

Visitadores de escuelas y la enseñanza gramatical en la educación primaria: nuevos actores de la estandarización y del campo gramático-pedagógico chileno (1850-1861)

*Juan Cifuentes Sandoval*¹
Universidad de Buenos Aires, Argentina

*Tania Avilés*²
Universidad Católica de Temuco, Chile

Resumen

El objetivo del artículo es dar cuenta de las acciones emprendidas por los visitadores de escuelas, a propósito de la fijación de contenidos, metodologías y textos de estudio para la enseñanza gramatical en la educación primaria, en los inicios del sistema educativo chileno (1850-1861). El corpus está compuesto por informes de inspección obtenidos en *El Monitor de las escuelas primarias* (1852-1861) y el Fondo del Ministerio de Educación, Archivo Nacional Histórico (ANH), entre 1850 y 1861. El análisis de la documentación permitió identificar tres categorías relativas a las acciones de los visitadores en el ámbito de la

¹ Para correspondencia, dirigirse a: Juan Cifuentes (juan.cifuentes@ug.uchile.cl), Universidad de Buenos Aires. ORCID iD: 0000-0003-4774-9599.

² Para correspondencia, dirigirse a: Tania Avilés (tania.avilesvergara@gmail.com), Universidad Católica de Temuco, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Lenguas. Manuel Montt 56, Temuco, La Araucanía, Chile. ORCID iD: 0000-0001-8282-9610

enseñanza gramatical: 1) acciones sobre la metodología y planes de estudio de gramática; 2) acciones sobre los textos de estudio utilizados en el aula; y 3) producción original de textos gramaticales. Concluimos que estas acciones posicionan a los visitadores como agentes de la estandarización desde arriba y, al mismo tiempo, contribuyen a moldear el campo gramático-pedagógico chileno en la segunda mitad del siglo XIX. Asimismo, el examen de la enseñanza gramatical a través del análisis de documentación administrativa con perspectiva metalingüística constituye una novedad metodológica, que favorece un diálogo interdisciplinario entre la sociolingüística histórica y la historiografía lingüística.

Palabras claves: Enseñanza gramatical; estandarización lingüística; educación primaria; glotopolítica; gramática escolar

SCHOOL INSPECTORS AND SPANISH GRAMMAR INSTRUCTION
IN ELEMENTARY EDUCATION: NEW ACTORS IN LANGUAGE
STANDARDIZATION AND THE GRAMMATICAL AND PEDAGOGICAL
FIELD (1850-1861)

Abstract

This article identifies the social actions carried out by school inspectors to determine the curriculum, methodologies, and textbooks to be used for Spanish grammar elementary education during the early stages of the Chilean school system (1850-1861). The corpus includes inspection reports published in the *El Monitor de las escuelas primarias* and the Fondo del Ministerio de Educación, Archivo Histórico Nacional, between 1852 and 1861. The analysis reveals three categories related to specific actions made by primary school inspectors regarding the teaching of Spanish grammar: 1) actions regarding the methodology and curriculum, 2) actions regarding textbooks to be used in the classroom, and 3) the original production of teaching resources. We conclude that, through these actions, primary school inspectors positioned themselves as agents of language standardization from above and, at the same time, contributed to shaping the grammatical and pedagogical field in the second half of the 19th century. Moreover, the analysis of grammar instruction through administrative documentation with a metalinguistic perspective is a methodological innovation that allows for an interdisciplinary dialogue between historical sociolinguistics and linguistic historiography.

Keywords: Grammar teaching; language standardization; primary school education; glotopolitics; school grammars

Recibido: 12/01/2024

Aceptado: 30/04/2024.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del artículo es dar cuenta de las acciones emprendidas por los visitantes de escuelas primarias en la enseñanza gramatical en los inicios del sistema educativo chileno (1850-1861). Nos enfocamos en las prácticas relacionadas con la fijación de contenidos, metodologías y textos de estudio en la educación primaria, las que consideramos, en conjunto, como acciones que posicionan a los visitantes como agentes de la estandarización desde arriba y, al mismo tiempo, contribuyen a moldear el campo gramático-pedagógico chileno en la segunda mitad del siglo XIX. Con este fin, examinamos las prácticas pedagógicas y de regimentación lingüística de los visitantes de escuelas en torno a la instrucción gramatical, a partir de un corpus primario compuesto por informes de inspección obtenidos en *El Monitor de las escuelas primarias* (1852-1861) y el Fondo del Ministerio de Educación, Archivo Nacional Histórico (ANH), entre 1850 y 1861. A modo de contexto, también reconstruimos el panorama lingüístico y educativo en que tuvieron lugar las prácticas de los visitantes, a propósito de qué se entendía y pretendía por enseñanza gramatical desde el Estado en el período.

En la actualidad, existe un renovado interés por la historia de la enseñanza gramatical en el siglo XIX (González Jiménez 2023), por el estudio del género de gramática escolar (Narvaja de Arnoux *et al.* 2021; Bargalló Escrivá 2021, 2023; Zamorano 2022) y por los debates en torno a la gramática y sus implicaciones políticas (Rivas Zancarrón 2020). Si bien estos estudios son un aporte fundamental al problema de la enseñanza gramatical en los inicios del sistema educativo chileno, aún son necesarias investigaciones que reconstruyan las prácticas pedagógicas y de regimentación lingüística concretas que tuvieron lugar en la educación primaria a propósito de la enseñanza de la gramática, en un momento expansivo del sistema, pero carente de una ley nacional que lo organizara y regulara (Serrano 2013).

La presente indagación contribuye a dicho vacío con el análisis de documentación administrativa que, a su vez, permite un diálogo interdisciplinario entre la sociolingüística histórica y la historiografía lingüística, ambas con perspectiva glotopolítica. El propósito del diálogo es examinar los procesos de estandarización desde arriba y sus efectos en la conformación del campo gramático-pedagógico local, a través de los intereses de los agentes implicados y los instrumentos lingüísticos al servicio de dichos proyectos políticos. Es aquí en donde surge una novedad adicional del estudio, pues el análisis de la documentación administrativa -como los informes de inspección- se realiza desde una perspectiva metalingüística que no se ha aplicado en Chile hasta la fecha.

El artículo se divide como sigue. En primer lugar, entregamos las coordenadas teóricas para abordar el problema de la enseñanza gramatical (apartado 2) y algunas claves históricas que nos permiten situar dicho problema y el papel del visitador en un contexto lingüístico y educativo marcado por la expansión del Estado y del sistema educativo (apartado 3). Posteriormente, y luego de dar cuenta de la metodología utilizada (apartado 4), se presentan los principales hallazgos (apartado 5), para finalmente presentar una discusión articulada en torno al rol de los visitadores como vectores glotopolíticos y su impacto en el desarrollo de la enseñanza gramatical en territorio chileno.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y ALCANCES DEL ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA GRAMATICAL EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Según comentamos, este artículo establece un diálogo interdisciplinario entre la sociolingüística histórica y la historiografía lingüística, ambas con perspectiva glotopolítica (Narvaja de Arnoux 2016; Del Valle 2017), con el propósito de abordar el problema de la enseñanza gramatical en el siglo XIX chileno. Esta aproximación interdisciplinaria nos permite focalizar los procesos de estandarización desde arriba y los efectos de este proceso para la conformación del campo gramático-pedagógico local. Según se pretende demostrar, este puente entre disciplinas es posible por la novedad metodológica que significa el estudio de procesos de estandarización y de producción de textos gramaticales mediante documentación administrativa, como los informes de inspección de escuelas primarias producidos por visitadores.

Desde la sociolingüística histórica, la enseñanza gramatical incumbe al examen de los procesos de estandarización en el marco de la organización de los estado-nación (Ayres-Benet 2021; Rutten y Vosters 2021). Por su parte, la gramaticografía, subcampo de la historiografía lingüística, analiza los textos gramaticales mediante la adecuada comprensión de los elementos teóricos, políticos, filosóficos y culturales que pudieron afectar su desarrollo (Gómez Asencio 2020; Hassler 2020; Zamorano Aguilar 2022). Al adoptar la perspectiva glotopolítica, ambas disciplinas enfatizan la naturaleza ideológico-contextual, las disputas de poder y las relaciones de dominación intrínsecas a los procesos de estandarización, así como a la elaboración de sus instrumentos, entre los que cuentan las gramáticas, y a la práctica de

sus agentes, en este caso, los visitantes de escuelas. Por tanto, este estudio apoya la postura de Ayres-Bennett (2021), para quien la estandarización debe ser conceptualizada como un proceso complejo que amerita investigación interdisciplinaria.

