

La gramática escolar en los inicios del sistema educativo chileno: campo, agentes y control (1846-1865)

Juan Cifuentes Sandoval

<https://orcid.org/0000-0003-4774-9599>

Universidad de Buenos Aires

juan.cifuentes@ug.uchile.cl

Tania Avilés Vergara

<https://orcid.org/0000-0001-8282-9610>

Universidad Católica de Temuco

t.avilesvergara@gmail.com

RESUMEN

Esta investigación aporta al estudio histórico de la gramática escolar en Chile desde una perspectiva que articula la codificación metalingüística con las dinámicas de colaboración y competencia propias de los campos (Bourdieu 2003) en los inicios del sistema educativo nacional. Se realiza un análisis orientado al contenido de los paratextos y superestructura de tres gramáticas escolares publicadas entre 1846 y 1865, que se complementa con documentos de fuentes periódicas oficiales de la época. Los resultados identifican tres acciones centrales —demanda, codificación y difusión— que organizan las relaciones establecidas al interior del campo gramático-pedagógico chileno en su fase de emergencia, y condicionan el contenido de las gramáticas escolares, a partir de su vínculo con el proceso general de estandarización lingüística guiado desde el Estado.

Palabras clave: estandarización lingüística, enseñanza gramatical, glotopolítica, siglo XIX



<https://doi.org/10.18800/lexis.202502.006>

e-ISSN 2223-3768

School Grammar in the Early Chilean Educational System: Field, Agents, and Control (1846-1865)

ABSTRACT

This research contributes to the historical study of school grammar in Chile from a perspective that links metalinguistic codification with the dynamics of collaboration and competition within the fields (Bourdieu 2003) during the early stages of the national education system. A content-oriented analysis of the paratexts and superstructure of three school grammars published between 1846 and 1865 is carried out, complemented by documents from official periodical sources of the time. The results identify three central actions—demand, codification, and dissemination—that organize the relationships established within the emergent Chilean grammatical-pedagogical field and condition the content of the school grammars in connection to the general process of linguistic standardization by the State.

Keywords: linguistic standardization, grammar teaching, glotopolitics, 19th century

1. INTRODUCCIÓN

En años recientes ha existido un creciente interés por el estudio de la gramática escolar en Latinoamérica y España como parte de la labor historiográfica que busca establecer el desarrollo histórico de las ideas gramaticales, así como su relación con el contexto de producción que las enmarca (García Folgado 2021, Lidgett 2017, Lidgett y Toscano 2021, Zamorano 2022). De manera complementaria, también destacan los enfoques críticos en sociolingüística que insisten en la necesidad de estudiar la lengua como una práctica social que se vincula directamente con las relaciones de poder (Bloomaert y Jie 2020, Kress 2001). Esto último lleva a la adopción de herramientas metodológicas de disciplinas afines (como la sociología, etnografía y la historia), que permiten analizar los distintos textos y discursos dentro de la historia política y cultural en que se insertan, lo que cobra especial importancia en los contextos

poscoloniales latinoamericanos que llevaron a la imposición del español como lengua oficial (Costa, Lauria, Lorente y Sokolovska 2024; Niño-Murcia, Zavala y De los Heros 2020).

En este marco, la presente investigación indaga en el vínculo existente entre la gramática escolar y el proceso de estandarización lingüística en marcha durante la segunda mitad del siglo XIX en Chile, el cual se valió de la acción conjunta del sistema educativo y la codificación metalingüística para la imposición de una variedad lingüística estándar en el territorio nacional (Avilés y Cifuentes 2024, Rojas 2016). Para abordar este problema, rescatamos investigaciones previas que proponen la emergencia de un campo gramático-pedagógico en la historia temprana de las naciones hispanoamericanas (Narvaja de Arnoux 2021, Narvaja de Arnoux, Lauria y Cifuentes Sandoval 2021). Dicho campo involucra a actores diversos —como aquellos vinculados al sistema escolar, la industria editorial, la Iglesia, entre otros—, cuyos intereses confluyen en la creación y difusión de textos gramaticales destinados a las escuelas.

Específicamente, el objetivo es examinar las dinámicas que posibilitaron la emergencia del campo gramático-pedagógico en Chile y su estructura. Con este fin, se adopta la metodología propuesta por Fligstein y McAdam (2012) para el estudio de los campos emergentes. Este modelo enfatiza la capacidad estratégica de los agentes que posibilita el surgimiento de significados, intereses e identidades a partir de una finalidad colectiva. Desde estas coordenadas, se busca exponer, de manera pormenorizada, los distintos actores que contribuyeron a moldear la forma adoptada por la gramática escolar chilena, así como su desarrollo específico en este territorio, gracias a las dinámicas de colaboración y competencia interna propias de la disputa por la hegemonía al interior de los campos (Bourdieu 2003). En la práctica, esto se logra gracias al análisis de los paratextos y superestructura de tres obras gramaticales publicadas entre 1846 y 1865, lo que se complementa, además, con decretos tomados de fuentes oficiales. Este período temporal es relevante, pues está marcado por el debate e implementación de la Ley General de Instrucción Primaria (1860). Esto nos enfrenta a un sistema

educativo en proceso de conformación y consolidación, enfocado en metas elementales como la fijación de textos de estudio y la uniformidad de los métodos de enseñanza, lo que motiva, precisamente, la demanda de textos gramaticales dedicados al uso escolar.

En cuanto a su relevancia, la investigación busca aportar a la comprensión del desarrollo histórico de la gramática escolar en Chile, a través de una propuesta metodológica novedosa que se vale del concepto de campo (Bourdieu 2003, Fligstein y McAdam 2012) para dar cuenta, de manera sistemática, de los distintos actores, procesos e intereses que determinan su desarrollo histórico como género textual. Esto permite profundizar y reorientar lo hecho en trabajos valiosos como el de González Jiménez (2023) para el caso chileno, en donde se identifican actores estatales y no estatales que colaboran en la codificación y difusión de gramáticas escolares. De esta manera, los textos gramaticales pasan a ser entendidos como ‘instrumentos lingüísticos’ (Narvaja de Arnoux y Lauria 2022) que constituyen herramientas en el proceso general de homogeneización de las prácticas sociales, incluidas las prácticas lingüísticas, en un período de expansión y consolidación del Estado chileno. Dicho proceso de homogeneización influye de manera decisiva en la forma adoptada en cada texto, lo que entrega herramientas para el análisis crítico de la enseñanza en el presente, según se busca demostrar en las páginas siguientes.

