



Universidad de Chile  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Departamento de Lingüística

# Los conceptos de lengua y educación en José Ramón Saavedra, Adolfo Valderrama y Domingo Faustino Sarmiento: un estudio de historiografía lingüística

Informe final de Seminario de Grado para optar al grado académico de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas con mención en Lingüística

Alumnos  
Tamara Belén Bustos Ramírez  
Juan Carlos Valladares Cabrera

Profesores patrocinantes  
Alfredo Matus Olivier  
Darío Rojas Gallardo

## DEDICATORIA

A Jorge por ser el papá que recuerda las fechas y las horas de todo, el que hace los desayunos, las planillas de Excel y las idas a pescar. Gracias por ayudarme a dar el paso que necesitaba para entrar a esta carrera, por cada decisión mía que has apoyado y por todas las tareas tomaste para asegurarte de que pudiera escribir este trabajo.

A Cristina por ser la mamá que me llevaba al ballet, por enseñarme a peinarme y a preocuparme siempre por mis primos chicos. Gracias por pensar siempre en nosotros y por nunca dejar de ser mamá aunque gran parte del año sea por teléfono.

Gracias a ambos por los infinitos sacrificios que hicieron posible mi vida, gracias por llevarme a vivir donde cae nieve y el invierno es oscuro, gracias por darme un libro cada navidad y leer un capítulo del principito por noche. Gracias por siempre tener un consejo, plan o idea.

A mis hermanos Camilo y Benjamín por la complicidad, por los accidentes de la infancia y el uso nocturno ininterrumpido de la casa. Por la crianza de la negra y por los años de semi-independencia universitaria en el 1305. A los grandes de Lorenzo Bondallaz por hacer aún más hermosa la vida magallánica.

Gracias a mis tíos y padrinos por darle estabilidad, amor e internacionalidad a mi vida. A mis primos por la infancia repartida en veranos Angolinos, Talquinos, Santiaguinos y Quiteños. A Marco por ser el confidente, y en especial a Diego por darme el hermoso regalo de ser madrina, a pesar de ser una señorita delicada. A mis abuelos Jorge, Gaby, Lilia y César; por reunir una familia tan maravillosa y ser siempre nuestro referente pedagógico, familiar y laboral. Gracias abuelita Bagy por hacer este mismo camino antes que yo.

A Orlando por haber querido ser mi compañero, por haber visto Friends siete veces más que yo. Por ayudarme a no tomar todo tan en serio y aguantar mis peores momentos tesísticos. Gracias por enseñarme a jugar Catán y por arreglar en mi vida la reputación de la matemática.

A Dominique Waissbluth por ser mi amiga de nombre más elegante. Por haber estado a toda prueba en mi vida, por retarme, por confiar en mí, por resignificar los malos momentos a punta de chocolates y moto machos. Gracias por ser mi amiga loca y escalofriantemente adulta, gracias por volver pronto.

A Natalia Rebron por ser la primera gran amiga que llegó a mi vida universitaria, gracias por asombrarme siempre con tu fortaleza y con tu enorme belleza, gracias por darme el honor de ser tu amiga ñoña.

A Susana por ser la mejor tía postiza/compañera. Gracias por compartir conmigo estas grandes etapas de tu vida y por ser mi conexión a mi familia al otro lado del charco. A mis niñas de juntas femeninas; Daniela por ser mi compañera bailarina y vecina de la infancia. A Fernanda por compartir sus aventuras y a Gabriela a pesar de la distancia.

A Dusan por reincorporarse a mi vida en el momento preciso, por ser el mejor compañero de viaje a tierras lejanas y frías. Por el sueño compartido de las auroras boreales. A Charly por ser el amigo del jardín, por tener un perro llamado Tami y por enseñarme a ver las cosas en distintos colores y desde distintos lugares. A Franco por ser una constante cibernética y un apoyo sincero.

A Manuela por hacerse cada día más importante en mi vida, por los cuadernos bonitos, por los días flojos y los tutoriales de internet. A Paula por ser la pequeña más bonita y por abrirme su hogar tan cariñosamente. A Javi por las entrevistas con pequeños. A Myri por ser la mejor de todas las princesas. A Nicole S. por ser la pelirroja más bakán y por poner alegría siempre en todo. A Eduardo, Garrido, Paloma, Catalina, Caro Campos y quien se me quede en el tintero.

A Carolina Rehbein por ser una gran profesora y gran amiga; por enseñarme las conjunciones que chutean el verbo al final y por darme apoyo en cada drama adolescente y por guiarme en mi primera experiencia pedagógica.

A Silvina Antón por mostrarme este hermoso camino y enseñarme tantas otras lecturas, tantos otros conceptos y tantas nuevas visiones a mi vida. Gracias por la dedicación incansable, por el largo cariño y las florcitas al final de los dictados.

A todos los Académicos y profesores que aportaron con su dedicación a mi formación.

A Jotacé por ser la mejor persona con la que podría haber trabajado. Gracias por la paciencia y por las noches desveladas. Gracias por ser parte de esta experiencia.

Tamara Bustos

A los integrantes de mi familia que me han acompañado siempre en cada uno de los procesos de mi vida. Por celebrar tanto mis triunfos y por enseñarme a levantarme con dignidad de cada una de mis derrotas.

A la Alice (mi madre), simplemente por ser la mejor. Por la incondicionalidad a prueba de balas. Por ser mi primer modelo pedagógico. Por estar siempre conmigo. Por dejar que le haga bullying. Por heredarme su emocionalidad, parte de su carácter y su manía por devolverse siempre a la casa a buscar algo cuando está saliendo.

Al Gordo (mi viejo), por enseñarme la importancia de discutir y argumentar. Por preocuparse siempre de mi y de mi educación. Por todas esas veces en que, mientras yo hacía trabajos, él me iba a dejar aceitunas y maní al escritorio. Por ayudarme a entender que hay que recibir las críticas y meditarlas para uno poder ser mejor.

A la Pawi (mi hermana), por ser una de mis grandes amigas y por su lealtad infinita. Por ser la mejor hermana mayor-menor que podría tener. Por considerarme en cada una de sus decisiones y proyecciones. También al Sebas (mi cuñado), por su disposición eterna y por el apoyo férreo a mi hermana y a mi familia en general. A la Pola y la Eva.

A mi abuela Oriana porque gracias a ella supe siempre ver la fortaleza de las mujeres. Por mezclar el carácter y el cariño eterno al momento de criarme. A mi abuela Irma por ser una abuela cariñosa y presente desde mi infancia. A mi tía Silvia y mi familia venezolana, así como también a mi familia paterna.

A mis amigos y amigas, porque están verdaderamente conmigo. Por cada cumpleaños maravilloso, por cada carrete inolvidable, por cada almuerzo en la U, por cada consejo de ánimo para mis momentos malos y por cada festejo para mis momentos buenos. Por soportarme. Porque sin ellos no podría haber logrado llegar a sentirme tan satisfecho con mi vida como lo estoy ahora.

A la Myri, por ser la peor de todas, la más desconocida. Porque siempre ha sacado lo mejor (y lo peor) de mi en cada situación. Porque no me ha dejado nunca solo y por ayudarme a crecer tanto, tanto desde que somos amigos. Por ser mi confidente. Por hacer mi vida más televisiva y por quererme tanto.

Al Edu, por la preocupación eterna y por todas las veces en que me ayudó y/o me dio ánimo. Por ser una de las personas con la mejor disposición que he conocido. Por estar siempre, pero siempre presente.

Al Garri, por enseñarme cosas raras que me han ayudado a pensar distinto respecto al mundo y a mí. Por este último semestre en que la hemos pasado bacán hablando tonteras en la micro, tomando Kem y hablando del CFG.

A la Javi, por todas esas conversaciones en la micro, por levantar conmigo el orgullo conchalino-zonanortino y por apreciar mi dudoso gusto musical. A la Nicki por su sonrisa y cariño eternos. Al Negro por valorarme tanto. A la Pris por darme cariño en momentos de neurosis. A la Manu por todas esas veces en que me ayudó a serenarme. A la Bea por su energía y afecto. A Caro C. y Palo.

A todos los amigos que he tenido siempre y que siguen (o no) presentes en mi vida. A todos los que no son parte de la U, pero sí parte de mi cotidianeidad.

A todos/as los y las docentes que inspiraron la vocación que hoy tengo y que abrazo con fuerza. A las profesoras María Isabel Vidal, Marlene Ángel y Marcela Suazo. A las profesoras María Isabel Flisfisch, Coni Martínez y Susana Serra y al profesor Alfredo Matus por mostrarme las maravillas de la lingüística y la historia.

A la gente maravillosa que me ha permitido conocer mi paso por cada una de las instituciones (y por la vida misma) a las que he pertenecido (Jardín Semillita, ACA, IN, PPVJ, UCH, etc.).

A la Tami, por ser la mejor compañera de tesis y una gran amiga. Por aceptar mis ideas siempre y por hacer de esta experiencia algo más agradable que tortuoso. Por la sintonía en el trabajo.

A todos quienes he mencionado, mis gracias infinitas por ayudar a que yo me haya constituido como la persona que hoy soy.

JC Valladares Cabrera

## AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al profesor Alfredo Matus por su orientación durante las clases del Seminario de Grado y por su disposición y responsabilidad con nosotros, así como también por permitirnos vincular en nuestra tesis las temáticas atinentes al Seminario con la educación.

Asimismo, agradecemos a Darío Rojas por la ayuda bibliográfica que nos prestó durante todo el año y que fue de gran ayuda para lograr nuestros propósitos investigativos, así como también por los consejos que nos dio para orientar nuestra tesis.

Tamara Bustos Ramírez y Juan Carlos Valladares Cabrera

“La historia de las ideas (...) trata de encontrar la experiencia inmediata que el discurso transcribe; sigue la génesis de lo que a partir de las representaciones recibidas o adquiridas, dará nacimiento a unos sistemas y a unas obras”.

Michael Foucault, “La arqueología del saber”.

“Estoy diciendo que debemos actuar, pensar, valorar e interactuar siempre de manera que, junto con el lenguaje, se haga reconocible para los demás (y para nosotros mismos) *quiénes* somos y *qué* estamos haciendo”.

James Paul Gee, “La ideología en los discursos”.

## ÍNDICE

1. Introducción	10
2. Marco teórico	13
2.1. Historiografía lingüística	13
2.2. Ideología y actitudes lingüísticas	22
2.3. Corrección idiomática y lengua estándar	30
2.4. Contexto histórico y lingüístico-ideológico	32
2.4.1. Cuestiones generales	32
2.4.2. La educación en el Chile del Siglo XIX	34
2.4.3. Ideas acerca del lenguaje	38
2.4.4. Presentación de los autores	44
2.4.4.1. Domingo Faustino Sarmiento	44
2.4.4.2. Presbítero José Ramón Saavedra	46
2.4.4.3. Adolfo Valderrama Sainz	48
3. Metodología	50
4. Presentación y análisis de datos	52
4.1. Aspectos generales	52
4.2. Domingo Faustino Sarmiento	53
4.2.1. Generalidades	53
4.2.2. Sarmiento, ideólogo de la lengua	55
4.2.3. Sarmiento y la política educacional	60
4.2.4. Sarmiento y Bello: un diálogo problemático	67
4.3. Presbítero José Ramón Saavedra	72
4.3.1. Generalidades	72
4.3.2. Las influencias de Saavedra	74



4.3.3. La perspectiva de Saavedra	79
4.3.4. Saavedra y la educación como eje de su producción bibliográfica	83
4.4. Adolfo Valderrama	89
4.4.1. Generalidades	89
4.4.2. Ideas de lengua, educación y ortografía	90
4.4.3. Valderrama en relación a Bello: la cuestión ortográfica	95
4.5. Discusión	99
5. Conclusiones	109
6. Bibliografía consultada	113
6.1. Material teórico	113
6.2. Material de los autores estudiados	114
6.3. Material crítico	115

## 1. INTRODUCCIÓN

La investigación que aquí ofrecemos se plantea como un estudio de carácter exploratorio en torno a las ideas concernientes a la interrelación entre lenguaje y educación entre distintos ideólogos del Siglo XIX chileno. En ese ámbito, se pretende revisar y describir en un grupo específico de autores sus ideas tanto lingüísticas como educativas relacionadas con los contextos sociopolíticos en los que fueron producidas considerando especialmente la influencia de las ideas de Andrés Bello. El análisis se perfila además como un análisis discursivo centrado en el contenido y trabajado con un enfoque estrictamente cualitativo.

En ese sentido debemos, en primer lugar, entender el Siglo XIX chileno a partir de su carácter transformador. Nos enfrentamos a un contexto de profundos cambios que inician con las independencias de la América hispana y que se van desarrollando en todos los ámbitos humanos. A partir de aquello, ponemos el interés en ese contexto de construcción nacional, en el que las diferentes ideas lingüístico-educativas se pusieron en diálogo, configurando así el inicio de una lingüística pre-científica chilena y un sistema nacional de educación que estuvieron fuertemente ligados entre sí.

Para abordar los elementos mencionados en un contexto tan complejo y dinámico se utilizarán los conceptos de ideología y actitudes lingüísticas, siguiendo las definiciones de Gee, Van Dijk, Kroskity, Milroy, entre otros. Asimismo, para tales fines recurrimos a los estudios de Coseriu sobre corrección idiomática y lengua estándar. El manejo de dichos conceptos nos permitirá comprender en profundidad las ideas que fueron barajadas durante ese siglo y entenderlas desde una perspectiva historiográfico-lingüística.

El siglo XIX chileno ha sido ampliamente estudiado en términos lingüísticos, especialmente en torno a las figuras de Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento. Esta investigación pretende plantearse como un aporte a dichos estudios incluyendo dos autores de menor estudio (Adolfo Valderrama y José Ramón Saavedra) y problematizando la posición que se da a dichos autores que, en determinadas circunstancias, tuvieron posturas conflictivas en relación con las ideas de Bello.

Así es como dentro del marco de la investigación los objetivos que nos planteamos fueron los siguientes:

Objetivo general:

Analizar las ideas relativas a la interrelación entre lenguaje y educación en Domingo Faustino Sarmiento, José Ramón Saavedra y Adolfo Valderrama.

Objetivos específicos:

I. Describir las ideas lingüístico-educativas de los autores mencionados en el objetivo general.

II. Interpretar dichas ideas en el marco del contexto histórico, sociocultural y político en que son enunciadas.

III. Determinar la relación de estos idearios con las ideas que Andrés Bello había expresado sobre el tema.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Historiografía lingüística

La historiografía está referida a la escritura de la historia hecha por la misma humanidad. Se entiende tanto como el arte de escribir la historia como también una ciencia de ésta o meta historia. En ese sentido la historiografía incluye el estudio científico de las fuentes, productos y autores. Desde esta perspectiva general diversos autores han intentado delimitar las maneras de escribir los puntos de vista relacionados a ello.

A este respecto Hayden White hará un trabajo sustancial en su obra Meta historia. White se dedicó a analizar las distintas formas de conocimiento histórico reflejadas en el aspecto discursivo. Para White el carácter del texto histórico estaría determinado por una elección previa a su producción con respecto a su elemento estético y a su elemento conceptual. En resumidas cuentas, White considera tres niveles en las formas de tratamiento de la evidencia histórica: las tramas literarias, las ideologías y, con principal importancia para el presente trabajo, las formas de argumentación. Estas últimas se usan para explicar el significado de los acontecimientos, se trata de justificar con argumentos formales la disposición de la historia: dentro de este nivel podemos encontrar actitudes mecanicistas (como Marx, que busca leyes

generales), organicistas (como Ranke, que encuentra totalidades espirituales detrás de los individuos históricos) y contextualistas (como Michelet, que busca identificar los rasgos distintivos de los sujetos históricos) (White1973:25). Este nivel será de especial importancia al relacionar la corriente historiográfica con la reflexión lingüística ya que nos dará el enfoque necesario para indagar sobre las ideas detrás de la producción lingüística del siglo XIX chileno.

Así, puesta en relación con la labor lingüística buscamos una definición de la historiografía lingüística en Pierre Swiggers (Swiggers2009: 68) quien parte desde una definición previa de los conceptos de historiografía y de lingüística. La historiografía, independiente la disciplina a la que se relacione, se delimita como el proceso de descripción y de comprensión de los productos así como del quehacer que constituyen y caracterizan la (historia de la) disciplina en cuestión (Swiggers 2009:68). Por su lado la lingüística es definida como el corpus global de conocimientos y reflexiones en relación con el fenómeno (antropológico) del lenguaje y el hecho (histórico) de las lenguas (Ídem: 68).

La historiografía en este sentido comprende un corpus bibliográfico (aspecto epihistoriográfico) conjugado con una descripción e interpretación que pueden variar frente a un objeto, período o incluso frente a un material distinto (carácter metahistoriográfico).

En sí misma la historia de la lingüística es, en palabras de Swiggers, un tejido complejo. En él se conjugan no sólo un compendio de hechos ordenados cronológicamente sino que se establece una relación entre distintos campos presentes en la historia de la lingüística:

- El campo las de tradiciones (étnicas, geográficas o culturales) diferenciadas por su desarrollo, su dinámica interna, su relación con respecto a otras tradiciones, etc.
- El campo de los acontecimientos personales y públicos (políticos, socioeconómicos, institucionales), de corrientes intelectuales y culturales, de redes sociales, de quehaceres centrados en las lenguas en sí mismas o como medios para ciertos fines ,de reflexiones y procesos conceptuales que son subyacentes a varios tipos de actividad científica.
- El campo de los productos del quehacer lingüístico; descripciones de lenguas (descripciones de una sola lengua, o de lenguas en contraste, o de fenómenos tipológicos), manuales (para la enseñanza/ aprendizaje), obras teóricas, estudios históricos y/o comparativos, etc. (Swiggers 2009:69-70)

La historiografía será concebida por el mismo autor como “el proceso de descripción y de comprensión de los productos así como del quehacer que constituyen y caracterizan la historia de la disciplina en cuestión” bajo esa

perspectiva la historiografía incluiría una base de referencia documental (metahistoriográfica), un apoyo documental (epihistoriográfico) y por supuesto, una descripción e interpretación historiográfica (esto es, sobre los tratamientos del objeto historia). Descripción que presupone claramente la recolección de un corpus determinado social, geográfico, temporal y temáticamente. Las descripciones deberán en este sentido ser capaces de abarcar dichas dimensiones.

