se dice de estos que, más allá de las posibles adaptaciones menores a temas locales, no habrían mayores alteraciones en la naturaleza de su contenido y, por lo tanto, su cualidad de expresar un “alma española”.

De forma complementaria, resulta relevante comprobar cómo esta forma de proceder coincide con la argumentación elaborada por Américo Castro en el campo educativo, quien, según hemos expuesto, representa un buen ejemplo de la “adaptación” del hispanismo a las innovaciones lingüísticas y pedagógicas contemporáneas.¹⁰³ Esto a partir de la consideración del dialecto castellano como una lengua capaz de expresar “conocimientos universales”, lo

¹⁰² Esto salvo contados casos en que habría existido una influencia de la cultura indígena, los cuales habrían sido un número mucho menor en comparación con aquellos que remitían a España, según tratamos en 5.1.2.2.

¹⁰³ Nos centramos aquí en la figura de Américo Castro porque, incluso si no formó parte del medio intelectual local propiamente tal, sí interactuó con este en variadas ocasiones, lo que, según mencionamos con anterioridad, implicó también una necesidad de “adaptarse” a este auditorio (p. ej., mediante el reconocimiento de las distintas tareas aquí emprendidas). Por otro lado, creemos que las conferencias por él dictadas se constituyen como el mejor ejemplo contenido en el corpus de una corriente de pensamiento que, localizada en la élite intelectual, posibilita una síntesis entre tradición española y los postulados cientificistas del estudio de la lengua que serán, posteriormente, aplicados en el campo educativo (según evidencian los discursos expuestos en 5.1.2.3)

que nos remite a una de las características esenciales de la ideología de la lengua estándar en su modelo racionalista, en el momento en que esta se perfila como algo diferente a los dialectos locales, los cuales son considerados como “burdos” y, más importante aún, indicios de incultura que, por lo tanto, no serían aptos para contribuir a la difusión del conocimiento.

Es interesante, además, el hecho de que esta forma de pensar se plantee como algo completamente coherente con los postulados de Rodolfo Lenz, en tanto se alega aquí la poca utilidad de la enseñanza gramatical tradicional, a lo que se suma la posibilidad de estudiar el habla vernácula de cada comunidad, y también la valoración positiva del desarrollo de la lingüística de alemana, y cómo esta permitió comprender el estudio de la lengua como una parte de la evolución de la cultura de cada pueblo, constituyéndose así como una herramienta para el estudio de la transmisión del alma española a través del tiempo (uniéndose así esta argumentación con los esfuerzos realizados por folkloristas como Laval).

Es en este punto que el ‘modelo romántico’ de la estandarización se vuelve relevante, en tanto la argumentación hasta aquí expuesta pone de relieve el rol de la lengua como expresión del alma de cada pueblo, lo que, en este caso, es puesto en servicio de la comunidad panhispánica. Esto al hacerse evidente la presencia de los pilares del hispanismo que, como comentábamos en 6.1.2, son utilizados por las élites hispanoamericanas como una forma de legitimar su propia posición social y la “capacidad” para hacerse cargo de la administración del Estado, a partir del mayor grado de “hispanización” por estas demostrado.¹⁰⁴ De esta forma, postulamos que, incluso si estos discursos muestran una clara predominancia del modelo racionalista –el cual hacía énfasis en la necesidad de poseer un “vehículo común de comunicación” que garantizara el funcionamiento de las sociedades americanas–, existió la necesidad de complementar esta argumentación con una ideología romántica, la cual adquiere un rol “auxiliar” destinado a contribuir en la definición de las pautas de chilenidad, las cuales son aquí concebidas como coherentes con el mantenimiento de los lazos panhispánicos, una vez consolidada la independencia política. Esto se proyecta, además, en la enseñanza del idioma, en el momento en que, incluso si se reconocía la existencia de lo local (especialmente en la literatura y el folklor), ello no significó una consideración

¹⁰⁴ Esto es fácilmente relacionable, además, con el verticalismo político-lingüístico defendido ampliamente por Bello (cf. 4.1), en tanto en ambos casos nos enfrentamos a un discurso que lleva a plantear la necesidad de un “cuerpo de sabios” que se hiciera cargo de estas materias.

prioritaria por sobre lo español (siendo el caso más evidente en este sentido el mantenimiento de las pautas castellanas de corrección idiomática).

6.3.2 Ideologías lingüísticas en los maestros de escuela: el debate en torno a la reforma curricular

El análisis hecho de los discursos de los maestros de escuela en el *Boletín de Instrucción Pública* nos permite comprobar la fuerte presencia que tuvo entre estos el modelo racionalista de la estandarización asociado al unionismo, específicamente a partir de la gran cantidad de propuestas orientadas a la corrección de los distintos “vicios” idiomáticos de los estudiantes, los cuales estaban constituidos por las distintas “desviaciones” existentes con el modelo de habla castellana.

Junto a lo anterior, es necesario tener presente cómo se acentúa aquí el comportamiento ya constatado en relación con la élite intelectual, en tanto las distintas manifestaciones del discurso unionista rara vez se producen de forma “pura” o radical, sino que el caso más frecuente es la matización de este a partir de la influencia de los nuevos postulados pedagógicos y lingüísticos introducidos por los intelectuales alemanes, los cuales tomaban como base la experiencia, el rechazo a la enseñanza memorística y el respeto por la diversidad lingüística (bajo la premisa de que toda lengua usada efectivamente en una comunidad tenía derecho a existir y, por lo tanto, era “correcta”). Esto trajo consigo el surgimiento de una enseñanza de la lengua que hizo énfasis en la necesidad de relacionar lo tratado en el aula con la propia realidad de los estudiantes, lo que, en la práctica, significó un reconocimiento de las diferencias existentes en la sociedad, tanto en lo que respecta a las variedades lingüísticas como a la cultura local expresada por medio de la palabra.