2. MARCO CONCEPTUAL E HISTÓRICO

2.1. Orígenes y control del sistema educativo chileno

La presente investigación se sitúa en la fase de conformación del sistema educativo nacional, marcado por la promulgación de la Ley General de Instrucción Primaria (1860). Esta buscaba el aumento en la cobertura de las escuelas públicas y el fomento de la asistencia por parte de los estudiantes, en un contexto eminentemente rural de la población. En medio de este escenario, y dado el objetivo del escrito, cobran importancia las instituciones encargadas de la tarea

de formar el personal encargado de la instrucción de los estudiantes, así como de la supervisión general del sistema educativo.

En relación con la formación docente, un hito central corresponde a la fundación de la Escuela Normal de Preceptores en 1842, con el objetivo de profesionalizar la enseñanza primaria mediante la impartición de contenidos disciplinares que abarcaban la enseñanza del idioma patrio, así como nociones básicas de aritmética, geografía, dibujo y religión, además de otros contenidos pedagógicos, y orientados a la disciplina y moralidad de los estudiantes (Cox y Gysling 1990: 44). La vocación social era también parte importante de la instrucción normalista, y formaba parte de un discurso extendido que pregonaba una visión de la enseñanza como un derecho necesario para un correcto desarrollo social. Esto va de la mano con el papel desempeñado por esta institución en la movilidad social de sus estudiantes, en un período en donde no existían las clases medias, y que constituye a las escuelas normales como uno de los “primeros y estrechos canales de ascenso de sectores populares” (Nuñez 2010: 145).

En cuanto a la supervisión, la Universidad de Chile actúa inicialmente como superintendencia que dirige e inspecciona el sistema de educación pública. La Facultad de Filosofía y Humanidades, en particular, tenía a su cargo la dirección e inspección de las escuelas primarias (Serrano, Ponce de León y Rengifo 2012: 76-77). Esto se materializa gracias a la acción del Consejo Universitario, encargado de la inspección de las escuelas mediante el envío de algunos de sus miembros (o delegados) a estas. El surgimiento de dificultades en este proceso motiva, en 1847, que las funciones recién descritas pasen a nueva institución, a saber, los visitadores de escuelas, mayoritariamente profesores normalistas ascendidos en el cargo y contratados por el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Para 1854, ya existía un reglamento que detallaba las funciones del visitador, en donde se incluye la creación de estadísticas, el apoyo a la formación docente, así como el establecer vínculos efectivos con las comunidades para una solución conjunta de las urgencias asociadas al establecimiento y mantenimiento de las escuelas (Ministerio de

Justicia, Culto e Instrucción Pública 1854: 255-256). Esto incluye, por supuesto, las acciones sobre la enseñanza de la lengua, según da cuenta el contenido de los reportes de inspección enviados por estos funcionarios al Ministerio, y publicados en *El Monitor de las Escuelas Primarias*.

2.2. Campo gramático-pedagógico

Este estudio conceptualiza la gramática escolar como un género definido por su carácter esencialmente práctico, al estar dedicado a un público que busca adquirir los conocimientos elementales de alguna materia en cuestión (Gómez Asencio 1986). Respecto a su desarrollo histórico, una idea base es que los distintos cambios observados en la gramática escolar están motivados por factores contextuales que van más allá de la discusión disciplinar. En este sentido, el concepto de campo (Bourdieu 2003) resulta útil para dar cuenta de la relación existente entre las distintas creaciones de cada autor con un campo intelectual mayor, el cual determina el valor de los textos a partir de los distintos conflictos y competencias en su interior. En esta propuesta, cada campo está construido sobre la base de una serie de indicios y creencias propias de cada época que, al mismo tiempo que determinan la validez de cada idea, se alinean con las creencias e intereses de sociedades y clases sociales concretas. De manera complementaria, autores como Fligstein y McAdam (2012) enfatizan el carácter colectivo de los proyectos intelectuales, en donde los actores se valen de las lógicas internas del campo para competir por prestigio y recompensas materiales (como la venta exitosa de libros).

En el caso de la gramática escolar, trabajos recientes han propuesto la existencia de un ‘campo gramático-pedagógico’ (Narvaja de Arnoux 2021), que comienza a gestarse en una etapa temprana de los sistemas educativos latinoamericanos y cuyo reconocimiento permite el estudio de los textos gramaticales escolares en relación con factores como el capital científico de los autores, la utilización estratégica de las autoridades, las metodologías de enseñanza propuestas, la relación entablada con la variedad de la lengua

considerada como legítima, entre otros (Narvaja de Arnoux, Lauria y Cifuentes Sandoval 2021; Oroño 2023).

Dinámicas como las recién expuestas ponen de relieve la importancia de las redes de influencia y grados de interdependencia entre campos, las cuales afectan en mayor o menor medida el capital simbólico de cada autor. Por tanto, la relación existente entre las figuras autorales y otras instituciones (como las universidades u organismos públicos) lleva a preguntarnos sobre la presencia de estrategias distintivas para la legitimación del propio trabajo, tanto en el caso de aquellos que buscan mantener una posición prominente en el campo, como de quienes disputan la hegemonía desde una posición periférica (Fligstein y McAdam 2012: 13). Este último es el caso de los profesores de escuela, quienes, a diferencia de la figura típica del intelectual vinculado a la clase alta chilena, provienen principalmente de las clases medias y bajas (Serrano, Ponce de León y Rengifo 2012). Estos se integran paulatinamente al debate gramatical, valiéndose para ello de las credenciales que les son propias debido a su pertenencia al campo de profesores primarios, el cual se encuentra en vías de profesionalización durante este período, y comienza, en nuestra propuesta, a articularse como un campo.

3. METODOLOGÍA

3.1. Corpus

Dado que este estudio busca ofrecer una propuesta metodológica novedosa que se vale del concepto de campo (Bourdieu 2003, Fligstein y McAdam 2012) para dar cuenta del desarrollo histórico de la gramática escolar, se realiza, a modo de ejemplificación, un análisis del discurso orientado al contenido (Narvaja de Arnoux 2006) de los paratextos y superestructura de tres gramáticas escolares publicadas entre 1846 y 1865. Nos referimos a las *Lecciones de gramática castellana recopiladas de los mejores autores* (1846) por Manuel Cortés, la *Gramática castellana para el uso de las escuelas* (1851) de Andrés Bello y las *Nociones de Gramática práctica* (1865) de

José Bernardo Suárez. Puesto que la superestructura de cada obra y el perfil biográfico de los autores son relevantes para el análisis, estos son presentados en el apartado de resultados. La selección de estos tres textos responde a dos criterios: primero, la pertenencia de los autores a instituciones diversas y su adscripción a campos establecidos; y, segundo, al hecho de que el análisis comparado de las obras en el tiempo permite enfatizar las diferencias existentes en las metodologías y urgencias percibidas en torno a la enseñanza gramatical escolar. En este sentido, es importante resaltar que el presente trabajo no aborda todas las gramáticas escolares existentes en el período, pero sí busca proponer una metodología que permita su análisis futuro.