Para la glotopolítica, que prefiere *régimen lingüístico* (Del Valle y Narvaja de Arnoux 2010) en lugar de *estandarización 'desde arriba'*, la instrucción gramatical incumbe a la producción y reproducción de un régimen lingüístico-normativo afín a la ideología de la lengua estándar (Milroy 2001; Milroy y Milroy 2012), en tanto las gramáticas, los gramáticos y los profesores a cargo de su enseñanza han sido instrumentos y agentes clave en la imposición de la lengua oficial (Bourdieu 1991). Un régimen lingüístico estándar corresponde a un sistema de ideologías lingüísticas articuladas con un régimen político y económico que jerarquiza y controla las prácticas lingüísticas en términos de estándar/no estándar, correcto/incorrecto, aceptable/inaceptable, etc. Históricamente, dicha articulación ha tenido lugar con la conformación de los estado-nación modernos, tal como ocurrió en Chile entre 1829 y 1927 (Rojas *et al.* 2021).

En particular, el sistema educativo fue el espacio social clave para la imposición y diseminación de una hegemonía lingüística afín a la ideología de la lengua estándar (Milroy 2001; Milroy y Milroy 2012; Rutten *et al.* 2020). En esta línea, investigación reciente ha reconocido a los profesores, entre los que cuentan los visitantes, como agentes de los procesos de regulación e imposición lingüística (Avilés y Cifuentes, en prensa; Quan 2021), y a los procesos de curricularización (Valdés 2017), a saber, el tratamiento de la educación lingüística como una asignatura académica, como práctica angular de los procesos de regimentación metadiscursiva, en la medida en que el currículo es “el espacio de construcción y reproducción [...] del poder histórico-hegemónico del Estado” (Walsh 2010: 79).

Costa (2019: 5) avanza en la conceptualización teórica de los regímenes y los vincula no solo con la constitución, sino que también con la implementación de ideologías a través de la acción social. Por tanto, antes que ‘régimen’, prefiere hablar de ‘regimentación’, para dar cuenta de la acción que controla, organiza y diferencia prácticas lingüísticas, y que al mismo tiempo proyecta cómo se ejerce el poder en un determinado grupo. En el marco de la implementación de la ideología de la lengua estándar (Haugen 1987: 76), esto es, la diseminación activa de la ideología a través de la sociedad, por tratarse principalmente de una tarea del sistema educativo y sus agentes, las prácticas de regimentación lingüística son consustanciales a las prácticas pedagógicas de educación lingüística.

El enfoque en los actores, prácticas e ideologías propuesto por Lane *et al.* (2020) permite iluminar las tensiones y estrategias de negociación de los

procesos de regimentación estándar (Lane *et al.* 2020: 2; Avilés 2021). Esto también fue apuntado por Del Valle (2020: 312-313) quien, a propósito de la relectura crítica del modelo de estandarización ‘desde arriba’, señala que Haugen visualizó los esfuerzos de implementación de la norma estándar en un campo político altamente complejo, en el que participaron diversos actores y cuyas agencias eran reconocidas por el sociolingüista. En este sentido, Del Valle (2020: 314) reconoce que la planificación lingüística en sí misma puede pensarse como un campo de poder.

Finalmente, la consideración de las acciones e ideologías defendidas por actores concretos posicionados en campos intelectuales explica la importancia que damos en esta investigación al concepto de ‘campo gramático-pedagógico’ (Narvaja Arnoux *et al.* 2021; Narvaja de Arnoux 2021; Oroño 2023), pues permite explicar las dinámicas propias de la elaboración y difusión de los tratados gramaticales, en el contexto inicial de los sistemas educativos nacionales de los nuevos Estados americanos. El concepto, inspirado en la noción de ‘campo’ de Bourdieu (2002: 90), alude a un estado en la relación de fuerzas entre los agentes o instituciones que intervienen en la lucha por la distribución del capital simbólico, que ha sido acumulado y que orienta las estrategias posteriores de estos actores. Así, las distintas fuerzas buscan el mantenimiento o subversión del capital específico, el cual tiene valor dentro de los límites del propio campo, aunque puede proyectarse a otros relacionados (como el político, religioso, artístico, etc.), de darse las condiciones necesarias para ello. Por tanto, el campo gramático-pedagógico es un constructo útil para profundizar en las dinámicas sociales, políticas y culturales que enmarcan la producción gramatical de determinados actores posicionados en dicho campo, tal como fue el caso de los visitantes de escuelas, a través del análisis de las dinámicas internas de poder (ya sea por factores sociales o de capital cultural), así como fenómenos concomitantes (como el auge del mercado editorial y su impacto en la difusión de cada obra).

3. PANORAMA LINGÜÍSTICO Y EDUCATIVO EN TORNO A LA ENSEÑANZA GRAMATICAL EN CHILE

Tal como se reconoce en la Constitución chilena de 1833, la educación pública tuvo una atención preferente del gobierno, puesto que, para constituir ciudadanos del nuevo régimen nacional, era necesario saber leer y escribir en la lengua oficial (Narvaja de Arnoux 2008). Las tareas de metodizar

e inspeccionar la educación primaria se impusieron a la Universidad de Chile y al Consejo Universitario (CU en adelante), presidido por el Rector y compuesto por el secretario general, decanos y secretarios por facultad, más dos miembros consiliarios. El CU tenía a su cargo la dirección de toda la educación pública, ya fuera costeadada por fondos fiscales, provinciales o municipales (Serrano 1993: 86). Asimismo, el CU supervisó instancias de formación del profesorado, como la Escuela Normal de Preceptores, fundada en 1842. Como se verá en el apartado 3.1, la labor de inspeccionar la educación primaria a nivel provincial conllevó la creación del cargo de visitador de escuelas, nombrándose en 1847 al primer visitador general.

El interés estatal por la educación fue responsabilidad de la Facultad de Filosofía y Humanidades, que tenía a su cargo la dirección de las escuelas primarias, la redacción de sus reglamentos y programas y la fijación de los textos de estudio, además de inspeccionar las escuelas de la capital y provinciales, y confeccionar una estadística de la situación general de la enseñanza (Serrano 1993: 76-77). Hasta antes de la ley de educación primaria obligatoria de 1860, el sistema se organizó según el reglamento de la Facultad de Humanidades de 1845. En dicho reglamento se acordó que habría dos tipos de escuelas públicas, a saber, primarias y superiores. En estas últimas se incluía la gramática castellana en el plan de estudios (*Anales* 1845: 55), puesto que la lengua legítima formulada en la gramática debía “ser reconocida por la población del territorio para asegurar su carácter de común en la extensión del Estado” (Narvaja de Arnoux 2008: 26). Sin embargo, Serrano *et al.* (2013) señalan que “en el aula siguieron predominado las asignaturas básicas, incluso en las escuelas superiores” (294). La realidad era que la asignatura de gramática no siempre se enseñaba, por falta de profesores capacitados y libros de texto, y por la inasistencia de los estudiantes.

Durante el periodo en estudio existía en el país una concepción generalizada de la gramática establecida por Andrés Bello, quien la definió como “el arte de hablar [la lengua castellana] correctamente, esto es, conforme al buen uso, que es el uso de la jente educada” (1847: 1). En su memoria correspondiente al curso de la instrucción pública en el quinquenio 1844-1848, Bello, rector de la Universidad de Chile y principal autoridad del CU, señala que, a pesar de la existencia de la instrucción lingüística formal en colegios y escuelas, “se echa de ver que es limitadísimo el número de los que escriben el castellano con mediana pureza” (Bello [1848] 1982: 56). Entre las causas del problema, el gramático venezolano apunta “la superficialidad de los libros que sirven de textos, que no hacen notar los vicios en que generalmente se incurre” (Bello [1848] 1982: 56), “[...] que no se leen los clásicos de la lengua”, “en el poco uso que se hace de composiciones escritas

de estilo familiar, en la falta de preceptores idóneos”, y especialmente en las metodologías empleadas:

[...] en las escuelas es donde yo desearía principalmente que se adoptarse otro método, haciendo conocer a los niños las faltas que en el lenguaje popular se cometen (que aunque graves, no son muchas), en vez de cargar su memoria y ofuscar su entendimiento con definiciones inexactas, que no representan los hechos de la lengua, y que realmente no dicen nada a la inteligencia del niño (Bello [1848] 1982: 57).