De esta forma, y según adelantábamos, la distinción establecida entre “lengua literaria” y “lengua natural” favoreció el resurgimiento de la ideología romántica, incluso entre los maestros unionistas. Esto a partir de la consideración del habla popular como algo digno de estudio (incluso si este tenía como finalidad última el legitimar la labor prescriptivista), lo que se proyectó además a las producciones folklóricas y de literatura popular, por ejemplo, cuando apreciamos cómo algunos de los discursos estudiados plantean la posibilidad de “acercar” a los estudiantes de capas sociales más acomodadas a la realidad de los grupos desfavorecidos, en tanto estas producciones serían la mejor forma de el alma

de este sector de la población.¹⁰⁵ Sin embargo, y de forma similar a lo expuesto en el apartado anterior, este cambio de enfoque no traía aparejado necesariamente una consideración prioritaria de lo local por sobre las producciones españolas, de la misma forma que el desplazamiento de la metodología tradicional de la enseñanza gramatical (basada en las propuestas de Bello) no significó el abandono de los intentos de modificación de las conductas lingüísticas de los estudiantes (según mostramos en 6.2.1) .

Lo expuesto hasta aquí permite resumir, en gran medida, lo expuesto por los profesores en el *Boletín de Instrucción Pública*, y dar cuenta del mantenimiento del pensamiento unionista (y la ideología racionalista a él asociada), incluso ante la irrupción de las ciencias del lenguaje. De esta forma, los textos analizados dan cuenta de que las tendencias científicistas se mostraron incapaces de neutralizar la influencia de la doctrina de Andrés Bello, presente en todas las instancias dedicadas a la enseñanza del idioma, como evidencia las críticas del mismo Lenz tanto a las personalidades que apoyaron el proceso de elaboración de los programas de castellano (junto a los profesores alemanes), así como a los encargados de evaluar las aptitudes profesionales de los egresados de las aulas del Instituto Pedagógico (quienes criticaron con fuerza la falta de formación gramatical de los nuevos profesores, según constatamos en X.X). Así, y una vez hecho esto, estamos nos queda por analizar las ideologías lingüísticas contenidas las propuestas emanadas desde los profesores pertenecientes a la Asociación de Educación Nacional, quienes, también influidos por las innovaciones lingüístico-pedagógicas, mostraron un comportamiento diferente al resto de los maestros cuyos discursos aquí analizados, a partir de la aplicación de los postulados del nacionalismo educacional en la lengua, la cual es concebida como una herramienta para la consecución de objetivos políticos más amplios, según detallamos a continuación.

6.3.3 Nacionalismo educacional y su aplicación en la enseñanza de la lengua

El análisis del corpus muestra que, a diferencia de los dos casos hasta aquí expuestos, uno de los aspectos más distintivos de la propuesta para la enseñanza del idioma surgida desde ANE es el papel central que allí adquiere el ideario romántico. Esto es fácilmente comprobable en el momento en que Saavedra y sus adherentes conciben la lengua (y su literatura) como

¹⁰⁵ Es el caso de la metodología de trabajo aplicada por J.C Barahona (profesor de castellano en el liceo de Santiago), según dimos cuenta en 5.2.1.3. Es necesario mencionar, además, que esta forma de pensar se dio especialmente entre los profesores nacionalistas, de los cuales nos haremos cargo en el apartado siguiente.

expresiones del alma nacional, y, por lo tanto, su enseñanza en la escuela es considerada como un mecanismo para el rescate y fortalecimiento de “lo propio”. Así, esta forma de pensar lleva asociada una concepción del proceso de estandarización lingüístico que se materializa en las escuelas como una forma de combatir la “decadencia moral”¹⁰⁶ que, se argumentaba, era la causante de una pérdida del sentimiento de pertenencia a la nación.¹⁰⁷

Con esto en mente, y si bien la predominancia del ideario romántico salta inmediatamente a la vista en los textos analizados, es importante hacer notar cómo, a diferencia de las tendencias separatistas (Quesada, 2002) que actuaron como mayores representantes de este modelo cultural en el siglo XIX, no nos encontramos aquí frente a discursos que pregonaban la “independencia lingüística” como una proyección de la emancipación política, que, a su vez, implicaba una negación directa todo lo español (Arnoux 2008: 182-188). Por el contrario, el nacionalismo lingüístico presente en los textos del corpus (a través de los postulados de Saavedra y sus seguidores) reconocía el valor de la herencia hispánica como uno de los componentes principales de la entendida “raza chilena”, al mismo tiempo que afirmaba que esta solo constituía la “mitad” de la constitución étnica de la nación, siendo esta complementada por la herencia mapuche, lo que, además, se replicaría en el plano lingüístico (aunque con algunas aportaciones del quechua y otras lenguas indígenas).¹⁰⁸ Es

¹⁰⁶ Para profundizar en torno a la retórica de la “decadencia”, cfr. 3.2. y 3.4.2.

¹⁰⁷ Rescatamos en este punto el siguiente fragmento del discurso “nuestro idioma patrio”, en donde Saavedra se explaya extensamente sobre la relación entre lengua y alma nacional:

La lengua de un pueblo refleja toda su alma i compendia su sicología. Como producto que es de su cerebro, de su fantasía i de su corazón, encierra archivada toda su historia, lleva en los vocablos, como en monedas conmemorativas, todas sus instituciones, sus hazañas, sus gloriosos i desgraciados sucesos.

En la lengua de un pueblo se funde la inteligencia de todos sus ciudadanos, en ella bebe cada cual las ideas de los demás i de los antepasados, i sus pensamientos se identifican en un mismo ambiente, creando iguales aspiraciones i haciendo vibrar todas las almas con las mismas melodías. Se piensa con palabras, i por eso el pensamiento de una raza es su idioma; pero su idioma real, no el que el antojo de una clase social favorezca i que un prejuicio alimente (...) No sólo por amor propio i dignidad no debemos abandonar, ni perseguir; ni despreciar nuestra lengua materna como hasta hoy lo hemos hecho; sino que por patriotismo, por nacionalismo, debemos resistir a la conquista de nuestra alma nacional por las ideas extranjeras, que nos vienen envueltas en ropajes de palabras también extranjeras” (Saavedra 1907a: 193-194)

¹⁰⁸ Sobre este punto, Saavedra (1907d: 290), apunta:

[el español] ¿Es idéntico para América, para Chile? No, i es ya tiempo de pensar en que en nuestro idioma patrio los elementos indígenas americanos ocupen un lugar mucho más importante que el vasco, gótico o árabe, un lugar que solo cede en importancia al latín.

precisamente aquí en donde surge la idea sobre el derecho a la “autodeterminación” lingüística, en tanto la evolución del idioma –y la misma raza– hacía necesaria la separación entre ambas, especialmente en territorio chileno, el cual ya poseía, en la visión de Saavedra y sus adherentes, una lengua completamente diferenciada de aquella hablada en la Península.¹⁰⁹

De esta manera, la acción de la ideología romántica en los postulados de este grupo nos posiciona frente a una valoración de la herencia española que se diferencia del unionismo, en el momento en que esta es considerada como parte de la historia de la nación, pero no como algo que deba ser rescatado en el presente, más allá del “recordatorio” que representaría de las propias raíces. Así, y como consecuencia de esto, se plantea que instituciones como la RAE ya no tendrían ningún tipo de autoridad en territorio chileno, en tanto el prestigiar una lengua extranjera en desmedro de la propia y las expresiones populares es calificado, según expusimos en 5.1.1.4, como un “suicidio colectivo” a partir del peligro que esto supondría para la desaparición del alma nacional.