De manera complementaria, se analiza el contenido de documentos y decretos oficiales publicados en dos revistas del período delimitado. La primera de ellas corresponde al *Monitor de las Escuelas Primarias*, órgano oficial de difusión del Estado para las escuelas durante el período. La segunda corresponde a los *Anales de la Universidad de Chile*, revista que contiene decretos oficiales y resoluciones del Consejo Universitario encargado de supervisar el desarrollo de las escuelas fiscales. Esta forma de proceder sigue lo hecho por investigaciones previas que han probado el valor de este tipo de documentación para el estudio de las ideas gramaticales (Garrido Vilchez 2023, Gaviño 2022), así como el valor antropológico que estas representan, al permitir acercarnos de mejor manera a las prácticas y juicios asociados a la enseñanza lingüística del pasado (Avilés y Cifuentes 2024, Cifuentes y Avilés 2024).

3.2. Procedimiento de análisis

En cuanto al procedimiento de análisis, tomamos como base tres preguntas adaptadas de la propuesta hecha por Fligstein y McAdam (2012: 165) para el estudio de los campos emergentes:

- ¿Qué rol desempeñaron actores externos —especialmente los estatales— en el momento fundacional del campo?

- ¿Quiénes fueron los principales agentes que buscaron el control del campo en emergencia? ¿Qué alternativas planteaba cada bando?
- ¿Qué recursos —materiales, políticos, ideológicos— fueron usados por los principales agentes en la disputa inicial por el capital simbólico?

Como se puede apreciar, esta forma de abordar los materiales permite focalizar la contribución de agentes e instituciones concretas en el momento inicial del campo gramático-pedagógico, que constituye el objeto de la presente investigación. Con este fin, se da cuenta del papel desempeñado por agentes externos en la conformación inicial de este espacio social, así como la presencia de estrategias para la consolidación de diferentes actores y propuestas existentes para su desarrollo. Todas estas preguntas serán contestadas en subapartados independientes en la sección de resultados.

4. RESULTADOS

4.1. ¿Qué rol desempeñaron actores externos —especialmente los estatales— en el momento fundacional del campo?

El análisis del corpus permite distinguir dos grandes actores que posibilitaron la conformación inicial del campo gramático-pedagógico para el caso chileno: el Estado, a través del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, y la Academia Militar. En el primer caso, el ministro solicita a los visitadores examinar los textos utilizados para la enseñanza en las escuelas primarias. Esto da lugar a un alarmante diagnóstico que da cuenta de la frecuente ausencia de libros en los establecimientos, y de las distintas consecuencias asociadas a dicha carencia. Entre estas destaca la presencia de un gran número de estudiantes que, pese a estar en edad de aprender gramática, no podía hacerlo dada la falta de materiales (ejemplo 1). También se observan prácticas consideradas dañinas para el aprendizaje, como era el caso de solicitar a los estudiantes que llevaran sus propios libros desde los hogares, los cuales no eran adecuados

para la enseñanza (ejemplo 2). A esto se suman problemas como la falta de capacitación de los profesores a cargo de la instrucción lingüística, quienes eran incapaces de compensar este tipo de dificultades, al desconocer ellos mismos materias como la ortografía (ejemplo 3):

- 1) La falta de textos para las clases de relijion, gramática (...) ha hecho que en muchas escuelas el número de alumnos que cursan estos ramos sea limitado i que una gran parte se haya quedado sin obtener nociones de ellos, a pesar de hallarse ya en estado de entrar a hacer su aprendizaje (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública 1857: 197).
- 2) La necesidad más urgente que por ahora se hace sentir en la enseñanza, es, Señor Ministro, la de proveer a todos los establecimientos de los libros necesarios (...) en todas las escuelas hai suma escasez de estos libros, i para suplirlos tienen que servirse de los que cada alumno lleva, que por su puesto no son siempre los mas adecuados; pero que tampoco puede evitarse por razon de que en la actualidad no hai otros mejores (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública 1857: 302).
- 3) Para corregir este mal *que los mismos preceptores no podrán evitar porque no saben ortografía*, hemos prevenido que escriban por libros i conforme a ellos, los niños que no necesitan de ellos (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública 1854: 134).

El segundo actor identificado como uno de los precursores del campo gramático-pedagógico corresponde a la Academia Militar. Este caso resulta muy llamativo, al constituir un recinto educativo paralelo a las escuelas públicas, y que poseía sus propios programas de enseñanza (Tapia 2016: 20-21). Estos contemplan también la enseñanza gramatical, la cual incluye, junto a la doctrina de Bello, una obra elaborada por el profesor de dicha asignatura. Nos referimos a las *Lecciones de gramática castellana recopiladas de los mejores autores* (1846) de Manuel Cortés.

Se considera a Cortés un precursor del campo gramático-pedagógico chileno, puesto que, a partir de su experiencia como profesor de colegios particulares y de la Academia Militar, elabora una gramática “queriendo tomar una parte mas activa en su enseñanza i disminuir de algun modo sus pesadas tareas” a los estudiantes (Cortés 1846: I). Por ser parte de los primeros esfuerzos didácticos de este tipo, los informes de visitadores de escuelas durante la década de 1850 revelan que esta gramática fue ampliamente usada en las aulas primarias del país, y existieron diferentes posturas entre estos funcionarios sobre su real utilidad para la enseñanza gramatical (Cifuentes y Avilés 2024). Se trata, entonces, de una obra que surge de la experiencia docente en instituciones no vinculadas al plan de educación pública a cargo de la Universidad de Chile y, por tanto, por fuera de las acciones del Estado que buscaban controlar la codificación y circulación de gramáticas escolares. En este sentido, la Escuela Militar actuó como un “circuito paralelo” para la enseñanza gramatical, lo cual permite conceptualizarla como un agente relevante en los inicios del campo gramático-pedagógico local, en tanto permite a autores como Cortés no solo desempeñarse como profesor de gramática, sino también hacerse un nombre en el mercado editorial pese a no estar involucrado con instituciones educativas estatales.