En la memoria de la instrucción primaria presentada al Consejo Universitario en 1854, Bello nuevamente explicita su visión del método apropiado para la enseñanza de la gramática, a propósito de la publicación de su *Compendio de Gramática Castellana escrito para el uso de las escuelas primarias* (1854):

Quise trazar un método práctico, que seguido por los profesores en la parte mas difícil de la gramática, ahorrarse el estudio de reglas complicadas, que la memoria no retiene con fidelidad, aun cuando el entendimiento las abarque, i sustituyese a ellas hábitos correctos, que llevasen adelante aquel primer aprendizaje que principia en la cuna, corrijiéndolo donde se desvia de lo que se llama buen uso, que es el jeneral de los paises en que se habla el castellano (*Anales* 1854: 11-12).

Según las citas anteriores, se desprende que Bello daba gran importancia a la dimensión prescriptiva y práctica de las metodologías que debían emplearse en la enseñanza gramatical. En su visión, el objeto debía ser la corrección lingüística y el método debía hacer notar las faltas del así llamado lenguaje popular. Con el mismo espíritu, otras gramáticas escolares fueron publicadas en el período, tal como la de José Olegario Reyes, compuesta y arreglada “a las doctrinas de la Gramática del Sr. D. Andrés Bello” (1854).

En cuanto a la formación de profesores, en la Escuela Normal de Preceptores se buscaba implementar la instrucción gramatical desde 1843, año en que su director, Domingo Faustino Sarmiento, propuso incluir en el plan de estudios la asignatura de “gramática y ortografía castellana”. En los programas de estudios de 1848, 1854 y 1861, la asignatura de gramática castellana se concentraba en los dos primeros años, “dándose una atención preferente a la enseñanza practica de la ortografía” (*Anales* 1854: 88).

Por último, la discusión sobre las metodologías pertinentes para la enseñanza gramatical también tuvo lugar entre preceptores primarios, a través de asociaciones, tal como documenta el siguiente fragmento, obtenido del *Nuevo plan de estudio para las escuelas primarias presentado a la Sociedad*

de Instrucción Primaria de Santiago, en el que se discuten las necesidades de mejora de la enseñanza de la gramática:

[...] pero la gramática castellana exige una reforma radical. Tal como se enseña ahora es demasiado científica; al alumno se le recarga de muchísimas reglas; sus ideas se le confunden i como no las ejercita frecuentemente, las olvida pronto. Siempre será mucho mas útil enseñarle lo mui preciso i lo mas aplicable. Así con ejercitarlo practicamente en distinguir las partes de las oracion; en construir una frase en el órden mas claro; en escribir con ortografía; en pronunciar con perfeccion i en conocer las palabras propias, que aqui valgan a la jerigonza, de que la jente del pueblo se sirve para hablar, se conseguirá, a no dudarlo, que sepa servirse mejor de su idioma, que enseñándosele la teoría gramatical (1858, t. 6, n° 4, 107-108).

Las fuentes analizadas revelan que lo que se entendía por instrucción gramatical en las esferas superiores a cargo de la dirección y supervisión de la educación primaria, así como en las instituciones a cargo de la formación de profesores y asociaciones profesionales era amplio, y los contenidos y las metodologías de la asignatura no estaban formalizados en decretos o programas. No obstante, y según demostraremos en el análisis, la enseñanza gramatical era vinculada con distintas facetas de la prescripción y la corrección lingüística, en coherencia con las citas anteriores.

3.1. VISITADORES DE ESCUELAS PRIMARIAS

Los visitantes fueron en su mayoría profesores graduados de la Escuela Normal de Preceptores, encargados de inspeccionar las escuelas primarias y de elaborar y enviar informes de dichas inspecciones al gobierno. Egaña (2000) los caracteriza como los “responsable[s] de la aplicación en la sala de clase de las políticas escolares definidas por el gobierno” (185). El origen del cargo se encuentra en el Reglamento del CU y en el reglamento para la organización de la educación primaria de 1845, que señalaba que habría un visitador, nombrado por el CU, para cada provincia (*Anales* 1845: 59). Según este reglamento, la inspección la realizaba dicha entidad y las facultades en las provincias de Santiago, y para el resto del país se creaban las juntas provinciales de educación y las inspecciones departamentales (Serrano 1993: 78-79). Sin embargo, la inspección provincial fue precaria en la práctica, por lo que fue necesario contratar visitantes en tanto instrumentos directos del ministerio “para ejecutar sus resoluciones, a la vez que un conducto seguro

e inmediato para tomar cuantas informaciones hubiere menester.” (Muñoz Hermosilla 1918: 135). Así, el visitador quedaba supeditado al Intendente y al ministro de Justicia, Culto e Instrucción pública, autoridad a la que enviaba directamente sus informes, los que posteriormente eran remitidos a la Facultad de Filosofía y Humanidades. Este cambio era necesario, además, pues el CU no tenía capacidad administrativa para responder a las demandas que la inspección le generaba, por lo que la labor operativa recaía en el Ministerio.

En este marco, en 1847 se nombró al primer Visitador General de Escuelas Primarias, José Dolores Bustos. Para 1853, había tres visitadores generales, a saber, José Bernardo Suárez, José Santos Rojas y José Blas Roldán, todos egresados de las primeras generaciones de la Escuela Normal de Preceptores. Para 1854, había 6 visitadores, un reglamento que determinaba sus facultades y atribuciones, y ya habían completado el recorrido por todas las provincias del país (Serrano *et al.* 2013: 147). En 1856, se solicitó que el presupuesto de instrucción pública de 1857 financiara la contratación de trece visitadores, es decir, uno por cada provincia, y en 1857 se modificó el reglamento de 1854 para asegurar la prolijidad de los informes elaborados por los visitadores.

Las atribuciones de los visitadores se consignaban en los decretos que encargaban las visitas. Tal es el caso del decreto de enero de 1853, que designaba a Blas Roldán como visitador de la provincia de Coquimbo, en que se explicita que el visitador dejará “planteados en ella un buen método de enseñanza”, “satisfechas las necesidades que en ella se sientan en cuanto al material de la escuela i libros de enseñanza”, y “dará instrucciones convenientes acerca de los textos que deben preferir [los preceptores primarios], de las prácticas más ventajosas para la enseñanza i de los estudios a que ellos mismos deben contraerse”, todo con el fin “de uniformar los métodos de enseñanza i de mejorar la condicion de los preceptores primarios” (*Anales* 1853: 23). Ese mismo año, Sarmiento publicó unas instrucciones a los visitadores en las que, además, les instruía hacer que los maestros leyeran en voz alta en las escuelas y “anotar cuidadosamente el estado de las palabras provinciales, o desnaturalizadas, las locuciones vulgares, los modismos plebeyos, los errores de pronunciacion, las h aspiradas, i las elipses que se han introducido en el lenguaje” (TI, n.º 6, 1853, pp. 168-169). En estas instrucciones se observa un claro afán por uniformar no solo las prácticas pedagógicas, sino que también la lengua hablada en el territorio nacional, transformando a los visitadores en agentes de la lengua oficial.

Según estos antecedentes y como se verá en el análisis, la acción glotopolítica de los visitadores en materia de enseñanza gramatical fue intrínseca a las atribuciones que correspondían a su rol en el ámbito técnico-pedagógico y normativo lingüístico.

4. CORPUS Y METODOLOGÍA

El corpus primario está compuesto por 111 informes de inspección (también llamados memorias) elaborados por los visitantes de escuelas primarias, y publicados en *El Monitor de las escuelas primarias*, entre 1852 y 1861. Estos se complementan con 27 informes del período 1850 a 1861, recopilados y transcritos del Fondo Ministerio de Educación, Archivo Histórico Nacional, lo cual da un total de 138 informes analizados en este estudio. Para evitar posibles confusiones, cada informe sacado del *Monitor* será citado en el texto haciendo mención al año, tomo, número de revista y página en que fue publicado.

El Monitor fue un periódico mensual, en el que se publicaban leyes, decretos, reglamentos, informes y materiales pedagógicos pertinentes a la enseñanza primaria. Por su parte, los informes de inspección son documentos administrativos que contienen, en líneas generales, un diagnóstico inicial del visitador respecto del estado de la instrucción primaria en la provincia, información relativa al número de escuelas y de estudiantes en cada departamento, el plan de estudio y el número de estudiantes que cursa cada asignatura, el nivel de aprovechamiento de los estudiantes y las aptitudes del preceptor(a), el financiamiento fiscal, el estado del edificio que funciona como escuela, y la existencia y calidad de los útiles, muebles y libros de enseñanza. En lo que respecta al corte temporal escogido, este se justifica en tanto nos enfrentamos en el período a “uno de los momentos más expansivos del sistema primario, cuantitativa y geográficamente” (Serrano *et al.* 2013: 155) y, además, es un momento de formación de nuevos actores a cargo del “control y modelaje, promoción y administración de la educación [...] de los sectores pobres” (Egaña 2000: 222).