Por otro lado, los textos analizados también dan cuenta de la presencia del ideario racionalista en la propuesta de los maestros nacionalistas, en el momento en que se postula la lengua como uno de los principales mecanismos para el desarrollo de la vida cívica (según expusimos en 5.3.2). Creemos que una de las mejores evidencias de esto está dada por los constantes llamados realizados por parte de la ANE para incluir la declamación en el curriculum escolar, en tanto el ejercicio del discurso en público constituiría uno de los elementos fundamentales de la democracia, a lo que se suma el hecho de que la lengua era concebida como una herramienta para el progreso, al actuar como una “moneda” para el intercambio de ideas, las cuales iban actualizándose con el correr del tiempo (cfr. 5.1.1.4). Es en este punto en que podemos constatar la subordinación, en la propuesta de Saavedra (y adoptada en general por la ANE), de este modelo en relación con el romántico, en tanto el correcto desenvolvimiento de la vida ciudadana como del progreso material

Si hemos de ser lógicos, convendremos, pues, en que oara hacer un buen estudio del castellano en Chile es indispensable estudiar el quichua, i sobre todo el araucano (...) Es sin embargo el idioma del pueblo [araucano] que, con su ejemplo i con su sangre, nos ha formado la mitad de nuestra alma chilena, i ha entrado por mitad en la constitución étnica de nuestra raza, i con un contingente respetabilísimo en nuestro lenguaje mismo.

¹⁰⁹ Para un detalle de la propuesta de Saavedra y la discusión que esta generó al interior de la ANE, cf. 5.1.1.4 y 5.1.1.4.1.

estaban condicionados al mantenimiento y cultivo de aquello considerado como “propiamente nacional”, y en donde la lengua ocupaba un lugar central. Esta forma de razonar, al mismo tiempo que marca otra diferencia con el unionismo –al convertir en algo imprescindible la aceptación de la evolución de la lengua, bajo el riesgo de un atraso intelectual ligado a su estancamiento–, motiva la existencia de discursos que llaman directamente a combatir todo aquello que la alejara de lo “nacional”, a partir del peligro de olvido de los aspectos distintivos del alma chilena (Saavedra, 1907b: 129).

En esta línea, y como una forma de complementar la argumentación basada en la existencia de una implicación directa entre el progreso y el rescate de la lengua nacional, creemos que resulta relevante la discusión, sostenida al interior de la ANE, sobre la posibilidad de alcanzar un idioma universal que garantizara la comunicación de todos los seres humanos. Esto porque, incluso cuando esta idea fue propuesta en varias sesiones,¹¹⁰ las distintas respuestas destinadas a refutarla confirman lo expuesto en el párrafo anterior sobre la predominancia del ideario romántico por sobre el racionalista, en el momento en que el potencial comunicativo de la lengua se subordina a su potencial de expresión de la identidad local. Destaca en este sentido el famoso discurso de Saavedra “Nuestro idioma patrio” (1907), en donde el autor apela directamente a los defensores del unionismo, al momento de aceptar las ventajas prácticas de una potencial unificación del español (o, en ocasiones, también el llamado “castellano universal”); sin embargo, también agrega que, junto a estas ventajas, vendrían también una serie de inconvenientes, entre los que destaca el hecho de que, para tener una lengua común, sería necesario fijar un modelo de corrección para todas las naciones que la adopten. De esta forma, el problema de la autoridad adquiere un lugar central, en tanto la pérdida de los aspectos distintivos de cada dilecto supondría, en la visión

¹¹⁰ Es el caso, por ejemplo, de lo evidenciado en el Acta de la sesión 128 (correspondiente al 26 de junio de 1907), en donde un profesor, identificado como José Alfonso, menciona, en medio de la discusión entre Saavedra y Ramírez (5.1.1.4 y 5.1.1.4.1.) la conveniencia de unificar la lengua española, como una especie de avance en la tarea final de lograr un idioma universal, el cual facilitaría el “comercio de ideas” entre las diferentes naciones:

Hai conveniencia suma en la unificacion del idioma. Los paises americanos necesitan de un solo idioma para su comercio intelectual. Una sola lengua es un gran progreso i el progreso debe ser nuestro interes supremo. Aun la aspiracion de este progreso va mas allá, a la lengua universal, la cual tambien debemos aceptar en cuanto fuere conveniente (Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1907d: 104).

de Saavedra, también una pérdida de las particularidades identitarias a ellos asociados, ya que, en palabras del mismo autor:

En la lengua de un pueblo se funde la inteligencia de todos sus ciudadanos, en ella bebe cada cual las ideas de los demás i de los antepasados, i sus pensamientos se identifican en un mismo ambiente, creando iguales aspiraciones i haciendo vibrar todas las almas con las mismas melodias (Saavedra, 1907a: 194).