Konrad Koerner por su lado hace una tipología de la historia de la lingüística a un nivel cronológico. Establece tres tipos tradicionales de historia de la lingüística cada uno de ellos condicionados por las vicisitudes temporales y sociales en que se circunscriben; para él puede encontrarse en un periodo de 150 años tres maneras distintas de escribir la historia de la lingüística, respondiendo a los distintos periodos y objetivos de la disciplina. El autor establecerá además un cuarto nacido en la década de los 80.

- Compendios: en esta dinámica se ha alcanzado un momento de la historia en que un individuo o grupo siente que se ha alcanzado una especie de cima teórica respecto a la disciplina. Así la tarea restante consistiría en una suerte de “despeje” y “documento”. En ello se asume que el marco conceptual de la disciplina está lo suficientemente completo como para que cualquier individuo realice su labor investigativa, por otro lado las metodologías se



consideran también suficientes y libres de la necesidad de revisión. Como resultado de las consideraciones históricas bajo esta perspectiva se tiende a la elaboración de largos compendios donde la evolución y crecimiento del campo se presentan de una manera principalmente lineal.

- Historias de la lingüística conmemorativas o propagandísticas: Dicha perspectiva se refiere a tipos de historia que se plantean desde la intención de individuos ya desarrollados largamente en la disciplina de “lanzar campaña” contra los puntos de vista aceptados y las doctrinas existentes a la fecha. La historia se usa en este caso como herramienta del individuo. Frente a este segundo tipo pareciera establecerse como más “pura” la primera línea, ya que trataría de una mera enumeración sin cargas ideologizantes. Salta como ejemplo Delbrück que se configuró a sí mismo como portavoz de una nueva generación de estudiosos convencidos de haber tenido logros que superaban a todo lo previamente dicho en la lingüística y, es más, las reemplazarían por completo. Como gran exponente eso sí de este tipo de escritura es necesario nombrar a Ferdinand de Saussure; desde la publicación de sus cursos en adelante se traza la tarea de demostrar en cuánta medida los estudios anteriores eran insuficientes e incluso errados. En sí el interés por la Historia de la lingüística estaría principalmente en su reescritura más que en su escritura. Cabe mencionar en este sentido a Chomsky donde ya puede verse

claramente un ánimo eclipsante respecto las teorías anteriores. Vale además ver este afán en los autores que más adelante examinaremos

- Historias de la lingüística distanciadas (Problemgeschichte): Este tercer tipo no pretende defender paradigma alguno ni establecer revoluciones respecto a las doctrinas que debe seguir la disciplina, además, puede darse en cualquier momento del desarrollo de un campo de investigación. Se le considera en ese sentido menos partidista y mucho más integral que la escritura anterior, aunque su escritura responda a motivaciones personales. Para el autor el mejor ejemplo serían los trabajos de Arens (1955) dicho estudio se plantea como una revisión, desde los primeros pensamientos de los griegos, del pensamiento lingüístico occidental. En sí Koerner las plantea como la reconstrucción y recuperación de un conocimiento cortado por la guerra mundial.

Fuera de esta categorización principal hay que, por supuesto atender a factores extralingüísticos que pueden influir en la elección de un tipo u otro de escritura histórica de la lingüística; hablamos de factores socioeconómicos, acontecimientos históricos, situaciones políticas, etc. Con respecto a esto se considera que hasta ahora la historia de la lingüística no ha sido capaz de exponer cuán importantes han sido los procesos socio-políticos en el avance de la lingüística.

Así, frente a esta complejidad de los escenarios de estudio presentados en torno a la historia de la lingüística, se plantea el nacimiento de la disciplina historiográfica:

En Koerner, luego de la exposición previa, se establece un cuarto tipo de historia de la lingüística en respuesta a una carencia compartida por todos los anteriores; el distanciamiento tanto de la propia historia humana como del devenir de la disciplina misma. Así el autor dirá que este cuarto tipo viene a plantearse como la presentación del pasado lingüístico como parte de integral de la disciplina y, junto a ello como una actividad bien fundada en principios de investigación que sean competitivos en términos de método, solidez y rigor de aplicación. En sí se ha de buscar que la historia ya no se plantee como accesoria a la lingüística sino que se le dé la importancia pertinente así como lo es en ciencias naturales. De esta manera para los defensores de la historiografía será importante la distinción entre historia e historiografía, señalando que la primera ha fallado en hacernos comprender los desarrollos de nuestra disciplina.

Dentro de las principales propuestas sobre la definición de una historiografía está la permanente idea de que la historia lingüística no puede ser una mera sucesión de teorías sobre el lenguaje sino que debe siempre estudiarse en

conjugación con el clima histórico en el que son formuladas. Así el autor ve un alcance importante entre historiografía e historia de las ideas.

Desde Swiggers debe considerarse esta historiografía de la lingüística desde la idea de que su objeto reside en la historia de la lingüística. Dicho en palabras más simples se explica además como la tarea de describir, explicar e interpretar la historia de la lingüística, o más bien segmentos de ésta. En un trabajo posterior el autor entregaría la siguiente definición: “Linguistic historiography is the interdisciplinary study of the evolutionary course of linguistic knowledge; it encompasses the description and explanation, in terms of discipline-internal and discipline-external factors (the impact of which may be ‘positive’, i.e. stimulating, or ‘negative’, i.e. restraining or relegating), of how linguistic knowledge or, more generally, linguistic know-how was arrived at and has been implemented. “ (Swiggers 2010: 2)

A esta tarea se le asocia un primer problema; el de la disponibilidad y accesibilidad de las fuentes. La recolección conforma por supuesto el núcleo del trabajo del historiógrafo y de su exhaustividad dependerán las consecuentes etapas de análisis, descripción e interpretación. A este propósito se proponen tres parámetros de recolección:

- a. Cobertura: Limitar la búsqueda temporal, temática y geográficamente al objeto de tratamiento historiográfico. Esta delimitación estará además en correlación con el tipo de documentación existente, su accesibilidad, estudio y con el tipo de investigación interdisciplinaria que se impone.
- b. Perspectiva: Se distingue entre una historiografía más bien interna dedicada principalmente al análisis de las ideas lingüísticas en sí mismas y una externa avocada a los distintos contextos en los que dichas ideas han surgido.
- c. Profundidad: Determinado por un lado por el interés del investigador (qué tan descriptivo, analítico o explicativo se pretende ser) y por la disponibilidad de documentos para el trabajo del sujeto.

Posteriormente y con respecto a la exposición de los resultados será necesario poner atención a tres parámetros fundamentales: formato de exposición, intencionalidad del historiógrafo y el programa cognitivo. El primero puede tomar distintas formas; dese una básicamente narrativa o secuencial hasta una combinatoria (relación entre contexto y puntos de vista históricos) o tópica. La segunda tiene que ver con las opciones teóricas disponibles a tomar por el investigador que puedan hacer de su trabajo una historiografía más taxonómica, clasificadora, polémica, etc. Por último el programa cognitivo es

un dimensión determinada en gran medida por el objeto y la documentación disponible (además de la intencionalidad del autor) y define el perfil intelectual del producto historiográfico: atomista, nocional-estructural, arquitectónico-axiomático o correlativo.

## 2.2. Ideología y actitudes lingüísticas.

De acuerdo con lo que habíamos señalado anteriormente, el estudio historiográfico supone necesariamente un análisis completo y complejo de los hechos históricos. En ese sentido, el enfoque historiográfico-lingüístico que vamos a tomar para nuestro análisis de datos posterior no puede desentenderse de ello: en definitiva, requerimos de una visión relacional de los hechos para nuestro estudio, es decir, una forma de entender los panoramas históricos como construcciones formadas a partir de diversas ideas filosóficas, sociales, culturales, etc. que se enlazan en un determinado momento. Por lo mismo, parece fundamental analizar el concepto de “ideología” y más aún, el de “ideología lingüística”.

Hace falta considerar, previo a cualquier definición metodológica, que el concepto de “ideología” per se resulta esquivo a las definiciones fijas. En ese sentido, señala Gee (1996) que carece de sentido preguntar “qué significan”

los conceptos como “ideología”; más que eso, tales conceptos requerirían una toma de postura reflexiva, minuciosa y ética por parte de cada investigador para ver desde qué perspectiva serán considerados. En ese aspecto, consideramos que la propia definición de Gee (1996) de “ideología” nos parece adecuada para los efectos de nuestra investigación; esto es, entender la ideología como una especie de teoría manejada por los sujetos que está incorporada en cada discurso, que se da por supuesta, que es tácita y que caracteriza a una persona como “normal” en base a las formas “correctas” de pensar, sentir y comportarse en determinados contextos. Asimismo, consideraremos también la definición de Van Dijk (2003) que señala que las ideologías son sistemas de creencias fundamentales de un grupo o de sus miembros.

A nivel lingüístico, tanto Gee como Van Dijk están de acuerdo en que la relación de la ideología y discurso está dada desde la ideología y proyectada hacia el discurso en una suerte de relación de condicionamiento. No obstante, la relación no termina allí, puesto que esta no es la única perspectiva a partir de la cual ideología y discurso se conectarían. En ese sentido, los conceptos también se conectan a partir de una relación combinatoria mutua (no tan vertical como la anteriormente señalada), surgiendo a partir de ello el concepto de “ideología lingüística”.

Entendemos que la ideología lingüística es, desde luego, un sistema de creencias sostenidas por los hablantes de una determinada lengua acerca de la misma. Este concepto, expresado en distintos ámbitos de la vida y manejado de diversas formas por cada hablante, contiene dentro de sí varias nociones que lo configuran de manera holística: con esto nos referimos a la actitud lingüística, la corrección idiomática, el concepto de lengua estándar, etc. que en conjunto constituirán la ideología lingüística de cada sujeto.

En relación con ello podemos situar además las discusiones de Milroy (2001) y Kroskity (2010) en torno a la definición y dinámica del concepto de ideología lingüística.

Milroy, en su trabajo “language ideologies and the consequences of standardization” presenta el concepto de ideología puesto en relación con los procesos de estandarización lingüística, procesos a nuestro parecer definitorios en la formación de las ideologías lingüísticas que se pusieron en diálogo en el Chile decimonónico.

En primer lugar expondrá lo que él llama una “ideología de la lengua estándar” presente sobre todo en lenguas relativamente extendidas. En ellas los hablantes mantienen la creencia de que existen formas estandarizadas para el uso de su propia lengua, avalada muchas veces por autoridades, y esto



afectaría la visión de los propios hablantes sobre las realizaciones de su lengua. En dicho panorama el autor expone que dicha ideología habría influido en el desarrollo de la lingüística en las lenguas modernas. (Milroy 2001:530)

Hay que entender que la estandarización, como proceso que vela por la invariabilidad y uniformidad lingüística, no es un proceso lingüístico universal; existen entonces numerosas lenguas que no son parte de esos procesos. Por otro lado en las lenguas que sí cuentan con estandarización existe una idea de legitimidad, muchas veces arbitraria, de la variante estándar. Y, a pesar de no haber sido parte tan central de la disciplina, de a poco se ha ido estudiando cómo las ideologías de los pueblos han tenido que ver en estos procesos.

Para Milroy dichos procesos de estandarización suceden la previa formación de una ideología que depende a su vez de la previa aceptación de la teoría de la lengua estándar y la misma ideología de la estandarización (Milroy 2001: 535). Pasados estos procesos surgen diversos efectos entre ellos el desarrollo de parte de los hablantes de una conciencia de una forma “correcta” o canónica del lenguaje. Así los hablantes mismos se vuelven evaluadores de la propia lengua y se llega a considerar como sentido común que exista una variante correcta y otras incorrectas en el contexto de una lengua viva y

naturalmente variable. (Ídem: 536). De esta manera las actitudes frente a la lengua se transforman en actitudes cargadas de ideología que, de manera consciente o inconsciente, influyen en decisiones que afectan la lengua y su relación con los hablantes.

Nos interesará la visión de Milroy a la hora de revisar el concepto de lengua que guardará cada autor analizado. Dentro de dicho concepto se podrá siempre pesquisar la idea de grado de corrección lingüística que proponen en su trabajo.

Por su parte Kroskrity (2010) construye su argumentación en torno a la relación entre la ideología lingüística y los sujetos que a ellas adscriben: “One language ideologies represent the perception of language and discourse that is constructed in the interest of a specific social or cultural group. A member’s notions of what is ‘true’, ‘morally good’, or ‘aesthetically pleasing’ about language and discourse are grounded in social experience and often demonstrably tied to political-economic interests. These notions often underlie attempts to use language as the site at which to promote, protect, and legitimate those interests.” (Kroskrity 2010:195)

La cita anterior cierra el mito de que exista un uso lingüístico completamente escindido de la realidades sociopolíticas de los hablantes, dicha realidad sería

además extrapolable a cualquier tipo de conocimiento y actividad; todo actuar estaría primeramente puesto en relación a un sustrato ideológico anterior a los comportamientos. De esta manera podría hacerse dos tipos de análisis ideológico; uno neutral, enfocado principalmente a las creencias y prácticas culturales compartidas y uno crítico que se centraría el uso político del lenguaje como instrumento de dominación simbólica de algunos grupos. Es importante destacar que ambos análisis se presentan a modo de abanico y no dicotómico. (Ídem: 195)

En segundo lugar las ideologías lingüísticas son concebidas como una multiplicidad, esto debido claramente a la notable multiplicidad de perspectivas sociales existentes en las sociedades estudiadas; hablamos de diferencias en género, etnia, edad, etc. Existen además de la misma manera grupos que pueden distanciarse más de las visiones generales que otros (grupos que pueden verse como más controversiales). Por ello podemos decir que estas mismas ideologías encuentran su raíz en las experiencias sociales, que claramente no suceden de manera uniforme en ninguna sociedad. Esta realización permite ampliar el espectro de discusión y llevar el estudio por ejemplo a casos contestatarios, a sectores específicos, a épocas específicas, etc. De gran utilidad entonces para un estudio que se plantea desde la historiografía (Kroskity 2010:197).

Tercero, los hablantes presentarán distintos grados de consciencia sobre las ideologías locales. Y cuarto; las ideologías lingüísticas deambulan entre el carácter de estructuras sociales y formas de hablar. Ambas dimensiones se manifiestan en formas lingüísticas que se ven como atadas a la experiencia sociocultural.

En estrecha relación debemos referirnos inevitablemente al concepto de actitudes lingüísticas dada la clara y directa influencia que tendrán las ideologías en la formación y asentamiento de actitudes lingüísticas.

Así, entendemos el concepto de “actitud lingüística” como uno de los componentes centrales de las ideologías lingüísticas, tanto al analizar su comportamiento en los individuos como en las distintas comunidades culturales. De acuerdo a Rojas (2012), se concibe a la actitud lingüística, en términos generales, como una evaluación por parte de los hablantes de algún rasgo lingüístico o variedad lingüística. Esto supondría una visión de aprobación o de rechazo por parte de cada hablante con respecto al determinado fenómeno lingüístico a analizar.

De una manera más amplia Garrett (2010) expondrá que el estudio de actitudes no es solo relevante a la lingüística sino más bien a toda la tarea psicológica moderna. Y, relacionado con la lingüística, sería un punto clave en

el estudio del lenguaje en relación a la sociedad en cuanto a las reacciones evaluativas que presentan los hablantes en torno a su lengua, ya sean de aprobación o desaprobación.

Por su parte Moreno Fernández (2009) agregará que “En términos generales, se acepta que las actitudes implican directamente la presencia de varios componentes o subcomponentes que no conviene confundir: una *valoración* (componente afectivo), un *saber* o *creencia* (componente cognoscitivo) y una *conducta* (componente conativo). Estos componentes permiten además un análisis más acabado de las actitudes que deseamos detectar. (Moreno Fernández 2009: 181)

Cada hablante maneja una serie de conceptos y posturas respecto a su propia lengua que se vinculan con diversas variables que van desde su crianza y su educación hasta su propia constitución ideológica en general. El resultado de la interconexión de todas esas variables se reflejará en las actitudes en general que tenga respecto a distintas materias y, por tanto, a lo que es (y debe ser) el uso de su propia lengua. A partir de ello, podemos señalar que las actitudes lingüísticas son constructos ideológicos elaborados de manera compleja.

A través de las actitudes lingüísticas, cada sujeto realizará sus propias conclusiones respecto al estado de cosas de su propia lengua y de su uso y las

proyectará en su ideología lingüística y en sus expectativas respecto al habla propia y al habla general. Por lo mismo, es de gran relevancia el manejo de este concepto para los efectos de nuestra investigación: según lo señalado, acordamos que si el vínculo entre enseñanza de la lengua e ideología lingüística es muy estrecho y que las actitudes lingüísticas eran un componente fundamental de esta última, por ende es natural que en el proceso de enseñanza de la lengua –cualquiera sea el período histórico en el que nos situemos para analizarla- las actitudes lingüísticas jueguen un rol fundamental.

Finalmente, cabe decir que entender las actitudes lingüísticas en los intelectuales de una determinada época supone también entender las creencias, las ideologías y las construcciones identitarias de dicha época, siendo la consideración de las actitudes, por lo tanto, fundamental para el análisis historiográfico de los hechos de la lengua en ciertos espacios y tiempos delimitados (lo cual responde al ejercicio que realizaremos en esta investigación).

### 2.3. Corrección idiomática y lengua estándar.

Estrechamente vinculado con la noción de actitud lingüística se encuentra el concepto de corrección idiomática. Este último se refiere a una dualidad

latente en las evaluaciones de los hablantes y que supone la división en qué es correcto o no en contextos específicos y determinados en el uso de una lengua. Al respecto, Coseriu (1990) destaca dos conceptos que han de distinguirse (y que tienen que ver con el mismo título de este apartado): lo “correcto” y lo “ejemplar”. Desde luego, ambas nociones son cercanas e incluso equiparadas (erróneamente según Coseriu) en determinados casos. Desde luego, tanto lo correcto como lo ejemplar están enlazados por la perspectiva de la unidad del idioma, ya que es la unidad del idioma uno de los principales motivos por el cual los sujetos analizarían su lengua constantemente, en vista y considerando que, de no haber puntos de unión idiomática, la comunicación dejaría de darse de manera eficaz entre los hablantes producto de las variaciones personales que determinadas comunidades, grupos sociales o incluso individuos pudieran realizar. Las evaluaciones propias de las actitudes lingüísticas y las consideraciones de corrección idiomática y modelo idiomático (o lengua estándar) guardan relación, en definitiva, con el fin primitivo de la preservación del mutuo entendimiento en pos de una lengua.