Respecto a la superestructura, la gramática de Cortés se caracteriza por su afán de compendio, que lleva a la selección de contenidos elementales tomados de autoridades escogidas por el autor (como Salvá, Bello y Alvear), y de las lecciones de su propio profesor del ramo en el Instituto Nacional, José María Nuñez. Los contenidos son dispuestos de manera simplificada para su enseñanza y acompañados de ejemplos prototípicos. Según ilustra el ejemplo 4, la aparición de ejemplos se limita a lo necesario para dar cuenta del funcionamiento de las definiciones presentadas, las que son el foco del texto:

- 4) Los sustantivos se dividen por su género en varias clases. Masculino es el que representa animal macho i que se construye con la primera terminación del adjetivo, por ej. *hombre*,

tintero; femenino el que representa animal hembra i se construye con la segunda terminación del adjetivo, por ej. *mujer*, *mesa*; epiceno el que encierra bajo una sola terminación los dos sexos, por ej., *la perdiz*, *el buitre*; comunes son aquellos que varían de género según el uso a que se aplican, como *el jóven* o *la jóven*, *el testigo* o *la testiga*, *el parricida* o *la parricida*; ambiguos los que usan indistintamente como masculinos o femeninos, por ej., *el cútis* o *la cútis* (Cortés 1846: 8-9).

En la práctica, el texto posee elementos problemáticos para su utilización en las escuelas, puesto que los contenidos no son acompañados de otros recursos que faciliten el desarrollo de una clase de gramática. Es el caso de la ausencia de ejercicios y la presencia reducida de ejemplificación. También es importante recalcar la enorme popularidad alcanzada por esta obra, de lo cual es prueba su amplia circulación en el sistema educativo primario, incluso cuando problemas como los recién descritos llevan al Consejo Universitario a catalogarlo como un libro “inadecuado” para la enseñanza del idioma patrio, diecisiete años después de su publicación:

- 5) 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) (Universidad de Chile 1863: 194).

La cita recién expuesta evidencia la falta de control efectivo que las autoridades universitarias tenían sobre los textos usados en el sistema educativo. También refuerza, según señalan los informes de los visitantes, la necesidad de codificación de nuevos textos gramaticales destinados a las escuelas primarias que enseñen “prácticamente [...] De aquí también la necesidad de otros textos de enseñanza para las escuelas primarias, que los adoptados en el Instituto Nacional i liceos provinciales” (Ministerio de Justicia, Culto

e Instrucción Pública 1854: 14). Esta necesidad de textos, sumada a los esfuerzos espontáneos para compensar sus inconvenientes, termina, entonces, por configurar el estado inicial del campo gramático-pedagógico chileno, en donde se insertan los actores que presentaremos inmediatamente a continuación.

4.2. ¿Quiénes fueron los principales agentes que buscaron el control del campo en emergencia? ¿Qué alternativas planteaba cada bando?

El análisis del corpus indica que existen dos actores diferenciados que, en el período, asumen la tarea de codificación de textos gramaticales. El primero de ellos corresponde al grupo de intelectuales vinculados a la Universidad de Chile —miembros de la Facultad de Filosofía y Humanidades—, quienes ocupan un lugar central en el campo. El segundo está constituido por la figura, todavía novedosa en el período, del profesor normalista, que se sitúa en una posición periférica del campo, lo que motiva la adopción de estrategias para disputar la hegemonía.

El primer grupo, correspondiente al campo de los académicos vinculados a la Universidad de Chile, destaca por haber tenido típicamente a su cargo la producción metalingüística local, a partir de algunos propósitos comunes a sus miembros, entre los que destacan la preservación de la unidad idiomática y el perfeccionamiento de la enseñanza lingüística (Rojas 2016). Además, como miembros de la Facultad de Filosofía y Humanidades, tenían, entre otras, la tarea de fijar los textos de estudio, incluidas las obras gramaticales usadas para la enseñanza. Como se argumentó anteriormente, las pocas disponibles en Chile en el momento se reconocen como inadecuadas para el uso escolar. Por ello, existe un consenso sobre la necesidad de adaptar y simplificar los textos circulantes en el período. El mejor ejemplo de esto corresponde a la *Gramática castellana para el uso de las escuelas* (1851), escrita por Andrés Bello. Esta se caracteriza por un ánimo prescriptivo que se materializa a través de una selección de contenidos elementales de su propia obra anterior. Dichas

definiciones están destinadas a evitar usos considerados como erróneos en la lengua, según detalla el mismo autor en el prólogo:

- 6) Las reducidas dimensiones de esta gramática están diciendo que no debe buscarse en ella una exposicion completa de las reglas [...] He pasado a la ligera sobre las cosas que el niño aprende medianamente, oyendo hablar i hablando; i no he perdido ocasión de hacer notar los hábitos viciosos en que mas generalmente se incurre. [...] En las definiciones no se ha procurado una exactitud rigurosa. Se ha querido mas bien señalar los objetos, como con el dedo, que darlos a conocer en fórmulas precisas, rara vez accesibles a la intelijencia pueril [...] (Bello 1851: III).

En la práctica, esto se traduce en lecciones breves (a veces de no más de una página de extensión), en donde, si bien no existen ejercicios, sí se aprecia cómo la ejemplificación tiene un lugar importante, especialmente si lo comparamos con la obra de Cortés presentada en el apartado anterior. Un análisis rudimentario nos permite comprobar cómo, por ejemplo, en el caso de la lección dedicada al género, existen 48 ejemplos (marcados en cursivas en el ejemplo 7), cuando la lección completa consta de 225 palabras. De esta forma, los ejemplos constituyen un poco más de una quinta parte del texto, lo que da cuenta de su protagonismo, al ir estos más allá de lo estrictamente necesario y aumentar así su potencial prescriptivo y explicativo:

- 7) Muchos adjetivos tienen dos terminaciones para cada número, de las cuales la segunda del singular termina siempre en a, la segunda del plural siempre en as: como blanco, blanca, blancos, blancas; español, española, españoles, españolas; destructor, destructora, destructores, destructoras. Otros tienen una sola para cada número, como grande, grandes; útil, útiles; ruin, ruines (...) Ciertos adjetivos suelen sincoparse o abreviarse en una o más terminaciones, cuando preceden al sustantivo: así decimos, hombre bueno i buen hombre,

día primero i primer día, casa grande i grande o gran casa; libro mío, pluma mía, libros míos, plumas mías; mi libro, mi pluma, mis libros, mis plumas (Bello 1851: 2-3).

El segundo actor identificado corresponde al incipiente grupo de los profesores normalistas escritores de textos escolares, y que encuentra representación en el período en la figura de José Bernardo Suárez, normalista y visitador de escuelas primarias. Específicamente, aludimos a la publicación de las *Nociones de gramática práctica*, publicadas inicialmente como artículo en el *Monitor de las escuelas primarias* (1858), y posteriormente como apéndice en la segunda edición del *Prontuario de ortografía castellana* (1865), del mismo autor.