De forma similar, Ana Johnson califica en otro artículo –también publicado en la revista de la ANE– la lengua universal como una utopía que, en última instancia, resultaría perjudicial para la nación. Esto en tanto se propone que, si bien correspondería un ideal noble, el individuo debía dar prioridad a resolver los problemas de la patria, en donde sus habitantes podían cooperar entre sí para progresar en lo material, lo que además lleva a la intelectual a afirmar que “el que abandona a los suyos a su propia suerte i arroja su fortuna a la muchedumbre, se cree jeneroso i no es mas que un miserable” (Johnson, 1907: 236). Así, esto da pie para el surgimiento de otros de los pilares del nacionalismo chileno, en tanto las tendencias universalistas (incluyendo aquellas referidas a la lengua) son consideradas como parte de un “cosmopolitismo socialista”, frente al que el nacionalismo se planteaba como un camino alternativo, según expusimos en 3.2.¹¹¹

Creemos que este rechazo al socialismo y, junto a ello, aquellas ideas que implicaban la defensa de la humanidad como un colectivo sin barreras de ningún tipo (geográficas, políticas, raciales) explica desde otra arista el carácter secundario del ideario racionalista, en tanto una de las bases del nacionalismo educacional chileno estaba dada por una concepción de la nación que hacía énfasis en la determinación del medio y la influencia de los factores hereditarios en su desarrollo (Subercaseaux 2011: 249-253). Así, la existencia de este tipo de ideas permiten comprender de mejor manera la insistencia hecha por Saavedra sobre la necesidad de perseguir la unidad lingüística al interior de Chile (con sus propias características distintivas), antes que la unidad hispanoamericana (como planteaban los

¹¹¹ En esta misma línea, es relevante tener presente cómo Guillermo Subercaseaux (1913: 267-271) se vale de la revista de la ANE para proponer la idea de que los “ideales cosmopolitas” representaban el opuesto de la propuesta nacionalista, y la necesidad, en consecuencia, de oponerse a estos mediante la implementación de medidas proteccionistas para la economía local (por ejemplo, en la industria del salitre). Nótese además que este escrito no aborda en ningún momento alguna temática relacionada con la educación, en lo que, creemos, se constituye como una fuerte evidencia del alto grado de compromiso político por parte de algunos sectores del profesorado, y también la ANE.

seguidores de Bello), en tanto el cultivo de la lengua nacional se configuró como uno de los principales mecanismos para el “descubrimiento” del camino trazado de antemano por la raza para alcanzar el progreso y la integración social, incluso si esto implicaba sacrificar momentáneamente aquellos ideales de comunicación universal (en donde la lengua adquiere un carácter puramente instrumental de comunicación).¹¹²

Una vez llegados a este punto, se vuelve claro cómo el ideario romántico que subyacía en los postulados de la lucha nacionalista de la ANE fue, en gran medida, una revitalización de aquel defendido en su momento por el bando “separatista” que tomó parte en la llamada “controversia filológica” de 1842 (Torrejón, 1989; Quesada, 2002). De esta forma, y si bien las motivaciones de fondo fueron diferentes en cada caso, el movimiento nacionalista tomó para sí los distintos esfuerzos hechos por intelectuales como Sarmiento y Lastarria para la “democratización” del lenguaje, y el fomento al desarrollo de la lengua y literatura nacionales.¹¹³ De forma parecida, pensamos que no resulta menor el hecho de que, como apuntan Cáceres y Rojas (2019), el mismo Rodolfo Lenz –quien otorgó a Saavedra los principales pilares teóricos de su propuesta– se haya valido de la figura de Sarmiento para legitimar su propia concepción de los estudios lingüísticos, a través de la evocación al fervor independentista del pasado (y su proyección al terreno de la lengua), en lo que se constituiría como otro antecedente del mantenimiento y utilización del separatismo en el medio intelectual chileno.

En suma, los dos casos presentados en el párrafo anterior nos permiten comprobar cómo la revitalización de corriente de pensamiento separatista (y el modelo romántico a ella asociado) se constituyó, a comienzos del siglo XX, como una forma de contrarrestar la hegemonía unionista propia del pensamiento de Andrés Bello y sus epígonos. Por otro lado, y en lo que respecta al nacionalismo educacional propiamente tal, en esta investigación planteamos que la figura de Rodolfo Lenz fue utilizada por Saavedra y sus seguidores de forma similar a lo hecho con Sarmiento y la generación del 42, dado que el gran prestigio

¹¹² Recordemos en este punto cómo el mismo Geeraerts (2016: 10) apunta que el anhelo de una lengua universal es precisamente la consecuencia de la adopción del modelo racionalista hasta sus últimas consecuencias, al afirmar que “If the rationalist model is carried to its extreme, it implies the necessity of a universal, international language”, como sería el caso, por ejemplo, de los intentos por instaurar el esperanto como una lengua común a toda la humanidad.

¹¹³ A esto se suma además, la tesis de la equivalencia entre atraso intelectual y estancamiento lingüístico, que fue utilizada por Sarmiento y sus seguidores en la controversia filológica para rechazar la autoridad española (considerada, precisamente, como una nación atrasada en relación con Europa).

asociado a su nombre le permitía rivalizar con la figura de Bello (y su doctrina). De esta forma, y mientras la utilización simbólica de la generación romántica puede pensarse como una operación discursiva que, utilizada por los profesores nacionalistas, tuvo como finalidad la activación de una “memoria discursiva” (Arnoux, 2006) destinada a generar un apoyo en un nivel emotivo (al vincular los propios deseos con una tradición de pensamiento anterior), pensamos que el mayor aporte de Lenz a esta argumentación estuvo dado por la introducción de nuevos conocimientos lingüísticos y pedagógicos que permitieron minar los pilares teóricos de la tradición filológica española, y así dotar de “validez científica” a la evidencia lingüística que favorecía las teorías etnonacionalistas vigentes y su defensa de la “raza chilena” (cfr.6.2.2).

Por otro lado, creemos que esto último explica el porqué de la aparente “contradicción” mencionada con anterioridad, en relación con la valoración positiva, por parte de los adherentes al nacionalismo, de los postulados traídos desde Alemania. Esto en la medida en que el sentimiento antioligárquico del nacionalismo educacional –característico, además, de la “demanda interna” que tuvo parte en los movimientos reformadores de la educación e hizo énfasis en la democratización de la enseñanza, según vimos al comienzo de esta sección– hacía necesaria la eliminación de los distintos privilegios que justificaban, en un nivel simbólico, las desigualdades existentes al interior de la población. De esta manera, postulamos que el desprecio por las clases populares que, se creía, era una consecuencia del mantenimiento de la doctrina pedagógica y gramatical de Andrés Bello (la cual, entre otras cosas, sería la culpable de la “desnacionalización” de los estudiantes y el posicionamiento de España y sus instituciones como algo superior a lo local) solo pudo ser combatido mediante las herramientas teóricas ofrecidas por la lingüística moderna que trajeron consigo al país los profesores alemanes.¹¹⁴ Así, este tipo de iniciativas, sumadas al gran número de tareas sociales emprendidas por la ANE, deben ser comprendidas, según ya mencionamos, como una forma de superar las problemáticas sociales venidas como consecuencias del proceso de