Para Coseriu, lo correcto es un “modo de ser del hablar”, mientras que lo ejemplar sería la lengua, vista como una “técnica histórica del hablar” (y que por tanto, respondería a la idea de “lengua estándar”).

En cierta medida, la corrección idiomática estaría apuntada hacia los modelos dados por lo ejemplar de la lengua; desde luego, esto variaría según el poder y la significación que le otorgarían los propios hablantes a la lengua estándar. En el marco de nuestra investigación, la corrección idiomática adquirirá importancia en cuanto a que la postura de los intelectuales que hemos de analizar tendrán variadas posturas en relación con los modelos idiomáticos: dadas las circunstancias, su noción de corrección en la lengua tendrá correlación directa con sus propias ideas (e ideales) del español en América y con el rol de la Academia de la Lengua Española.

## 2.4. Contexto histórico y lingüístico ideológico

### 2.4.1. Cuestiones generales

El Chile decimonónico tuvo como eje central la formación de proyectos nacionales y, por lo mismo, de proyectos de ciudadano, de “chileno”. En ese sentido, la complejidad de crear esa materia nueva no se hizo esperar, en cuanto a que la pugna entre lo culturalmente aceptable y lo culturalmente desechable de lo preexistente resultaría ser prácticamente infranqueable.

El tema central que nos avocamos a tratar en esta investigación guarda relación precisamente con esas pugnas intelectuales relacionadas con los



proyectos nacionales disímiles que se sostuvieron por las distintas figuras de la época, volcadas en dos de los temas más conflictivos a nivel ideológico: la lengua y la enseñanza.

No obstante, hubo un punto común por parte de los intelectuales de la época en términos de que se estableció de todas formas entre ellos –aún al alero de las diferencias irreconciliables- un concilio general en términos del proyecto de ciudadano ya mencionado: el norte se situaría en el hombre letrado. De acuerdo a ello, señala Rama lo siguiente:

“Junto a la palabra libertad, la única otra clamoreada unánimemente fue educación, pues efectivamente la demanda, no del desarrollo económico (que se paralizó y retrogradó en la época), sino del aparato administrativo y, más aún, del político dirigente, hacía indispensable una organización educativa” (Rama 198:13).

Desde luego que la cita de Rama servirá como unos de los ejes ideológicos de nuestro análisis investigativo, que supondrá la búsqueda de estas y otras ideas que vincularon en términos generales a los intelectuales estudiados.

#### 2.4.2. La educación en el Chile del Siglo XIX

No es desconocida la atroz precariedad de la educación en Chile a la llegada de la independencia. Dicha precariedad encuentra origen en el carácter mismo de la conquista del territorio; territorio del que si bien no hay noticia de una educación formal institucionalizada como sí lo existía en la civilización incaica (Labarca 1939:6), no quiere decir que sus juventudes no pasaron por proceso formativo alguno, lo que se encuentra de hecho es una desarrollada tradición educativa relacionada con la artesanía, la cría, la agricultura y, en el caso del pueblo mapuche; la guerra.

La irrupción de España en el territorio americano significó claramente un desorden y, en muchos casos, el fin de estas maneras. Junto a ello pesa la gran pobreza intelectual que se denuncia sobre la hueste de Pedro de Valdivia, en su mayoría hidalgos empobrecidos, ex soldados y caza fortunas; de ciento cincuenta hombres contados en su grupo; ochenta y nueve no sabían firmar.

En un principio, la preocupación principal era la salvación no solo de los miembros de la hueste, sino que además el adoctrinamiento de las comunidades indígenas colindantes. Así, desde sus inicios informales, la educación chilena se dejó en manos del clero. Los primeros años de la colonia estuvieron marcados pues por la guerra de Arauco y una educación enfocada

en la doctrina cristiana. En lo que respectaba a los indios era necesaria su fuerza laboral para el trabajo de los suelos ya conquistados; en ese sentido urgió no solo llevarlos a la fe cristiana, sino que además hacerlo en la lengua castellana. En último lugar se sintió la necesidad de alfabetizar a los colonos y la descendencia mestiza que comenzaba a crearse.

De esos tres problemas intentó hacerse cargo el cabildo recibiendo una muy austera subvención de parte de la metrópolis, junto a donaciones de los vecinos que matriculaban a sus hijos en las nacientes escuelas. Esta época estuvo marcada por una despreocupación muy grande por parte de España y por el surgimiento desordenado de distintas escuelas sin currículum o plan unificado paralelo a otros centros a cargo de órdenes religiosas que enseñaban rudimentos de Filosofía, Teología, Gramática y artes. Dichas órdenes compitieron por el espacio y la matrícula, bastante reducida, de hijos de vecinos y por la oportunidad de ofrecer no sólo formación primaria sino que además instituciones que coronaran los títulos (Ídem: 14). Dicha competencia culminó con la creación de la Real Universidad de San Felipe en 1747 y la academia de San Luis como modesto antecedente del Instituto Nacional. Esta es la configuración del escenario nacional educativo a la llegada de la Independencia; un atraso conceptual, material de más de dos siglos con respecto a Europa y un enfoque pobremente eruditista.

El remezón social de la Independencia no demoró en penetrar en el sector olvidado que constituía la educación nacional. Ante ello nacen distintas figuras que iniciarán la discusión:

“Presiden la cuna de la educación republicana, don Manuel de Salas, don Juan Egaña y el Fraile de la Buena Muerte, Camilo Henríquez. Nos hemos referido ya al admirable realismo pedagógico del primero. Don Juan Egaña representa un tipo originalísimo de latinista, entusiasta de la Grecia y sus instituciones republicanas, lector de Rousseau y de los enciclopedistas, católico fervoroso y escolástico por añadidura. Era también un maestro de vocación y asignaba a la cultura un papel de máxima trascendencia en la formación moral, cívica de la juventud. Camilo Henríquez, tribuno fogoso, escritor incansable, acusado en Lima de leer a los filósofos franceses y con muchísimas más dotes de periodista que de maestro, dedica las energías de su existencia a dar a comprender la extremada importancia que tenía para las nacientes repúblicas, el echar las bases de una amplia cultura popular. Mientras don Manuel de Salas bregaba empeñosamente para salvar la Academia de San Luis de los embates violentos del periodo revolucionario y don Juan Egaña vertía sus sueños helénico-cristianos en los primeros borradores de la carta constitucional chilena, Camilo Henríquez creaba para los anhelos de todos el lenguaje del periodismo en su Aurora de Chile.”(Labarca 1939: 75).

Fruto de estos primeros esfuerzos serían las primeras legislaciones logradas en materia educativa, junto con las primeras escuelas primarias y la fundación del Instituto Nacional. Se cita en ese sentido a la declaración educativa de la primera constitución de la República de Chile:

“Los Gobiernos deben cuidar de la educación e instrucción pública como una de las primeras condiciones del pacto social, y agrega: Todos los estados degeneran y perecen, a proporción que se la educación y faltan las costumbres que dan firmeza a los principios de cada gobierno.

Se establecerá en la República -ordena el Art. 215- un gran Instituto para las ciencias, artes, oficios, instrucción militar, religión, ejercicios que den actividades, vigor, salud y todo cuanto pueda formar el carácter físico y moral del ciudadano.

Desde la instrucción de las primeras letras se hallará allí (en el Instituto) clases para todos los oficios, cuya industria fuera ventajosa para la república y aún en los que no permitieron la localidad y capacidad, por lo menos se aprenderán allí las teorías y elementos de aquella profesión, pasando después los pupilos a las fábricas, donde serán vigilados y cuidados por los ministros del Instituto.”

(cit. en Labarca, 1939:76)

En esta vasta declaración de principios podemos ver por primera vez una preocupación real por la enseñanza en, por y para el bien de la república y no como una capricho de vecinos adinerados. Se crea el Instituto Nacional con una intención caótica de incluir todo tipo de asignaturas, artes y oficios considerados faltantes, aún sin los profesores necesarios y sin la disposición de todos los materiales.

En 1929 llega Andrés Bello a Chile como parte del primer contingente extranjero que venía a hacerse parte de las transformaciones políticas y culturales en una aún naciente República. Se desarrolló como catedrático durante los últimos años de la ya muy precaria Universidad de San Felipe y, en 1937, al cierre de la Universidad, se le invita a hacer redacción de los principios de los que sería en 1942 la Universidad de Chile.

Es a partir de este proyecto en el cual Bello podrá desarrollarse dentro de los principales aportes que se le reconocen del estado chileno; el código civil, la gramática de la lengua española y los cimientos de la nueva educación chilena; pública, al servicio de la república y bajo el alero de ésta.

#### 2.4.3. Ideas acerca del lenguaje

Indudablemente, la ideología lingüística está necesariamente vinculada a otro tipo de ideologías que operan en conjunto. No podemos entender, en ese

sentido, que la ideología sea una cuestión desligada de otros procesos de la vida cotidiana. Por lo tanto, la ideología lingüística depende de diversos factores en su configuración y tiende a mutar según las influencias directas e indirectas que incidan en ella. Por ejemplo, en esta investigación trabajaremos, entre otras temáticas, la relación entre ideología lingüística vista desde determinados autores (Bello, Valderrama y Sarmiento) y su influencia en la enseñanza de la lengua. Esta relación lingüístico-pedagógica, tendría una gran injerencia en el quehacer cotidiano, puesto que se presupone que la ideología lingüística está en gran parte determinada por la educación de los sujetos. Por lo tanto, siendo los autores a analizar personajes de cierta influencia (en mayor o menor medida) en las ideas lingüísticas a enseñarse en el Chile decimonónico, podemos también señalar que a partir de ellos devinieron algunas de las primeras grandes proliferaciones formalmente escolarizadas de ideologías lingüísticas hacia otros sujetos.

En este sentido, trasladando las ideas construidas en torno a la ideología lingüística en el Chile que estudiaremos debemos claramente remitirnos a la coyuntura político-social correspondiente a los procesos independentistas que fueron configurando las ideologías lingüísticas que imperaron durante el desarrollo de dicho siglo y que además serían la clave para comprender el

posterior desarrollo de lo que llamamos la “lingüística pre-científica chilena”.

A este respecto nos parece pertinente la siguiente cita de Eva Bravo García:

“Es inherente a todo proceso de independencia el afán por distanciarse de lo que hasta ese momento ha sido referente, guía y marco organizativo de la sociedad y del pensamiento. En el caso de los movimientos hacia la emancipación en el ámbito americano a lo largo del siglo XIX, el denominador común es un afán de singularidad en aspectos del desarrollo humano y social tradicionalmente arraigados en la configuración histórica hispánica y, por lo tanto, un deseo de distinción respecto a los viejos moldes de pensamiento, literatura y política.” (Bravo 2010: 76)

En un principio pareciera demasiado obvio que en un contexto de reciente independencia, el impulso primero fuera dirigido a un distanciamiento de la tradición ya por largo arrastrada, sin embargo las ya ex colonias americanas se encuentran con el problema de su lengua; la lengua que ya es propia de sus habitantes constituye una de las mayores herencias del mismo reino del cual decidieron independizarse, lengua que además había pasado ya por procesos de imposición, asentamiento y desarrollo gramatical consciente en un ambiente en el que derrotó definitivamente a gran parte de las lenguas autóctonas. Todo lo anterior fue consecuente con la rápida europeización de la América conquistada.



La expansión del español en América es tal, que llegada la independencia la lengua constituye irónicamente la gran unidad Americana. Eso quiere decir que permite actuar como el gran vehículo de comunicación entre las colonias. Junto con ello es importante señalar que para ese momento ya se habían perfilado variantes propias de cada sector, incluso con cierta abstracción gramatical, sin que ello dificultara de manera real la comunicación entre pueblos. Así la lengua más que una herencia desechable de la tradición española se transforma en una de las herramientas clave de la independencia por la fuerza comunicativa y comercial que le da a las nuevas naciones. (Bravo 2010: 81)

Esto claramente no estuvo libre de controversia que se verá ordenada en dos etapas principalmente; una llamada de incomunicación que se verá marcada por las discusiones intelectuales para decidir entre un conservadurismo y una innovación; pertenece a ésta época de hecho la conocida disputa entre Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento, analizada más adelante.

La segunda etapa se sitúa a partir de la década del 60 y estará caracterizada por una superación del romanticismo y con ello los afanes más acérrimos de diferenciación regional para dar paso a un periodo de mayor concordia con la metrópoli en un deseo de proteger la herramienta de unión con Europa y el resto de América. (Bravo 2010: 84)

Lo anterior es importante ponerlo en relación con el concepto de ideología de la lengua culta que presentará Torrejón (1989) en el contexto de los trabajos lingüísticos que presentarán los intelectuales a analizar; Torrejón expondrá la dificultad de definir cuál es en efecto la variante culta del español, sin embargo todos los intelectuales parecen tener la convicción de que el estudio de la lengua debe ceñirse a esa variante; independiente de lo que cada uno considere culto.

Con base en lo anteriormente señalado, podemos ver que la configuración de la ideología lingüística es algo que ha de vincularse estrechamente con la historiografía lingüística y que, al momento de analizarla, no podemos desmarcarnos de dar otras explicaciones anexas puesto que esto podría devenir en la realización de planteamientos inespecíficos o someros.

Es por esto que nos parece necesario desarrollar algunos de los conceptos que inciden en la ideología lingüística y que nos serán de utilidad para nuestros efectos investigativos, puesto que a través de ellos podremos desglosar de mejor manera el concepto de lengua manejado por los autores que aquí analizaremos. En los siguientes apartados nos dedicaremos a esa labor.

Desde la instauración de Chile como República independiente, la estabilización política del país supuso una serie de procesos de por medio que

culminaron con la llegada de Joaquín Prieto al gobierno en 1831. En ese entonces, Andrés Bello ya había llegado a Chile con un considerable bagaje intelectual y con intenciones de asentarse con su familia, producto del confort que le producía el marco de “estabilidad política” en Chile. De acuerdo a Fernández Heres (1981), tras la insurrección de Prieto bajo la tutela de Diego Portales, a fines de 1829 pudo venir un proceso de orden como el que ocurría en Colombia y que inquietaba mucho a Andrés Bello, pero lo que sucedió en lugar de eso fue la llegada de especie de estabilidad política que le serviría a él como “piso político” y como “clima social propicio para fecundar sus iniciativas”.

Desde los inicios del XIX (especialmente desde la tercera y cuarta década en adelante), en Chile comenzó a adquirir una importancia fundamental la formación de las personas y esta se volcó centralmente en la noción de “instrucción”. De acuerdo a Subercaseaux (2011), Bello fue el principal intelectual de la época portaliana. En 1830 fundó *El Araucano* y se perfiló como la figura preponderante en la élite intelectual chilena, desplazando a José Joaquín Mora, con quien sostuvo una disputa que resultó en el apoyo manifiesto del gobierno a Andrés Bello. No obstante, su importancia no supuso una exención de los problemas: aparte de la polémica con Mora, en 1833 se cerraría el colegio que fundara en 1829 (el Colegio de Santiago) y en

1836 se enfrascaría en disputas con diversos intelectuales sobre la edad de enseñanza de la gramática, en la cual sostendría la postura de que la gramática debía enseñarse desde los primeros años de instrucción.

#### 2.4.4. Presentación de los autores

A continuación se entregan breves referencias biográficas en torno a los autores a analizar y su labor lingüística en el Chile decimonónico.

##### 2.4.4.1. Domingo Faustino Sarmiento

Domingo Faustino Sarmiento se encuentra entre los intelectuales más influyentes, no solo en Chile, sino que en toda la América hispana. Nace en San Juan de Frontera el 25 de Mayo de 1810 en el seno de una familia pobre. Habría crecido bajo la influencia de la militar de su padre, José Clemente Sarmiento, quien tuvo un irregular enlistamiento trabajando tanto para el bando independentista como para el patriótico en distintas épocas. (Guerra 1938:16)

Recibió una educación irregular marcada por las carencias de las escuelas en su provincia. Intentó varias veces partir a la capital a mejores escuelas sin embargo nunca lo consiguió. Logró, a pesar de las complicaciones y los constantes cierres de escuelas, cultivarse en la lectura y en la coyuntura política. Sin embargo la forzada ausencia de su padre junto a la empobrecida

situación familia obligó a que finalmente dejara sus estudios para trabajar en un almacén, época en la cual el único estudio que lograba eran lecturas nocturnas luego de su trabajo.

En el contexto de las guerras civiles que aquejaron Argentina el joven Sarmiento se haría unitario y lucharía en aquellas filas y participaría en la milicia sanjuanina hasta la victoria federal liderada por Juan Manuel de Rosas. (Ídem: 42)

Exiliado por el régimen de Rosas llega a Chile por segunda vez en su vida, junto a varios otros intelectuales que buscaron refugio en su calidad de enemigos de Rosas. Y, como todos ellos, se desarrolló en actividades políticas, intelectuales y educativas. Siendo pronto nombrado maestro principal de escuela en la localidad de Los Andes donde destacó por la innovación que llevó a cabo en los métodos. Luego de una accidentada estadía de siete años hace el intento de volver a San Juan en un delicado estado de salud, sin embargo volverá de manera más estable a Santiago luego de los violentos hechos de noviembre de 1840 en que es atacado por tropa federal y humillado públicamente.

Vale decir que su vuelta al país se desarrolló en condiciones bastante precarias; sin propiedades ni títulos, Sarmiento debió valerse de su habilidad

para la enseñanza y sus dotes literarios con los que llegaría a posicionarse en un contexto letrado prácticamente monopolizado por Andrés Bello. (Ídem: 64)

Desde el inicio formó una relación personal y política con el entonces miembro del gabinete del presidente Prieto Manuel Montt. Éste siendo ya presidente, nombra a Andrés Bello rector de la Universidad de Chile mientras nombraba a Sarmiento director de la primera escuela normal del país.