El texto destaca por una profundización notable en las necesidades pedagógicas que la enseñanza gramatical requería en la sala de clases. De esta forma, y si bien existe un marcado ánimo prescriptivo que continúa lo visto en el texto recién analizado de Bello (1851), este se materializa en la ausencia de lecciones, y su reemplazo por un formato de preguntas y respuestas (o catecismo) que se hace cargo de los que son considerados como los principales errores en el habla de los estudiantes. Un buen ejemplo de este proceder es el abordaje de la concordancia basada en el género, en donde las distintas preguntas formuladas permiten ejemplificar y ejercitar en torno a errores frecuentes asociados a palabras como “agua”, “ave”, “hambre” o “parálisis” (ejemplo 8):

8) 10. ¿Por qué se dice el *agua* i no la *agua*, el *aguila* i no la *aguila*, el *arpa* i no la *arpa*, el *hambre* i no la *hambre*, el *arca* i no la *arca*, conforme al género que tienen estos sustantivos? Para evitar el hiato de los dos sonidos a que se juntan. Esto se practica únicamente cuando la palabra que sigue al artículo lleva el acento en la *a*, como en los casos anteriores.

11. ¿Estará bien dicho, *tengo mucho hambre*?

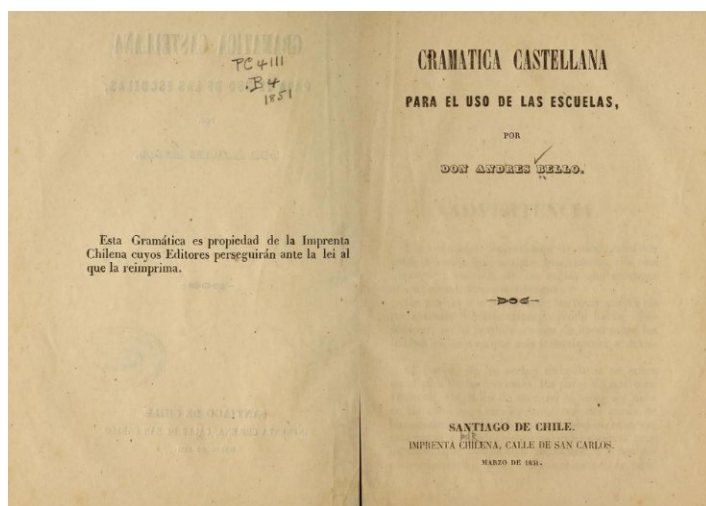
No; porque *hambre* es femenino, i debe decirse *tengo mucha hambre*, concordándolo con la terminación femenina del artículo (Suárez 1865: 87).

Esta forma de proceder explica el carácter práctico que anuncia el título de la obra, y continúa con el ánimo general del *Prontuario Ortográfico* que lo contiene, el cual busca, de manera declarada “multiplicar los ejemplos, a fin de hacer más comprensibles las reglas que los preceden” (Suárez 1865: 4). De manera complementaria, se hace cargo de la ya mencionada falta de conocimientos suficientes por parte del profesorado, en la medida en que la obra entrega modelos fácilmente replicables en la sala de clases. Esto libera a los docentes de la tarea de decidir cómo aterrizar los contenidos gramaticales presentados en obras como la de Cortés (y en menor medida la de Bello), al mismo tiempo que asegura llevar a cabo la prescripción en los aspectos que el autor consideraba más urgentes, a partir de su experiencia como profesor normalista y visitador de escuelas.

4.3. ¿Qué recursos —materiales, políticos, ideológicos— fueron usados por los principales agentes en la disputa inicial?

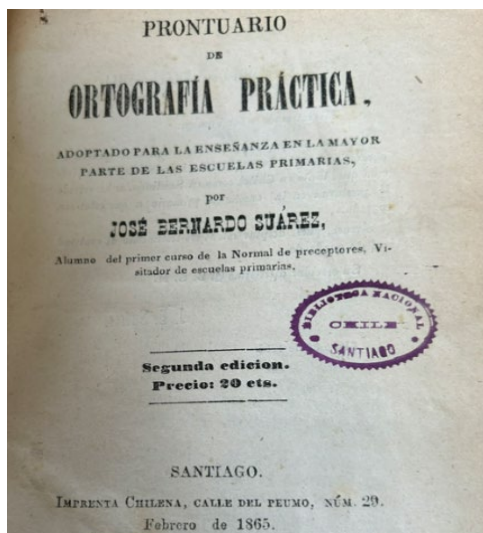
El análisis de la *Gramática castellana para el uso de las escuelas* muestra abundante evidencia a favor del carácter hegemónico de Andrés Bello en los inicios del campo gramático-pedagógico chileno. Por ejemplo, el análisis de la portada (figura 1) muestra la falta de datos sobre su autor que den cuenta de sus méritos previos o filiación institucional, los cuales parecen ser innecesarios, frente a lo hecho en la *Gramática* de 1847, donde Bello es presentado como “Miembro de la Facultad de Filosofía i Humanidades i de la Facultad de Leyes de la Universidad de Chile”. También es relevante la constatación del apoyo temprano recibido por parte de la industria editorial, que se materializa en la compra de los derechos de la obra por parte de la “Imprenta chilena”, la cual adquiere propiedad efectiva sobre el libro.

Figura 1. Portada de la *Gramática castellana para el uso de las escuelas* (1851)



Este apoyo no resulta sorprendente desde la perspectiva de una imprenta cuyo principal interés es la venta de libros, dado el carácter consolidado del nombre autoral de Bello (quien, entre otras cosas, ejerció como Rector de la Universidad de Chile). Por el contrario, Suárez, desde una posición periférica en el campo, debe recurrir a diferentes recursos para legitimar su validez como autor, según se aprecia en la figura 2, correspondiente a la portada del *Prontuario de Ortografía Práctica*, y que contiene en su interior las Lecciones de gramática *práctica* anteriormente presentadas:

Figura 2. Portada del *Prontuario de Ortografía Práctica*. Fotografía tomada por los autores en la Biblioteca Nacional.



En este sentido, frente a la portada limpia de texto en la obra de Bello, destaca la inclusión, por parte de Suárez, de una gran cantidad de información destinada a presentar sus credenciales como autor. Es el caso de la positiva recepción y uso mayoritario en las escuelas, así como la caracterización de Suárez como profesional de amplia trayectoria en el mundo educativo, según da cuenta su calidad de egresado de la primera generación de la Escuela Normal y visitador de escuelas primarias. Esto se suma a otras operaciones destinadas a aumentar el propio capital simbólico al interior de la obra, como el uso estratégico del nombre de Domingo F. Sarmiento (1811-1888), figura titular del campo de la educación primaria en Chile —en tanto fundador y primer director de la Escuela Normal—, de quien Suárez se presenta como discípulo.