¹¹⁴ Según ya mencionamos en 6.1.1.1, otra evidencia de la influencia ejercida por Lenz y Hanssen está dada por las conferencias de Américo Castro, quien, en su condición de “embajador” del hispanismo, se apropia de las innovaciones lingüístico-pedagógicas de Lenz, como una forma de demostrar la validez de esta corriente de pensamiento, que se mostró capaz de rivalizar con el camino tradicional de los estudios lingüísticos realizados en Chile.

modernización, a partir de las herramientas entregadas por la misma raza,¹¹⁵ y sin necesidad de recurrir para ello a ideologías “cosmopolitalizantes” (y, por lo tanto, opuestas al desarrollo de lo nacional) como el marxismo o el anarquismo, de forma similar a lo hecho en otros países de América Latina en el período (Subercaseaux, 2011: 306-307; Serrano et al., 2012: p. 61).

¹¹⁵ Esto no era algo exclusivo de la ANE, como evidencia, por ejemplo, un discurso de Darío Salas titulado “la educación primaria obligatoria” (1920), en donde se propone el objetivo de la educación como la modificación de las conductas innatas de los niños (condicionadas por la raza), de tal forma que su comportamiento contribuyera a la eficiencia social.

7. Conclusiones

A modo de conclusión, destacamos los siguientes puntos centrales que se pueden desprender de nuestra investigación:

1. En primer lugar, el hecho de que, si bien existieron motivaciones de fondo para el papel de “publicista” adoptado por Rodolfo Lenz, estas remiten sobre todo a la necesidad de asentamiento de los nuevos postulados traídos desde Alemania, y que resultaban contradictorio con aquellos dominantes en el medio local. En este sentido, los aspectos políticos surgidos a partir de su labor se explican principalmente por la existencia de intereses mayores que se apoyaban en las infraestructuras ya existentes en territorio chileno, en la medida en que el estándar castellano era concebido como una herramienta de unidad tanto al interior de las fronteras nacionales como en la comunidad panhispánica.
2. Tal como ocurrió en el siglo XX, los discursos estudiados dan cuenta, en términos generales, de la existencia de dos corrientes principales de pensamiento en lo que respecta al español que debía hablarse en Chile, correspondientes a los epígonos de Andrés Bello, por un lado, y a los seguidores de las nuevas tendencias introducidas por las ciencias del lenguaje, de la mano de Rodolfo Lenz.
3. Las principales diferencias encontradas en las esferas intelectuales de las academias y universidades giran en torno al lugar que debía tener la tradición española tanto en el estudio como en la enseñanza del idioma. De esta forma, el concepto de “evolución” toma aquí un carácter central, en la medida en que los adherentes al ideario racionalista enfatizaban constantemente la necesidad de mantener la homogeneidad de la lengua en la comunidad panhispánica y “encausar” en orden su desarrollo, mientras que el ideario romántico se manifestó en la intencionalidad de reconocimiento y fomento de los aspectos distintivos del vernáculo chileno.

4. En lo que respecta a los epígonos de Bello, se ve una continuación del ideario que relaciona el mantenimiento de la tradición hispánica en territorio chileno con el orden social, en la medida en que el componente español representaba uno de los componentes centrales de la identidad nacional. De esta forma, la entendida superioridad del estándar panhispánico por sobre el resto de los dialectos hablados en el territorio, sirve también para reforzar los intentos legitimadores de una élite que basaba su derecho a gobernar en la posición de una serie de conocimientos alejados de “las masas”.

5. Dicho lo anterior, comprobamos en el caso de los maestros secundarios una disposición mucho mayor a ceder ante los argumentos del bando opuesto, en comparación a los intelectuales de las “altas” esferas intelectuales. Creemos que esto se explica, en primer lugar, por las urgencias propias de la profesión que demandaban un constante perfeccionamiento de la práctica pedagógica, pero también por el hecho de que, al ser los profesores predominantemente originarios de la clase media, no formaban parte de las dinámicas legitimadoras descritas en el párrafo anterior. De esta forma, los beneficios del panhispanismo no traían asociados, en su caso, una reafirmación de su estatus y posición social (los que, en cambio, buscaban transformar mediante la gremialización).

6. En lo que respecta a las propuestas nacionalistas surgidas en el seno de la ANE, destacamos cómo estas corresponden a una solución diferente para el mismo problema percibido por los intelectuales de la élite, en la medida en que el objetivo final era la superación de los problemas sociales sin recurrir al socialismo (eligiéndose, en cambio, la exaltación de lo local como una forma de asegurar el futuro predefinido de antemano por la “raza”). Esto refuerza, además, la concepción de la educación como una herramienta de unificación y prevención de la fragmentación social (incluidos los movimientos subversivos), lo que se zanja definitivamente en la reforma de 1925, en donde se establece el papel “uniformador” que esta debía jugar en el espíritu de la nación.

7. Creemos que las distintas acciones e ideas emanadas desde de la ANE demuestran la importancia que jugaron otros actores menos conocidos hasta ahora en el proceso de expansión y nacionalización del corpus en las escuelas chilenas, atribuido generalmente a Rodolfo Lenz en su totalidad. En este sentido, creemos que la presente investigación hace patente la necesidad de indagar con mayor profundidad en futuros estudios sobre los debates

establecidos en la época, lo que, en el caso del nacionalismo educacional, constituye una larga tendencia que llega a su cúspide en la década de 1927, y en donde, como hemos comprobado, las conceptualizaciones hechas de la lengua cumplen un rol central, dado su papel uniformador y de expresión de identidad.