Los datos obtenidos de los informes son complementados con fuentes administrativas secundarias, como decretos, reglamentos y comunicaciones oficiales obtenidas de los Anales de la Universidad de Chile, entre 1845 y 1863, y de los tomos 1 a 9 del *Monitor*. También se analizan materiales pedagógicos producidos por visitantes y publicados en el mismo *Monitor*, los cuales, en conjunto con las fuentes administrativas, ayudan a contextualizar de mejor manera las temáticas tratadas en los informes de inspección.

En cuanto al análisis, este se basa en la identificación de regularidades temáticas en el corpus, las cuales se vinculan directamente con el área general de la “enseñanza gramatical”. Esta área comprende, a su vez, tres subcategorías consideradas individualmente, y que aluden en conjunto a las acciones y prácticas de regimentación implementadas por los visitantes para el mejoramiento de la enseñanza gramatical en Chile. Estas son: 1) acciones

de los visitantes sobre la metodología y planes de estudio de gramática; 2) acciones sobre los textos de estudio utilizados en el aula; y 3) producción original de textos gramaticales.

Una vez identificadas estas áreas, se realizó un microanálisis de los estilos léxicos y gramaticales que focalizan en el discurso de los visitantes los modos de leer, hablar y escribir, a propósito de la enseñanza gramatical. Este ejercicio nos deja en condiciones de elaborar una discusión cuyo objetivo es dar sentido a las acciones identificadas, en el marco del proceso de imposición de una norma lingüística estándar desde las escuelas (Rutten *et al.* 2020), al mismo tiempo que nos hacemos cargo de las implicancias de este proceso para la conformación del campo gramático-pedagógico local (Narvaja de Arnoux 2021).

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS

5.1. ACCIONES SOBRE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y PLANES DE ESTUDIO

Los visitantes abogaron por una metodología prescriptiva y práctica en la enseñanza gramatical por oposición a la memorización de reglas y definiciones. En su visión, en lugar de memorizar reglas gramaticales, era necesario inculcar hábitos de corrección lingüística. Asimismo, los visitantes propusieron metodologías propias en los casos en que la asignatura no se enseñaba, aunque siempre con un enfoque práctico y prescriptivo. Esto se ilustra con claridad en el comentario de José Bernardo Suárez, quien luego de presentar un detallado reporte sobre el estado de la educación en el departamento de Santiago, describe la manera en que se estaba enseñando la gramática y las modificaciones que debían realizarse:

- (1) La enseñanza de la gramática se hace generalmente de modo que no satisface ni en parte el objeto que el niño se propone al estudiarla. El la ha estudiado, se jacta de haberla aprendido desde el principio hasta el fin, i sin embargo no sabe ni hablar ni escribir bien, ni siquiera regularmente. Oígasele hablar i se verá que dice *golpié* en lugar de *golpeé*, *el pirámide*, en lugar de la pirámide, *vaceo* en lugar de vacío, i otros disparates semejantes. Desearia que en la enseñanza de este ramo se adoptase otro método, haciendo conocer al alumno las faltas que en el lenguaje popular se cometen, en vez de cargar su

memoria i ofuscar su entendimiento con definiciones inexactas, que no representan los hechos de la lengua i que realmente no dicen nada a la intelijencia del niño” (1852, t. I, n°4, p. 101).

Se observa en el ejemplo que la enseñanza gramatical se concibe como un medio para la corrección idiomática, en tanto herramienta para asegurar una correcta expresión y escritura por parte de los estudiantes. Por medio de la instrucción gramatical es posible corregir “disparates” lingüísticos adquiridos y considerados propios de las clases populares, como sería el caso de la tendencia antihiática (*golpié* en lugar de *golpee*), problemas de analogía en la conjugación verbal (*vaceo* en lugar de *vacío*), y la concordancia de género en sustantivos sin marca de género gramatical (*el pirámide* en lugar de *la pirámide*). La enseñanza gramatical, por tanto, permite modificar las conductas lingüísticas que no se ajustan a los valores castellanizantes del estándar oficial, el cual es adoptado como único referente normativo de corrección en el discurso de los visitadores. Esto es acompañado de una crítica a la memorización de contenidos gramaticales y definiciones, que no son realmente comprendidos por los estudiantes debido a su abstracción, y aboga por una enseñanza práctica que se base en el uso lingüístico real de las comunidades.

Junto con los problemas metodológicos, se ha podido documentar en los informes de inspección que durante el periodo era común que la clase de gramática no se enseñara en las escuelas, principalmente debido a la falta de preparación de los profesores, la falta de libros de texto para su enseñanza y la inasistencia estudiantil. En este contexto, la realidad de cada provincia forzó a los visitadores a tomar distintas decisiones respecto de la enseñanza de la gramática, las cuales no solo muestran diferencias entre lo hecho por cada funcionario a nivel individual, sino que, en ocasiones, estas decisiones diferían también con el reglamento universitario que imponía su enseñanza como ramo obligatorio en la educación primaria (*Anales* 1845: 55). Así, las acciones de los visitadores dan cuenta de dos soluciones divergentes para el problema recién descrito: la primera de ellas corresponde a la implementación forzada de la asignatura de gramática en las escuelas, mientras que la segunda apunta a una delegación del contenido, entendido como central de la gramática, a las asignaturas elementales de lectura y escritura.

El primer caso está representado en el corpus por las medidas adoptadas por José Bernardo Suarez (1878), quien, por ejemplo, en la inspección realizada en la provincia de Ancud, se refiere al hecho de que la enseñanza gramatical no estaba presente en todas las escuelas. Ante este escenario, toma una serie de medidas, incluida la de organizar él mismo un modelo para la

enseñanza de la gramática, la cual se centraría en una metodología práctica y destinada precisamente a evitar los errores lingüísticos:

(2) Pero hai un vacío en la enseñanza, el cual es necesario llenar desde luego (...) que en dichas dos escuelas no se enseña la gramática castellana, o el arte de hablar i escribir con propiedad el castellano, cosa indispensable a todos los hombres (...) Antes de retirarme dejaré organizada en cada escuela una clase de este ramo, que enseñaré a mi modo. Pocas reglas, hacer escribir mucho al niño en la pizarra, hacerle conjugar verbos i corregirle constantemente las faltas que el lenguaje cometa, será mi método de enseñanza. Estoy convencido que nada sirve que el niño se vacie en la cabeza toda una gramática de Cortez, si ha de decir *golpié*, *Austin bení pacá*, i escribir talvez peor (1854, t.2, n°7, p. 204).

En el fragmento se individualizan las prácticas pedagógicas y de regimentación lingüística implicadas en la metodología de enseñanza del visitador, a saber, memorizar pocas reglas gramaticales y, en cambio, ejercitar mucho la escritura estándar en la pizarra y la conjugación de verbos. Estas son coherentes con el consenso de la época en torno a la enseñanza gramatical (según presentamos en el apartado 3), y también en el contenido de otros escritos relacionados y publicados en el mismo *Monitor*, como es el caso del artículo “La pizarra”, en donde se señala su utilidad para los ejercicios morfológicos de composición y descomposición, pero especialmente para los de puntuación y ortografía (t. 1, n° 6, p. 170). También, como hemos demostrado en un estudio anterior (Avilés y Cifuentes, en prensa), la práctica de hacer notar las faltas que se cometen en el lenguaje cotidiano, tal como la tendencia antihiática, el uso de voseo verbal y la pérdida de consonantes intervocálicas, es una práctica de regimentación alineada con la ideología de la lengua estándar propia del contexto fundacional de los estados nacionales.

Frente a esta decisión, se encuentra la postura diferente adoptada por otros visitadores, como es el caso de J. Blas Roldán (ejemplo 3), quien en el mismo período desarrolla una serie de instrucciones para el arreglo de las escuelas primarias de la provincia de Concepción, en las que sugiere que las clases de lectura y escritura estuvieran al servicio del aprendizaje de la ortografía, cuando los estudiantes no tuvieran acceso a la asignatura de gramática propiamente tal. Se subentiende, entonces, de sus dichos que escribir bien es escribir con buena ortografía. Esta metodología es compartida por el visitador Arístides Ambrosoli, según se observa en su informe dedicado al estado de la enseñanza en la provincia de Chiloé (ejemplo 4). Este enfatiza la pequeña cantidad de estudiantes que efectivamente cursaban gramática y cómo, incluso en estos casos, la instrucción no alcanzaba un nivel práctico,

lo que refuerza la importancia de la ortografía para “a lo menos escribir su idioma con menos errores”. Por último, destacamos en esta misma línea el llamado del visitador Honorio Rojas a los preceptores a enfatizar la enseñanza de la ortografía por sobre otros contenidos relativos a la gramática (ejemplo 5), puesto que los estudiantes de zonas rurales raramente completaban sus estudios, lo que habla de la necesidad de consolidar los primeros aprendizajes para compenstar la realidad ineludible de la deserción escolar:

(3) Que la mejor ortografía sea observada por el niño, ya escriba por modelos, por un libro, o al dictado. La mejor letra sin ortografía es tan displicente, como la mala pronunciacion i supresión de letras en la lectura. El preceptor empeñará al niño a escribir las palabras con las mismas letras del modelo o libro de que haga uso; le encarecerá la necesidad de consultar un diccionario en las voces dudosas, cuando fuera de la escuela tuviese que escribir. Por este sistema i con la sola práctica podrá conseguir que un alumno sin conocimientos gramaticales, escriba con ortografía (1854, t.2. n°12, p. 299-300).