Otro aspecto significativo que surge del análisis comparado de los paratextos de las dos gramáticas aquí presentadas es cómo, a diferencia del caso de Bello presentado al comienzo del párrafo, Suárez todavía posee los derechos sobre su propia obra hasta su tercera

edición (1871). Esta falta de apoyo temprano por parte de la industria editorial constituye otra muestra del carácter periférico del autor, que lo lleva a tomar acciones y movilizar estrategias adicionales, como las señaladas anteriormente, para aumentar su propio capital simbólico. En este sentido, y según muestra el análisis de las distintas ediciones del *Prontuario de Ortografía Práctica*, el apoyo monetario de la industria editorial solo llegará en 1873, es decir, 13 años después de la primera edición, con la compra de los derechos por parte de la Imprenta “El Mercurio”.

5. DISCUSIÓN

5.1. Propuesta de campo emergente: actores relevantes y rol del Estado

Lo expuesto en la sección de resultados sienta las bases para realizar una caracterización del campo gramático-pedagógico chileno, usando para ello la propuesta metodológica inspirada en Fligstein y McAdam (2012). El análisis muestra su carácter dependiente de otros campos mayores, entre los que destacan el campo académico, el campo de los profesores primarios y el mercado editorial, los que colaboran para cumplir una meta común, esto es, la codificación, impresión y venta de gramáticas escolares. De manera complementaria, el control estatal se hace presente de manera constante mediante la regulación de los programas de estudio, así como en la supervisión general de los establecimientos educativos que lleva al establecimiento de diagnósticos sobre la falta de textos escolares.

La colaboración entre campos puede ser concebida, entonces, como el resultado de tres acciones simultáneas, correspondientes a la demanda, codificación y difusión de textos gramaticales escolares. En otras palabras, y según ilustra la Figura 3, el campo gramático-pedagógico pasa a ser entendido como el espacio en donde confluyen los esfuerzos e intereses de actores diversos, como los autores de textos escolares, las autoridades educativas y el mercado editorial. Esto resulta en el surgimiento de un espacio socialmente constituido, poseedor de reglas y autoridades que son movilizadas

de manera estratégica por los individuos para su beneficio personal. Esto último incluye la disputa por la hegemonía intelectual entre el campo académico y el de los profesores primarios que asumen la tarea de codificación de textos, y que condiciona, entre otras cosas, la venta y circulación de las obras gramaticales.

Figura 3. Propuesta del campo gramático-pedagógico chileno en su fase de emergencia



Respecto a la demanda, y según se aprecia en la parte inferior del esquema, esta surge como consecuencia directa de la creación y supervisión de escuelas públicas por parte del Ministerio de Culto, Justicia e Instrucción pública e instituciones vinculadas como la Universidad de Chile y los visitadores de escuelas primarias, puesto que dichas escuelas requerían de textos que permitieran la homogeneización de las prácticas de enseñanza y de la lengua. De esta forma, vemos la implementación, por parte del Estado y sus diferentes instituciones, de la llamada ideología de la lengua estándar (Milroy 2001), cuya presencia se ha demostrado en Chile desde el siglo XIX (Rojas 2015, Cifuentes 2018). Esto explica que las

gramáticas del período tengan como principal función la prescripción, lo que permite concebirlas como instrumentos lingüísticos (Narvaja de Arnoux 2016, Narvaja de Arnoux y Lauria 2022) que median entre los hablantes y su propia lengua, a través de la distinción entre los usos calificados como correctos e incorrectos.

Por otro lado, la demanda de textos recién expuesta es cubierta por autores que asumen la tarea de codificación de gramáticas escolares (parte superior del esquema). Si bien estos individuos publican por iniciativa propia (y no por encargo, como sucederá ocasionalmente en años posteriores), también forman parte de campos establecidos —en este caso, el campo académico y el de los profesores primarios— que determinan su posición hegemónica o periférica en el campo gramático-pedagógico en formación. Según se expuso en la sección de resultados, esto lleva al despliegue de una serie de estrategias que condicionan no solo la promoción de la propia obra, sino que también la forma misma adoptada por el texto gramatical. Es el caso de la *Gramática práctica* publicada por José Bernardo Suárez, quien, desde una posición periférica en el campo, se vale de su estatus como profesor normalista y visitador de escuelas primarias para presentar un texto que enfatiza la dimensión pedagógica de la gramática, eliminando en parte su dimensión teórica. Esto difiere, entonces, de lo hecho por Bello, quien, en tanto representante del saber experto de la lengua en el campo académico, goza de una posición hegemónica para determinar el modelo teórico utilizado en el texto gramatical. Ante dicha situación, opta por simplificar su propia obra anterior para el uso escolar, en un ánimo que se acerca más al compendio teórico que a un texto pedagógico en los términos planteados por Suárez.

Respecto a la difusión (parte central del esquema), destaca el papel de la industria editorial como un actor que participa de manera activa en las dinámicas del campo gramático-pedagógico. De esta manera, el apoyo temprano mediante la compra de los derechos de las obras gramaticales beneficia la circulación de las ideas provenientes de las autorías dominantes en el campo, como es el caso de Bello. Ello contribuye a la construcción y consolidación

de un canon local. Dicho esto, el apoyo progresivo a nuevas autorías posibilita la disputa efectiva por la hegemonía en el campo por parte de nuevos tipos de autores, como los profesores primarios, y con ello facilitar nuevos enfoques para los textos gramaticales escolares. Esto último considera también el surgimiento de un nuevo público objetivo, representado por los maestros de escuela que buscaban en los textos herramientas para ejercer de mejor manera la labor docente, y acogerse al llamado estatal por uniformar los contenidos y prácticas de enseñanza. Este llamado es aprovechado, en el caso de Suárez, como una manera de promocionar su propia obra.

Finalmente, la parte central izquierda del esquema hace alusión a aquellos actores agrupados en lo que Cox y Gysling denominan “demanda externa” (1990: 53), con la finalidad de referir a las distintas personalidades que, sin pertenecer directamente al sistema educativo, se organizan para exigir mejoras en el mismo. Si bien las constricciones de espacio no permitieron profundizar al respecto en el apartado de resultados, los informes de visitantes en el período muestran de manera frecuente la donación de libros hecha por particulares. Estas donaciones incluyen también gramáticas y diccionarios, lo que contribuye innegablemente a la difusión de obras concretas en el sistema escolar —en un proceso que, dicho sea de paso, representa un tema interesante para estudios futuros—.

6. CONCLUSIONES

El análisis del corpus ha permitido esquematizar la estructura adoptada por el campo gramático-pedagógico chileno en su fase de emergencia. Esto llena un vacío en la bibliografía, la cual carece hasta hoy de una propuesta sistemática sobre su funcionamiento. Específicamente, esto se logra a partir de la identificación de tres acciones centrales, a saber, demanda, codificación y difusión. Estas acciones no solo organizan las dinámicas establecidas entre los distintos agentes interesados en la escritura y circulación de textos gramaticales destinados al uso escolar, sino que también influyen en su contenido y estructura.