8. Referencias bibliográficas

8.1 Fuentes primarias:

- Alfonso, J. (1930). Academia Chilena correspondiente de la Real Academia Española. *Anales de la Universidad de Chile*, 600-632. doi:10.5354/0717-8883.2012.25566
- Amunátegui Reyes, M. (1904). Las metáforas i el diccionario. *Anales de la Universidad de Chile* 115, 281-310. doi:10.5354/0717-8883.2012.24204
- Amunátegui Reyes, M. (1914a). Enseñanza de la gramática. *Anales de la Universidad de Chile* 72 (134), 99-117. doi:10.5354/0717-8883.2012.24869
- Amunátegui Reyes, M. (1914b). El neolojismo i el diccionario. *Anales de la Universidad de Chile* 72, (135), 835-870. doi:10.5354/0717-8883.2012.24962
- Amunátegui Reyes, M. (1921). En la puerta de la Iglesia. *Anales de la Universidad de Chile*, 66-96; 314-512. doi:10.5354/0717-8883.2012.25506
- Amunátegui Reyes, M. (1930). Discurso de don Miguel Luis Amunátegui Reyes en la recepción del académico don José A. Alfonso. *Anales de la Universidad de Chile*.
- Castro, A. (1924a). Conferencias del filólogo español. *Anales de la Universidad de Chile*, 345-385.
- Castro, A. (1924b). Metodología de la enseñanza de la lengua i literatura españolas. *Anales de la Universidad de Chile*, 835-853. doi:10.5354/0717-8883.2012.25536
- Consejo de Instrucción Pública. (1903). Reforma de los estudios secundarios. *Anales de la Universidad de Chile*, 597-779. doi:10.5354/0717-8883.2012.24063
- Flores, E. (1911). Adivinanzas corrientes en Chile (recojidas por Eliodoro Flores). *Anales de la Universidad de Chile*, 765-844. doi:10.5354/0717-8883.2012.24344
- Flores, M. (1911). Juegos de bolitas: (trabajo presentado a la Sociedad de folklore chileno en las sesiones del 4 de setiembre i del 6 de noviembre de 1910). *Anales de la Universidad de Chile*, 473-520. doi:10.5354/0717-8883.2012.24330

- Guevara, T. (1910). Folklore araucano: refranes, cuentos, cantos, procedimientos industriales, costumbres prehispanas. *Anales de la Universidad de Chile*, 343-626. doi:10.5354/0717-8883.2012.25062
- Guevara, T. (1912). Las últimas familias i costumbres araucanas. Segunda parte. (Continuación). *Anales de la Universidad de Chile*, 877-940. doi:10.5354/0717-8883.2012.25484
- Guevara, T. (1918). La etnología araucana en el poema de Ercilla. *Anales de la Universidad de Chile*, 485-503; 693-713.
- Guevara, T. (1919). La etnología araucana en el poema de Ercilla (Continuación). *Anales de la Universidad de Chile*, 613-721. doi:10.5354/0717-8883.2012.25291
- Labarca, A. (1907). Educación Nacional. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*, 118-121.
- Laval, R. (1909). Del latin en el folk-lore chileno. *Anales de la Universidad de Chile*, 931-953. doi:10.5354/0717-8883.2012.24176
- Laval, R. (1910). Oraciones populares, ensalmos i conjuros chilenos comparados con los que se dicen en España. *Anales de la Universidad de Chile*, 203-322. doi:10.5354/0717-8883.2012.25099
- Lenz, R. (1912a). ¿Para qué estudiamos gramática?. *Anales de la Universidad de Chile* 131, 241-257; 453-474.
- Lenz, R. (1912b). Tradiciones e ideas de los Araucanos acerca de los terremotos. *Anales de la Universidad de Chile*, 753-771. doi:10.5354/0717-8883.2012.25476
- Lenz, R. (1918). Sobre el estudio de idiomas. II (Contestación a la carta de don Julio Saavedra del 12 de Octubre). *Anales de la Universidad de Chile*, 289-301.
- Lenz, R. (1919). Sobre la poesía popular impresa de Santiago de Chile. Contribución al folklore chileno. *Anales de la Universidad de Chile*, 511-622. doi:10.5354/0717-8883.2012.25251
- Lenz, R. (1920). La enseñanza del castellano i la reforma de la gramática. *Anales de la Universidad de Chile* 146, 241-257. doi:10.5354/0717-8883.2012.25414
- Lenz, R. (1924). La reforma de la gramática. *Anales de la Universidad de Chile*, 1241-1276. doi:10.5354/0717-8883.2012.25547
- Lillo, S. (1928). Ercilla y La Araucana. *Anales de la Universidad de Chile*, 59-116; 529-598.

- Lillo, S. (1929). Discurso de Incorporación a la Academia Chilena. *Anales de la Universidad de Chile*, 535-558.
- Manquilef, M. (1915). Canciones de Arauco. *Anales de la Universidad de Chile*, 589-641. doi:10.5354/0717-8883.2012.24294
- Morales, R. (1929). Contestación de Raimundo Morales. *Anales de la Universidad de Chile*, 558-581.
- Nercasseau, E. (1920). Contestación de don Enrique Nercasseau i Morán. *Anales de la Universidad de Chile* 146, 73-79. doi:10.5354/0717-8883.2012.25399
- Parraguez, I. (1907). La escritura i la Caligrafía en las Escuelas Primarias. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*, 308-310.
- Piga, A. (1928). *Revista de la Asociación de Educación Nacional*, 130-142.
- Ramírez, T. (1907). Acerca de la enseñanza del castellano. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*, 94-95.
- Revista de la Asociación de Educación Nacional. (1905). [Sobre la conveniencia de separar las escuelas a partir de cuestiones raciales]. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*, 14-15.
- Revista de la Asociación de Educación Nacional. (1906). [Sobre el liceo n°5 de niñas de Santiago]. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*, 80-82.
- Revista de la Asociación de Educación Nacional. (1907a). Memoria del Presidente de la Asociación. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*, 342-345.
- Revista de la Asociación de Educación Nacional. (1907b). Sesión 124 de 19 de Mayo de 1907. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*, 87-88.
- Revista de la Asociación de Educación Nacional. (1907c). Sesión 128 de 2 de Junio de 1907. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*, 102-104.
- Revista de la Asociación de Educación Nacional. (1907d). Sesión 129 de 23 de Junio de 1907. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*, 104-105.
- Revista de la Asociación de Educación Nacional. (1907e). Educación cívica (solicitud de la Asociación de Educación Nacional al Presidente de la República). *Revista de la Asociación de Educación Nacional*, 245-249.