Es en esta época en que Sarmiento desarrolla su labor ortográfica, lingüística y educativa, llegando a ser una figura tan importante como Andrés Bello, con el que de hecho protagonizó una conocida polémica.

La labor reformista de Sarmiento fue reconocida por la Facultad de Humanidades, comisión que aceptó sus reformas ortográficas para ser enseñadas y que además lo aceptó como miembro fundador.

#### 2.4.4.2. Presbítero José Ramón Saavedra

Nacido en 1821, José Ramón Saavedra fue un religioso e intelectual chileno decimonónico dedicado a la labor pedagógica y eclesiástica, y al análisis de la filosofía, la lógica y la gramática.

Durante su carrera, el presbítero Saavedra realizó una lectura constante de diversos autores europeos, de quienes tomó ideas de la lengua basadas en la filosofía (Fernández Monje, Balmes, Arbolí, Hermosilla, etc.) y que devinieron en la elaboración de su propia Gramática en 1857.

Tras fallar en su intento de situar su Gramática como texto oficial (en dos oportunidades fue rechazado), Saavedra toma una postura más retraída en relación con los estudios de la lengua y se vuelca hacia la enseñanza catequista en la cual se consagra, ya que la Facultad de Humanidades aprueba, a diferencia de su texto gramatical, su texto sobre enseñanza de la Doctrina cristiana.

En términos lingüísticos, la obra principal de Saavedra es la Gramática elemental de la lengua española (siendo su primera edición de 1857 y la segunda de 1859). En esta, junto con su Censura de la Gramática de Andrés Bello (1862), se vuelca todo el pensamiento lingüístico del presbítero, que seguiría comentando por medio de artículos (v. nota al pie de página nº1) la realidad lingüística nacional. Su reconocimiento se daría mayormente en el ámbito religioso, en el cual su obra fue mucho más prolífica; a este aspecto –la enseñanza de la doctrina cristiana- le dedicó la mayor parte de su carrera hasta 1907, año de su fallecimiento.

#### 2.4.4.3. Adolfo Valderrama Sainz

Nació en La Serena, en el año 1834; hijo de Juan Fernández de Valderrama Antón del Olmet y Dolores Sainz de la Peña. Estudió en el Liceo de La Serena, luego medicina y literatura. Se tituló de médico cirujano en el año 1860.

Colabora activamente con investigaciones de corte científico para los Anales de la Universidad, a la vez que se desarrolla como escritor de cuentos, novelas y poesía. Eventualmente es incorporado por dichos trabajos a la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile al tiempo que era médico del Hospital de San Francisco de Borja donde aparentemente no cobraba honorarios sino público para sus recitaciones poéticas.

En 1877 es nombrado profesor de Retórica y Poética en el Instituto Nacional. Más tarde, en 1878, al incorporarse como miembro de la Facultad de Filosofía y Humanidades da su conocido discurso “La necesidad de estudiar la lengua castellana” dicho discurso estará en relación con su posterior tratado sobre la cuestión ortográfica. Ambos trabajos lo sitúan como personaje relevante para el análisis ya que es en ellos en que Valderrama se sitúa como detractor de las ideas de Bello y del uso que de ellas se hizo en Chile.



Fue también, miembro del Consejo de Instrucción Pública, 1884 y renunció en febrero de 1887. Secretario interino y secretario, de la Universidad de Chile, entre los años 1887 y 1888.

El resto de su carrera se dedicó principalmente a la política antes de fallecer en Santiago, el 30 de noviembre de 1902.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Corpus

El corpus de trabajo corresponde a diversos trabajos de los tres autores a analizar. Para los efectos de nuestra investigación, fueron seleccionados aquellos textos en los que se tocaran explícitamente las ideas gramaticales, ortográficas (lingüísticas en general) y educativas.

En términos de análisis se optó por un enfoque estrictamente cualitativo aplicando fundamentalmente análisis discursivo orientado al contenido.

Las obras seleccionadas y analizadas directamente por nosotros fueron las siguientes:

- *Memoria leída a la Facultad de Humanidades* (1843), de Domingo Faustino Sarmiento.
- *Método de lectura gradual* (1844), de Domingo Faustino Sarmiento.
- *De la educación popular* (1849), de Domingo Faustino Sarmiento.
- *Gramática Elemental de la lengua española* (1859), de José Ramón Saavedra.
- *Censura de la Gramática de la lengua castellana de señor don Andrés Bello* (1862), de José Ramón Saavedra.

- *Instrucción pública: elogio de don Justo Florian Lobeck; necesidad de estudiar la lengua castellana: discurso de incorporación a la Facultad de humanidades* (1878), de Adolfo Valderrama.
- *La cuestión ortográfica*(1884), de Adolfo Valderrama
- *Obras escogidas / compilado por Enrique Nercasseau y Morán.* (1912), de Adolfo Valderrama.

## 4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

### 4.1. Aspectos generales

Las figuras que aquí hemos de analizar como intelectuales decimonónicos de relevancia para el panorama lingüístico del país establecen sus puntos de vista en base a ciertos parámetros ideológicos comunes; en particular, destacamos que cada uno de ellos manifestó abiertamente –en diversas instancias- su oposición a la figura de Andrés Bello que, como ya señalábamos con anterioridad, había tenido un rol preponderante desde la tercera década del siglo XIX en adelante en diferentes ámbitos, especialmente en los que aquí analizamos (el lingüístico y el educacional).

No obstante, entendemos que Andrés Bello fue un personaje hasta cierto punto conflictivo en este escenario, en cuanto a que sus posturas e ideologías provocaron que sus detractores –al menos los que aquí analizamos- no se posicionaran desde las mismas perspectivas para criticar su labor intelectual. Y no es un asunto únicamente relacionado con la diversidad de labores que ejercían estos críticos (siendo Saavedra un presbítero, Valderrama un médico y Sarmiento un político y columnista) lo que los hizo tener posturas opuestas a Bello desde distintas ópticas, sino que también sus visiones respecto del

rumbo lingüístico nacional afectaron a sus consideraciones en relación con lo que suponía seguir, a nivel ideológico-lingüístico, las ideas bellistas.

En los siguientes apartados procederemos a analizar las ideas lingüísticas de estos autores a partir de los principales textos que dedicaron ellos al estudio de la lengua y las razones de por qué para ellos Andrés Bello supuso una amenaza en el panorama lingüístico-educacional de la época.

## 4.2. Domingo Faustino Sarmiento

### 4.2.1. Generalidades.

De las figuras que aquí hemos analizado, es Sarmiento probablemente la que más impacto tuvo en términos mediáticos para la sociedad chilena ilustrada decimonónica. En definitiva, Sarmiento fue un hombre cuyas ideas e ideologías tuvieron cabida directa en términos de políticas lingüísticas y educacionales en el Chile de aquel siglo.

Pese a la proliferación de estudios en torno a Sarmiento, los referentes comunes que se hacen en relación a su persona tienen que ver siempre con la complejidad de su carácter y con la variación de sus ideas (v. en Carilla 1964: 39; Guerra 1900: 129-154; Jaksić 2010: 195, entre otros) sin llegar a un

acuerdo cabal respecto a lo que representa su figura. De acuerdo a ello, lo único claro respecto a Sarmiento y sus ideas recae en generalidades ideológicas (como su clásica contraposición civilización/barbarie), bibliográficas, biográficas y actitudinales. En ese sentido, la figura de Sarmiento ha tendido a analizarse, en lo específico, desde perspectivas profundamente interpretativas. Es por esto mismo que para nosotros Domingo Faustino Sarmiento ha de ser analizado con la precaución suficiente respecto de la distancia de los juicios categóricos.

Sin duda alguna, para nuestros efectos investigativos, es necesario establecer como piedra angular el hecho de que, para Sarmiento, una de sus preocupaciones centrales que trascendieron a todas las demás fue la labor pedagógica. Todo el pensamiento sarmientino está elaborado, desde luego, a partir de la idea de educar a las personas; esta idea sorteará el paso del tiempo y se instalará como planteamiento inicial desde las obras de su juventud hasta las producidas en su edad más avanzada.

Desde su primera llegada a Chile –por cuestiones políticas- en 1831, Sarmiento, a temprana edad, ya manifiesta su interés pedagógico, ya que llega a armar un pequeño grupo de niños a los que educa desde sus conocimientos. Y es que siendo autodidacta, Sarmiento ya consideraba desde su juventud que

la clave de un desarrollo social civilizado residía en la alfabetización y el estudio.

En los siguientes apartados analizaremos cómo se configuran en Sarmiento las ideas educativas, por un lado, y las relativas a la lengua por el otro, considerando siempre su profunda conciencia de que ambos temas son, hasta cierto punto, indisolubles.

#### 4.2.2. Sarmiento, ideólogo de la lengua.

Al hablar de las ideologías y actitudes lingüísticas sarmientinas, siempre es bueno destacar que, aun estando en una etapa en que el estudio de la lengua era pre-científico, Sarmiento se caracterizó por tomarse la meditación respecto a la lengua con un tremendo rigor. En ese ámbito, Sarmiento sostuvo posturas que resultaron controversiales en relación con el idioma y con los parámetros de corrección y estándar; esto, desde luego, tenía un correlato con un punto central de su ideología: entender la lengua como un instrumento de dominación y que, por lo tanto, situar el estándar idiomático en los “dogmas de la Academia”, suponía también otorgarle mayor poder a España por sobre Hispanoamérica.

Aunque Sarmiento dedicó mayor parte de su vida a la actividad política directa, a la redacción en revistas y diarios y al ámbito pedagógico, esto no

significó en lo absoluto una desconexión de un trabajo lingüístico acabado. Esto se dio producto de sus propias posturas, hasta cierto punto, anti hispanistas, que no se remitían a una mera reacción virulenta, sino también a un trabajo ideológico consciente.

La visión ideológico-lingüística de Sarmiento recayó en diferentes puntos, aunque esta tendió a volcarse especialmente hacia la cuestión ortográfica. De acuerdo a ello, Sarmiento tuvo dos grandes obras en las cuales se abocó a analizar aquel tema: “Memoria sobre ortografía americana” (1843) y “De la educación popular” (1849). En ambas se tratan las posturas que ya hemos mencionado y, a su vez, se plantean en concreto las ideas sarmientinas en torno a la ortografía.

Preocupado por la dificultad que suponía el aprendizaje de la lectoescritura, Sarmiento presenta en 1843 a la Facultad de Humanidades su Memoria para reformar la ortografía castellana, de tal forma que a los niños estudiantes americanos no se les dificultara dicho aprendizaje. En términos generales, De Ávila resume esa reforma de Sarmiento de esta manera:

“La reforma propuesta por Sarmiento se puede sintetizar en los siguientes puntos: 1) Supresión de cuatro que letras que no representan sonidos de la pronunciación americana: h, v, z, x; 2) uso de la c sólo delante de vocales



como a, o, u; 3) uso de la y únicamente como consonante, en las sílabas ya, ye, yi, yo, yu, en los demás casos, uso de i como vocal; 4) supresión de la u muda en las sílabas gue, gui y que y qui” (De Ávila 1988: 31).

Estas ideas ortográficas descansaron entre otras cosas, de acuerdo al propio Sarmiento, en las posturas idiomáticas de Kraitsir, un filólogo húngaro, que planteaba un correlato directo entre ortología y ortografía, basado en ideas que podría calificarse casi como una tesis onomatopéyica sobre la creación léxica.

La simplificación ortográfica de Sarmiento fue recibida con agrado (luego de una primera instancia de rechazo, a la cual apeló de manera relativamente exitosa el sanjuanino) por la Facultad de Humanidades y varios de sus puntos fueron aceptados; no obstante, esto no duraría demasiado, y con relativa prontitud se volverían a adquirir posturas ortográficas más cercanas al estándar de la Academia española.

La coyuntura entre Sarmiento y su relación con el estándar idiomático castellano tiene ribetes diversos y complejos que la hacen configurarse como una suma de elementos dispersos y divergentes y que acaban en diferencias irreconciliables. Particularmente, la tendencia antietimológica de las posturas sarmientinas fue el punto principal de desencuentro respecto a otras visiones más tradicionalistas y conservadoras de la lengua.

Las justificaciones que Sarmiento tiene para sostener su postura pasan, esencialmente, por dos temas. El primero tiene que ver con que la pronunciación: para el argentino, la pronunciación en América (y de ciertos lugares peninsulares como Andalucía, según él mismo plantea) es distinta a la castellana; y si para él la ortografía debía ser reflejo fiel de la lengua hablada, la ortografía castellana y la americana debían ser naturalmente diferentes para casos como el seseo, por ejemplo. El segundo tema tiene que ver con la contradicción que supone para él la postura etimologista de la Academia y sus seguidores: dadas las circunstancias, para Sarmiento (1849) no hay lógica en que la Academia cercenara del idioma las grafías etimológicas griegas (como en el caso de cambiar *phtysis* por *tísis*) y a la vez mantuviera otras latinas que no tenían funcionalidad. Al alero de dicha consideración, ejemplifica Sarmiento: “de manera que hoy tenemos un carácter en el alfabeto para expresar que, qui solamente, y una letra sin sonido u, para expresar la etimología latina hollada, pisoteada por la Academia en todos los casos análogos” (Sarmiento 1849: 281).

En relación con lo señalado anteriormente, podríamos establecer un tercer punto que serviría como justificación para el reformismo ortográfico sarmientino, pero que guardaría relación con otros puntos de corte más político y no puramente lingüístico: esto es, la dependencia política de la

Academia de la Lengua respecto a la Corona, institución que causaba un gran rechazo al argentino. Al respecto Torrejón (1989) indicó que “Sarmiento la consideraba [a la Real Academia de la Lengua] un instrumento del absolutismo español”, mientras que Velleman (1997) señaló que Sarmiento pensaba que la norma española era incapaz de generar un dialecto de prestigio, ya que esta era reflejo de una cultura inerte.

La noción de “modelo idiomático” en la época tendía todavía a estar marcada por las tradiciones propuestas por la Real Academia. Por lo mismo fue costoso que las ideas sarmientinas surtieran efecto (cuestión evidente si consideramos que las reformas bellistas, más moderadas que las de Sarmiento, fueron igualmente rechazadas con el tiempo), aunque Guerra (1900), quien fuera el primer biógrafo oficial de Sarmiento, señala que aun cuando fueran pequeños los resultados obtenidos a partir de las propuestas ortográficas del argentino, estas habrían servido para ofrecer resistencia al dogmatismo de la Academia Española.

Ahora bien, cabe destacar que, como es de suponer, Sarmiento igualmente siguió líneas ideológicas estandarizantes que, pese a no tener correlato con el estándar idiomático castellano, tenían fundamentos bien delimitados. Dichas líneas ideológicas se arraigaron en el uso hispanoamericano de la lengua. La lucha idiomática central de Sarmiento, en ese sentido, tuvo su núcleo en su

actitud respecto a la lengua, la cual Torrejón (1989: 557) describe como una expresión –ciertamente novedosa en la época- de que no había nada intrínsecamente inferior en el habla hispanoamericana respecto a la peninsular.

#### 4.2.3. Sarmiento y la política educacional

En términos educativos Sarmiento llega a Chile para encontrarse con un contexto educativo similarmente precario al que él mismo vivió en su natal San Juan. Podemos rastrear su interés pedagógico desde su segunda venida a Chile, momento en el que se establece en los Andes por breve tiempo y es rápidamente nombrado profesor de la escuela municipal. (Guerra 1839:44) Incluso en esta temprana etapa Sarmiento mostrará sus dotes como pedagogo y se desarrollará en distintas escuelas vecinales bastante precarias donde destacará por su afán de innovación, mismo afán que le hará ganarse numerosos enemigos en el área. Junto a esa precariedad, Sarmiento se enfrentará además a un espacio cultural relativamente monopolizado por las ideas de Andrés Bello, para esa época ya radicado en Chile.

Es en esta época además en que Sarmiento aprovecha por fin a cultivar su propio intelecto; teniendo un trabajo gasta parte de su salario en aprender inglés y al mismo tiempo se auto enseña rudimentos de francés para comprender mejor los libros franceses que conseguía.

Es en todo caso su tercera venida a Chile la que significaría su principal labor y aporte no sólo para la educación, sino que además para la política, las letras y la gramática chilena. Será definitiva en este caso su amistad con el entonces ministro del consejo de instrucción Manuel Montt. Éste rápidamente le aconseja al intelectual demostrar apoyo al gobierno, a pesar del corte conservador de éste.

Dicho apoyo le valió a Sarmiento el favor del gobierno y con ello rápidamente obtuvo la posición privilegiada que necesitaba para desarrollar sus potenciales. Es así como en 1842 al fundarse la primera escuela normal de preceptores, primera en Chile y América latina, es depositada en Sarmiento la total confianza de Manuel Montt para que diseñara los programas, reglamentos y decretos de su funcionamiento.

Desde sus lentos inicios el intelectual tuvo a su cargo gran parte del currículum, de aquellas materias la única en que no usaba texto alguno correspondía a gramática, asignatura para la cual él mismo dictaba desde sus propios estudios utilizando ideas que, según Juan Guillermo Guerra, eran muy similares a las de Bello. (Guerra 1939:71)

Pese a las constantes polémicas con los intelectuales de la época, a la inauguración de la Universidad de Chile será nombrado miembro de la

Facultad de Humanidades, siendo Andrés Bello rector. Junto con ello redactará el primer trabajo producido en la casa de estudios, correspondiente a una revisión sobre la ortografía americana en relación a la necesidad que ve él en dejar de seguir las estancadas reglas de la Real Academia Española.

Desde un inicio Sarmiento se demostrará en permanente descontento sobre la total dependencia ideológica, cultural y educativa que demuestran tanto Chile como las otras naciones recientemente independientes. Lo expresará así en El Mercurio, medio donde seguía siendo editor, en diversas editoriales que le costarían la enemistad de diversos grupos intelectuales y letrados. Así, Sarmiento acusará que la precariedad del sistema educativo chileno y la pobreza literaria se deberían a aquella sumisión y eterna mira hacia la aprobación de la academia y el modelo de los grandes escritores del siglo de oro. Dichas críticas se ponen en conflicto con el pacífico respeto que demostrará Bello ante aquellos ejemplos. Recordemos que Andrés Bello, a pesar de las reformas que promueve, muestra su apoyo al uso de los escritores clásicos como modelos de escritura y enseñanza.