(4) El alfabeto español tiene la suerte de escribirse como se pronuncia; una buena pronunciacion es parte esencial de la ortografía, i el alumno si no puede cursar gramática o no se le enseña podría a lo ménos aprender i escribir su idioma con ménos errores ortográficos. Se insistió en corregir estos defectos (1858m t.6, n°7, p. 197).

(5) [Se enseña] La gramática castellana por Reyes i Cortes, teniendo cuidado de escribir los alumnos desde que principian, varios trozos en la pizarra, i perfeccionarse prácticamente en el análisis; poniendo el mayor esmero en la ortografía, corrijiéndose todos los resabios del lenguaje a fin de que aprendan a escribir correctamente, aunque no sepan toda la gramática; pues es raro i uno entre ciento, el alumno incorporado en las escuelas del campo que concluye dicho ramo (1861, t.9, n° 7, p. 195).

Estas medidas compensatorias de los visitadores son llevadas al extremo por José Santos Rojas, quien, en un instructivo para las escuelas de la provincia de Colchagua, hace un llamado a los profesores a priorizar las asignaturas de lectura y escritura por sobre las avanzadas, entre las que cuenta la gramática, puesto que la estadía de los estudiantes en la escuela no era prolongada, y no alcanzaban a finalizar sus estudios en todos los ramos impartidos (1857, t.5, n°10, p. 301).

En suma, y si bien este último grupo de visitadores comparte una concepción prescriptiva de la instrucción gramatical y abogan por una metodología práctica, se desprende de los ejemplos presentados diversas maneras de ejecutar el objetivo inicial correspondiente a la imposición

y regimentación lingüística estándar. Asimismo, comprobamos que la asignatura de escritura podía suplir en los casos que fuera necesario la instrucción gramatical. De esta manera, la enseñanza de la ortografía cobra un papel fundamental al momento de compensar la falta de enseñanza gramatical para lograr la corrección de hábitos lingüísticos considerados indeseables.

5.2. ACCIONES SOBRE LOS TEXTOS DE ESTUDIO

Las obras que se documentan con mayor frecuencia en los informes de visitantes, ya sea para dar cuenta de su uso efectivo al momento de la visita o para imponer su uso a modo de mejora en la metodología de enseñanza, son: las “Lecciones de Gramática Castellana recopiladas de los mejores autores” por Manuel Cortés (1853, 1859), el “Compendio de Gramática Castellana compuesto con arreglo a las doctrinas de la gramática de don Andrés Bello” escrito por José Olegario Reyes y “Bello”, sin especificadores, lo cual puede corresponder al uso de un texto en particular o simplemente a la doctrina enseñada³. No obstante, los datos revelan que no existía consenso respecto de cuál texto utilizar en el aula, a pesar de los dictámenes del Consejo Universitario, como se verá a continuación.

La gramática de José Olegario Reyes fue aprobada por el CU en octubre de 1854 (*Anales* 1863: 194), y era ampliamente recomendada para la enseñanza en escuelas primarias en el mismo *Monitor*. Se destaca en la revista su dimensión prescriptiva, puesto que al final del texto se incluye un catálogo de “barbarismos” que con frecuencia cometen los niños y que es coherente con las prescripciones de Bello, lo cual le otorga mayor legitimidad (1854, t.3, n° 2, p. 62). Sin embargo, a diferencia de la Gramática y el Compendio de Bello, Reyes incluye un apartado sobre ortografía, específicamente, reglas en torno al uso de signos de puntuación, lo que la hace más valiosa para el nivel primario, según se indica en el mismo *Monitor*. Es por todo esto que la imposición de esta obra en las escuelas no resulta sorpresiva, al contar con la aprobación general de la intelectualidad de la época agrupada en torno a la Universidad de Chile.

³ La falta de una estructura definida y de indicaciones explícitas sobre cómo registrar la información en los informes hace imposible dar con un número exacto de las escuelas que utilizaban cada obra, ya que a veces estas se mencionan en relación con escuelas concretas, pero también distritos o incluso provincias enteras. En varias ocasiones, esta información simplemente no se registra. Dicho esto, las menciones en los informes analizados corresponden a 10 en el caso de Cortés, 10 para Reyes, 3 para Bello y 1 para Zegers.

A diferencia de lo anterior, la obra de Cortés, si bien es una de las obras más frecuentes en los informes de visitadores (véase nota al pie 3), es presentada en 1860 como “inadecuada” e “insuficiente” para su uso en la educación primaria por el CU, según se documenta en la *Bibliografía de Educación Pública Oficial Chilena*:

- (6) Compendio de gramática castellana, por don Manuel Cortez.- (No faltan colejos en que se use; pero el Consejo de la Universidad, en sesión del 24 de noviembre de 1860, acordó representar al Gobierno que es un texto sumamente diminuto e inadecuado para que, por él, se pueda aprender en los Colejos un ramo tan importante como la gramática del idioma patrio) (*Anales* 1863: 194).

Los informes, no obstante, evidencian la incongruencia entre el nivel de difusión de la obra y su rechazo por parte del CU, incluso tras el acuerdo recién presentado. En 1860 la gramática de Cortés seguía donándose junto a la de Reyes a las bibliotecas de Chillán, según indica el registro del visitador Tomás Jiménez (1860, t.9, n°1, p. 29). Además, pese al rechazo del CU, en el año 1861 el visitador Honorio Rojas hizo un llamado explícito a reemplazar la obra de Reyes por el compendio de Cortés en el departamento de la Serena, pues esta “comprende tambien la Ortología i es mas estensa” (1861, t.9, n°4, p. 110). Esto último es consistente con las prioridades identificadas con anterioridad para la enseñanza gramatical, en tanto la ortología, según se entiende en dicha gramática, “determina el tono de la pronunciacion i el verdadero sonido de las voces” (Cortés 1853: 2), y su valorización positiva por parte de algunos visitadores concuerda con la preocupación constante que ellos expresaron respecto de la correcta pronunciación en el aprendizaje de la lectura (Avilés y Cifuentes, en prensa).

Por lo expuesto hasta acá, observamos que la evidencia no solo da cuenta de la falta de consenso sobre qué libros utilizar en el período, sino que también permite apreciar con claridad la independencia en el actuar de los visitadores, quienes en ocasiones no solo diferían entre sí al momento de decidir la mejor manera de implementar la enseñanza gramatical en el aula (ya sea en los planes de estudio o en los textos utilizados), sino que también con las disposiciones del Consejo Universitario, entidad encargada de las leyes y disposiciones que, en teoría, debían ser aplicadas por los visitadores en las escuelas. Profundizaremos sobre las consecuencias de esta forma de proceder en el apartado 6 de discusión.

5.3. PRODUCCIÓN ORIGINAL DE TEXTOS GRAMATICALES

Además de imponer el uso de obras ya existentes, encontramos en el corpus un caso muy llamativo de producción original por parte de uno de los visitantes. Nos referimos a la publicación de tres artículos escritos por José Bernardo Suárez, los cuales llevan por título “Gramática práctica”, publicados en el tomo 7 de *El Monitor* (1858). Estos artículos fueron ampliados y publicados posteriormente en el “Apéndice sobre nociones de gramática practica” contenido en la quinta edición del *Prontuario de Ortografía Practica* (1878) escrito por el mismo autor.