- Revista de la Asociación de Educación Nacional. (1907f).. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*, 104-105.
- Roldán, A. (1923). Homenaje a don José Toribio Medina. *Anales de la Universidad de Chile*, 203-207. doi:10.5354/0717-8883.2012.25155
- Rowe, R. (1910). Progresos de la educación en la República argentina i en Chile. *Anales de la Universidad de Chile*, 107-149. doi:10.5354/0717-8883.2012.25055
- Saavedra, J. (1906). La Educación Cívica en Chile. *Revista de la Asociación de Educación Nacional* 3, 69-73.
- Saavedra, J. (1907a). Nuestro Idioma Patrio. *Revista de la Asociación de Educación Nacional* 4, 151-158; 193-199.
- Saavedra, J. (1907b). Lo americano en Castilla. *Revista de la Asociación de Educación Nacional* 4, 122-129.
- Saavedra, J. (1907c). Sobre la formación de un plan de estudios de idioma patrio. *Revista de la Asociación de Educación Nacional* 4, : 92-93.
- Saavedra, J. (1907d). Cátedra de Araucano. *Revista de la Asociación de Educación Nacional* 5, 189-291.
- Saavedra, J. (1914). Enseñanza cultural de idiomas extranjeros (Continuación). *Anales de la Universidad de Chile*, 933-965. doi:10.5354/0717-8883.2013.24684
- Saavedra, J. (1917). La gratuidad de la educación. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*, 933-965.
- Salas Marchant, M. (1913). Ortografía i neografía. *Anales de la Universidad de Chile* 71 (133), 41-80; 181-212.
- Salas Marchant, M. (1909). Apuntaciones pedagógicas: la literatura espresiva i la recitacion. *Anales de la Universidad de Chile*, 797-816. doi:10.5354/0717-8883.2012.24170
- Vega, M. (2018). El españolismo en la producción literaria de los siglos XVI, XVII y XVIII en Chile. *Anales de la Facultad de Filosofía y Educación* 2, 177-283.
- Vicuña Cifuentes, J. (1919). Discurso de incorporación a la Facultad de Filosofía i Humanidades. *Anales de la Universidad de Chile*, 71-104. doi:10.5354/0717-8883.2012.25256

- Vicuña, C. (1937). El Dr. Don Rodolfo Lenz. *Anales de la Facultad de Filosofía y Educación* 2(1), 7-10.
- Vicuña, J. (1919). Discurso de incorporación a la Facultad de Filosofía i Humanidades. *Anales de la Universidad de Chile*, 71-104. doi:10.5354/0717-8883.2012.25256

8.2 Fuentes secundarias

- Alarcón, C. (2010). *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios: sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)*. D-FLACSO.
- Asencio, P. (2004). La regulación política de los usos lingüísticos en Uruguay: fundación de la Academia Nacional de Letras. *Revista Logos* 14, 2004. Pp. 27-55.
- Araneda, F. (1976). *La Academia Chilena correspondiente de la Real Española e integrante del Instituto de Chile*. Santiago: Universitaria.
- Arnoux, Elvira Narvaja de. 2000. La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario”. En *Lenguajes: teorías y prácticas*. Pp. 3-27. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, Secretaría de Educación, GCBA.
- Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, E. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Buenos Aires: Santiago: Arcos.
- Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. En *Spanish in Context* 7:1. Pp. 1-24.
- Arnoux, E. & Nothstein, S. (2013). Glotopolítica, interacción regional sudamericana y panhispanismo. En Arnoux, Narvaja de y Susana Nothstein (eds.). *Temas de Glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Pp. 9-29. Buenos Aires: Biblos.
- Arnoux, E. & Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. En *Spanish in Context* 7:1. Pp. 1-24.
- Avilés, T. y Rojas, D. (2014). Argumentación y estandarización lingüística: creencias normativas en el *Diccionario de chilenismos* (1875) de Zorobabel Rodríguez. *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 85, 142-163.

- Bernaschina, V. (2013). Rodolfo Lenz, 150 años en disputa con el imperio de la lengua. *Universum (Talca)*, 28(2), 117-138.
- Bordieu, Pierre. 1999. *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Caravedo, Rocío. (2014). *Percepción y variación lingüística. Enfoque sociocognitivo*. Madrid: Iberoamericana.
- Cáceres, V., & Rojas, D. (2019). Rodolfo Lenz y la reforma ortográfica chilena: ciencia, tradición y política del lenguaje. *Boletín de filología*, 54(1), 65-93.
- Cifuentes, J. (2018). Ideologías lingüísticas en Chile: El Boletín de la Academia Chilena de la lengua (1915-1931). *Logos (La Serena)*, 28(2), 361-376. DOI: 10.15443/RL2827
- Cifuentes, B. (2013). The politics of lexicography in the Mexican Academy in the late nineteenth century. En José del Valle (ed.). *A Political History of Spanish: The making of a language*. Pp. 167-181. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortez, E., y Gómez, L. (2015). Hispanismo y hegemonía en las Américas. Una introducción. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 41(82), 9-20.
- Cox, C., y Gysling, J. (1990). La formación del profesorado en Chile. *Santiago: cide*.
- Da Rosa, J. 2015. Los nuevos guardianes del buen decir en el siglo XIX. Monarquía de la Restauración y Academias de la Lengua. En Coll, Magdalena y Mario Barité (eds.). *Aspectos de lexicografía teórica y práctica: una mirada desde el Río de la Plata*, pp. 147-165. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Del Valle, J. (2017). La perspectiva glotopolítica y la normatividad. *AGlo. Anuario de Glotopolítica*, (1), 17-39.
- Del Valle, J. (2013). Language, politics and history: an introductory essay. En José del Valle (ed.). *A Political History of Spanish: The Making of a Language*. Pp. 3-20. Cambridge: Cambridge University Press.
- Del Valle, J. (2014). The Politics of Normativity and Globalization: Which Spanish in the Classroom? *The Modern Language Journal*, 98,1. 358-372.
- Del Valle, J. y Meirinho-Guede, V. (2016). Ideologías lingüísticas. En Javier Gutiérrez-Rexach (ed.): *Enciclopedia de lingüística hispánica*, volumen 2, 622-631.

London & New York: Routledge.

Del Valle, J., y Gabriel-Stheeman, L. (2004). Nacionalismo, hispanismo y cultura monoglosica. En *La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua* (pp. 15-34). Iberoamericana.

Ennis, J. (2016). Rodolfo Lenz: economías de la lengua y políticas de la lingüística. *Boletín de Filología* 51 (1), 117-145.

Fernández, F. (2012). Hacia una pedagogía del cuerpo: la Educación Física en Chile. 1889-1920. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 14(3), 320-331.