Ya dentro de la facultad Sarmiento comenzará un minucioso análisis de los métodos educativos, principalmente los de alfabetización. Revisa de esta manera las cartillas, silabarios y las lecturas entregadas en ese entonces (contra las que ya había luchado en los Andes años atrás) y manifiesta su

ineficacia y carácter obsoleto; reforma la manera de aprehender el abecedario, actualiza su nomenclatura, reemplaza el método de deletreo en favor de un silabario y destituye los textos de lectura, a su parecer horripilantes, por traducciones propias, también de carácter religioso pero sin las imágenes brutales que a su parecer hacían un flaco favor al desarrollo de la lectura.

Todos aquellos trabajos y los que después se desarrollarían tuvieron como norte el construir un currículum que se ajustara al proyecto educativo que se planteó desarrollar. De la misma manera se plantean sus reformas ortográficas; simplificar y racionalizar la ortografía para lograr con ello una mejor comprensión y aprendizaje de ella en todo ámbito educativo.

Para comprender la ideología educativa de Domingo Faustino Sarmiento hay que rastrearla en sus humildes inicios; el intelectual vivió las carencias educativas que deparaban a una familia poco acomodada y vio además las carencias causadas por el aislamiento y los desórdenes políticos americanos. Podemos ver a lo largo de toda su biografía los constantes esfuerzos que realizó no sólo por cultivarse a sí mismo, sino que por crear para las naciones donde tuvo hogar un proyecto educativo popular que estuviera a la altura de la nueva independencia y modernidad.

Así, Sarmiento entenderá la instrucción pública como “una institución desconocida para los siglos pasados, que tiene el objeto de preparar a las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, por el conocimiento aunque rudimental de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón, una institución puramente moderna, nacida de las disensiones del cristianismo convertida en derecho por el espíritu democrático de la asociación actual. Hasta hace dos siglos había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, la *plebe*, no formaba, propiamente hablando, parte activa de las naciones.” (Sarmiento 1849: 47)

Con esta breve presentación Sarmiento va directamente al principal asunto que trata su proyecto educativo; el logro de una acabada educación destinada ya no sólo a la aristocracia ni limitada al dogma católico, sino un proyecto inclusivo que logre preparar intelectualmente al sujeto inserto en estas nuevas sociedades que estaban naciendo. Un proyecto que se condiga con los nuevos derechos que conllevaron las ideas ilustradas y su accidentada instalación en la América española.

En relación a ello Sarmiento verá en la educación como el mecanismo que aseguraría a las nuevas naciones su poder y su riqueza en la medida de que aumenta el capital industrial, moral e intelectual de los individuos creando



así, una masa medianamente preparada para enfrentar su modernidad. (Ídem: 48) Sería en ese sentido de principal interés de las naciones el preocuparse activamente de la instrucción masiva de los individuos que la componen para asegurarse el mantener cierta línea de progreso.

En la ideología educativa sarmientina la educación será pues el aval de la dignidad de los pueblos, el mecanismo que asegurará su calidad moral, intelectual y funcional. Será además desde el punto de vista estrictamente individual, la única manera en que estos hombres con recientes derechos puedan ejercerlos con libertad y, por tanto, ser libres.

Es conocido sobre la biografía de Sarmiento los numerosos viajes que realizó, especialmente recorriendo América y Europa, para familiarizarse con distintos sistemas educativos. En aquellos viajes el autor hacía un trabajo de diálogo docente y observación de aula y fueron material importantísimo para sus posteriores publicaciones. (Guerra, 1938) esta labor comparativa intensifica luego el distanciamiento que manifestará Sarmiento por todo lo referente a España. Ya se manifestó en contra de la academia y de quienes la consideran un ejemplo o modelo. En este caso para la educación española tampoco lo sería; atrozmente atrasada en relación al resto de Europa lo único de legó a Chile a juicio de Sarmiento es un legado de atraso intelectual e industrial severo:

“España y sus descendientes se presentan hoy en el teatro del mundo moderno destituidos de todas las dotes que la vida de nuestra época requiere. Carecen de medios de acción, por su falta radical de aquellos conocimientos en las ciencias naturales o físicas, que en los demás países de Europa han creado una poderosa industria que da ocupación a todos los individuos de la sociedad; la producción, hija del trabajo, no puede hacerse hoy en una escala provechosa, sino por la introducción de los medios mecánicos que ha conquistado la industria de los otros países; y si la educación no prepara a las venideras generaciones para esta necesaria adaptación de los medios de trabajo, el resultado será la pobreza y oscuridad nacional, en medio del desenvolvimiento de las otras naciones que marchan con el auxilio combinado de tradiciones de ciencia e industria de largo tiempo echadas y el desenvolvimiento actual de la instrucción pública que les promete progresos y desarrollo de fuerzas productivas mayores.” (Sarmiento, 1849: 49)

El párrafo anterior no sólo nos muestra la deplorable condición heredada desde España de las naciones Americanas, sin tradición industrial. Sino que establece los claros modelos que Sarmiento considera a seguir; a pesar de ser partidario de la creación de propias formas de progreso, el autor verá un buen ejemplo en la Europa industrializada; poniendo a la industria y la producción

como centro del progreso y el problema educativo por sobre la mera erudición.

Destacamos en ese caso el fuerte carácter pragmático industrializador que ve Sarmiento en la educación, no parece ser su norte la erudición del país sino más bien el crear individuos funcionales que puedan desenvolverse en los nuevos desafíos que la modernidad les ha puesto delante: la competencia por la industrialización, el manejo de los propios derechos civiles, la superación de las relaciones bárbaras de existencia en el territorio americano; terreno complejo trabajado por Sarmiento desde la idea de lo salvaje y oscuro del sustrato indígena junto a la herencia española que no deja de ser primitiva a su parecer.

#### 4.2.4. Sarmiento y Bello: un diálogo problemático.

Con cierta frecuencia nos encontramos con que los estudiosos de la historia de la lengua en Chile (y de la historiografía lingüística) nos ponen ante la compleja situación de contrastar a quienes fueran quizás las dos personas más relevantes en el quehacer lingüístico del país a mediados del siglo XIX (Bello y Sarmiento). En ese contexto, se ha suscitado una duda investigativa –tratada por algunos como una certeza– vinculada con una posible relación

ideológicamente tensa en materias lingüísticas entre Sarmiento y Bello, que habría incluso devenido en polémica(s).

No cabe duda de que Sarmiento y Bello fueron figuras que, si bien aunadas – hasta cierto punto- por las similitudes de sus proyectos ideológicos y de construcción de país, se distanciaron notoriamente en ciertas visiones respecto a distintos temas, particularmente en los relacionados con la lengua (ortografía, corrección, estándar, etc.). No obstante, la complejidad que ofrece esa línea de análisis radica en la dificultosa tarea de delimitar el nivel de oposición y desencuentro de ambos autores.

Hay un cierto grado de repetición por parte de los estudiosos del argumento de que la forma de ser de Bello tendió a la prudencia (o conservadurismo), mientras que la de Sarmiento se inclinó hacia la vehemencia y al cambio radical. Pero dentro de ese tipo de afirmaciones hay más de interpretación que de hechos concretos. En cuanto a eso, resulta problemático analizar a ambos personajes de manera certera y acuciosa cuando estudiosos del tema como Jaksić (2007) señalan que Bello y Sarmiento son pensadores liberales con diferencias en la velocidad y profundidad de los cambios, mientras que otros como Ruiz (cit. en Sánchez 2013: 107) califican a Bello como un “moderado con una profunda dificultad de tomar partido”, sosteniendo así posturas que en muchos casos resultan incompatibles.

Fuera de la esfera de los juicios valóricos, lo cierto es que Bello y Sarmiento sí tuvieron al menos una polémica pública, según lo citado por Sánchez (2013), quien estudió desde la óptica de Lastarria este hecho en el que ambos autores se enfrascaron en una discusión lingüístico-ideológica en la que, en resumidas cuentas, Bello tildó a Sarmiento de separatista (criticó su intento de “crear un idioma propio”) y este último le respondió con una crítica a su postura “gramaticalista” (conservadora) de la lengua.

Pero la relación entre Bello y Sarmiento fue ciertamente más compleja que una mera seguidilla de declaraciones cruzadas y su contraposición en términos de posturas no supuso un contraste constante ni un rechazo expreso entre ambos pensadores, no obstante la brecha distanciadora de sus ideas y los ataques –tanto directos como solapados- entre ellos.

Pero más allá de la abierta discusión entre Bello y Sarmiento sobre sus posturas y las críticas directas (que algunos consideran suficientes como para tildarlas de “polémica”), existió además una toma de bandos que no devino necesariamente en conflicto, pero que aun así abrió flancos divisorios entre ambos pensadores. Nuevamente, eran las actitudes lingüísticas y la noción de estándar las que los dividían, aun cuando tuvieran, posiblemente, un horizonte liberal común. Esto guardó relación con sus posturas respecto al rol de la Academia y la posición del español en América en relación con el de la

península. Las posturas de Bello, en ese sentido, si bien pretendieron rescatar en algún grado las grafías americanistas (muy probablemente con el mismo horizonte nebrisense que miraba Sarmiento de “un sonido, una letra”), continuaron respetando el estándar de la Real Academia al final de cuentas. De ahí que para Bello fuera tan fundamental la necesidad de fijar el estudio de la lengua a través del estudio de la gramática, interés no compartido por su par argentino, que pensaba que las gramáticas fomentaban los conservadurismos lingüísticos de los cuales era tan reacio (v. en Sánchez 2013: 120). Asimismo, Sarmiento se diferenció brutalmente de Bello en relación con que para él la postura ante la institución de la Real Academia -al menos discursivamente hablando- carecía completamente de validez, en tanto a su condición de española (y por tanto, bárbara, en tanto a que está viciada por la institución de la Inquisición)., normativa y su “nulidad” (Sarmiento 1843).

Producto de la cantidad de argumentos que hay a favor y en contra de la real envergadura de la polémica literaria de 1842 entre Bello y Sarmiento, ha sido más costoso saber el real nivel de oposición que hubo entre ambos intelectuales y se ha buscado concomitancia en temas donde ambos divergen, así como también se han interpretado divergencias en temas que ciertamente los vinculan. Por ejemplo, Jaksić (2007) señala que al final del día, Sarmiento y Bello compartían intereses y horizontes pedagógicos, pero lo cierto es que,

de acuerdo al análisis de Vergara (2013), las motivaciones de ambos en términos pedagógicos estaban movidas por cuestiones diferentes. Señala al respecto Vergara lo siguiente:

“Bello asume una postura basada en la filosofía utilitarista y enuncia algunos de los principios de la concepción republicana de la educación. No obstante, al afirmar la necesidad de la educación en una democracia representativa omite el principio de universalidad, de educación para todos” (Vergara 2013: 166).

En esa misma línea, García de la Huerta (2013) destaca la ausencia en el proyecto republicano (que es en sí un proyecto asentado en la base de la educación) bellista de analfabetos, no propietarios y mujeres, lo cual entra en conflicto con las ideas sarmientinas; porque si bien Sarmiento tampoco posee una visión de integración total para su proyecto educativo, considera en él a los analfabetos (a quienes se debe instruir para que abandonen esa condición) y a las mujeres.

Aun cuando se echase por tierra la idea de concebir a Sarmiento como un anti bellista, podríamos entender que sus ideas entraron en conflicto, desde luego, con las ideas de Bello, entendiendo a su vez que “entrar en conflicto” supone, de acuerdo a nuestra perspectiva, que las ideas de ambos, son de difícil

ponderación en términos oposicionales, considerando la crisis generada por su marcado grado de unión en algunos casos y de divergencia en otros

#### 4.3. El presbítero José Ramón Saavedra.

##### 4.3.1. Generalidades

Podría resultar curioso, en primera instancia, observar el hecho de que un presbítero haya sido uno de los estudiosos interesados en la lingüística que durante el siglo XIX criticara a Bello, pero ocurre que José Ramón Saavedra fue justamente uno de los más acérrimos críticos del venezolano. En ese sentido, deja de ser curioso el dato cuando consideramos que la plana eclesiástica participaba dentro de las discusiones intelectuales de manera relativamente activa y Saavedra fue un ejemplo de ello.

Con un profundo interés en los aspectos de la lengua, el presbítero Saavedra fue un hombre que dedicó parte considerable de su estudio a estas temáticas y veremos que es a partir de los referentes bibliográficos (v. 4.2.2.) de sus estudios que surgirán sus tendencias antibellistas. Siguiendo esa línea, hay que señalar que la epítome de su reacción crítica ante la figura de Bello –y en particular ante su Gramática- fue la realización de una nueva gramática hecha para la enseñanza en las escuelas, basada en su propia formación paralela.



Cabe destacar que Saavedra (1863) se posicionará siempre desde ese punto de vista: en sus propias palabras, desde la premisa de que la Gramática de Bello ha “estraviado [sic] la enseñanza” (volveremos sobre este punto más adelante).

En 1859 -un año antes de que la Gramática de Andrés Bello llegara a su quinta edición- Saavedra presentaría su gramática públicamente. La llevaría entonces ante las autoridades de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Chile con motivo de que fuera aceptada para su utilización en la educación en los colegios; no obstante, el Consejo habría de rechazarla. En ese aspecto, Vargas Fontecilla realizaría la crítica más ácida en relación con la Gramática de Saavedra, lo cual generaría una tensa rivalidad entre ambos personajes. En consecuencia, si en el texto mismo de la Gramática de Saavedra habían constantes alusiones respecto a lo que Bello no había hecho en su obra (o bien, a lo que Bello, según él, había hecho de manera incorrecta), en la “Censura de la Gramática de la lengua castellana del señor don Andrés Bello” (1863) el presbítero pondría en juego además de sus esfuerzos por defender sus posturas idiomáticas antibellistas, su ahínco por rebatir duramente las críticas de Vargas Fontecilla y de paso deslegitimar su validez como intelectual por medio de constantes comentarios mordaces hacia él.

Sea como sea, Saavedra no desconoce el grado de importancia que Bello tiene en la esfera de los intelectuales de la época y sabe que censurarlo es una tarea compleja y que será mal vista por varios. Por lo mismo, Saavedra señala en su Censura lo siguiente, a modo de introducción:

“Los fueros de la verdad i el interés de la enseñanza no deben, sin embargo, sacrificarse a meras consideraciones personales i esta sola razón bastará para sustraerme a las inculpaciones de osadía con que algunos tratarán tal vez de tildar esta producción”. (Saavedra 1862: 1)

Ahora bien, cabría preguntarse de dónde es que Saavedra saca la autoridad y el conocimiento como para hacer por sí mismo una propia gramática y para “cometer esa osadía” de impugnar a las ideas de Bello: pues bien, a lo largo de su gramática se reiteran ciertos nombres que aquí habremos de analizar para entender la perspectiva lingüística del presbítero.

#### 4.3.2. Las influencias de Saavedra

En una de sus citas a pie de página de su Gramática elemental, Saavedra (1859) establece lo siguiente:

“Por lo que a mi toca, dice Fernández Monje, divido las palabras de una manera análoga a las ideas que representan; no porqué [sic] los griegos, los hebreos i los árabes hubiesen admitido tan solo tres clases de palabras; no

porqué Aristóteles i Platón hayan reconocido únicamente nombres, verbos i atributos; no porqué entre nosotros hayan hecho lo mismo los señores Correa, Arbolí, Novoa, Avendaño, Hermosilla, Salva i otros; sino porqué mi sistema me parece más lójico que los demás”.

En esta cita se nos muestran, a grandes rasgos, varios de los nombres que inspirarán, ya no sólo a Fernández Monje, sino que al propio Saavedra.

De los nombres mencionados, habrá algunos que se repetirán durante todo el texto, siendo los de mayor importancia Fernández Monje y Arbolí, destacándose sobre todo el primero, que parece ser el referente central de las ideas de Saavedra en estas materias. Aparece con cierta frecuencia también Balmes (llamado con frecuencia por Saavedra “el inmortal Balmes”).

En el marco de sus influencias, podemos notar sin analizar nada más que la propia Gramática saavedrina la poderosa influencia que ejerció en él la figura de Isidro Fernández Monje, dado que sólo en una ocasión entre todas las que lo menciona en el texto (que son bastantes) se muestra contrario a una de sus ideas, siendo utilizado en todos los demás casos como constante respaldo ideológico ante las supuestos errores de Bello.

Fernández Monje era un religioso español dedicado a la enseñanza, llegando a ser el vice-director de la escuela Normal de Maestros en Málaga. Más allá de

eso, poco sabemos de su nivel de influencia en la plana lingüística nacional española, pero sabemos que no fue poco significativa su producción de textos lingüísticos y que, de alguna forma, el presbítero José Ramón Saavedra tuvo acceso efectivo a esos textos, particularmente a la gran obra que hiciera en 1854: el Curso elemental de la Lengua Española. De ella, sabemos que Saavedra sacó incluso fórmulas directas de discurso, ya que Fernández Monje también defendió sus ideas en su obra con argumentos idénticos al que mostramos anteriormente en la cita a Saavedra; podemos presenciar esto cuando Manzano (2007) señala que la división de los géneros de palabras de Fernández Monje es una tripartición que según el autor “no está tomada de autores grecolatinos, ni de gramáticos como Salvá, Correas u otros clásicos” sino que la ocupa porque “le parece la más lógica”. Si atendemos a esa similitud de criterios evidente y a las palabras de Rojas Carrasco (1940) cuando señala que “lo que Saavedra llama innovaciones, merecerían más calificarse de retrogradaciones, pues no hace otra cosa que adoptar las doctrinas de Fernández Monge [sic], que significan un retroceso”, podríamos establecer que la Gramática de Saavedra es, esencialmente, una reelaboración de la obra de Fernández Monje.