En términos formales, estos artículos reúnen un conjunto de preguntas y respuestas a modo de catecismo (o “diálogo”, en palabras del autor), y tienen como tema la enseñanza de la “analojia i sintáxis”⁴. Destacamos el espíritu esencialmente práctico de la publicación, la cual, según indica el mismo Suárez, busca hacerse cargo de lo primordial en un contexto escolar, dejando de lado aquellas reglas que los estudiantes aprenden por la práctica, para lo que se vale de la metáfora de separación entre “grano” y “paja” en la cosecha de trigo:

- (7) Recomendamos a los institutores primarios la lectura del diálogo sobre gramática castellana que a continuacion insertamos, el cual contiene lo mas esencial de este importante ramo. Tenemos entendido que en gramática este es el *grano*⁵; la *paja* son esas teorías que el niño aprende empíricamente i que no conducen a resultados positivos (1858, t.7, n. 1, p. 24).

Junto a lo anterior, rescatamos la intencionalidad prescriptiva en la exposición de las distintas materias, facilitada por la articulación de un diálogo ficticio a través del que se resuelven distintas dudas en torno a errores comunes en el habla chilena. En este sentido, las formas consideradas incorrectas del idioma son acompañadas de juicios valorativos del tipo “no hablan con propiedad”, “sería muy mal dicho decir”, “muy mal dicho”, “no será correcto decir”, en contraposición con las formas correctas, las cuales se presentan como algo objetivo, con fórmulas del tipo “como debe decirse”, “se dice”, “debe decirse”, “es indispensable decir”, “para hablar con corrección”, según se ve en los siguientes ejemplos:

⁴ Se entiende en el período por analogía, la descripción de los tipos de palabras, mientras que la sintaxis se ocupa de la relación que establecen entre ellas.

⁵ Este y los que siguen son fragmentos destacados por el autor, incluidos los ejemplos 8, 9 y 10.

(8) 2.a ¿Cómo debe decirse, *la cortaplumas*, *el sarten*, *la portamoneda*, *la portaviandas*, *el pirámide*, *el chinche*, o *el cortaplumas*, *la sarten*, *el portamoneda*, *el portaviandas*, *la pirámide*, *la chinche*?

Debe decirse *el cortaplumas*, porque *cortaplumas* es masculino i es necesario que concuerde con la terminacion masculina del artículo; *la sarten*, porque *sarten* es femenino i debe ser modificado por la terminacion femenina del adjetivo i no por la masculina (...) (1858, t.7, n. 1, p. 24).

(9) 6.a ¿Será bien dicho *me pasié hasta el último pirámide*?

Mui mal dicho: es necesario decir *me paseé hasta la última pirámide*. En el verbo pasear se ha cometido una falta diciendo *pasié*, pues es *paseé*, pretérito. Otra falta se ha cometido haciendo a *pirámide* masculino, cuando es femenino (1858, t.7, n. 1, p. 25).

(10) ¿Por qué se dice *el agua* i no *la agua*, *el águila* i no *la aguila*, *el ave* i no *la ave*, *el hambre* i no *la hambre*, conforme al jénero que tienen estos sustantivos?

Para evitar el hiato o cacofonía de los dos sonidos *a* que se juntan. Esto se practica cuando la palabra que sigue al artículo lleva el acento prosódico en la *a*, como en los casos anteriores (1858, t.7, n. 1, p. 25).

Es plausible pensar que el formato de diálogo está condicionado por el hecho de que, según exponen los informes analizados, los maestros de escuelas primarias muchas veces desconocían las materias que debían enseñar en la asignatura de gramática. De esta manera, los ejemplos propuestos, al mismo tiempo que filtran los contenidos que se consideran imprescindibles de los que no, constituyen un modelo que busca proyectarse al resto de las escuelas, incluso cuando los preceptores no poseían los conocimientos suficientes para enseñar esta materia por sí mismos. Esto, según exponemos con detalle en el apartado 6.2 de la discusión, tiene consecuencias importantes para la consolidación de aquellos contenidos y metodologías que se consideran parte de la asignatura de gramática.

6. DISCUSIÓN FINAL Y PROYECCIONES

6.1. EL VISITADOR DE ESCUELAS PRIMARIAS COMO VECTOR GLOTOPOLÍTICO

Lo expuesto hasta aquí nos permite dar cuenta de que, a pesar de que la enseñanza de la gramática era parte del currículum oficial, la realidad de las escuelas distaba de facilitar el cumplimiento del plan de estudios. Este diagnóstico es presentado por los mismos visitantes de escuelas en sus reportes, donde comprobamos cómo las acciones emprendidas apuntaban a corregir la incongruencia existente entre la planificación gubernamental para la puesta en marcha del sistema educativo primario y lo que efectivamente ocurría en las aulas.

Es aquí que la figura del visitador de escuelas primarias cobra valor, en tanto la documentación consultada nos permite comprobar en detalle tanto las acciones emprendidas por parte de estos funcionarios, como las razones detrás de cada una de ellas, ya sea en las escuelas a nivel individual o en una escala más general, como es el caso de la publicación de textos modelo para la enseñanza gramatical. En este sentido, confirmamos el rol jugado por la figura del visitador de escuelas como un vector glotopolítico (Avilés y Cifuentes, en prensa), al constituirse como un “actor intermedio” entre la voluntad de las instituciones mayores encargadas de supervisar la expansión y el desempeño del sistema educativo (como el Ministerio de Instrucción Pública y el CU) y las escuelas mismas.

Con lo anterior en mente, y a la luz del panorama lingüístico y educativo en torno a la enseñanza gramatical del período, se constata además que las acciones de los visitantes son coherentes con la ideología de la lengua estándar (Milroy 2001) y pueden ser concebidas como prácticas de regimentación lingüística, en tanto el foco estaba puesto en la homogeneización de la lengua y, como efecto de ello, de la enseñanza de la lengua en el territorio nacional, la cual mostraba notables dificultades en áreas clave como las metodologías y textos utilizados a lo largo del país. Dicho esto, los materiales dan cuenta de una relativa libertad de acción por parte de estos funcionarios, quienes, incluso ante la presencia de un objetivo inicial compartido e impuesto desde arriba, ejecutan de manera diferenciada la voluntad estandarizadora del gobierno central. Nos referimos con esto último a las acciones que no solo llegaron a diferir entre lo hecho por cada visitador de manera individual, como vimos en el caso de la impartición del ramo de gramática, el cual fue sacrificado por algunos visitantes para privilegiar la enseñanza elemental, sino que incluso a diferir con el CU,

según comprobamos en el caso de la amplia utilización de la Gramática de Cortés, incluso ante la existencia de decretos que llamaban a cesar su uso en las escuelas por considerarla inadecuada.

6.2. VISITADORES DE ESCUELA Y CONFORMACIÓN DEL CAMPO GRAMÁTICO-PEDAGÓGICO

Según decíamos, consideramos que la relativa independencia demostrada en las acciones de los visitantes de escuelas primarias permite su consideración como un actor que va más allá de ser emisarios de las instituciones rectoras del sistema educativo chileno, como ha sido considerado hasta ahora en la historiografía (cf. Egaña 2000). En este sentido, postulamos que estos se constituyen como actores tempranos en la conformación de lo que autores como Narvaja de Arnoux *et al.* (2021) denominan ‘campo gramático-pedagógico’, en donde los distintos autores de gramáticas escolares competían por la hegemonía de sus propias ideas y textos gramaticales. En medio de esta disputa, se vuelve fundamental considerar factores como el capital simbólico de cada autor, el cual depende de cuestiones internas al campo, su posicionamiento en torno a las ideas dominantes en el período y las relaciones establecidas entre los sujetos, así como de la posición que cada autor ocupa en la sociedad de la que forma parte, y que moldea la manera en que se relaciona con los demás (Bourdieu 2002).

Con lo anterior en mente, el concepto de ‘campo gramático-pedagógico’ nos ofrece las herramientas para comprender y poner en contexto la acción de actores como los visitantes de escuelas, quienes, según demostramos, fueron agentes centrales en el proceso ideológico de homogeneización lingüística y del curriculum nacional, incluyendo aquello que se entendía por enseñanza gramatical. Esto los sitúa, entonces, como actores relevantes en el campo en que se insertaron los autores dedicados a producir textos gramaticales destinados al uso escolar, en un período en que dicho género comienza a proliferar y especializarse para los distintos tramos de enseñanza, durante los años que siguen al período abordado en el presente estudio (Narvaja de Arnoux 2014).