Garrett, Peter. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Geeraerts, D. (2016). Cultural models of linguistic standarization. En *Words and other wonders. Papers on lexical and semantic topics*, pp. 272-306. Berlín/Nueva York; Mouton de Gruyter.

Guespin, L y Marcellesi, J.B. (1986). Pour la Glottopolitique . *Langages* n°83, 1986. Pp.5-34. Traducción de Pablo Salas Tonello, Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.

Hall, R. (1951). American Linguistics, 1925-1950. *Archivum Linguisticum* 3: 101-25.

Hutton, C., Pablé, A., y Bade, D. (2011). Roy Harris and integrational linguistics. *Language Sciences*, 4(33), 475-479.

Jaksic, I. (1999). La gramática de la emancipación. En Germán Carrera Damas y J. Lombardi (dirs.): *Historia general de América Latinam* vol. 5, 513-522. Madrid: Unesco/Trotta.

Joseph, J. E. (2006). *Language and politics*. Edinburgh University Press, 1-21.

Kroskrity, P. (2010). Language ideologies - Evolving perspectives. En Jürgen, Verschueren y Östman (eds.). *Society and Language Use*, Vol. 7. Pp. 192-211. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Lenz, R. [1893] (1940). Para el conocimiento del español de América. En *El español en Chile. Trabajos de Rodolfo Lenz, Andrés Bello y Rodolfo Oroz*, pp. 211-258. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires

Medina, A. (2013). The institutionalization of language in eighteenth-century Spain. En José del Valle (ed.). *A Political History of Spanish: The making of a language*, pp. 77-92. Cambridge: Cambridge University Press. Madrid: Iberoamericana.

- Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standarization. *Journal of Sociolinguistics* 5 (4), 530-555.
- Moré, B. (2002). The ideological construction of an empirical base. Selection and elaboration in Andrés Bello's grammar. En Del Valle, José y Luis Gabriel-Stheeman (eds.). *The Battle over Spanish between 1800 and 2000. Language ideologies and Hispanic intellectuals*. Pp. 42-63. London and New York: Routledge.
- Ochs, Elinor. (2009). "Linguistic Resources for Socializing Humanity". En Coupland, Nikolas y Adam Jaworski. 2009. *The New Sociolinguistics Reader*, pp. 405-421. London: Palgrave Macmillan.
- Poblete, J. (2002). *Literatura chilena del siglo XIX: entre públicos lectores y figuras autoriales*. Editorial Cuarto Propio.
- Preston, Dennis. 2004. "Language with an Attitude". En J.K. Chambers, Peter Trudgill, Natalie Schilling-Estes (eds.): *The Handbook of Language Variation and Change*, pp. 41-66. Oxford: Blackwell Publisihing.
- Quesada, M. (2002). El español de América: historia de un concepto. *El español de América*, 2.^a ed., pp. 15-39. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Rojas, D, Avilés, T y Villarroel, N. en prensa. El orden de la lengua: la formación de un imaginario sobre el castellano en Chile en su primer siglo de independencia (1829-1927). En Brandon Rogers y Mauricio Figueroa (eds.): *Chilean Spanish Linguistics: Studies on Variation, Innovation, Contact, and Identity*, Vernon Press.
- Rojas, D. (2010). Estandarización lingüística y pragmática del diccionario: forma y función de los "diccionarios de provincialismos" chilenos. *Boletín de Filología, Tomo XLV*. Número 1 (2010): 209-233.
- Rojas, D. (2013). La historización del español de Chile en Raza Chilena de Nicolás Palacios. RILCE. Revista de Filología Hispánica [ISSN 0213-2370], 32(2), 2016, 467-488. DOI: 10.15581/008.32.2.467-88
- Rojas, D. (2015). Ideologías y actitudes lingüísticas en el Chile hispanohablante de la segunda mitad del siglo XIX. Tesis para optar al grado de Doctor por la Universidad de Valladolid.

- Rojas, D. (2016). The Chilean Academy of the Spanish Language: the institutionalization of a discourse community. *History and Philosophy of the Language Sciences*. Disponible en <https://hiphilangsci.net/2016/09/07/the-chilean-academy-of-the-spanish-language-the-institutionalization-of-a-discourse-community/>
- Rojas, D. 2019. El hispanismo en los orígenes de la Academia Chilena de la Lengua: Vicente Pérez Rosales frente a Zorobabel Rodríguez (1885). *Quo Vadis, Romania?* 53 [monográfico: Sprachakademien – Was können sie, was leisten sie?]
- Salas, D. (1920). La educación primaria obligatoria. Conferencia dada el 29 de Junio de 1910 en el Salón Central de la Universidad de Chile. Disponible en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-86458.html>
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (2012). Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo II La educación nacional (1880-1930).
- Siegel, J. (2006). Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach. *Linguistics and Education* 17, 157-174.
- Soto, G. (2016). Rodolfo Lenz y la enseñanza del castellano como idioma patrio en Chile. *Boletín de filología*, 51(1), 211-238.
- Subercaseaux, B. (2007). Raza y nación: el caso de Chile. *A Contra Corriente* Vol. 5, No. 1, 29-63.
- Subercaseaux, B. (2011). *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*, Vol. II. Santiago: Editorial Universitaria.
- Torrejón, A. (1989). Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento y el castellano culto de Chile. *Thesaurus* XLIV(3): 534-558.
- Villa, L. (2013). The officialization of Spanish in mid-nineteenth-century Spain: the Academy's authority. En José del Valle (ed.). *A Political History of Spanish: The making of a language*. Pp. 93-105. Cambridge: Cambridge University Press.
- Velleman, B. (2002). Linguistic anti-academicism and Hispanic community. Sarmiento and Unamuno. En Del Valle, José y Luis Gabriel-Stheeman (eds.). *The Battle over Spanish Between 1800 and 2000. Language ideologies and Hispanic intellectuals*. Pp. 14-4. London and New York: Routledge.

- Woolard, K. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. *Language ideologies: Practice and theory*, 3(11). En Schieffelin, Bambi; Woolard, Kathryn y Kroskrity, Paul (Eds.). *Language ideology. Practice and theory*, pp. 3-47. Oxford: Oxford University Press.
- Zimmermann, K. (2011). La construcción de la historia del español de América: propuestas y análisis crítico. *Cuadernos de la ALFAL* 2 (2011): 8-24.