No obstante, señalar que las ideas gramaticales de Saavedra serían sólo una repetición de Fernández Monje no sería del todo justo: independiente de la

vasta cantidad de críticas que recibió su Gramática, no podríamos achacarle a Saavedra pobreza bibliográfica, en tanto que él justifica sus planteamientos en gran parte con una considerable diversidad de autores. La parte interesante es que en general los autores que cita con frecuencia (Fernández Monje, Arbolí, Balmes, etc.) son intelectuales españoles pertenecientes al área de la religión. En ese aspecto, sus referentes se posicionan a nivel ideológico, naturalmente, desde perspectivas castellanizantes del español. El propio Fernández Monje tiene una visión que veremos después presente en la óptica antibellista de la obra de Saavedra. Señala Fernández Monje:

“Los gramáticos de otros países, donde las decisiones de las Academias de la Lengua no tienen un carácter oficial tan marcado como entre nosotros, esplican [sic], casi siempre con gran aparato de erudición, sus sistemas de clasificación razonada” (cit. en Manzano Rovira 2007)

No cabe duda de que Saavedra consideró a Bello como uno de esos intelectuales a los que hace referencia Fernández Monje. Y es que Saavedra, tal como sus referentes, siempre consideran la filosofía y el estudio del lenguaje en una misma línea: cualquier manifestación de cambio lingüístico, ergo, resulta para ellos una manifestación de cambio ideológico. No es extraño, luego, que si Andrés Bello había sostenido una postura hasta cierto punto reformista para con el español (no obstante su respeto dialógico hacia la

Real Academia), para los eclesiásticos como Saavedra (que en general tenían posturas más bien conservadoras) resultarán incómodas esas posturas en la medida en que las reformas idiomáticas suponían para ellos una proyección en reformas sociológicas y culturales que podían resultar, a sus ojos, nocivas.

No es diferente la postura que sostienen el sacerdote Arbolí y el seminarista Balmes: estos también toman el estudio de la lengua como un área de estudio ciertamente vinculada con la filosofía.

Saavedra extraerá de Arbolí la idea de la gramática general (universal, de la cual saldrían las gramáticas particulares de cada lengua), por ejemplo. Pero aún más: en la Gramática de Saavedra habrá extractos casi idénticos de la Gramática general de Arbolí. Por ejemplo, si Arbolí (1844) señala que “todo pensamiento humano, tomada esta palabra en su genuino significado, es un juicio; y la expresión verbal del juicio es la oración o la proposición”, Saavedra (1859) dirá que cuando una afirmación “permanece únicamente en el alma, sin que la espresemos [sic] por palabras o por escrito, se llama juicio; pero si lo espresamos, se denomina proposición”.

De acuerdo a Hernández Guerrero (1980), Arbolí escribe su Gramática con fines pastorales y vuelca en ella su idea de que la lengua es un trasunto fiel del

pensamiento; en relación con ello, consideramos que Saavedra refleja esos fines y esas ideas de Arbolí de manera cabal en su obra.

En cuanto a Balmes (filósofo, seminarista y miembro de la Real Academia de la Lengua en España), podemos decir que influyó especialmente en Saavedra en sus ideas ortológicas y fonológicas (clasificación de las articulaciones, idea de sonido y aspiración, etc.), así como en la idea (ya vista en Arbolí) de conceptualizar el lenguaje como expresión de pensamiento, pero su presencia a nivel de citas tiene que ver , esencialmente, con la autoridad que suponía Balmes en sí, al ser uno de los grandes intelectuales del siglo XIX en España y por el mismo hecho de pertenecer a la Real Academia.

#### 4.3.3. La perspectiva de Saavedra

En el punto anterior revisamos las principales influencias de Saavedra, considerando para ello sus propias palabras expresadas en su Gramática, en la sección de ortología, donde señala en una cita que su doctrina está basada en las ideas de Arbolí, Balmes y Fernández Monje. Como pudimos apreciar, estos autores tenían en común ciertas ideas de la lengua y de la Gramática que serían tomadas literalmente por el presbítero Saavedra, especialmente en el área que vinculaba al lenguaje con el pensamiento y por lo tanto con la filosofía. Por lo mismo, resultó importante para todos esos autores, así como

para Saavedra todo lo relativo a “enseñar la lengua”; esto en la medida en que el lenguaje y el pensamiento, al estar indefectiblemente unidos, debían encauzarse de una determinada forma que suponía ceñirse a estándares. Coincide Hernández (1980; 198-) en que para los autores españoles a los que hacía referencia Saavedra (al menos Arbolí y Balmes), el estándar de pensamiento tenía una raigambre considerable en la filosofía aristotélica. En cuanto al estándar idiomático, este estaba claramente focalizado en lo que provenía, cual decreto, desde la Real Academia de la Lengua.

Pero las cosas no son tan claras cuando hablamos del estudio de la lengua en el siglo XIX chileno, en términos de que, como veremos también en los demás autores, la tensión entre autoridad idiomática y estándar deviene en una suerte de inestabilidad en la emisión de ciertos juicios. En el caso de Saavedra, pese a su respeto acérrimo a la normatividad idiomática castellanizante de la Academia española, sus ideas sobrepasan su autoridad en determinados casos: considera el presbítero, por ejemplo, que palabras como atleta se deben separar por un guión (at-leta), lo cual no era planteado de esa forma por la Academia. Sin embargo, las ideas de Saavedra tienden a respetar, al menos en lo ortográfico, las ideas de la Real Academia. Prueba de esto es su marcada reprobación de la tendencia seseante, del yeísmo y de la aspiración de /s/ implosiva (en cuanto a lo ortológico) y su respeto de la mantención de sonidos



no pronunciados pero presentes en la escritura (los grafemas como la <h> o la escritura tradicional en palabras como “pneumático”). El asunto pasa porque Saavedra sostiene, como sus referentes ideológicos, la idea de que el gran estándar, más que la Real Academia en sí, son las ideas tradicionales de la filosofía que hasta entonces se estudiaba y que delimitaban el ideal lingüístico. La Real Academia, luego, es respetada ellos por tender a ser precursora de esas ideas y no tanto por su autoridad, hasta cierto punto, inherente.

En definitiva, para el presbítero Saavedra, toda norma está dada por España: sus referentes bibliográficos son todos españoles, su autoridad máxima concreta es una institución española, sus ideales lingüísticos están posicionados en la norma española. Esto tiene que ver con su respeto, como estudioso, a la filosofía clásica y las ideas escolásticas, que naturalmente no iba a encontrarse originalmente en América, sino que en el territorio europeo, de dónde provenían. En ese sentido, su oposición declarada a Bello no tiene tanto que ver con su nivel de conocimientos, ya que el mismo Saavedra los destaca (quizás como lo único positivo de Bello para él), sino más bien con la desafiliación de Bello respecto a ideas tradicionales de la lengua que Saavedra aún consideraba pertinentes y con el efecto que tuvo en los intelectuales de Chile, en la medida en que la consideraban una obra sumamente “lógica”, utilizando ese adjetivo de una manera que nada tenía que ver con el sentido de

“lógica” que rescataba Saavedra. Asimismo, rechaza la Gramática de Bello en la medida en que, aunque esta fuera premiada por la Real Academia, esta última no había mandado que se utilizara para la enseñanza en las escuelas de España (según lo que señala Saavedra en su Censura).

No cabe duda alguna de que la figura de Bello eclipsó con facilidad a la de Saavedra. En tiempos en que el progreso era lo más importante en términos ideológicos en el continente americano, las ideas de Saavedra supusieron un estancamiento tradicionalista (demostrado de manera magistral en su intención de distinguir b y v), por lo cual sus ideas habrían de ser ignoradas en muchos sentidos.

No obstante, hay que señalar que Saavedra tuvo ideas que hasta cierto punto podían poner en jaque a las de Bello: la primera de ellas tenía que ver con el orden de los planteamientos de Bello, en la medida en que su Gramática contaba con desórdenes importantes en sus planteamientos. Por ejemplo, en la Censura XXVI, señala Saavedra que el capítulo 10 de la Gramática de Bello tiene por título “Género de los sustantivos”, pero que la definición de género gramatical no aparece allí sino que en el capítulo de clasificación de palabras. Lo mismo ocurre con la definición de “proposición” de Bello, que está parcelada en tres capítulos muy distantes entre sí. Esta idea sería expuesta como único punto a favor de Saavedra por Rojas Carrasco (1940)

posteriormente, ya que este último concuerda con el desorden de la Gramática de Bello e indica que es por esto mismo que proliferaron los manuales explicativos para la enseñanza de la Gramática de Bello.

La segunda idea relevante y rescatable de Saavedra tiene que ver con que el progresismo de Bello tenía ciertas contradicciones que su gran cantidad de seguidores no iban a reconocer: por ejemplo, alega Saavedra que por más que Bello y Vargas Fontecilla señalaran que el uso era lo que había de prevalecer en ortografía, estos igualmente volvían a recaer en las grafías latinizantes antiguas en casos como “maravilla” o “móvil”, idea que, hasta cierto punto, da vuelta el tablero en términos de que aquí Bello quedaría como el defensor de ideas arcaizantes en contraste con la postura de Saavedra, lo cual complejiza el análisis de sus figuras y nos deja, por lo bajo, la noción fundamental de que dividir de manera maniqueista a estas figuras intelectuales sería un ejercicio poco provechoso y un tanto reduccionista.

#### 4.3.3. Saavedra y la educación como eje de su producción bibliográfica

Es indudable que a partir de lo que ya hemos mencionado con anterioridad, el concepto de lengua que se maneja por Saavedra está íntimamente vinculado con su horizonte educacional. Esto se puede corroborar con facilidad a partir del hecho de que su Gramática se plantea la ardua tarea de reemplazar a la

Gramática de Bello como texto de enseñanza, que para él es, pese a su fama, insuficiente como texto escolar.

No sabemos hasta qué punto fueron consideradas las ideas de Saavedra, pero sí sabemos que en un catálogo detallado sobre las obras publicadas entre los años 10' y 70' del siglo XIX, escrito por Ramón Briseño (1876), aparecen indexadas su Gramática elemental y su Censura a Bello como las únicas obras de corte lingüístico que se le atribuyen: el resto de sus escritos posteriores tuvieron todos que ver con referencias a temáticas religiosas, a excepción de un texto en que reflexionaba sobre la Inquisición como institución, que de todas formas no tenía que ver ya con la lengua como las obras que aquí analizamos. No obstante, su marginación respecto a la lengua no tuvo un correlato necesario con su relación con la enseñanza, ya que se sabe que durante gran parte de su vida ejerció la enseñanza de la doctrina cristiana en los colegios.

Ahora bien, el interés de Saavedra respecto a la educación en relación con una visión propia de la lengua queda de manifiesto particularmente en dos fuentes directas: de estas, la primera recaería en las citas aclaratorias presentes en su Gramática (más que en su Gramática misma, en la que se aboca a describir fenómenos lingüísticos más que a otra cosa) y la segunda en su Censura a la

Gramática de Bello (que sirve, además, como autodefensa ante el juicio categórico de Vargas Fontecilla).

La primera de esas fuentes –las citas aclaratorias- contiene diversos tipos de mensajes y no todos son exactamente decisivos respecto a sus ideas lingüísticas y/o pedagógicas. Dentro de la amplia gama de citas aclaratorias presentes en su texto (un poco más de 50), la mayor parte de estas tienen que ver con dos puntos fundamentales: justificar su doctrina en contraste con las ideas de Bello, por un lado, y señalar el origen ideológico de sus planteamientos. Sea como sea, en ambos tipos de citas Saavedra tiene como objetivo central dar cuenta de una responsabilidad ideológica en relación con la labor que él realiza. Y como tal, una de las ideas que más tiene que sostener es la explicación de por qué su Gramática es mejor que la de Andrés Bello para el uso en la educación en las escuelas. De ahí que su preocupación tenga, en buena parte de sus explicaciones, una raigambre didáctica.

En relación con lo anterior, una cita que ejemplifica el interés pedagógico saavedrino se encuentra en la sección de los modos personales del verbo donde se presencia su interés pedagógico. Señala Saavedra en ese sentido que “conviene sobre manera que el alumno se fije en la terminación de las personas de cada tiempo...” (Saavedra 1859: 67), demostrando el interés de que su Gramática llegue a manos de los alumnos de las escuelas. Pero es en

una cita de reprimenda a Bello en la que se justifica pedagógicamente su postura lingüístico-educativa. Dice Saavedra:

“A pesar del séquito que esta nueva clasificación ha tenido en nuestros colejos [sic], yo hallo más clara la [clasificación] antigua, por las razones siguientes: 1ª porqué [sic] la clasificación del señor Bello tiene que entrar en ciertas afinidades demasiado tenues i casi imperceptibles, que se escapan de la intelijencia [sic] de los alumnos. 2ª porqué aumentando las clases de verbos regulares (...) se aumentan también las complicaciones i dificultades” (Saavedra 1859: 73).

De aquí que la postura antibellista de Saavedra ya no es sólo lingüística, sino que también guarda relación con la utilidad pedagógica del texto de Bello. Para Saavedra, Bello en muchas oportunidades dificulta con su terminología y clasificaciones el aprendizaje de las nociones lingüísticas que deben manejar los estudiantes. A la luz de los hechos, podríamos señalar que el presbítero se opone tanto en la dimensión lingüístico-ideológica como en la dimensión pedagógica relacionada con la obra de Bello.

Tras el segundo rechazo de su Gramática por la Universidad de Chile, Saavedra escribe en 1863 su último y más punzante texto relacionado (la Censura) con sus ideas lingüísticas, donde también manifestará su

antibellismo bidimensional. Aquí asestará Saavedra un golpe contra Bello que mencionarían después otros autores, como Rojas Carrasco (1940), como un acierto por parte del presbítero, y este tiene que ver con la necesidad de soporte paralelo por parte de los profesores que usaron la gramática de Bello para impartir clases. De otra forma, no hubieran proliferado tantos textos explicativos de la Gramática para la impartición de clases (sobre esto, v. en Becco: 1989).

En su Censura, la manifestación de sus ideas pedagógicas se explicita vivazmente en las críticas mordaces a Bello. Más allá de algunas falacias discursivas de Saavedra, hay puntos concretos donde manifiesta sus desencuentros educativos con Bello: señala Saavedra aquí que la Gramática de Bello no ha mejorado concretamente la enseñanza como lo plantean sus seguidores, sino que las mejoras han venido por efectos colaterales que no tendrían que ver con la Gramática misma; esto es, que desde que se estudiaba con la Gramática de Bello, se aumentaron a tres los años de estudio de la lengua (según Saavedra, es natural que entre más años se enseñara la lengua, más sabrían los alumnos de ella). Asimismo, señala Saavedra que el progreso del estudio del español es inherente y que preexistía, en términos de avances, a la Gramática de Bello.

En términos más concretos, lo que se debe enseñar según Saavedra se ciñe a un concepto tradicionalista de la lengua: esto supone una postura reticente ante los hablistas y un rescate de la ortología castellanizante, visto en situaciones como en su defensa de que el habla preexiste a la letra y que por eso esta debe ser un correlato de aquella (castellanización escrituraria de términos extranjeros) y, por otro lado, en su defensa de la continuación de las tradiciones ortográficas y ortológicas.

A su vez, el enfoque filosófico del lenguaje se evidencia en las ideas que tiene Saavedra respecto a este y su enseñanza: dadas las circunstancias, una de las cosas que el presbítero no perdonó a Bello fue que, ignorando las ideas de su doctrina filosófica del lenguaje, este no incluyera la enseñanza de la Gramática general (la que es una y de la que se derivan todas las demás) en su texto. También resiente a Saavedra que a la obra de Bello se le considere tanto como texto de enseñanza por cuestiones de “veneración supersticiosa” y por su aparente “lógica profunda y sensata”. En resumen, el interés principal de Saavedra recae en que se haga un estudio serio del lenguaje desde la infancia, a partir de la enseñanza del buen hablar y de la buena escritura, la cual no halla correlato con los postulados bellistas que, como ya habíamos mencionado anteriormente, son para el presbítero un “estravío de la enseñanza”.



Cabría analizar con detalle y acuciosidad las ideas de Saavedra, ya que reducirlas a una rabieta antibellista-castellanizante resultaría casi natural, pero también inexacto. Esto, considerando que Saavedra, si bien ignorado en lo lingüístico, tuvo un interés pedagógico que también sería rescatado por la Universidad de Chile. Un informe realizado en 1862 por la Universidad de Chile resultaría en la aprobación de uno de sus textos religiosos para la enseñanza (“Pensamiento sobre el Catolicismo i la Sociedad”), precisamente por sus aciertos en términos de instrucción. En este informe (1862), presente en los Anales de la Universidad, se señala que Saavedra “se propone ilustrar i convencer” y se destaca su consciencia respecto a la importancia de la instrucción, su estilo sencillo y su progresión en términos de contenidos, considerando en su texto el aprendizaje gradual.

#### 4.4. Adolfo Valderrama

##### 4.4.1. Generalidades

Don Adolfo Valderrama nos presenta una posición complicada de detracción hacia las ideas de Andrés Bello. Si bien se trata de un estudioso multifacético como muchos otros de la época (médico cirujano, político, y profesor de retórica) a diferencia de otros pre lingüistas éste no presenta un proyecto

propio a poner en contraposición al del venezolano. En este sentido Valderrama no presenta trabajos lingüísticos propiamente tales sino más bien hace un trabajo de comentario frente a los trabajos de otros y la actitud de las autoridades chilenas en relación a ellos.

Médico de profesión, Adolfo Valderrama se desarrolló además como literato y como educador en el Instituto Nacional y más tarde se haría miembro de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Chile y miembro del Consejo de Instrucción Pública. Con ello acumula una cantidad considerable de trabajos sobre poesía, comentarios gramaticales y ensayos médicos.