Este enfoque permite entender las gramáticas escolares como contenedoras de distintas huellas que, en su conjunto, dan cuenta de la conformación histórica de un género textual. De esta manera, la identificación de actores y estrategias al interior del campo gramático-pedagógico nos enfrenta a los distintos factores políticos y socioculturales que, como defiende Foucault (2002) en su proyecto arqueológico, constituyen las “condiciones de formación” (63) que llevan al surgimiento de determinados tipos de discursos y metodologías para abordar problemas urgentes en el contexto de producción, como son las exigencias pedagógicas y desafíos del sistema educativo en un período dado. Esto se materializa en el corpus mediante propuestas diferenciadas para lograr el propósito asignado a la gramática escolar, según da cuenta el análisis comparado de las gramáticas de Suárez y Bello, cuyas estructuras y procesos de circulación son altamente dependientes de la pertenencia de cada autor a los campos de profesores y académico, respectivamente.

Por otro lado, el concepto de campo constituye una herramienta poderosa para la articulación de las distintas acciones, ideologías y voluntades que confluyen en la imposición de los “registros, los estilos y los géneros privilegiados que buscan gobernar los comportamientos lingüísticos y discursivos en una determinada comunidad” (Narvaja de Arnoux y Lauria 2022: 139) desde el aparato educativo, tal como ocurre en Chile durante la segunda mitad del siglo XIX. De esta forma, el análisis de las dinámicas propias del campo gramático-pedagógico, sumado a la consideración de la gramática escolar como ‘instrumento lingüístico’ (Narvaja de Arnoux 2016), contribuyen al conocimiento del desarrollo histórico de la enseñanza gramatical en Chile y de la persistencia de ciertos imaginarios sobre dicha enseñanza, los cuales remiten a la matriz ideológica hispanista (Rojas 2012, Rojas 2015, Cifuentes 2018). En la actualidad, estudios recientes han demostrado que profesores de enseñanza básica, en formación y en ejercicio, reproducen una visión normativa de la gramática (Durán Hermosilla y Moya Muñoz 2022). Cuando se han analizado las percepciones que las y los docentes poseen sobre la enseñanza gramatical, se ha observado que estos la vinculan

con escribir correctamente, tener buena ortografía y buen uso del vocabulario (Sotomayor y Jéldrez 2023: 264). Creemos que estas creencias remiten a los orígenes de la gramática escolar en Chile y a la manera en que su enseñanza fue conceptualizada por los agentes implicados en el campo gramático-pedagógico desde sus inicios.

En síntesis, y respecto al enfoque historiográfico, la comprensión del campo gramático-pedagógico como un espacio colaborativo, pero también en disputa por la hegemonía, permite comprender el desarrollo de las ideas gramaticales y su difusión como algo que va más allá de los factores puramente disciplinares o pedagógicos. Al mismo tiempo, en el marco de la sociolingüística crítica, permite dar cuenta de las distintas tensiones, voluntades e intereses detrás del proceso de imposición de un estándar que distingue entre los usos “correctos” e “incorrectos” del idioma, y que se codifican en las gramáticas dedicadas al uso escolar.

Finalmente, y en cuanto a las limitaciones, se señala que el presente estudio no aborda todas las gramáticas existentes en el período trabajado. Esto representa una oportunidad para futuras investigaciones dedicadas al género de la gramática escolar en Chile, el cual, a diferencia de lo sucedido en países como España, solo ha comenzado recientemente a ser objeto sistemático de estudio. Otra proyección interesante es continuar con la indagación sobre las estrategias desplegadas por los distintos autores en el marco de la disputa por la hegemonía en el campo. En este sentido, el profesorado organizado resulta de particular interés, al tratarse de un actor social novedoso que pasa a ocupar un lugar central en el proceso de estandarización en curso, en ocasiones de manera crítica (Cifuentes 2022). Este hecho refuerza la idea sobre el carácter negociado de la estandarización “desde arriba” en los inicios del sistema educativo chileno (Avilés y Cifuentes 2024), y permite la comprensión del establecimiento de un régimen de normatividad estándar que puede ser rastreado hasta la actualidad, y que es fruto de las aspiraciones y resistencias de otros grupos sociales no considerados hasta hoy en la investigación previa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVILÉS VERGARA, Tania; y CIFUENTES SANDOVAL, Juan
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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762024000100101>
- BELLO, Andrés
1847 *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Santiago: Imprenta del Progreso.
- BELLO, Andrés
1851 *Gramática castellana para uso de las escuelas*. Santiago: Imprenta Chilena.
- BLOOMMAERT, Jan; y JIE, Dong
2020 *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. 2a edición. Bristol: Multilingual Matters.
- BOURDIEU, Pierre
2003 *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Quadrata.
- CIFUENTES SANDOVAL, Juan; y AVILÉS, Tania
2024 “Visitadores de escuelas y la enseñanza gramatical en la educación primaria: nuevos actores de la estandarización y del campo gramático-pedagógico chileno (1850-1861)”. *Boletín de filología*. 59, 2, 221-248. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032024000200221>
- CIFUENTES SANDOVAL, Juan
2018 “Ideologías lingüísticas en Chile: El Boletín de la Academia Chilena de la lengua (1915-1931)”. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*. 28, 2, 361-376. <http://dx.doi.org/10.15443/rl2827>
- CIFUENTES SANDOVAL, Juan
2022 “Lengua, raza y nacionalismo: la propuesta de Julio Saavedra Molina para la emancipación del idioma patrio”. *Boletín de filología*. 57, 1, 261-290. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032022000100261>

CORTÉS, Manuel

1846 *Lecciones de gramática castellana, recopiladas de los mejores autores*. Santiago: Imprenta de La Opinion.

COSTA, James; LAURIA, Daniela; LORENTE, Beatriz; y SOKOLOVSKA, Zorana

2024 “Historical Foundations. Some Threads for Integrating and Interrogating Historiography in Critical Sociolinguistics”. En *Critical Sociolinguistics. Dialogues, Dissonances, Developments (volume for Monica Heller)*. Eds., Alfonso del Percio y Mi-Cha Flubacher. Londres: Bloomsbury Publishing, 37-55.

COX, Cristián; y GYSLING, Jacqueline

1990 *La formación del profesorado en Chile*. Santiago: CIDE.

DURÁN HERMOSILLA, Andrés; y MOYA MUÑOZ, Patricio

2022 “Percepciones de académicos sobre la enseñanza de la gramática en el proceso de formación inicial docente”. *Sophia Austral*. 28, 2, 1-19. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222802>

FLIGSTEIN, Neil; y MCADAM, Doug

2012 *A theory of fields*. New York: Oxford University Press.