Consideramos que la acción más relevante en el marco del proceso recién descrito está dada por la publicación de las *Nociones de Gramática Práctica* de José Bernardo Suárez (1858), texto que convive con las gramáticas de Cortés (1853) y Reyes (1854) presentadas en el apartado 5.2, y que es recomendado de manera explícita como un modelo metodológico para los profesores a nivel nacional. Así, esta acción constituye un gesto clave para la conformación del campo gramático-pedagógico local, lo que se justifica

por tres razones que actúan de manera simultánea. La primera de ellas está dada por la posición del autor, quien fue Visitador General de Escuelas Primarias en los inicios del sistema de inspección y alumno del primer curso de la Escuela Normal de Preceptores, lo que, entre otras cosas, significaba su amplio reconocimiento y colaboración activa con el gobierno en otras áreas relacionadas con la expansión y supervisión del sistema educativo chileno. En segundo lugar, es relevante el lugar mismo de publicación, al ser el *Monitor* una revista de alcance nacional, editada y distribuida por el Ministerio de Culto e Instrucción Pública, y cuyo propósito era llegar a todas las escuelas del país, lo que aseguraba su disponibilidad para consulta por parte de cualquier persona interesada tanto en perfeccionar los propios conocimientos como en la elaboración de materiales de enseñanza. Finalmente, destaca el hecho de que la forma misma de la obra, en lo que respecta a los contenidos y su exposición, representa la materialización de un consenso bastante claro en el período sobre lo que debía ser la enseñanza gramatical, el cual, según expusimos en el apartado 3 de este artículo, ponía el foco en la enseñanza práctica y orientada a la corrección de “vicios” idiomáticos por parte de los estudiantes.

6.3. LA DOCUMENTACIÓN ADMINISTRATIVA EN EL ESTUDIO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA GRAMATICAL: APORTES A LA SOCIOLINGÜÍSTICA Y LA GRAMATICOGRAFÍA

Una vez expuestas las contribuciones de los visitadores al desarrollo de la enseñanza gramatical, se vuelve pertinente una última reflexión metodológica, que atañe a los materiales usados como corpus en este trabajo. Específicamente, nos referimos a las ventajas asociadas al uso de material administrativo, representado en este caso por los informes de los visitadores y decretos oficiales, para el estudio histórico de la enseñanza gramatical en las aulas nacionales, a propósito de los procesos estandarizadores y su implicación en la constitución del campo gramático-pedagógico en Chile. Este problema representa un área de interés tanto para la sociolingüística histórica como para la historiografía lingüística, y se ha mantenido desatendido hasta el día de hoy debido a la falta de datos que permitan dar

cuenta de la realidad en las aulas chilenas, en una etapa temprana de la formación del Estado nacional⁶.

Frente a este escenario, los informes de los visitantes nos entregan una perspectiva en primera persona de lo que pudieron encontrar en cada visita, lo que ha llevado a autoras como Serrano *et al.* (2013: 147-148) a caracterizar el trabajo de estos funcionarios como una verdadera “tarea etnográfica”. En cuanto a la realidad de la enseñanza de la lengua, la práctica de la visita nos ofrece una perspectiva privilegiada para observar las dinámicas de tensión y negociación propias de la imposición de una norma estándar, la cual considera la perspectiva de las comunidades lingüísticas reales en el período, gracias al recorrido realizado por los visitantes a lo largo del territorio nacional. Esto incluye, entre otros temas de interés de la sociolingüística histórica, las prácticas de regimentación lingüística que tenían lugar en la sala de clases y las prácticas docentes observadas. Es desde aquí que presenciamos, además, una serie de situaciones que dificultaban la imposición de un régimen lingüístico estándar, las cuales nacen muchas veces de necesidades materiales elementales, como la falta de textos o la irregularidad de la asistencia, y justifican las medidas tomadas por los funcionarios estatales de nuestro interés en áreas tan diversas como la planificación curricular, las metodologías de enseñanza o la selección de los textos de estudio utilizados. En esta línea, una de las proyecciones de este estudio corresponde a la reconstrucción del campo de poder en que los visitantes llevaron a cabo sus intervenciones glotopolíticas y, en particular, su interacción con otros actores pertenecientes al mismo campo o a campos diferentes, con el fin de iluminar las tensiones y potenciales disputas por el control del proceso planificador.

Junto con lo anterior, los hallazgos expuestos en los resultados suponen también un aporte valioso para la historiografía lingüística, y más específicamente para la gramatografía. En este sentido, y una vez comprendida la labor historiográfica como el estudio de un tejido integrado de corrientes culturales y acontecimientos personales y públicos (Swiggers 2009), los informes de visitantes contribuyen de gran manera

⁶ Una excepción a lo recién expresado corresponde al estudio histórico la gramática escolar como género textual, en donde encontramos estudios que se hacen cargo de la materia en el siglo XIX chileno (Arnoux, Lauria y Cifuentes 2021; Oroño 2021); sin embargo, esta reflexión se enmarca en todo momento en el análisis de los instrumentos lingüísticos propiamente tales, dejando fuera, entonces, lo que efectivamente sucedía en la sala de clases y los actores involucrados tanto en la enseñanza como en la producción y uso de textos de enseñanza. Esto incluye la acción de funcionarios como los visitantes de escuelas, cuyo aporte a la enseñanza de la lengua no ha sido considerado hasta el día de hoy (Avilés y Cifuentes, en prensa).

a la comprensión de las prioridades percibidas para la enseñanza de la gramática en las aulas, en un contexto de rápida expansión de la educación primaria en territorio chileno (Serrano *et al.* 2013). Esto considera acciones como la selección de textos para su uso en aula e incluso la elaboración de tratados gramaticales cuyo uso busca proyectarse a nivel general, según ilustra la publicación del *Apéndice* de Suárez en *El Monitor*. En otras palabras, nos encontramos frente a una fuente de información indispensable para la comprensión cabal de los criterios operativos en el período para la confección y uso de tratados escolares, los cuales nacen de la interacción con los establecimientos educativos, de la mano de funcionarios que actuaron como delegados directos del Ministerio de Instrucción Pública, lo que dota a las medidas adoptadas de una legitimidad que no puede ser pasada por alto para los estudios que busquen comprender el desarrollo del género de la gramática escolar en el territorio chileno. Surge, entonces, como proyección de este estudio, la necesidad de continuar ahondando en el papel de los visitantes en el campo gramático-pedagógico local, por ejemplo, a partir de la búsqueda de otras producciones intelectuales y de su participación en instancias de formación de profesores primarios (como es el caso de los ejercicios de maestros).

Para finalizar, presentamos el siguiente esquema (Figura 1) que sintetiza los principales aportes del estudio de la documentación administrativa para la comprensión de la enseñanza gramatical con perspectiva histórica. Proponemos que el estudio de estas fuentes, representadas por los informes de los visitantes, permiten relacionar temas de estudio que tradicionalmente se han considerado de manera aislada por la sociolingüística histórica y la historiografía lingüística. De esta manera, el material administrativo nos acerca a la realidad de dos fenómenos vinculados que surgen en el seno de la vida político-cultural de la nación, como es el caso de la estandarización mediante políticas lingüísticas y la codificación de instrumentos lingüísticos (figuras del extremo izquierdo). En el plano gramatical, estos procesos tienen un correlato en el diseño curricular y en la elaboración de gramáticas escolares (figuras centrales) los cuales se han entendido, según señalamos, tradicionalmente como temas de estudios de disciplinas bien diferenciadas (figuras del extremo derecho).

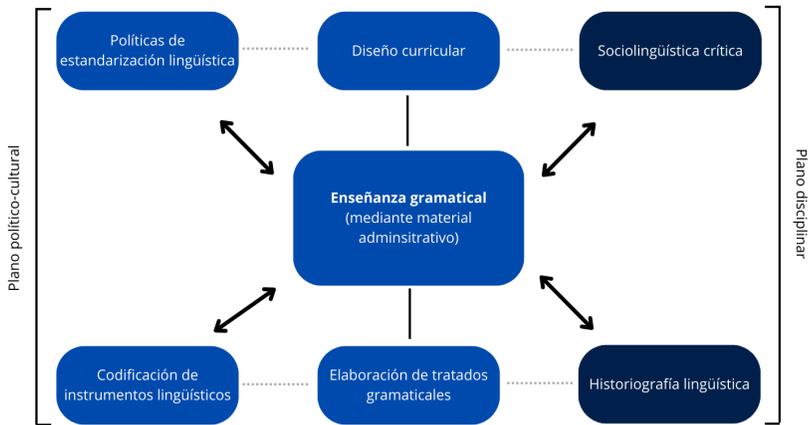


Figura 1. La enseñanza gramatical como puente entre disciplinas

Según ilustra el esquema, la documentación administrativa constituye un puente que permite arrojar luces sobre los distintos procesos operativos que moldearon la forma del sistema educativo en el período. Los materiales nos acercan a los motivos, muchas veces prácticos, que acompañan el proceso de diseño curricular y las dificultades asociadas a la implementación del estándar (según estudia la sociolingüística histórica), al mismo tiempo que también nos permite explicar las prioridades, reflexiones y modelos detrás de la codificación de instrumentos lingüísticos como los tratados gramaticales escolares (foco de la historiografía lingüística). Por esto, proponemos que el uso de estas fuentes permite establecer una retroalimentación entre ambas áreas de estudio y generar reflexiones como las planteadas en este escrito, cuyo foco es la enseñanza gramatical como un problema de estudio que se vale de la documentación administrativa para entregar una visión holística del proceso estandarizador, gracias a la consideración simultánea de las políticas lingüísticas del período y la codificación de instrumentos lingüísticos. Esto enriquece las investigaciones ya existentes en cada una de estas áreas y expande las posibilidades y alcance de investigaciones futuras.