#### 4.4.2. Ideas de lengua, educación y ortografía.

Al igual que el resto de los estudiosos involucrados, Valderrama considera urgente un actuar sobre la educación chilena y lo explicita en su discurso de incorporación a la Facultad de Humanidades (1878) titulado “Necesidad de estudiar la lengua castellana”. Desde el título mismo podemos notar que la preocupación principal no se encuentra en el estado de la educación chilena como conjunto sino más bien en la educación chilena puesta en relación con la lengua española. Desde el inicio de su discurso el autor denunciará un estado de cosas poco favorable para el buen estudio (y en consecuencia uso) de la lengua heredada por España:

“Hay preocupaciones entre nosotros que perjudican grandemente el estudio de la lengua castellana: por un lado la falta de hábito de pronunciar bien ciertas letras, como la b y la v, la s y la z.” (Valderrama 1878: 28)

En sí, Valderrama ataca el problema de la enseñanza de la lengua en Chile desde lo incómodo que le resulta el distanciamiento manifiesto de la norma castellana. En ese sentido su propuesta educativa se configura como una revisión de los métodos en auxilio de esa norma desobedecida:

“¿Hasta qué punto somos culpables nosotros mismos de que este estado de cosas se perpetúe? No nos equivoquemos, señores, no nos hagamos cumplimientos: aceptemos la parte de responsabilidad que nos toca en este asunto para volver sobre nuestros pasos y marchar resueltamente al bien. Examinemos los textos de enseñanza de nuestros colegios y tengamos el valor de poner en el campo del microscopio la leche que damos á nuestra juventud.” (Valderrama 1878:31)

Pero; ¿Cuál es este desastroso estado de cosas que nos presenta con tanto resentimiento Adolfo Valderrama? ¿Qué responsabilidades hay en juego? ¿Qué ideal de lengua se está persiguiendo?

El autor denuncia en primer lugar una falta en la “falsa idea de que tenemos el estado intelectual de España” (Valderrama 1878: 28), desde esta idea nacería

según Valderrama una laxitud en el trato tanto del pueblo como del intelectual chileno hacia la lengua española, considerando indigno su estudio de una manera seria, lanzándola al menoscabo antojadizo de intelectuales que pretenden modificarla de maneras que, a juicio del autor, no les corresponderían. Dicha laxitud provocaría un daño innecesario a la identidad y funcionamiento de una lengua ya armada por los grandes pensadores del Siglo de Oro español y custodiada por la Real Academia Española.

El autor se apresura luego de ello en explicar su visión de lengua, muy apegada a la visión general de la época; la lengua como un organismo vivo; sujeta a un ciclo natural de nacimiento, desarrollo y eventual muerte que se debe específicamente a no realizar los cambios necesarios que mantengas vigente su uso. (Valderrama 1878: 30). En ese sentido el autor quiere dejar en claro que no niega el necesario progreso; en dicho caso de las lenguas pero extrapolable a toda materia humana y presente a lo largo de toda su obra bajo la ya extendida metáfora de la luz:

“(…) Pero no debemos olvidar que la poesía es una de las fases del movimiento intelectual de las naciones, y que, como tal, debe representar un gran papel en la historia de su desenvolvimiento moral” (Valderrama 1912: 94)

“Y, ¿qué sería el espíritu humano si no fuera posible esta reorganización? ¿Qué sería de su historia? El progreso es uno, todos los elementos constitutivos se desarrollan de una manera más o menos proporcional y en lugares que no es dado prever.” (Ídem: 98)

De esta manera las lenguas estarían sujetas a las mismas dinámicas de progreso que todos los otros elementos de la intelectualidad humana, sin embargo desde un inicio notamos un conservadurismo lingüístico muy marcado en el autor; junto a esta idea misma del progreso de las lenguas hace un llamado a que progreso no quiere decir degeneración (Valderrama 1878: 31), en sus palabras: “que no pierda su grandeza en medio de todos los cambios que pueda sufrir”. Y que mantenga la identidad que es su esencia.

Con ello el autor cierra el espacio de cambio aceptable para la lengua. Y, como veremos cierra el espacio de participación y debate sobre ella misma. Dicho espacio se encuentra reservado para la autoridad castellana que él reconoce: La Real Academia Española. Así, se responde la pregunta: ¿cómo estudiar el español? Bajo una combinación de la lectura de los clásicos españoles y un análisis filosófico de ello. (Ídem: 34)

Dicha guía que presenta la academia como institución con trayectoria y del sustento de los clásicos es lo que ha sido ignorado en Chile con su aún reciente

independencia, fijando la atención en la intervención que puedan hacer sobre a materia de la lengua, yendo un poco más allá Valderrama ve con horror como incluso el abandono de los clásicos españoles significa el acogimiento de algunos franceses.

Valderrama defiende la existencia de una autoridad en materia de lengua castellana, defiende además la necesidad de la existencia de una. Su ausencia, en sus palabras, nos haría ver los inconvenientes de una lengua entregada a la anarquía y al desgobierno; una lengua en que cada escritor usaría la lengua según sus caprichos. Lo anterior significaría la ruptura de la unidad del habla castellana junto con el desprecio de sus tradiciones y de la rica herencia que esta nos significó. Con ello Valderrama aventura una nueva definición de idioma como cuerpo que contiene una historia. (Valderrama, 1884: 387)

En ese sentido Valderrama considera necesaria la presencia de una autoridad que respalde todo lo que se incluye dentro de un idioma con una historia tan rica como la castellana. A este respecto el autor sitúa a los gramáticos como codificadores de lo ya antes fijado por los grandes escritores, ejemplos del buen uso de la lengua. Esto se declara en contraposición a la idea de que el vulgo pueda ser un aporte en materia de lengua, aportando en cosas de ínfima importancia como el léxico. Dicha idea no es para nada nueva y ya había sido

presentada en sus trabajos sobre historia de la poesía chilena, relacionado a la poesía popular:

“Las más ligera ojeada sobre la poesía popular demuestra el poco caso que nuestro pueblo hace a la lengua; pero al mismo tiempo es fácil reconocer en su poesía una espontaneidad y una gracia singulares. Se ve siempre la falta de instrucción, completo desconocimiento del arte.” (Valderrama, XXXX: 210).

Con lo anterior podemos saber que claramente la autoridad primera que tiene en mente el autor descansa en la Real Academia Española por su larga trayectoria y oficialidad. Menciona además como ejemplo fiel del ello el primer Diccionario de la lengua española a cargo de la institución como la “voz de la autoridad citada” (Valderrama 1884: 389).

Curiosa resulta su afirmación siguiente en que declarará que tanto el uso como la Academia constituirían lo que él llama el “gobierno en materia de lengua, ungidos con el óleo del apoyo público”, sin embargo no debemos engañarnos; no se refiere al uso común de la lengua, ni al uso de la gente culta como lo hiciera Bello. Al uso consagrado ya por los grandes escritores españoles; fijadores y eternos padres de la norma moderna del español.

#### 4.4.3. Valderrama y su relación con las ideas bellistas: la cuestión ortográfica.

Valderrama hace su ingreso a la Facultad de Humanidades tanto como al Consejo de Instrucción Pública en un periodo en que ya habían circulado varias propuestas de reforma ortográfica siendo las más importantes la propuesta de Andrés Bello en el año 1827 y la de Domingo Faustino Sarmiento instaurada en Chile el año 1844. El autor destaca varias similitudes entre ambas.

Desde un inicio podemos notar la actitud negativa hacia las reformas bellistas; al momento de emisión del presente discurso se encuentra en medio de la discusión que trataba de decidir si se seguía utilizando la ortografía de don Andrés Bello o si, en palabras de Valderrama, se reconocía el error y se daba por fin la preferencia al sistema ortográfico de la Real Academia Española. Valderrama intenta quitarle a la academia su imagen preferentemente estancadora al llamarla más bien precavida:

“Por efecto de esta sabia circunscripción se vieron desechadas, tal vez, doctrinas útiles; pero indudablemente se cerró el paso a las temerarias. Tal ha sido la doctrina de la Academia, que sin duda es la que debe tener una corporación de su especie.” (Ídem: 390)



Lo curioso es que a esta afirmación sigue el hecho de que Andrés Bello estaría de acuerdo con ella; es decir, de acuerdo con la actitud prudente de la academia ante doctrinas nuevas como la que él presenta. En ello se ve un reconocimiento por parte de Valderrama a la figura de autoridad que configura Bello en Chile; sabe que no puede negarla por lo que intenta usarla en su argumento.

En cuanto a una reforma ortográfica, Valderrama continúa en el conservadurismo que lo caracteriza y pone como exigencia que éstas estén justificadas y avaladas por los equipos de escritores y académicos, cosa que no sucedería con la ortografía Bellista por varias razones:

1. No se trataría de una reforma realmente novedosa puesto que ya en 1827 publicaba Bello una reforma similar junto a Juan García del Río en el llamado “repertorio americano”, en el artículo “indicaciones sobre la conveniencia de simplificar y uniformar la ortografía en América”, por más que no sea la que hoy se reconoce como la ortografía de Bello. Dicho artículo contó con el apoyo de la academia por su prudencia al proponer una reforma ortográfica en etapas.

2. A pesar del apoyo presentado por la Academia el mismo Bello presenta estas reformas como meras “indicaciones”. Valderrama ve en ello una relativa desconfianza de Bello en su propio proyecto.

3. En 1844 ya se habría adoptado una reforma llamada “de Sarmiento” que a ojos de Valderrama tiene muchísimo de las reformas bellistas, esto habría provocado el gran caos lingüístico y educativo que ya habría denunciado el autor y que habría llevado a dichas reformas a caer por su propio peso. De esta manera en 1851 el consejo toma la decisión de retornar a la norma de la Real Academia Española. (Ídem: 394) Este considerado fracaso por el autor explicaría el que Bello no volviera a sacar a la luz sus ideas para el 1827, ya que a ojos de Valderrama, comprendió que no se podía esperar que la gente adoptara algo tan inmaduro y carente procedimientos lógicos: “Encontró hecha la prueba de su doctrina en cabeza ajena, ya estaba juzgado” (Ídem: 394).

Ante aquel rechazo que sufrió finalmente Sarmiento y que claramente sufriría Bello, puestos en equivalencia por el autor, le surge a éste la pregunta: ¿Sirve a estas alturas romper la armonía ya existente? ¿Qué reforma nos convendría como consejo? Dichas preguntas sólo podrán ser contestadas por él bajo el alero de la Academia, única solución al total desgobierno que trajo la ligereza

que hubo al aceptar las reformas propuestas en que cada escritor o sujeto común simplemente acepta las que mejor le acomoden. (Ídem: 395)

Para finalizar su comentario a las reformas Valderrama hace un principal llamado de culpa al consejo y a la facultad, intentando eximir a Bello, ya que no podría haber previsto que una teoría no lanzada desde una autoridad competente sólo podía triunfar parcialmente y de manera dispersa entre el vulgo poco preparado.

#### 4.5. Discusión

Hasta el momento, el análisis que aquí hemos realizado ha cubierto, hasta cierto punto, la configuración ideológica respecto a la lengua y a la educación (y a su interrelación) en Domingo Faustino Sarmiento, José Ramón Saavedra y Adolfo Valderrama, quienes por distintas razones y en distintos grados, se mostraron disidentes ante la perspectiva y las medidas adoptadas por Andrés Bello respecto a dichas temáticas. De ahí que nuestro análisis de cada autor considerara también un análisis en relación con la figura de Bello, tomando en cuenta que en el siglo XIX chileno, particularmente en la etapa que aquí hemos cubierto (desde la cuarta década hasta la octava), el intelectual

venezolano será eje central en las decisiones políticas relacionadas con el lenguaje y la enseñanza de este.

Sin lugar a dudas, el sistema de análisis que nos pareció más pertinente adoptar fue el otorgado por los conceptos que ya abordamos en la parte teórica de nuestro trabajo. En ese contexto, consideramos que el análisis desde la historiografía lingüística es el más idóneo para estos efectos, ya que a través de él se puede realizar un intento de reconstrucción de distintas visiones relacionadas con la lengua (actitudes lingüísticas, corrección idiomática, estándar, etc.) que posteriormente habrán de ir mutando o conservándose de tal forma que, en su evolución histórica, devendrán en los distintos “estados de cosas” ideológicos de nuestra actualidad. En ese sentido, esta perspectiva metodológica nos brinda la posibilidad de interpretar “el porqué de ciertos porqués”: para nuestros efectos investigativos, nos permite dilucidar, en cierta medida, las razones de por qué la postura ortográfica academicista triunfó por sobre las posturas de adquirir ortografías nacionales o americanistas, así como también nos permite comprender la verdadera naturaleza de las oposiciones y disputas ideológicas detrás de ciertas polémicas lingüísticas a las que aquí nos referimos.

A través de nuestra investigación, notamos que los autores con los que trabajamos de manera directa (Sarmiento, Saavedra y Valderrama) se

relacionaron con Bello por medio de la confrontación de ideas, ya sea por disputas concretas (como en la polémica lingüística de 1842 entre Bello y Sarmiento) o por discusiones ideológicas entre correligionarios de una u otra postura idiomática (Saavedra contra Vargas Fontecilla; Valderrama contra Amunátegui Aldunate, etc.). No obstante, creemos que las posturas antibellistas convergen siempre en un punto inicial, en una especie de “matriz ideológica” de la cual devienen todos los autores y sus ideas lingüístico-pedagógicas.

La división ideológica entre los autores puede hacerse desde distintas perspectivas. Niebles (2007) traza la línea divisoria entre “neoclásicos” y “románticos” y señala que su punto de comunión radica en “mostrar la realidad nuestra [la americana] a través de un discurso sustentado por una caracterización europea para alcanzar, como fin último, la autonomía americana referente a la lengua (literatura)”. Independientemente de cuán satisfactoria nos parezca la división y explicaciones de Niebles (en la medida en que es dudoso que en autores como Saavedra o Valderrama haya habido una real intención de autonomía americana), coincidimos con él en la idea de que esta “matriz ideológica” que ya mencionamos es de un carácter siempre europeizante en primera instancia.

En términos ideológicos, concebimos la línea de razonamiento compartida por los autores de esta manera:

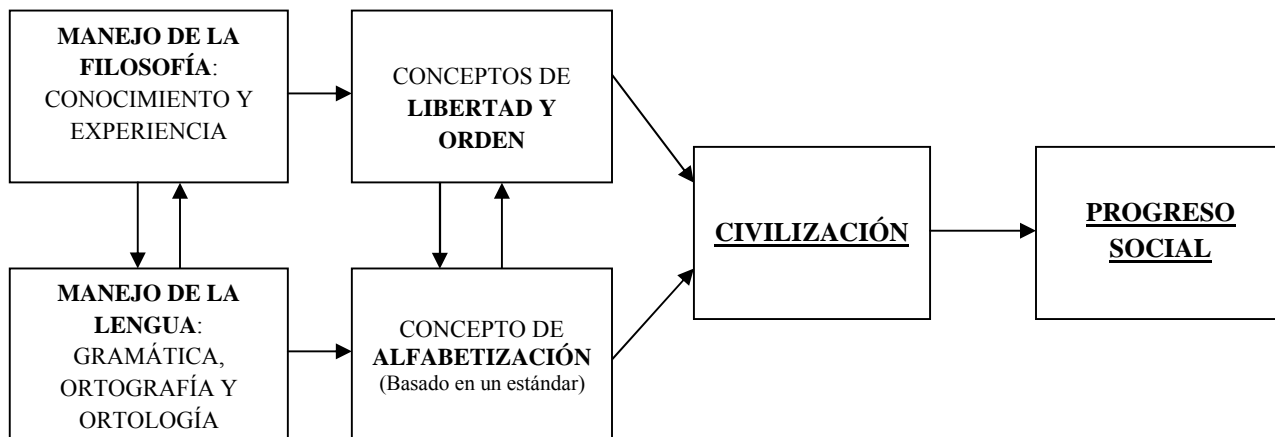


Tabla N°1: “Ideas sobre lenguaje y educación en los intelectuales estudiados”

Es así como entendemos que para todos los autores que aquí analizamos hubo un proceso de razonamiento más o menos apegado al del esquema anterior: en definitiva, que su pensamiento estuvo marcado por una interrelación de conceptos y disciplinas entre la filosofía y la lengua que, al aunarse, devinieron en el desarrollo de sus principales ejes ideológicos en cuanto a necesidades sociales (la libertad y el orden por un lado, y la alfabetización por otro) y cuyo fin máximo era la creación de un orden social civilizado y progresista, alejado de los peligros de la anarquía política<sup>1</sup>. Para ello, desde

<sup>1</sup> García de la Huerta (2013) señala que Bello tiene una “aversión a la anarquía” y un “horror al vacío de poder”. Nosotros presenciamos esta tendencia como punto de encuentro en todos los autores que aquí analizamos. En Sarmiento se presenta el rechazo al concepto de “barbarie” contrapuesto al de civilización (el ideal social sarmientino), en Saavedra está en su constante repudio a la falta de orden de Bello y en Valderrama se vislumbra en su recelo ante la “anarquía y el desgobierno”.

luego, tenían que manejar ciertos estándares y eso fue lo que supuso la confrontación de ideales: las problemáticas se suscitaron en temas como dónde situar el estándar lingüístico, qué modelo (europeo) de orden intelectual seguir, cómo y a quiénes educar, etc.

Los autores trabajados coinciden en que la lengua es un poderoso instrumento político que cumple un rol ordenador social. En ese sentido, la matriz ideológica central se desvía ampliamente en esta parte del análisis de cada autor: el estándar para llevar a cabo el rol ordenador de la lengua será el punto en conflicto, puesto que a nivel social –y no sólo lingüístico- la sensación que había quedado desde la Independencia en relación con España había entrado en una crisis de representatividad.

Cuatro nociones de estándar se pesquisan, por lo bajo, en los autores que estudiamos: el estándar latinizante, el estándar hispanizante, el estándar europeizante (que no contempla a España, sino que a Francia y, en menor medida, a Inglaterra) y el estándar americano. De relativo desarrollo cada uno de ellos, los estándares entran en un estado crítico en la medida en que se empiezan a combinar. De modo que la tradición (la postura clasicista) entra en conflicto con la actualidad que ya *per se* se encuentra en una disputa interna respecto al rol España y América.