FOUCAULT, Michel

2002 *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

GARCÍA FOLGADO, María José

2021 “Lengua y gramática en El Magisterio español (1871-1880)”. *Boletín de filología*. 56, 1, 17-49.

GARRIDO VILCHEZ, Gema

2023 “Vías de canalización de la enseñanza gramatical en el siglo XIX: el binomio prensa-lengua y el fenómeno de la “gramática por entregas”. *Tejuelo*. 37, 195-218. <https://orcid.org/0000-0002-1190-086X>

GAVIÑO, Victoriano

2022 *La reforma ortográfica del español en la prensa española del siglo XIX*. Berlín: Peter Lang.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Juan

2023 “Educación y gramática escolar en Chile en el siglo XIX: claves externas”. *Lingüística*. 39, 1, 11-30. <https://doi.org/10.5935/2079-312x.20230001>

GÓMEZ ASENCIO, José

- 1986 “Gramática teórica y gramática aplicada en la primera mitad del siglo XIX”. En *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada: actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Valencia, 16-20 de abril de 1985*. Ed., F. Fernández. Asociación Española de Lingüística Aplicada, AESLA, 391-414.

KRESS, Gunther

- 2001 “From Saussure to critical sociolinguistics: The turn towards a social view of language”. En *Discourse theory and practice: A reader*. Londres: Sage, 29-38.

LIDGETT, Esteban

- 2017 “La consolidación de un modelo gramatical escolar en la enseñanza secundaria argentina (1863-1936)”. *Boletín de filología*. 52, 2, 119-145. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032017000200119>

LIDGETT, Esteban; y TOSCANO, Guillermo

- 2021 “¿La teoría ennoblece la práctica? Sobre Hacia la ciencia del lenguaje. Ejercicios de análisis gramatical (1916), de Rita Pérez de Bertelli”. *Lingüística y Literatura*. 42, 79, 295-312. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n79a16>

MILROY, James

- 2001 “Language ideologies and the consequences of standardization”. *Journal of Sociolinguistics*. 5, 4, 530-555. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00163>

MINISTERIO DE JUSTICIA, CULTO E INSTRUCCIÓN PÚBLICA

- 1854 *El Monitor de las Escuelas Primarias*. Tomo II. Santiago: Imprenta de Julio Belin.

MINISTERIO DE JUSTICIA, CULTO E INSTRUCCIÓN PÚBLICA

- 1857 *El Monitor de las Escuelas Primarias*. Tomo V. Santiago: Imprenta del Ferrocarril/Imprenta de la Sociedad.

NARVAJA DE ARNOUX, Elvira

- 2006 *Análisis del discurso: modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

NARVAJA DE ARNOUX, Elvira

- 2016 “La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos”. *Matraga*. 23, 38, 18-42.

NARVAJA DE ARNOUX, Elvira

- 2021 “Disputas en el campo gramático-pedagógico expuestas en medios especializados: Antonio Atienza y Medrano y Andrés Ferreyra (Argentina, 1893-1896)”. En *Le ideologie linguistiche: dibattiti, purismi e strategie discorsive*. Vol. 18. Eds., Carmen Marimón Llorca, Wim Remysen y Fabio Rossi. Berlín: Peter Lang. 123-144.

NARVAJA DE ARNOUX, Elvira; y LAURIA, Daniela

- 2022 “La prescripción en los discursos sobre la lengua (Prescription in Discourses on Language)”. En *Estudios del discurso/ The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies*. Eds., Carmen López Ferrero, Isolda E. Carranza. y Teun A. Van Dijk. Londres: Routledge, 129-142.

NARVAJA DE ARNOUX, Elvira; LAURIA, Daniela; y CIFUENTES SANDOVAL, Juan

- 2021 “El discurso gramatical escolar en los inicios de la ampliación del sistema educativo chileno (1844, 1851)”. *Boletín de filología*. 56, 2, 171-208. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-93032021000200171>

NIÑO-MURCIA, Mercedes; ZAVALA, Virginia; y DE LOS HEROS, Susana

- 2020 “La sociolingüística crítica: nombrando y situando el campo de estudio”. En *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates*. Eds., Mercedes Niño-Murcia, Virginia Zavala y Susana de los Heros. Lima: IEP, 11-49.

NUÑEZ PRIETO, Iván

- 2010 “Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973)”. *Pensamiento Educativo*. 46, 1, 133-150.

OROÑO, Mariela

- 2023 “Panorama del campo pedagógico-gramatical uruguayo en el último cuarto del siglo XIX”. *Lingüística*. 39, 1, 123-143. <https://doi.org/10.5935/2079-312x.20230006>

ROJAS, Darío

- 2012 “Actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Santiago de Chile: creencias sobre la corrección idiomática”. *Onomázein*. 26, 69-93.

ROJAS, Darío

- 2015 “Ideologías y actitudes lingüísticas en el Chile hispanohablante de la segunda mitad del siglo XIX”. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

ROJAS, Darío

- 2016 “The Chilean Academy of the Spanish Language: the institutionalization of a discourse community”. *History and Philosophy of the Language Sciences*. <<https://hiphilangsci.net/2016/09/07/the-chilean-academy-of-the-spanish-language-the-institutionalization-of-a-discourse-community/>>. Consultado: 01 de enero de 2025.

SERRANO, Sol; PONCE DE LEÓN, Macarena; y RENGIFO, Francisca

- 2012 *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Santiago: Editorial Taurus.

SOTOMAYOR, Carmen; y JELDREZ, Elvira

- 2023 “Creencias docentes sobre la enseñanza de la gramática ligada a la escritura”. *Lenguas Modernas*. 61, 1, 257-278.

SÚAREZ, Bernardo

- 1865 *Prontuario de ortografía práctica, adoptado para la enseñanza para en la mayor parte de las escuelas primarias*. Santiago: Imprenta Chilena.

TAPIA, Claudio

- 2016 *La educación en el ejército. Desarrollo constante en la formación del militar chileno. 1840-1910*. <<http://www.academiahistoriamilitar.cl/academia/wp-content/uploads/2018/05/La-educacion-en-el-Ejercito-Claudio-Tapia.pdf>>. Consultado: 01 de enero de 2025.

UNIVERSIDAD DE CHILE

- 1863 “Bibliografía de educación pública oficial chilena”. *Anales de la Universidad de Chile*. 2, XXII, 185-201. <<https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/19862/2102>>. Consultado: 01 de enero de 2025.

ZAMORANO, 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.

Recepción: 03/03/2025

Aceptación: 11/09/2025