FINANCIAMIENTO

Proyecto ANID/FONDECYT/Iniciación 11230628, “El visitador de escuelas primarias como vector glotopolítico: análisis de su rol en la conformación de regímenes de normatividad lingüística en Chile (1850-1880)”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE. Años 1845, 1851, 1853, 1854, 1857, 1863 anales. uchile.cl Archivo Nacional Histórico. Fondo Ministerio de Educación.
- AVILÉS, TANIA. 2021. Estandarización, repertorios, voz. *AGLO. Anuario de Glotopolítica* 5: 13-39.
- AVILÉS VERGARA, TANIA & JUAN CIFUENTES VERGARA. 2024. El rol del visitador de escuelas primarias en la conformación de un régimen de normatividad lingüística estándar en Chile (1852-1861). *Nueva Revista del Pacífico* (80) 1-29.
- AYRES-BENETT, WENDY. 2021. Modelling Language Standardization. En Wendy Ayres y John Bellamy (eds.), *The Cambridge Handbook of Language Standardization*, pp. 27-64. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARGALLÓ ESCRIVÁ, MARÍA. 2021. La gramática escolar chilena a principios del siglo XX: el *Tratado elemental de análisis lógico de la proposición castellana* (1916) de Carlos Vicuña Fuentes. *Boletín de Filología* 56(2): 209-239.
- _____. 2023. El tratado de análisis lógico y gramatical de Félix Arriagada: aproximación a la historia de la gramática escolar chilena. *Lingüística* 39(1): 31-49.
- BELLO, ANDRÉS. 1847. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Santiago de Chile: Imprenta del progreso.
- _____. [1848] 1982. *Obras completas de Andrés Bello. Tomo XXI Temas educacionales I*. Caracas: La Casa de Bello.
- _____. 1954. *Compendio de gramática castellana: escrito para el uso de las escuelas primarias*. Imprenta y librería de El Mercurio.
- BOURDIEU, PIERRE. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- _____. 2002. *Campo de poder, campo intelectual: itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Quadrata.
- CORTES, MANUEL. 1853. *Lecciones de gramática castellana recopiladas de los mejores autores*. Valparaíso: Imprenta del Mercurio.
- COSTA, JAMES. 2019. Introduction: Regimes of language and the social, hierarchized organization of ideologies. *Language & Communication* 66: 1-5.
- EGAÑA BARAONA, MARÍA LORETO. 2000. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: DIBAM.
- GÓMEZ ASENCIO, JOSÉ JESÚS. 2020. A propósito de la historiografía de la gramaticografía. Unas respuestas a unas preguntas. *Anales de Lingüística* 4: 57-93.
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, JUAN MIGUEL. 2023. Educación y gramática escolar en Chile en el siglo XIX: claves externas. *Lingüística* 39(1): 11-30.
- HASSLER, GERDA. 2020. Los maestros: Gramaticografía: una disciplina vinculada con la historia de las teorías lingüísticas y con la gramática actual. *Anales de Lingüística. Segunda época* 4: 95-104.

- HAUGEN, EINAR. 1987. *Blessings of Babel. Bilingualism and language planning. Problems and pleasures*. Mouton: De Gruyter.
- LANE, PIA, JAMES COSTA y HALEY DE KORNE. 2020. *Standardizing Minority Languages. Competing Ideologies of Authority and Authenticity in the Global Periphery*. Nueva York: Routledge.
- MILROY, JAMES. 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* 5(4): 530-555.
- MILROY, JAMES y LESLEY MILROY. 2012. *Authority in Language. Investigating Standard English*. London: Routledge.
- MINISTERIO DE JUSTICIA, CULTO e INSTRUCCIÓN PÚBLICA. *El Monitor de las escuelas primarias. 1852-1861*. Tomos I-IX.
- MUÑOZ HERMOSILLA, JOSÉ M. 1918. *Historia Elemental de la Pedagogía Chilena*. Santiago: Sociedad Imprenta y Litografía Universo.
- NARVAJA DE ARNOUX, ELVIRA. 2008. *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862). Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- _____. 2016. La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga* 23(38): 18-42.
- _____. 2014. Hacia una gramática castellana para la escuela secundaria: opciones y desplazamientos a mediados del siglo XIX. *Boletín de Filología* 49(2): 19-48.
- _____. 2021. Disputas en el campo gramático-pedagógico expuestas en medios especializados: Antonio Atienza y Medrano y Andrés Ferreyra (Argentina, 1893-1896). En Carmen Marimón Llorca, Wim Remysen y Fabio Rossi (eds.), *Le ideologie linguistiche: dibattiti, purismi e strategie discorsive*, vol. 18, pp. 123-144. Berlín: Peter Lang.
- NARVAJA DE ARNOUX, ELVIRA, DANIELA LAURIA y JUAN CIFUENTES SANDOVAL. 2021. El discurso gramatical escolar en los inicios de la ampliación del sistema educativo chileno (1844, 1851). *Boletín de Filología* 56(2): 171-208.
- OROÑO, MARIELA. 2023. Panorama del campo pedagógico-gramatical uruguayo en el último cuarto del siglo XIX. *Lingüística* 39(1): 123-143.
- QUAN, TRACY. 2021. Critical Approaches to Spanish Language Teacher Education: Challenging Raciolinguistics Ideologies and Fostering Critical Language Awareness. *Hispania* 104(3): 447-459.
- REYES, JOSÉ OLEGARIO. 1854. *Compendio de gramática castellana, compuesto y arreglado a las doctrinas de la gramática del Sr. D. Andrés Bello*.
- RIVAS ZANCARRÓN, MANUEL. 2020. Gramática y debate político en el Chile de la primera mitad del siglo XIX. Actitudes explícitas ante la lengua. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* 14: 37-63.
- ROJAS, DARÍO, TANIA AVILÉS y NATALIA VILLARROEL. 2021. El orden de la lengua: la formación de un imaginario sobre el castellano en Chile. En Brandon M. A. Rogers y Mauricio A. Figueroa Candia (eds.), *Lingüística del castellano chileno. Estudios sobre variación, innovación, contacto e identidad*, pp. 139-161. Vernon Press.
- RUTTEN, GJSBERT y RICK VOSTERS. 2021. Language standardization 'from above'. En Wendy Ayres y John Bellamy (eds.), *The Cambridge Handbook of Language Standardization*, pp. 65-92. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUTTEN, GJSBERT, ANDREAS KROGULL y BOB SCHOEMAKER. 2020. Implementation and acceptance of national language policy: the case of Dutch (1750-1850). *Language Policy* 19(2): 259-279.
- SERRANO, SOL. 1993. *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- SERRANO, SOL, MACARENA PONCE DE LEÓN y FRANCISCA RENGIFO. 2013. *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo I Aprender a leer y a escribir (1810-1880)*. Santiago de Chile: Taurus.
- SUAREZ, JOSÉ BERNARDO. 1878. *Prontuario de ortografía práctica*. Valparaíso: Librería del Mercurio.
- SWIGGERS, PIERRE. 2009. La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista Argentina de Historiografía Lingüística* I(1): 67-76.
- VALDÉS, GUADALUPE. 2017. From language maintenance and intergenerational transmission to language survivance: will “heritage language” education help or hinder? *International Journal of Sociology of Language* 243: 67-95.
- VALLE, JOSÉ DEL. 2017. La perspectiva glotopolítica y la normatividad. *AGLO. Anuario de Glotopolítica* 1: 17-40.
- _____. 2020. Language planning and its discontents: lines of flight in Haugen’s view of the politics of standardization. *Language Policy* 19: 301-317.
- VALLE, JOSÉ DEL y ELVIRA NARVAJA DE ARNOUX. 2010. Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context* 7(1): 1-24.
- WALSH, CATHERINE. 2010. Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh (eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica*, pp. 75-96. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- ZAMORANO AGUILAR, ALFONSO. 2022. *La gramatización del español en el Perú del siglo XX. Contribución a la historia de las ideas lingüísticas en América Latina*. Berlín: Peter Lang.