En el caso de Valderrama, por ejemplo, parece particular que sus discrepancias respecto a la Academia (que son escasas al alero de su postura academicista) tienen que ver con que su ideal ortográfico está posicionado en la tradición más que en otra cosa: “de desear sería [sic] que la Academia tratara de dar a su ortografía como base principal la etimología [sic]” (cit. en Contreras 1993: 158). La misma tensión se vislumbra en Saavedra, pero de manera más extraña: si bien no critica en ningún punto de sus obras directamente a la Academia, muestra una clara inclinación hacia el clasicismo ortográfico (“pneumático”, “phtysis”) que se quebranta a la hora de analizar a Bello y establecer como negativa su contradicción entre la aparente tendencia al uso en la ortografía y el planteamiento de que se vuelvan a escribir palabras como “maravilla” con < b > puesto que así dictaba la tradición latina. Ahí vemos, por lo tanto, que en Saavedra el respeto a la Academia y a la tradición como puntos en donde fijar el estándar entra en conflicto.

En Sarmiento, la dificultad está puesta en otro lado: mientras señala que en otros idiomas es valedera -por sus contextos históricos- la tendencia etimologizante de la ortografía, para España esa consideración no correría debido al carácter literario de la lengua desde sus inicios (que la hizo tendiente a irregularidades ortográficas); a raíz de esa consideración, opinará que la ortografía hispana debía seguir la tendencia que siempre había sostenido



(visión tradicionalista de Sarmiento) a pintar “sonidos y no raíces”. (Contreras 1993: 127). Por todo lo anterior, al sumar más factores estandarizadores, Sarmiento se torna una figura tanto más compleja de analizar que quienes elidieron la visión americanista o se situaron con más comodidad en el estándar hispanizante; en Sarmiento todos los estándares entran en juego y se combinan: de modo que su visión deviene de una aleación entre tendencia tradicionalista, americanista, europeizante y, aunque él lo negara, hispanizante.

Vinculado con lo anterior, nos parece pertinente destacar la distinción entre los autores en relación con su actitud en torno al trabajo lingüístico y la herencia europea: nos referimos a lo respectivo a la toma o no de la facultad de influir personalmente en la lengua y su forma (por los motivos que fuera) por parte de los personajes que analizamos. En ese marco, podemos observar cómo, a su manera, tanto Bello como Sarmiento se toman la libertad de proponer reformas sobre la forma misma del lenguaje, dotándose a sí mismos de cierta autoridad lingüística desligada de la academia. Lo contrario sucede así con Valderrama que expone con vehemencia el apego irrestricto que deben tener las naciones americanas a los modelos clásicos de la lengua. En cuanto a Saavedra, este expone sus argumentos como válidos en base a un criterio de autoridad diferente, que tímidamente se atreve a proponer cambios a la lengua

(en términos ortográficos o de consideraciones gramaticales), pero que se siente en todo momento respaldado por un sentimiento de representatividad, dado por un estándar y un orden otorgado por la tradición filosófica hispana que es, para él, el modelo que más corresponde a seguir.

Por último es importante atender a los distintos enfoques educativos que se enfrentan desde cada autor. De forma amplia cada autor hará un diagnóstico similarmente sombrío; la instrucción nacional requiere de una revisión y una profunda reforma para alcanzar los estándares de un modelo educativo a la altura de una nación civilizada, moderna e independiente. El diagnóstico de manera amplia parece ser bastante parecido; sin embargo, se notarán profundas diferencias en torno a las falencias, propuestas y metas que debe tener la educación chilena. Bello, por ejemplo centró su atención principalmente en la formación de una educación primaria, en miras a una alfabetización temprana al igual que Valderrama y Saavedra. Es Domingo Faustino Sarmiento quien se distingue en este grupo al mostrar una preocupación global que implica el deseo de una educación continua y generalizada a la sociedad.

Por otro lado las medidas propuestas serán también muy diferentes en la medida que estarán en directa relación con las metas esperadas por cada autor, sin embargo podemos encontrar una tendencia hacia la simplificación de los

contenidos lingüísticos a fin de lograr un proceso de alfabetización eficiente. Vemos así que, a excepción de Adolfo Valderrama, que considera más practicable que la enseñanza se adapte a la ortografía académica -y no a la inversa- (Contreras 1993: 158), los demás autores que analizamos proponen reformas ortográficas que pretenden ser más “apegadas a la razón” (independiente de lo vago, relativo y/o ambiguo que resulte este concepto en cada uno de ellos).

Se entiende por otro lado que todos aquellos autores concebían la educación como una herramienta conformadora de nación; no obstante, dicha afirmación debe ser desarrollada bajo la razón de que la idea sobre los caminos que debe seguir la nación chilena son bastante disímiles. Los autores se ordenarán, en ese sentido, de distintas maneras, haciendo siempre, en primera instancia, una separación entre la continuación o la irrupción de la herencia española en relación con los contenidos, metodologías y fuentes de estudio.

En el plano de la conservación tenemos el claro referente de Adolfo Valderrama, quien defiende en un contexto en que las reformas bellistas ya se encontraban instaladas, por un reencuentro con los modelos entregados por la Academia y la lectura de los clásicos españoles.

En este caso la figura de Andrés Bello resulta problemática en el sentido de su carácter reformista que al mismo tiempo expresa un respeto asentado por los modelos clásicos de lectura. Por otro lado es importante destacar que tanto Bello como Adolfo Valderrama ven en la lengua culta (la de la gente educada) el modelo que debe seguir la educación chilena.

En el otro lado del espectro encontramos a Sarmiento quien, como ya habíamos mencionado, aboga por una reforma profunda del sistema de instrucción, reforma que él mismo fue diseñando e implementando en cada una de sus etapas de trabajo en Chile, y para ello contó con modelos educativos externos, aunque sintiéndose siempre más confiado en los propios.

## 5. CONCLUSIONES

5.1. Una característica común a todos los autores que aquí estudiamos radica en la multiplicidad de áreas a las que estuvieron dedicados: leyes, medicina, diplomacia, filosofía, periodismo, etc. Para nosotros, es en aquel carácter multidisciplinario del saber, manifestado en las diversas ocupaciones de estos intelectuales, donde reside la línea general de lo que fue la lingüística pre-científica (y las ideologías en general) durante el periodo decimonónico chileno.

A su vez, concebimos que la comprensión de la amplitud de la labor intelectual realizada por cada autor analizado (que define finalmente el panorama lingüístico de la época) nos permite, al mismo tiempo, realizar un análisis más acabado de las obras que éstos produjeron y el enfoque que cada uno quiso darle a sus proyectos junto con ellas. Consideramos, por lo mismo, que una proyección de esta investigación estaría en el estudio de una posible relación entre las ideologías aplicadas en otros campos del saber y en otras disciplinas para vincularlas con el desarrollo de las ideologías lingüísticas y pedagógicas, y, con ello, comprender de manera panorámica el pensamiento de aquella época en Chile.

5.2. Los autores que fueron escogidos para nuestro análisis los seleccionamos bajo la premisa inicial de que sus planteamientos habían devenido, en mayor o menor medida y desde distintos ángulos, en posturas disidentes respecto a las ideas lingüístico-educativas de Andrés Bello. De acuerdo a dicha consideración y al análisis que realizamos en esta investigación, concluimos que los autores estudiados, si bien sostuvieron perspectivas que suponían decididamente una oposición a las ideas bellistas, finalmente se enmarcaron en ideologías que tuvieron el mismo punto de partida que las ideas que criticaron: esto es, la necesidad de libertad y orden, la importancia de la educación, el posicionamiento ante un estándar europeizante, etc., todas ellas vinculadas con el pensamiento de la élite ilustrada decimonónica chilena.

De ahí que las ideas lingüístico-pedagógicas sostenidas por los intelectuales que aquí analizamos tuvieran una misma matriz ideológica, que tuvo una misma forma y que varió más bien en términos de contenido, como en la toma de referentes tradicionalistas o más innovadores respecto a la lengua o en el público-objetivo de las reformas educacionales, por ejemplo.

5.3. Siguiendo en la idea de la detracción, concluimos que, pese a que ninguno de los opositores a Bello pareció hacerle sombra en su momento a su figura, y aún cuando todos tuvieron que reconocerle sus méritos antes de criticarlo, finalmente los intelectuales conservadores lograron formar un núcleo

suficientemente poderoso, basado en la situación lingüística y pedagógica general de América y de la firmeza del estándar academicista, que acabó por imponerse ante la postura que propugnaba, en distintos grados, la autonomía lingüística (propuesto por agentes como Sarmiento y Bello, entre otros). Creemos que, posiblemente, la misma tensión entre posturas de cada lado puso a Bello y a sus partidarios en un escenario complicado de obstáculos ideológicos infranqueables que hicieron mella en el sostenimiento de una postura ortográfica chilena (que se proyectara hacia América, según pretendían los agentes de cambio).

5.4. A falta de una disciplina dedicada a la labor lingüística, el estudio de la lengua estuvo vinculada a otras áreas del saber (particularmente a la filosofía). En ese marco, una de las discusiones centrales que hallamos en los textos estudiados mostró el interés de los autores en las dimensiones semióticas de la lengua relacionadas con el rol de la escritura y de los signos ortográficos; este interés muestra una visión que podría considerarse, hasta cierto punto, como una perspectiva pre-sausseriana de la lengua.

Asimismo, otra discusión importante tuvo que ver con la relevancia o no del estudio y la enseñanza de una “gramática general” que cumplía un rol similar al de la gramática universal planteada por la lingüística generativa chomskiana, lo cual mostraría que los estudios pre-científicos de la lengua en

el Chile decimonónico ya reflejaban una configuración incipiente de planteamientos que serían clave para el panorama de la lingüística como disciplina durante el siglo XX.

5.5. La lengua y la educación para todos los autores significaron elementos relevantes en la medida en que bajo esos conceptos subyacía una noción de orden que era buscado como ideal por todos los autores, tanto los tradicionalistas como los innovadores. En ese sentido, en Saavedra y Valderrama, así como también en Sarmiento, se manifestó un interés claro en el rol ordenador de la lengua y de la educación. De ahí que sus propias ideologías y actitudes lingüísticas variaran a partir de sus propias ideas del orden (y de la libertad).



## 6. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

### 6.1. Material teórico

ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA (ASALE). 2010. *Gramática de la libertad: Andrés Bello y la lingüística panhispánica*. Santiago: Aguilar Chilena de Ediciones.

BECCO, HORACIO JORGE. 1989. *Bibliografía de Andrés Bello*. 1ªed. Caracas: La Casa de Bello.

BELLO, ANDRÉS. 1843. *Discurso de Instalación de la Universidad de Chile*. Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.

BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL. *Reseñas bibliográficas parlamentarias; Adolfo Valderrama*. Consultado en: <http://historiapolitica.bcn.cl/>

BRAVO, EVA. 2010. *La construcción lingüística de la identidad americana*. Santiago: Boletín de Filología, Tomo XLV Número 1 2010: 75 – 101.

CONSEJO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (eds.). *Obras completas de Don Andrés Bello: Filosofía del entendimiento*. Consultado en: <http://www.memoriachilena.cl/>

COSERIU, EUGENIO. 1990. *El español de América y la unidad del idioma*. Sevilla: Separata del I Simposio de Filología Iberoamericana.

GARRETT, PETER. 2010. *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University press.

GEE, JAMES PAUL. 1996. *La ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Paideia: Morata, 2005.

KOERNER, KONRAD. 2007. *Introducción. Historiografía de la lingüística; pasado presente y futuro*. Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft. 2007

KROSKITY, PAUL. 2010. *Language ideologies – Evolving perspectives*. En *Society and Language Use, Handbook of Pragmatics Highlights*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- LABARCA, AMANDA. 1939. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Universitaria.
- MILROY, JAMES. 2001. *Language ideologies and the consequences of standarization*. *Journal of Sociolinguistics* 5/4, 2001: 530-555.
- MORENO FERNANDEZ, FRANCISCO. 2009. *Actitudes lingüísticas*. En *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Madrid: Ariel.
- ROJAS, DARÍO. 2012. *Actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Santiago de Chile: creencias sobre la corrección idiomática*. En: *Onomázein* 26 (2012/2): 69-93.
- ROJAS CARRASCO, GUILLERMO. 1940. *Filología chilena. Guía bibliográfica y crítica*. Santiago: Imprenta y Literatura Universo.
- SUBERCASEAUX, BERNARDO. 2011. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile: desde la Independencia hasta el Bicentenario*. Santiago de Chile: Universitaria, c2011.
- SWIGGERS, PIERRE. 2009. *La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones*. En: *Revista argentina de historiografía lingüística*, I, 1, 67-76, 2009
- SWIGGERS, PIERRE. 2010. *History and Historiography of Linguistics: Status, Standards and Standing*. *Revista Eutomia - Ano III - Volume 2 - Dezembro/2010*
- VAN DIJK, TEUN. 2003. *Ideología y discurso: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel, 2003.
- WHITE, HAYDEN. 1973 *Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX / Hayden White; [traducción de Stella Mastrangelo]*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1998.

## 6.2. Material de los autores estudiados

- SAAVEDRA, JOSÉ RAMÓN. 1859. *Gramática Elemental de la lengua española*. 2ª edición. Santiago: Imprenta de la Opinión.

\_\_\_\_\_. 1862. *Censura de la Gramática de la lengua castellana del señor don Andrés Bello*. Santiago: Imprenta de la Opinión.

SARMIENTO, DOMINGO FAUSTINO. 1843. *Memoria leída a la Facultad de Humanidades*. En: Alamiro De Ávila Martel (1988). *Sarmiento en la Universidad de Chile*. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile.

\_\_\_\_\_. 1844. *Método de lectura gradual*. Valparaíso: Imprenta y librería del Mercurio. De S. Tornero y CA.

\_\_\_\_\_. 1849. *De la educación popular*. Santiago: Biblioteca Fundamentos de la Construcción de Chile.

VALDERRAMA, ADOLFO. 1884. *La cuestión ortográfica*. En: ALFONSO CALDERÓN. 1986. *Don Adolfo Valderrama*. Santiago: Academia Chilena de la Lengua. *Cuadernos del centenario de la Academia Chilena de la Lengua*.

\_\_\_\_\_. 1912. *Obras escogidas/ compilado por Enrique Nercasseau y Morán*. Santiago: Impr. Barcelona.

\_\_\_\_\_. 1878. *Instrucción pública: elogio de don Justo FlorianLobeck; necesidad de estudiar la lengua castellana: discurso de incorporación a la Facultad de humanidades, el 26 de marzo de 1878*. En *Anales de la Universidad de Chile*. DOI: 10.5354/0365-7779.1878.19659. pp. 242-288.

### 6.3. Material crítico

ÁVILA MARTEL, ALAMIRO. 1988. *Sarmiento en la Universidad de Chile*. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile.

BRISEÑO, RAMÓN. 1876. *Estadística bibliográfica de la literatura chilena*. Consulta en: [http://books.google.cl/books?id=n18MAQAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.cl/books?id=n18MAQAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).

CONTRERAS, LIDIA. 1993. *Historia de las ideas ortográficas en Chile*. Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos: Biblioteca Nacional: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

EGAÑA, MARÍA LORETO. 2000. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica política estatal*. Santiago: LOM.

EGAÑA, MARÍA LORETO y MARIO MONSALVE. 2009. Sarmiento y la contribución a la educación popular chilena. En: Domingo Faustino Sarmiento. *De la educación popular*. Santiago: Biblioteca Fundamentos de la Construcción de Chile.

FERNÁNDEZ HERES, RAFAEL. 1981. El proyecto de Andrés Bello en 1843. En: Andrés Bello. *Discurso de Instalación de la Universidad de Chile*. Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.

FRAGO, JUAN ANTONIO. 2012. Razones de las reformas ortográficas en la América independiente y causas de su fracaso. *Boletín de Filología* XLVII (2): 11-46.

GARCÍA DE LA HUERTA, MARCOS. 2013. Andrés Bello: “intelectual orgánico” de la república conservadora. En Carlos Ossandón y Carlos Ruiz (coord.). *Andrés Bello. Filosofía pública y política de la letra*, pp. 147-159. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

GUERRA, J. GUILLERMO. 1938. *Sarmiento. Su vida y sus obras*. Santiago: Imprenta Universitaria.

HERNÁNDEZ, JOSÉ ANTONIO. 1980. *La teoría gramatical de Arbolí*. Consultado en: <http://www.cervantesvirtual.com/>

\_\_\_\_\_. 1991. *La teoría verbal de Jaime Balmes*. Consultado en: <http://www.cervantesvirtual.com/>

JAKSIĆ, IVÁN. 2007. *Andrés Bello: La pasión por el orden*. Santiago: Editorial Universitaria.

MANZANO ROVIRA, CARMEN. 2009. Aproximación a la terminología de las partículas en la gramaticografía española: siglos XIX-XX. *Res Diachronicae*, vol. 7, pp. 157-170. Consultado en <http://www.ajihle.org/resdi/docs/Numero7>.

NIEBLES, ELEUCILIO. 2007. Andrés Bello: la construcción de un orden civil fundamentado en la gramática. *Revista Poligramas* N° 27.

RAMA, ÁNGEL. 1972. *La crítica de la cultura en América Latina*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

SÁNCHEZ, CECILIA. 2013. Hablar, escribir y pensar bien: Andrés Bello y la formación de una *comunidad de la lengua* en Hispanoamérica. En Carlos Ossandón y Carlos Ruiz (coord.). *Andrés Bello. Filosofía pública y política de la letra*, pp. 99-124. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

TORREJÓN, ALFREDO. 1989. *Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento y el español culto de Chile*. Colorado: Society of Spanish and Spanish-American Studies.

\_\_\_\_\_. 1993. Andrés Bello y la lengua culta: la estandarización del castellano en América del siglo XIX. *Revista Thesaurus* XLIV (3), pp. 534-558.

VELLEMAN, BARRY. 1997. Domingo F. Sarmiento y la función social de la lengua. *Historiographia Linguistica*, Vol.24. N° 1-2: 159-174.

\_\_\_\_\_. 2001. *La recepción de las ideas lingüísticas de Bello*. En: Miguel Esparza, Benigno Fernández y Hans Niedereche (eds.) SEHL 2001. *Estudios de historiografía lingüística. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*. pp. 721-730. Hamburg: Buske.

VERGARA, JORGE. 2013. Bello y Sarmiento, fundadores del Estado Nacional. En Carlos Ossandón y Carlos Ruiz (coord.). *Andrés Bello. Filosofía pública y política de la letra*, pp. 161-192. Santiago: Fondo de Cultura Económica.